

46910

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA FORMACION Y ACTUALIZACION DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASO

001
31921
S1
1982-2

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
SOFIA SAAD DAYAN

SAN JUAN IZTACALA, MEX.

1982

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIANA PACHECO, por su gran tolerancia y ayuda en la asesoría de este trabajo.

A JAIME por su ayuda.

A MI HERMANA ELISA por todo,

A MARIA LUISA TAVERA por su apoyo y a MARIO RUEDA por sus valiosas sugerencias.

Al personal docente y directivo de la escuela primaria "LIC. JUAN FERNANDEZ ALBARRAN" por todas las facilidades brindadas.

Agradezco también a las siguientes personas su colaboración en la elaboración de materiales:

A NORA LICEAGA,

A TERE ORTEGA,

A DAVID y LULU.

IZT. 1000210

I N D I C E.

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. LA PROBLEMATICA DE LA EDUCACION....	3
CAPITULO II. EL MAESTRO EN LA EDUCACION	46
CAPITULO III. LA TECNOLOGIA EDUCATIVA	68
CAPITULO IV. METODO	119
CAPITULO V. RESULTADOS, DISCUSION, CONCLUSIONES	128
BIBLIOGRAFIA	148
ANEXO 1 INSTRUMENTO DE CARACTERIZACION.....	155
ANEXO 2 INSTRUMENTO DE EVALUACION.....	159
ANEXO 3 TEXTOS DE LOS CONTENIDOS DEL TALLER	193.

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

La Educación hoy en día, constituye uno de los fenómenos más ampliamente considerados en la vida de las sociedades modernas independientemente de las características particulares que las definen y en las que a su vez se hallan inmersas.

Por ello, en la era actual la mayor parte de los países del mundo han enfatizado en las últimas décadas la ampliación de sus sistemas educativos, así como su diversificación.

En este contexto, el maestro ha recibido especial énfasis para la consecución de los propósitos de los sistemas educativos tanto de carácter formal como informal; en él se han concentrado muchas de las expectativas de la educación y se han ofrecido diversas opciones para la solución de los problemas que cotidianamente enfrenta.

Una de dichas opciones, la constituyen los modelos de sistematización de la enseñanza dentro del amplio campo de la Tecnología educativa y se ha planteado como la estrategia predominante en la práctica de formación y actualización de profesores. Esta opción, ha sido frecuentemente vista como la alternativa a los problemas de los países "subdesarrollados", aún cuando la práctica investigativa en este terreno es muy pobre.

El presente trabajo analiza algunos problemas de la

formación y actualización docente y efectúa un estudio de seguimiento, que permita profundizar en la problemática que el rol docente plantea a la investigación de los problemas educativos.

Para ello, se presentan cinco capítulos que aluden a los siguientes aspectos:

El primer capítulo proporciona un bosquejo general de los problemas educativos analizando algunas políticas educativas que los materializan.

El capítulo dos, se centra sobre uno de los elementos más ampliamente considerados en el nivel pedagógico: el maestro, la definición que asume su rol y el que la política educativa y el sistema social le confieren.

El capítulo tres, describe y analiza en forma somera una de las opciones más ampliamente consideradas en la solución de los problemas educativos: la Tecnología educativa-- y más específicamente la sistematización de la enseñanza.

El capítulo cuatro, plantea un estudio de caso: seguimiento de los efectos de un taller de actualización impartido a profesores de educación primaria.

El capítulo cinco, describe los resultados de dicho estudio y efectúa el análisis y discusión de los mismos.

**FALTAN
PAGINAS**

3, 4

de enseñanza-aprendizaje, sus definiciones y técnicas didácticas.

En cada uno de estos niveles, convergen distintos--campos de conocimiento y disciplinas que dan coherencia a las políticas educativas que se instrumentan a nivel nacional y--en los diferentes niveles educativos.

Al respecto, la Psicología con su carácter de ciencia avocada al estudio de la conducta en su articulación con el campo educativo, ha proporcionado teorías y principios psicológicos que con mayor frecuencia se expresan en el nivel --pedagógico, aunque cabe señalar que éste no se desliga de los otros niveles, más aun adquiere concreción junto con ellos.

EL CARACTER SOCIAL DE LA EDUCACION.

Salamon (1980) ofrece un panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social, clasificándolas en:

- I.- La perspectiva funcionalista.
- II.- La perspectiva estructural-funcionalista.
- III.- La teoría de la reproducción.

I.- La perspectiva funcionalista.

Uno de los principales representantes del funcionalismo clásico es Durkheim, (1978) quien es considerado como--el pionero de la concepción de la educación como fenómeno social por romper con la concepción liberal propia de los siglos XVIII y XIX.

El ideal de la educación representando la concepción liberal, sostenía que ésta era un vehículo de perfección

namiento humano al que todo individuo debía aspirar. "Este -- ideal expresado por Kant y Stuart Mill, tenía un carácter -- eterno y esencialista, donde los valores básicos que la educación debía desarrollar eran visualizados abstractamente, -- sin vinculación con las condiciones histórico sociales" (Salamón, 1980, p. 4)

Durkheim (1978) en su análisis de la educación como fenómeno social propone tres dimensiones que la constituyen:

- 1.- Como acción.
- 2.- Como proceso.
- 3.- Como institución.

La educación como acción es concebida como elemento externo que ejerce una influencia en el individuo y que existe independientemente de su voluntad.

Como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua.

[Como institución, Durkheim] recupera las dimensiones anteriores proponiendo que éstas se expresan y adquieren materialidad a través de la institución; es decir, [la acción y el proceso se sistematizan y organizan en métodos educativos dentro de un cuerpo institucional.]

El autor sostiene que en cualquier de los tres aspectos que se analice el fenómeno educativo contiene el mismo carácter: "recupera y expresa necesidades sociales concretas, ideas y sentimientos colectivos". (op. cit. p. 14) Durkheim

Para este autor la función de la educación consiste en socializar al hombre, es decir, moldear al ser "asocial"-- para conformar otro nuevo, social y moral.

"Es la sociedad, concebida por el sociólogo francés como un ente trascendente al individuo, la que nos humaniza a través de la acción educativa" (Salamon, 1980, p. 8)

Durkheim (1978) plantea que para que los fenómenos-educativos existan se requieren dos condiciones:

1) La presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes, y

2) Que se dé una acción, la cual tiene por función-primordial la transmisión de las necesidades de homogeneidad y diversidad de toda sociedad. Así, la acción educativa posee un doble papel; en su naturaleza homogenizadora "la educación debe suscitar cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que los individuos pertenecen considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros". (pág. 15)

El segundo papel de la acción educativa, está basado en la función de diversificación que para Durkheim es preciso que la educación transmita. Esta se refiere a que la educación "debe proporcionar algunos estados físicos y mentales- que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos los que la integran". (pág. 15)

Así considera que la función de la educación es la socialización metódica de la generación adulta hacia la generación joven de acuerdo con las necesidades objetivas que impone el contexto social y el valor fundamental de dicha socialización se centra en la conservación de la cultura heredada del pasado.

De la definición que ofrece Durkheim, es posible --

→ destacar su caracter funcional en la medida que busca la adaptación del individuo a la sociedad. Esto es, bajo esta perspectiva, la educación constituye el medio para alcanzar el progreso a través de la cohesión social en torno a los valores y el sistema normativo de toda sociedad, de este modo la educación es funcional al sistema social independientemente del funcionamiento de este último. >

De acuerdo con Puiggrós (1980) "la intención funcionalista de encontrar patrones universales, aplicables a todas las instituciones redundan, en que si bien la escuela es considerada prioritaria desde el punto de vista de sus consecuencias sociales, es analizada como un caso particular del modelo general de la interacción social" (p. 111).

→ De este modo, bajo la perspectiva funcionalista, la educación tanto en su modalidad escolar como extra escolar, pretende reunir aquellas experiencias que sean congruentes con las metas planteadas por la sociedad.

→ { II.- Perspectiva estructural funcionalista.

→ Dentro de esta corriente, los fenómenos sociales y entre ellos la educación son concebidos como estructuras que poseen una función. Dichos fenómenos representados como estructuras están inmersos en un sistema y sus funciones están determinadas tanto por este último, como por las mismas estructuras.

Parsons (1974) concibe la estructura de un sistema como "el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos (p. 84)

Dentro de esta concepción, las escuelas pueden ser objeto de estudio como estructuras sociales en sí mismas. "A nivel macrosociológico, o a nivel microsociológico, lo que interesa comprender son las relaciones que se establecen entre y dentro de los grupos y los mecanismos que constituyen su -- unidad como grupo" (Salamon 1980, p. 12)

La función de la estructura escolar es la obtención de status y la asignación de roles. A este respecto, Berger y Luckman (1976) señalan que el rol es consecuencia del status, porque las obligaciones derivan de la situación y posición -- que tiene el individuo dentro de los grupos, pero que "no basta con aprender un rol para adquirir las rutinas de necesidad inmediata que requiere su desempeño externo, también hay que penetrar en las diversas capas cognoscitivas y aún afectivas-- del cuerpo de conocimientos que atañe a ese rol, directa o in directamente".

El status a su vez es resultado de variables que se entrecruzan (educación, importancia funcional de las educaciones, etc.).

Parsons, (1974), señala que la adquisición del status se inicia con la escuela elemental, ya que ésta funge como la primera agencia socializadora en la experiencia del niño, que institucionaliza una diferenciación del status sobre bases no biológicas.

Para este autor, la obtención de status a través de la escuela es ante todo el resultado de habilidades individuales. Asimismo, es importante hacer notar que bajo esta perspectiva el papel de otros elementos tradicionalmente identificados como agentes socializadores es minimizado; así, el papel de la familia se reduce a la función de transmitir la es-

estructura biológica básica: sexo, edad, caracteres, etc.

Parsons (1974) define la socialización como "el proceso mediante el cual los individuos son motivados y entrenados para el correcto desempeño afectivo y técnico". (pág. 85)

III.- Teoría de la reproducción. E

Esta corriente utiliza la categoría de totalidad en su intento por explicar los fenómenos sociales, entre los que la educación es parte integral.

Dentro de esta corriente, el todo no se define por la suma de sus partes ni tan sólo por la interacción de éstas, sino en una concepción dialéctica. De acuerdo con Kosik (1976) "la concepción dialéctica de la totalidad no sólo significa - que las partes se hallan en interacción y conexión internas - con el todo, sino también que el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya -- que el todo se crea a sí mismo en la interacción de éstas".-- (pág. 63)

De acuerdo a la categoría de totalidad y su respectiva definición, sería erróneo suponer que la educación mantiene una relación de exterioridad con la estructura social -- o que es un reflejo de esta última; ya que ello implicaría -- conceptualizarla como una entidad relativamente independiente de dicha estructura y que tan solo recibe su influencia y no su determinación; más bien, siendo coherentes con tal concepción [los procesos educativos son una manifestación o expresión de la totalidad social.]

En este sentido se asume que los procesos educativos son definidos por la estructura social y a su vez dichos-

procesos la definen.

Esto implica que la educación tanto de tipo formal como informal al constituirse como una particularidad del todo social tenga por primordial función la reproducción en su especificidad de las pautas y características que definen a la estructura social.

Al comparar la manera en que estas tres perspectivas conciben el carácter social de la Educación, es posible advertir que todas ellas intentan explicitar la naturaleza social que revisten los fenómenos educativos en términos de --- "agente de socialización", pero mientras para los funcionalistas, específicamente Durkheim, la educación es un medio de socialización para la transmisión y conservación de la cultura heredada del pasado, y por tanto el rol asumido por el contexto social es el de proporcionar las necesidades objetivas a socializar, para la teoría de la reproducción, esta socialización permite la reproducción de un modo de producción vigente porque mediante la categoría de totalidad la educación no se desarticula del todo socio-económico; en este sentido, ya no es el contexto social en abstracto, el responsable de demandar dichas necesidades, sino que en la sociedad capitalista esta función la asume la clase dominante que es la que posee los medios de producción y por tanto de culturización y educación.

A diferencia de estas dos corrientes, la perspectiva estructural-funcionalista revela la naturaleza socializadora de la educación y particularmente la escolarizada, aludiendo a los mecanismos que ésta internaliza en los educandos y que se traducen primero: en la adquisición de roles y segundo: en la asignación de roles congruentes con dicho status.

Más concretamente, para esta perspectiva el contexto social es representado por las estructuras escolares en la medida en que éstas pueden ser estudiadas como estructuras sociales en sí mismas y de acuerdo con Salamon (1980), "uno de los presupuestos importantes bajo la perspectiva estructural-funcionalista es el de que "la sociedad global posee una estructura relativamente fija porque al surgir desequilibrios, surgen de manera espontánea mecanismos que tienden a compensarla restableciendo el equilibrio perdido". (Pág. 14)

Ello, a diferencia de la concepción dialéctica significaría que las partes constituyentes del todo tienen una dinámica propia que no es definida por el todo y que tampoco lo define; en cambio, en la teoría de la reproducción las partes son expresión del todo.

Llevada esta concepción al campo educativo, significaría que: "la educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta". (Puiggrós, 1980, pág.--101).



MARCO DE REFERENCIA.

1.- Un análisis de la educación debe contemplar los aspectos que le dan concreción, y mediante los que se desarrolla a fin de evitar la parcialización del conocimiento.

2.- La educación vista como un todo no se define -- por la suma de sus partes, sino por la interacción dinámica de las mismas.

3.- La educación no puede hacer abstracción de su-- historicidad y de las situaciones sociales concretas en que-- se inscribe y a las cuales responde.

4.- La educación no se reduce a lo estrictamente pedagógico y psicológico, sino que junto con estos elementos -- queda condicionada por la estructura social que la origina y a la que responde en todo momento.

5.- La educación como fenómeno social posee su propio proceso en una dimensión espacio-temporal y su especificidad adquiere concreción en su vinculación con la estructura social.

6.- Con la explicitación del carácter social de la educación se pretende evidenciar que sus vinculaciones con lo estructural inciden sobre su conformación y dinámica propias.

7.- Se concibe a la educación como una particularidad del todo social que en su interior expresa las características de la estructura social general.

Perspectiva histórica de la Educación.

La educación como agente de socialización de los -- hombres, que ha estado presente en el devenir histórico, ha-- sufrido grandes transformaciones desde sus orígenes hasta la-- actualidad, en virtud de las diversas formas de organización-- de las sociedades y de los momentos históricos concretos en-- que éstas se circunscriben.

Durante la época primitiva, la educación era una -- función espontánea de la sociedad (Ponce, 1977). Esto es, la-- educación no estaba conferida a nadie en especial, sino que -- el ambiente se encargaba de modelar los patrones válidos para el contexto social prevaleciente.

Ponce (1977) plantea que la sociedad primitiva era-

una sociedad sin clases sociales, en la que se contaba con -- una incipiente división del trabajo basada fundamentalmente -- en características como sexo y edad. A ese contexto de homogeneidad, la educación debía su función espontánea.

Sin embargo, la educación empieza a cambiar cuando la división social del trabajo en administradores: integrantes de la comunidad responsables de la distribución de víveres y otros satisfactores; y ejecutores: responsables de la obtención de víveres, propicia por parte de los primeros, el desarrollo de la técnica y con ella se da la creación de productos excedentes no "necesarios" para el sustento, surgiendo así, las diferencias de fortuna que consolidarían la propiedad privada y por tanto la sociedad dividida en clases.

En este contexto, se genera la educación formal, cuya definición estribaba en una complejización de las formas de adquisición del conocimiento a través de la existencia de educadores y educandos.

En el contexto de la educación formal, las clases dominantes ejercían el control económico sobre la clase antagónica a través de mantener el conocimiento reservado para ellas.

La historia antigua de Grecia y Roma muestran como el ideal pedagógico, estaba definido en términos bélicos, por que el proyecto educativo respondía a los intereses políticos económicos de ese momento histórico.

La educación escolarizada de carácter institucional y legítimo no surge sino en un momento específico del proceso histórico.

Hacia el siglo XVIII, las formas de adquisición y--transmisión del conocimiento sufren un cambio a partir de los cambios generados en el modo de producción, ya que el sistema de producción artesanal es renovado y prácticamente substituído por la producción manufacturera fabril. Gómez, C. (1980) - señala que bajo el sistema de producción artesanal, el conocimiento necesario para el trabajo se aprendía directamente en el centro de labores, a través de la experiencia y bajo la supervisión directa del maestro artesano, no existiendo la acreditación educativa previa al trabajo. "El aprendizaje se realizaba primordialmente a través de esquemas de interacción entre estudio y trabajo, y en las artes y oficios existentes mediante el sistema de aprendices guiados por un maestro" (Op.-cit. pág. 227).

Con el desarrollo del sistema manufacturero capitalista la educación escolarizada adquiere un carácter institucional que trajo consigo la acreditación previa al trabajo y que dió fuerte impulso a la escolaridad obligatoria ya que -- con el crecimiento de la producción manufacturera fabril, serequirió la libre oferta de la fuerza humana de trabajo que--implicó que la inserción en el mercado de trabajo y su conseluyente jerarquía y remuneración dependiera de la calificación y grado escolar. De acuerdo con Gómez (1981), "al atribuirlea la experiencia educativa en la escuela la capacidad de calificar a la persona para la producción, la distribución ocupacional y la remuneración de la oferta laboral llegaron a ser cada vez más mediatizadas por el nivel de escolaridad, sobretodo a partir del rápido aumento de ésta en la abundante oferta laboral". (pág. 228)

De este modo, la educación escolarizada adquiere -- un carácter legítimo ya que por sus conexiones con el aparato productor, se ha planteado como un canal de ascenso social y en general puede decirse que uno de los criterios que mu---

LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

chos países utilizan en la actualidad para medir su grado de desarrollo es el desarrollo mismo de sus sistemas educativos.

→ } La problemática de la educación en México.

Si la educación ha sido cuestión de gran atención-- por parte de los países industrializados, no es de extrañar-- que en los llamados países en vías de desarrollo, este hecho haya adquirido grandes dimensiones en la medida en que el desarrollo de los sistemas educativos, es concebido como factor de desarrollo social.

La intención funcionalista de esta concepción, se fundamenta en los supuestos de la teoría de la funcionalidad-técnica de la educación. Gómez, (1980) señala que las siguientes premisas definen el contenido de dicha teoría.

1.- La experiencia educativa escolar está directamente relacionada con la mayor productividad y eficiencia de la fuerza laboral.

Por tanto, el desarrollo económico depende en gran parte del nivel educativo de ésta.

2.- Los requisitos educativos para el empleo corresponden con los requerimientos reales de calificación para las diversas ocupaciones.

3.- Las innovaciones tecnológicas producen cambios en la estructura ocupacional, las cuales generan a su vez --- respectivos requisitos educativos.

4.- Las continuas innovaciones tecnológicas elevarán progresivamente la complejidad de las ocupaciones y por--

tanto el nivel educativo requerido de la fuerza laboral.

5.- El mercado de trabajo funciona de la misma manera para todos los individuos, empleándolos y remunerándolos - en función de la oferta y la demanda de trabajo y de la productividad marginal de cada uno, la cual depende de su perfil educativo. Es decir, existe un mercado de trabajo de funcionamiento homogéneo, objetivo y neutral.

A estos supuestos subyace la idea de que la educación es una inversión que responde ni más ni menos a las leyes de las inversiones económicas propiamente dichas (Medina, --- 1980). Esto es, si el sistema económico requiere de cuadros - de especialistas y técnicos dada la dinámica del aparato productor, la educación va a ser capaz de satisfacer en su calidad de instrumento de oferta la demanda mencionada.

Así, la tecnificación general contemporánea en todos los ámbitos sociales exige desde un punto de vista funcionalista que la educación estimule el avance tecnológico.

Bajo esta perspectiva, fuertemente influida por la corriente estructural funcionalista, la educación es concebida como un canal de ascenso social que opera a través de mecanismos de selección; dado que la escuela es el medio de socialización que conforma el status y asigna roles a los individuos.

"La educación se muestra como un aparato de criba o selección social. Mediante ella se filtran y decantan los talentos de que dispone una sociedad en un momento dado para situarlos en aquellas situaciones en que puedan desplegar su máxima efectividad; y desde luego, semejante selección - de considerables repercusiones sociales- sólo puede realizarse atendiendo a las capacidades intelectuales de los individuos, ya-

se midan de modo estricto por el cociente intelectual o se --
atienda de alguna manera al todo de la 'personalidad'," 'Medi-
na (1980, p. 101)

En México, esta filosofía fué aprehendida ante la -
coyuntura político-económico de los años 40's, ya que como se
recordará el país adopta un cambio de suma importancia en su-
política económica dado que empieza a impulsar la economía a-
través del proceso de industrialización. Ante las crecientes-
necesidades propias del proceso industrial, se demandan cam-
bios en el proceso educativo a fin de que éste se articulara-
a las nuevas necesidades y llegaran a formarse recursos huma-
nos acordes al "nuevo" proceso productivo.

→ Durante la década de los 50's se inicia un proceso-
de expansión en la matrícula universitaria] y en general de to-
do el sistema educativo que tuvo como causas principales:

- a) La legitimación del Estado posrevolucionario.
- b) La necesidad de generar recursos humanos para fo-
mentar el desarrollo industrial.
- c) Presiones por parte de sectores populares que de-
mandaban acceso a la educación con expectativas-
de ascender en la escala social (Vasconi, 1979).

De este modo la expansión educativa en nuestro país
ha sido hasta la fecha meta integrante de todo proyecto polí-
tico por parte del Estado y ello ha sido interpretado como el
camino hacia la democratización de la enseñanza que se traduce
en una mayor movilidad social.

"Nada propicia más la igualdad de oportunidades co-
mo la ampliación del sistema educativo" (primer informe de --
gobierno del presidente Echeverría, 1971).

Sin embargo, hacer caso omiso de esta interpretación tan difundida actualmente puede conducir a error, ya que existen ciertos datos que hacen dudar de tales planteamientos.

Respecto a la "democratización de la enseñanza", es posible encontrar datos que demuestran una marcada desigualdad de las oportunidades educativas. De acuerdo con Latapí (1979), no todos los Estados que necesitan un mayor grado de apoyo federal, reciben una atención preferencial, en tanto que algunas entidades que podrían satisfacer sus requerimientos educativos mediante sus propios recursos reciben importantes subsidios del gobierno central.

"Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Querétaro, Puebla, Nayarit y Zacatecas son algunos de los lugares que reciben una aportación federal inferior al promedio nacional" (op. cit. - p. 50).

Ahora bien, respecto a la movilidad social, según datos proporcionados por Mendoza Rojas (1980), de 1940 hasta los inicios de la década de 1970, la escolaridad representó una vía de movilidad social efectiva para aquellos que cursaban la educación superior, ya que el mercado de trabajo absorbía la oferta representada por los profesionales.

De acuerdo con Muñoz Izquierdo (1979), entre 1960 y 1970, el mercado de trabajo absorbió el 73% de aquellos individuos que cursaron 13 o más grados de escuela y sólo el 36% de quienes tenían menos de 5 grados de primaria.

Así mismo las plazas de trabajo que se abrieron durante la década señalada no fueron distribuidas por igual entre todos los egresados del sistema escolar; se abrieron más plazas para aquellas personas con mayor escolaridad y menos -

plazas para los individuos de menor escolaridad. "En concreto, las plazas creadas para personas sin escolaridad alguna se incrementaron en un 56%, y las plazas para personas con -- uno a cinco grados de enseñanza primaria aumentaron en un 64% en tanto que los empleos para personas con estudios universitarios completos o incompletos crecieron en un 155%" (op. cit. 1979).

Estos datos permiten cuestionar y ubicar en su justa dimensión los efectos reales de la política expansionista en el país. Asimismo, existen datos que a continuación se presentan y que indican que las condiciones estructurales y culturales rebasan las políticas educativas que se toman en el país.

Según Latapí, actualmente el nivel de escolaridad de las generaciones es en general superior a la de sus padres pero está fuertemente condicionada por la escolaridad de éstos. "A padres analfabetos corresponde un 27% de hijos sin -- estudios de ninguna clase, un 54% de hijos con primaria incompleta, un 16% con primaria completa, un 6% con enseñanza media y ninguno con enseñanza superior.

A padres con primaria incompleta corresponde un 6% de hijos sin estudios, un 41% con primaria incompleta, un 29% con primaria completa, un 16% con enseñanza media y un 5% con superior" (op. cit. p. 70).

Estos datos hacen dudar de que la expansión educativa esté trayendo consigo un proceso real de democratización -- ya que la escuela masificada ha repartido entre las mismas categorías sociales las desigualdades existentes.

{ Aunque cabe señalar que el problema del empleo tras

ciende al sistema educativo, éste en su diseño y forma de operar contribuye a propiciar tales desigualdades, porque desde el punto de vista de la relación educación-empleo, de qué sirve que ahora los estratos inferiores tengan acceso a la educación primaria si al tratar de ser absorbidos por el mercado de trabajo, los requisitos escolares ya han subido. Así, la expansión escolar no ha impulsado la movilidad social; pero sería erróneo pensar que la expansión educativa es negativa, lo que se pretende criticar es la afirmación hoy en día generalizada de que la expansión educativa esta generando mayores oportunidades a todos por igual.

Como señala Latapí (1979), "el desempleo es una necesidad en nuestro sistema social y económico de desigualdades estructurales propias de un capitalismo dependiente. Solucionarlo a fondo implica tocar las reglas básicas del modelo mexicano de desarrollo". (pág. 110) .

Aunque cabría preguntarse si la distribución equitativa de oportunidades educativas y empleos en sinónimo de igualdad social por que ello no implica ni un cambio sustancial en el modo de producción, ni en las estructuras de poder.

Así, hoy en día, se observa un fenómeno de devaluación progresiva de la enseñanza que afecta al sistema educativo en su conjunto, ya que se observa desde los niveles básicos hasta la educación superior y diversos autores (Latapí -- Navarro, Muñoz Izquierdo, etc.) lo han considerado como uno de los efectos de la expansión del sistema educativo.

Este fenómeno de devaluación se refiere a que los diferentes títulos académicos han perdido en mucho su valor original, puesto que conforme se generaliza un nivel de escolaridad específico, como por ejemplo la educación primaria, los requisitos escolares aumentan para poder insertarse al --

mercado de trabajo. Esto es, al inicio del proceso expansio--nista, la obtención de un título universitario garantizaba la inserción en el mercado de trabajo con la consecuente ocupa--ción de puestos acordes a la profesión, actualmente se puede--observar que la obtención de títulos universitarios no sólo -no garantiza la incorporación al ámbito productivo sino que--es factible observar una creciente desocupación del sector --intelectual. A este respecto, existen datos de que durante la década de 1960, hubo 9.7 millones de egresados del sistema es--colar y el mercado de trabajo sólo incorporó a 5 (Muños Iz --quierdo, 1979).

Paralelamente a estos efectos de la expansión del--sistema educativo nacional, coexisten problemas que dejan ver que no basta un aumento cuantitativo de sistemas escolares y--de "oportunidades" educativas para garantizar que la Educa --ción se constituya como factor de desarrollo social.

Las tasas de analfabetismo, de deserción escolar y--reprobación así lo demuestran.

Si bien es cierto que estos problemas no son exclu--sivos del país, y que de hecho han existido muchos antes de -que se produjera la política expansionista, también es cier--to que existe una contradicción que se concreta en que si aho--ra es posible que un gran porcentaje de la población tenga --asegurada una plaza escolar, ésta no sea utilizada en las con--diciones que serían de esperarse.

Al revisar los porcentajes de analfabetismo, nos en--contramos con que entre 1947-1950, México tenía un 42.5% de--analfabetos (datos de Vasconi, en Puiggrós, 1980), y ya para--1950 (UNESCO) rebasaban el 50% y aunque esta última fuente --indica una reducción en menos del 20%, 30% para 1960, datos--proporcionados por la Secretaría de Educación Pública sugie--

ren que en 1979 existían 19 millones de mexicanos mayores de 15 años analfabetos simples o funcionales.

Estos datos parecen indicar una reducción en los índices de analfabetismo, que sin embargo, para asegurar una -- disminución real de este problema, habría que cuestionar si -- la reducción es proporcional al grado de expansión sufrido -- por el sistema educativo a lo largo de treinta años.

Otro aspecto que merece ser considerado para ubicar el grado real de reducción de este problema, es el que se refiere a las estrategias seguidas para su solución.

En 1944, se impulsó una campaña consistente en que la mitad de la población analfabeta enseñara a la mitad de la población que no lo era, y a pesar del fracaso de esta medida, en 1965, son renovados los intentos en el mismo sentido -- prosuponiendo que los adultos en su mayoría, no tendrían problemas psicopedagógicos para la adquisición de tales habilidades.

Tal concepción se explica en la interpretación tan difundida por parte de las autoridades educativas, de que el fracaso escolar durante los primeros años de la educación primaria eran debidos a la falta de madurez intelectual y emocional y, por tanto los adultos a alfabetizar no tendrían esta -- "inmadurez", (Muñoz Izquierdo, 1979).

Ahora bien, el valor de la alfabetización y en general de la educación de adultos, desde el punto de vista del -- desarrollo económico-social, es en la actualidad motivo de -- controversia.

Por un lado, encontramos hipótesis que sostienen -- que la educación de adultos por sí misma, puede crear cambios

que tiendan a mejorar las condiciones de las poblaciones marginadas; y por el otro, están las hipótesis que atribuyen a esta educación la capacidad de concientizar a los grupos marginados de quienes a su vez depende el cambio estructural, y dentro de esta concepción, existen hipótesis basadas en que el valor de esta educación, está en la contribución que puede hacer mejorar las condiciones de vida de los sectores marginados cuando forme parte de programas de desarrollo más amplios.

Cabe señalar que independientemente de estas hipótesis, la alfabetización, posee un valor psicológico y social intrínseco incuestionable que requiere ser considerado prioritariamente en cualquier política educativa, porque si bien es cierto que desde el punto de vista estructural, la "reducción" de este problema no parece haber contribuido en forma significativa a la inserción del mercado de trabajo y a elevar la productividad, no es menos cierto que desde el punto de vista psicológico, la posesión de las habilidades de la lecto-escritura, pueden permitir el acceso a la información y a la cultura.

En lo que se refiere al problema de la deserción escolar, según datos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (1981) el 49.8% de los alumnos que se inscribieron en primer grado de educación primaria, hace seis años, -- terminó su ciclo escolar en 1980-81; y se calcula que el índice de deserción ha disminuido considerablemente, siendo éste de un 7%.

Si se toma en consideración que en 1959 de cada 100 niños que iniciaron su educación primaria, sólo terminó el -- 22.6%, (Muñoz Izquierdo, 1979) y que de cada 100 niños que -- ingresaron en 1970, sólo terminaron 46 en 1976 pero con una -- variación de estados y regiones que oscilaba entre 11 niños -- en algunas poblaciones indígenas, hasta 73 en el D.F.; podría

pensarse en una reducción real del problema, sin embargo, tal apreciación puede resultar errónea si tomamos en cuenta la -- reincorporación de rezagos y de población migrante.

Estos problemas en México, como en otros países de Latinoamérica, revelan el carácter fundamentalmente selectivo del sistema educativo, ya que los "beneficios" derivados de éste, no afectan por igual a los diferentes estratos sociales, siendo predominantemente los más bajos, los que ocupan los índices de analfabetismo y deserción. "En la medida en que son -- ofrecidas oportunidades intercurriculares (de un grado a otro) se implementan mecanismos de selección que incluyen pruebas -- académicas, para seleccionar a los alumnos que van a conti -- nuar."(op. cit. p. 45).

La reprobación es también un problema contemporáneo ya que en la educación primaria es actualmente, de un 13.9%-- que incluye a aquellos alumnos que asisten regularmente a cla -- ses; el problema se concentra especialmente en el primer gra -- do donde reprueba aproximadamente el 18.1% de los escolares.

Uno de los aspectos que contribuye a la obtención -- de estos índices, que como se sabe se agudizan en poblaciones provenientes de zonas rurales y urbano-marginadas, es el rela -- cionado con la distribución y extensión de los servicios edu -- cativos, ya que hay una importante proporción de escuelas --- (53%) que no imparten los seis grados de educación primaria-- principalmente en el campo y se sabe que los intentos por sa -- tisfacer la demanda educativa en estas zonas, se han concen -- trado en las localidades que poseen mayor número de habitantes dejando así rezagada a población en edad escolar que poten -- cialmente demandaría de este nivel educativo.

Por otro lado, estos problemas guardan una estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se dá en

los procesos educativos tanto formales como informales.

Al respecto, Muñoz Izquierdo (1979) señala que la--
deserción escolar ocurre después de que se han presentado di--
versas situaciones de atraso pedagógico en relación con las--
normas vigentes en los diversos grupos escolares; asimismo--
recientes investigaciones sobre el rendimiento escolar demues--
tran la influencia de factores socioculturales, étnicos, neuro--
fisiológicos, nutricionales, psicológicos y pedagógicos que--
condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje--
son múltiples y van desde los currícula y las orientaciones--
filosóficas y sociales en que se sustentan, hasta las opcio--
nes técnico-didácticas con que se instrumentan, o sea las me--
todologías con que se orientan las acciones educativas.

Estos currícula no están abstraídos del todo so ---
cial, más aún son una particularidad del mismo y responden a--
sus imperativos al mismo tiempo que le imprimen los propios.--
De este modo, en cualquier caso, la educación a través de es--
tos currícula sustenta las finalidades que el todo social de--
manda no quedando por ello al margen de un valor ideológico,--
en la medida en que la función reproductora que el sistema --
educativo realiza, requiere de la inculcación de una ideolo--
gía: "sistema de representaciones que de lo real se hace" ---
(Mendoza Rojas, 1980).

De ahí, que sean de fundamental importancia las de--
cisiones en cuanto a que tipo de hombre se quiere formar a --
través de la Educación y por ende para qué.

Cuando estas cuestiones se han decidido explícita o
implícitamente, queda el problema de elegir los métodos cohe--
rentes y adecuados para la formación deseada. "No cabe duda -

que tanto las ideologías educativas como los valores inherentes a las mismas, han jugado siempre un papel muy importante en la determinación de los objetivos educativos y en las alternativas pedagógicas adoptadas por los reformadores escolares" (Guzmán, 1978).

De acuerdo a este autor, en términos generales, se puede hablar de dos grandes tendencias de cambio en los currícula expresadas en forma de modelos a partir de los cuales -- las corrientes pedagógicas más recientes se han desarrollado, estos modelos son:

- I.- El modelo romántico liberal.
- II.- El modelo progresista o desarrollista.

→ I.- Modelo romántico liberal.

Este modelo confiere a la educación objetivos tales como: el desarrollo natural y espontáneo de la libertad, la felicidad, la salud física y mental del individuo e incluso -- llega a plantearse a favor de la desescolarización.

El modelo tiene sus raíces en la filosofía romántica de Rousseau, en las ideas freudianas y en los conceptos -- psicológicos de los seguidores de Gesell, para quien el desarrollo es primordialmente la resultante de procesos neurofisiológicos y su maduración. La influencia de Freud, para --- quien las instancias psíquicas (yo, ello, superyo) determinan el desarrollo psicosexual responsable a su vez de todo el desarrollo ulterior, también está presente en este modelo.

De ahí que este modelo sustente la concepción de -- que la educación debe partir desde dentro del educando y que el ambiente externo tenga por función el desarrollo de la naturaleza del individuo.

Así, si el desarrollo es el resultado de variables bio-psíquicas que puede ser influido por variables ambientales, es lógico que los principios pedagógicos que se sustentan en este modelo, partan del individuo mismo.

Guzmán, 1980 resume estos principios pedagógicos de la siguiente manera:

- a) Todo acto educativo debe partir del interés y de las necesidades sentidas por los alumnos" (op. cit. p. 48)
- b) "La educación debe centrarse en el niño tal como es: y (Op. cit.)
- c) "Debe girar alrededor del trabajo libre y de la actividad que se ejerce mediante el juego". (Op. cit. p. 48)
- d) "Hay que liberar al educando de la tutela personal del adulto y colocarlo bajo la tutela de su propia conciencia" (op. cit. p. 48)

De este modelo han surgido modalidades que aún cuando en esencia conservan los mismos principios, conciben de diferente manera las relaciones de la educación con la sociedad.

Una modalidad está dada por aquellos planteamientos que enfatizan que la educación escolarizada debe promover el desarrollo cognoscitivo y afectivo-social partiendo de los intereses del individuo y al margen de los patrones culturales sustentados por el mundo de los adultos.

Una segunda modalidad, se identifica en las propuestas de buscar el desarrollo integral del individuo para que superándose éste, se le posibilite incidir positivamente so-

bre las condiciones de vida de su medio ambiente.

Una última modalidad, se refiere a que la meta de la educación debe ser contribuir a la adaptación del individuo en una sociedad cambiante.

II.- El Modelo progresista o desarrollista.

El progresismo parte del supuesto de que la interacción natural del educando con su medio ambiente social, deber ser la meta que persiga la Educación. Este medio está en constante desarrollo y éste se concibe "como la progresión sucesiva a través de estadios secuenciales invariables". (op. cit.- p. 55).

En este sentido, lo primordial bajo esta concepción es que las acciones educativas contribuyan a que el educando llegue a la consecución de habilidades externas y procesos internos que le permitan llegar al estadio más alto.

El modelo progresista en contraste con el romántico, no adjudica a factores afectivo-emocionales e intelectuales - en abstracto el desarrollo del individuo ya que aborda el desarrollo en todas sus dimensiones fundamentándose en la interacción del individuo con su medio social.

Para los progresistas, "el proceso de aprendizaje-- consiste en la redefinición y reorganización de las ideas fundamentales de cada cultura y de sus correlaciones con otras, - a través de la aplicación y confrontación de las ideas con la realidad y con sus antítesis ideológicas. Se apoyan, por otro lado, en la Psicología dinámica del desarrollo como teoría de aprendizaje". (op. cit. p. 63).

A este respecto, podemos citar el modelo de desarro

llo de Piaget, en el que el paradigma básico queda expresado así:

E ----- Og -----R

E = Estímulo.
Og = Organismo.
R = Respuesta.

y donde el organismo al interactuar con el medio ambiente es "receptor" activo a través de procesos de asimilación y acomodación que le permiten incorporar la nueva información (si viéndose de la experiencia) a las estructuras cognoscitivas ya existentes y ajustar éstas a las circunstancias medioambientales específicas, y reconstruyendo en función de esos procesos la información o estímulo.

De ahí que bajo estos principios, el aprendizaje sea visto como algo más que la recepción pasiva de información, más aún, es la reconstrucción de dicha información en función de las estructuras ya existentes.

Piaget (1978) en su crítica a la escuela tradicional, misma que se ubica el modelo romántico-liberal, señala:

"El papel de la educación se reduce a una simple instrucción; se trata únicamente de amueblar y de alimentar unas facultades ya hechas y no de formarlas; basta en definitiva, con acumular unos conocimientos en la memoria, en lugar de concebir la escuela como un centro de actividades reales (y experimentales) desarrolladas en común:.

También señala que:

"La lógica no es, en absoluto innata en el niño. El

resultado más claro de un conjunto de investigaciones centradas no solo en el pensamiento verbal de los niños sino en su inteligencia práctica y en las operaciones concretas por medio de las cuales construyen sus clasificaciones, sus nociones de cantidad y de espacio, de orden y cantidad, de movimiento, de tiempo y de velocidad, ha permitido poner en evidencia el hecho de que algunos razonamientos, dados como lógicamente necesarios a partir de un cierto nivel mental son extraños a las estructuras intelectuales anteriores" (op. cit.-pág. 14).

Por eso bajo este modelo desarrollista, los objetivos educativos quedarían enunciados de la siguiente manera:

- a) Desarrollar de acuerdo al nivel específico de desarrollo, la capacidad cognoscitiva del individuo.
- b) Formar individuos que sean capaces de comprender analizar y transformar las situaciones que la realidad les impone
y: desde el punto de vista de las vinculaciones de la Educación con la sociedad:
- c) Contribuir al avance tecnológico y científico.

Ahora bien, efectuar un análisis crítico y sistemático de estas tendencias que han orientado las diferentes corrientes pedagógicas y sus respectivos currícula, sería una empresa sumamente compleja y que rebasa los fines del presente trabajo; sin embargo ello no es privativo de destacar en forma general algunos elementos relevantes ya que estas tendencias también han estado presentes en el desarrollo de los modelos educativos nacionales y teóricamente han guiado las metodologías que a la fecha se han seguido.

Respecto al modelo romántico-liberal, cabe destacar su visión un tanto estática de la educación en la medida en que persigue la adaptación y no la transformación del educando.

En segundo término, es posible advertir en sus planteamientos una concepción ahistórica e individualista, ya que hace abstracción de las determinaciones que a lo largo del tiempo la sociedad ha demandado de la educación, y en este sentido se plantea también un individuo o educando con una naturaleza propia predeterminada que se rige por leyes de desarrollo que poco o nada tienen que ver con el mundo social, así al plantear que todo acto educativo debe partir del interés y las necesidades del individuo mismo "tal como es", pareciera que éstas no se han construido en la interacción con el mundo social, sino que son inherentes a él; y además dichos intereses y necesidades son distintos de los expresados por el mundo social.

La naturaleza individualista de este modelo, queda evidenciada en su concepción de la educación como proceso personal, y también cabe destacar la concepción que del educando subyace en esta tendencia: un ser pasivo y simple receptor de información. De este modo bajo los preceptos de este modelo, educar significa buscar un equilibrio entre las demandas impuestas por la sociedad y las determinadas por el individuo mismo.

Desde el punto de vista de las corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social, al parecer este modelo se identifica con las concepciones funcionalistas - clásicas y estructuralista, en la medida en que se abstrae de las determinaciones sociales que la estructura social le impone. Así, se identifica con la concepción Durkhemiana en donde

la educación es la transmisión de conocimientos, normas y valores de las generaciones adultas hacia las jóvenes.

Con respecto al modelo progresista, encontramos que se superan muchas concepciones del modelo romántico-liberal - ya que el educando es visto como elemento activo y crítico de su realidad pero pareciera que esa realidad es de tipo mundana e inmediata y no de carácter más integral o total.

Bajo los preceptos de este modelo, los procesos de desarrollo y aprendizaje que la educación tiene por fin, ya no se desligan de un cuerpo social, más aún, es en la interacción con el mundo social que se posibilita la experiencia quedá concreción y significado a estos procesos.

Sin embargo, al plantearse como meta la contribución al avance científico y tecnológico parece no tomar en cuenta que "el aparato escolar de una sociedad cualquiera no es en modo alguno, una entidad imparcial o ajena con respecto al tipo específico de relaciones sociales que en ella existen. Por el contrario, su función primordial es contribuir a reforzar y reproducir la especificidad de dichas relaciones" Cervantes (1980); así, parece que es en este sentido que el modelo coloca su intención, proyectándose como una opción funcionalista al sistema social al no considerar para qué o para quien van dirigidos los productos tecnológicos y científicos que se pretenden derivar de la acción formativa de la educación, más aún, la producción de dichos conocimientos no es asaroz ni ahistórica sino que responde a los imperativos sociales del momento, que en una sociedad dividida en clases son fundamentalmente definidos por la clase en el poder.

Por otra parte, el modelo como su nombre lo indica, asume una concepción de progreso-desarrollo a la que todas las sociedades deben tender, pero cabe preguntarse cual es la

norma o criterio de comparación y juicio del tipo y grado de desarrollo y con respecto de qué principios se sustenta. Si consideramos que el surgimiento de estos modelos se da principalmente en Norteamérica y algunos países europeos cuya singularidad en lo económico y cultural radica entre otras muchas cosas en que se trata de países industrializados, normalmente conocidos como países desarrollados, esto nos lleva a suponer las implicaciones de la adopción de estos modelos en países latinoamericanos como México, cuya realidad socioeconómica es distinta de aquellos países desarrollados.

Así, estos problemas nos sugieren la insuficiencia de una Pedagogía crítica, que sea capaz de recuperar las aportaciones que sin duda pueden contener estos modelos para la creación de un modelo de desarrollo socioeducativo propio, transformador y acorde a las necesidades del país y que correspondan a su propia definición.

Paralelamente a los problemas curriculares, existen otros problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza psicopedagógica y social de gran complejidad.

Uno de los problemas más agudos en este sentido es el que se refiere al desconocimiento de los resultados de dicho proceso a lo largo del tiempo.

Al respecto, Piaget (1973) en su análisis de la evolución de la Pedagogía, evidencia este problema cuestionando la forma en que se juzga el rendimiento de los métodos escolares ya que al parecer sólo se dispone de los resultados de los exámenes con los que se finaliza el período escolar; de esta manera "se postula que el éxito en los exámenes constituye una prenda de adquisición duradera, mientras que el problema, no resuelto en absoluto, consiste en establecer lo que después de algunos años queda de los conocimientos testimonia

dos gracias a los exámenes superados, y en que consiste lo -- que subsiste independientemente del detalle de los conocimientos olvidados" (op. cit. p. 13)

A este problema le subyace una discusión histórica de naturaleza teórica que repercute en lo que se enseña-aprende y que tiene que ver con el concepto de disciplina formal.

El concepto de disciplina formal, se refiere a que cada materia que se imparte, posee una concreta importancia para el desarrollo general del educando y que las diferentes materias difieren en el valor que poseen para dicho desarrollo general.

Así, independientemente del valor real de ciertas disciplinas como sería el caso de la Historia antigua, la Gramática y ciertas áreas de las Matemáticas, su enseñanza se justifica por el hecho de que contienen una disciplina de gran valor para el desarrollo general del niño, ya que inciden directamente sobre la capacidad de observación, atención, memorización, razonamiento, etc. y la ejercitación de cualquierade estas capacidades, se traduce en el mejoramiento de todas las capacidades en general.

Al respecto, Vigotzky (1933) cita algunas investigaciones que parecen demostrar el fracaso de la teoría de la disciplina formal. Para ilustrar esto, cita un estudio en el que los sujetos tras un período de ejercicio pueden valorar con exactitud la longitud de líneas cortas, pero que es difícil que eso aumente su capacidad de valoración cuando las líneas son más largas.

Sin embargo, el problema pedagógico de la disciplina formal, tiene una larga historia y halla sus orígenes desde la discusión de la Psicología en torno al dualismo entre--

desarrollo y aprendizaje.

Vigotzky (1933) agrupa las teorías de la relación--
entre aprendizaje y desarrollo en tres grandes categorías:

- 1) Aquellas teorías que conciben al desarrollo y al aprendizaje como procesos independientes tanto--
en el tiempo como en su significación.

Así, el desarrollo precede al aprendizaje en la medida en que el primero debe llevar a una maduración de funciones físicas y psicológicas, condición necesaria del aprendizaje, éste entonces es ..." una superestructura del desarrollo, y esencialmente no hay intercambios entre los dos momentos".
...(op. cit. p. 30)

- 2) La segunda categoría, postula que el aprendizaje es desarrollo.

Esto es, el orden temporal en que estos procesos se presentan carece de importancia para estas teorías ya que parten del supuesto de que estos procesos son simultáneos y están perfectamente sincronizados. "A cada etapa del aprendizaje corresponde una etapa del desarrollo. El desarrollo es al aprendizaje como la sombra al objeto que proyecta". (op. cit. p. 32).

- 3) Un tercer grupo de teorías de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, son las de naturaleza dualista.

En ellas, por un lado, el proceso de desarrollo está concebido como independiente del de aprendizaje, y por --- otro, este último se considera coincidente con el desarrollo.

Así, aunque estas teorías aceptan que se trata de fenómenos de distinta naturaleza, postulan que coexisten y se condicionan reciprocamente.

La controversia respecto al problema de la disciplina formal, es contemporáneo y a pesar de existir antecedentes tan viejos como los explicitados por Vigotzky y aún no ha sido resuelto e indudablemente afecta las decisiones de lo que se enseña-aprende y la investigación efectuada hasta el momento es muy pobre, ya que [como se vé en un estudio reciente --- (efectuado por Bartolucci (1981) la mayor parte de las contribuciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje, son de carácter formal "y se constriñen a sugerir, proponer o especificar las formas de organizar los medios, las estrategias y los objetivos de una educación cualquiera" (op. cit. pág.-- 239).]

El modelo progresista o desarrollista y la Política educativa. La reforma educativa, (1973-76) como política educativa.

En el sistema educativo nacional, se han planteado innumerables reformas que en muchas ocasiones no han trascendido al modelo romántico-liberal; sin embargo, la influencia -- del modelo progresista trabajo consigo orientaciones cada vez más críticas en la forma de educar que se tradujeron en políticas educativas adoptadas por el país principalmente durante la década de los setentas.

En este sentido, y como resultado del contexto socio-político del país es aprehendido dicho modelo y surge una de las más importantes reformas educativas, la correspondiente al sexenio 1970-1976.

Dicha reforma aglutinó a todos los niveles educativos y se planteó como un proceso permanente que tendería a dinamizar la educación nacional y que implicó un replanteamiento de las funciones tradicionalmente adjudicadas al sistema--educativo general.

(Guzmán, citado en Latapí, 1980) Ofrece una clasificación de dichas funciones que permite posibilidades de sistematización y análisis.

Funciones del sistema educativo.

1) Función académica.

Previamente a la reforma, esta función era referida a la instrucción tradicional para desarrollar habilidades intelectuales.

A raíz de la reforma, se plantea esta función como algo más que la transmisión de conocimientos, buscando en cambio desarrollar actitudes de experimentación, reflexión y crítica (se trata de introducir el auto-aprendizaje, Latapí, --- 1980).

2.- Función socializadora.

Si la función otorgada al sistema educativo fué básicamente de adaptación a la cultura, la reforma implicaría--su transformación. De acuerdo a la Ley federal de Educación, se pretendería:

- a) "Desarrollar la conciencia nacional y el sentido de convivencia internacional (art. 5, II y XVII)
- b) "Alcanzar un idioma común sin menoscabo del uso-



de las lenguas autóctonas" (art. 5 III).

- c) Fomentar la institucionalidad a través del conocimiento y respeto de las instituciones" (art. - 5 V)
- d) "Promover la planificación familiar, con respecto a la dignidad humana y a la libertad" (art.20)
- e) "Vincular participativamente la acción educativa con la comunidad, fomentando la solidaridad y la participación" (art. 2V, XV) (op. cit. pág. 12)

3) Función distributiva-selectiva.

Esta función era planteada en términos de que a través del sistema educativo se efectúa un proceso de distribución de los beneficios escolares.

Con las orientaciones de la reforma, se pensó que la educación propiciaría la movilidad social, razón por la que la política expansionista se manejó como un factor que mejoraría la distribución de oportunidades.

4) Función económica. **IZT. 1000210**

Tradicionalmente se pensó que la función económica del sistema educativo, estaba dada por su contribución al aumento de la productividad mediante la clasificación de la fuerza de trabajo.

Con la reforma, se plantea un vínculo directo entre la ampliación educativa y el desarrollo económico, por lo que se dá gran impulso a la capacitación de personal como potencial beneficio económico. "Se presentó el importante impulso a la ciencia y la tecnología como un medio esencial para con

quitar la independencia tecnológica, y se consideró que una cultura científica y moderna era condición indispensable para que el país pudiera absorber las nuevas tecnologías necesarias en su desarrollo" (op. cit. pág.150). De ahí el fuerte impulso otorgado a las carreras técnicas y sistemas de educación no formal.

5.- Función ocupacional.

Esta función en el sistema educativo nacional era concebida como la distribución de aptitudes y roles sociales que obedece a las demandas planteadas por la economía y que contribuye al desarrollo personal.

Con la reforma, se establece la incorporación de experiencias prácticas relacionadas con la vida productiva del educando a fin de que se le hicieran comprender la utilidad de los conocimientos adquiridos (en la educación primaria se incluyeron áreas tecnológicas). "En el diseño de la enseñanza media superior, se establecieron salidas laterales mediante bachilleratos bivalentes" (Latapí, 1980, pág. 123)

6.- Función cultural.

Dentro de esta función, el sistema educativo con las orientaciones de la reforma seguiría asegurando una continuidad de la cultura, "un sentido de identidad y de integración a la comunidad". (op. cit. p. 142)

7.- Función Investigativa.

Dado que la década de los setentas, marca el inicio de la etapa de la Planeación, las orientaciones de la reforma proponen impulsar la investigación científica y tecnológica. Ello tendría la finalidad de contribuir a la independencia científico-tecnológica del país.

8.- Función de control social.

Con las orientaciones de la reforma, el sistema educativo actuaría como un mecanismo de regulación frente a los diversos conflictos, que se alejaran de la didáctica para -- asemejarse más a la anarquía" (op. cit. pág. 150)

Características generales de la Reforma y datos sobre su aplicación.

La educación fué concebida como proceso en términos de dos modalidades:

- 1) Como proceso personal.
- 2) Como proceso social.

La Ley Federal de Educación, dá cuenta de dos fuentes que al parecer avalan las reformas propuestas y hace referencia a los cambios por los que atravezaba el país en ese momento histórico, así como al desarrollo científico y tecnológico mundial. En función de esos imperativos, es que se plantean cambios en el modo tradicional de educar.

Algunos postulados de la Reforma son:

"en lugar de promover la adaptación, promoverá la - conciencia crítica y en vez de favorecer un orden estático, -- estimulará el cambio.

Por esto, los métodos educativos no serán rígidos - sino flexibles, no acentuarán el academicismo intelectual sino la experiencia, no insistirán en la memorización sino en -- la capacidad de observación y análisis, las interrelaciones, - y la deducción; no darán el conocimiento ya elaborado sino --

llevarán al educando a aprender por sí mismo y estimularán su propia creatividad". (Latapí, 1979, pág. 12)

Desde el punto de vista académico, la educación primaria fué una de las instancias más atendidas a nivel de planeación del curriculum y para ello, se rehicieron los planes que incluyeron cuatro áreas Básicas:

- I.- Español.
- II.- Matemáticas.
- III.- Ciencias Sociales.
- IV.- Ciencias Naturales.
- V.- Ciencias Sociales.

y tres áreas complementarias:

- I.- Educación Física.
- II.- Educación artística.
- III.- Educación tecnológica.

Asimismo, para este nivel educativo se hicieron --- innovaciones en los libros de texto, se otorgaron auxiliares-- didácticos a los maestros y se les impartieron cursos de capa citación.

La comisión coordinadora de la Reforma, se planteó que dadas las características que estaba asumiendo la definición de una educación eminentemente formativa, se debía contemplar la incorporación de las generaciones jóvenes y adultas al conocimiento científico y tecnológico, por lo que se-- dió legitimidad a los sistemas de educación abiertos y de -- adultos ya que se requería de acciones globales para que a -- través de la reforma se generara el cambio social.



Algunos cuestionamientos acerca de la reforma.

Al plantearse la reforma educativa como instrumento que contribuiría al cambio social, es factible preguntarse sobre todo en lo referente a su función ocupacional y distributiva-selectiva, que significa eso, porque un mismo hecho puede ser interpretado de múltiples formas en base a los principios sociológicos que orientan las concepciones del llamado-cambio social.

Al respecto, Vasconi (1979) plantea tres criterios en forma de interrogantes que permitan evaluar las contribuciones de la educación al cambio social:

1.- ¿Se están asignando los beneficios educativos de una manera que se compensen las desigualdades y vayan propiciando una sociedad más igualitaria?.

2.- ¿El efecto de la expansión (que también fué una estrategia de la reforma educativa) va modificando las relaciones entre las diversas clases sociales?.

3.- ¿Se va revelando en la política de expansión -- una alteración en el papel del estado frente a los diversos-grupos de poder?.

Sin pretender dar una respuesta a estas interrogantes, sí se quiere poner de manifiesto que las relaciones educación-empleo, y políticas educativas en general, revisadas en páginas anteriores, parecen indicar negativamente los efectos de la reforma en su relación con el cambio social.

Por ello es posible suponer que las autoridades educativas entienden al cambio social, como el hecho de que la--

educación se constituya como una estructura funcional al sistema y dicho cambio estaría expresado en su contribución al desarrollo científico y tecnológico independientemente de las estructuras de poder.

En este sentido, la reforma educativa parece ser -- congruente con la concepción de cambio social asumida pues parece buscar reestablecer el equilibrio ante los crecientes -- conflictos político-económicos del momento; así, diversos autores (Latapí, 1982 Mendoza Rojas, 1980 etc.) parecen coincidir en que la reforma educativa surge desde un punto de vista político, como una imperiosa necesidad del Estado ante la --- fuerte desacreditación sufrida frente al movimiento estudiantil de 1968, y que ha dicha necesidad se subordinan las demás. En torno a esta hipótesis, resulta interesante advertir que la matrícula de la Educación primaria estaba para 1975 representada por el 78.9% y el presupuesto otorgado a dicho nivel constituía el 46.4%, mientras que la educación superior recibió un 18.1% con un 3% de la matrícula, "este fenómeno sólo -- sería justificable si la cobertura de la enseñanza elemental -- fuera ya completa" Latapí, (1979, pág. 175).

Por otra parte, la evaluación de las innovaciones -- en los libros de texto efectuada por la S.E.P., en 1977, reveló que a pesar de haber sido superados poseían deficiencias -- importantes al igual que los auxiliares didácticos. Estas deficiencias aluden principalmente a la falta de claridad de -- los objetivos, la carencia de información teórico-metodológica de carácter científico para el maestro y las formas de evaluación del niño.

También a este respecto, cabe señalar que en esta -- reforma se supuso que era posible la utilización de los mis -- mos libros de texto para todo el país, independientemente de -- las circunstancias geográficas y sociales prevalecientes en -

cada región y aunque esta política previó que los maestros estarían capacitados para adaptar los libros y el plan de estudios en general a las necesidades particulares, según Muñoz-Izquierdo (1979), existen datos que confirman lo contrario.

En lo que se refiere a los cursos impartidos para la capacitación de los docentes, Latapí (1980) reporta que éstos fueron sumamente cortos, lo cual es de particular trascendencia puesto que fué de los maestros de quienes se supuso dependía la efectividad de la Reforma.

En este sentido, cabe preguntarse cómo asumían los profesores y asumen las orientaciones aún en vigencia de la reforma; qué participación tuvieron y tienen ellos en las políticas educativas que se instrumentan, cual es el rol docente y su importancia respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Estas preguntas revisten particular importancia al considerar las condiciones en que se efectúa la enseñanza, ya que como es bien sabido, debido a la demanda social de la Educación, el aumento en el tamaño de los grupos dificulta la vigilancia del profesor hacia el aprendizaje de los alumnos, impidiendo parcial o totalmente la utilización de los recursos cuando éstos se encuentran disponibles.

En este sentido, cabe señalar que dentro de los factores psico-pedagógicos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre se ha resaltado al maestro.

Así, las autoridades educativas en los programas y metas correspondientes a 1979-1982, se proponen como principal objetivo elevar la calidad de la Educación a través de la formación de magisterio.

C A P I T U L O I I

EL MAESTRO EN LA EDUCACION.

En la práctica educacional el docente ha jugado y-- juega un papel de gran trascendencia para la consecución de-- los objetivos de todo sistema educativo.

Sus acciones, ya sean en términos de transmisor de-- información y cultura bajo una concepción tradicional de la - educación, o en términos de conductor y guía del proceso de-- enseñanza-aprendizaje bajo los preceptos de una educación ac-- tiva representan y sintetizan la diversidad de alternativas-- pedagógicas que históricamente han ofrecido las ciencias de - la Educación.

La manera en que dichas acciones se materializan en la práctica docente cotidiana depende de múltiples factores - tanto de orden general, entre los que podríamos destacar la-- estructura socio económica y política, así como otros de natu-- raleza más específica tales como la formación técnico-didácti-- ca, pedagógica y cultural.

A la luz de ^{los} análisis de la investigación de los sistemas educativos, siempre aparece el maestro como un compo-- nente fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje. Las-- acciones y actitudes desplegadas por el docente en este proce-- so son determinantes en la formación del educando.

Las características específicas del aprendizaje del-

alumno así como su formación general, están indudablemente relacionadas con la manera en que el profesor concibe al niño, a la institución educativa, a los métodos pedagógicos y en su acepción más general a la Educación misma.

De este modo, tanto los factores objetivos como subjetivos del profesor son decisivos en cuanto a la concreción que adquiere su práctica cotidiana. Con ello los aspectos que integran un plan de estudios general, sufren transformaciones al ser plasmados a través de una didáctica concreta.

Al revisar la literatura concerniente a la efectividad del maestro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible encontrar una amplia gama de estudios que identifican a los siguientes aspectos dentro de los más importantes:

- 1) Estabilidad emocional.
- 2) Identificación con los alumnos en: a) lo social, b) lo económico y c) lo lingüístico.
- 3) Adiestramiento en servicio. *

Dentro de éstos, el adiestramiento en servicio parece ser uno de los principales determinantes para incrementar la efectividad del maestro, ya que como sugiere Magrassi (1979) los conocimientos de los estudiantes de normal son teóricos, no conocen por experiencia lo que es enseñar y manejar un grupo y por tanto no pueden precisar cuales son las cosas que deben aprender. En cambio, el maestro en servicio "sabe exactamente cuales son sus necesidades y puede aplicar de inmediato lo que aprende". (op. cit. pág. 30)

Por otro lado, son abundantes los estudios que intentan identificar las variables que afectan en mayor medida el rendimiento escolar, aludiendo entre las decisivas al maestro.

Al respecto, encontramos un estudio de la Subsecretaría de Educación Básica (1969), que investigó los factores pedagógicos, psicológicos y socio-económicos que influyen en el rendimiento académico de alumnos de escuelas primarias en todos los grados escolares.

El estudio empleó una muestra estratificada de niños procedentes de 21 escuelas con tres niveles socio-económicos.

Como variables explicativas se definieron las siguientes:

- a) Nivel Socio-económico.
- b) Sexo.
- c) Edad.
- d) Turno escolar.
- e) Condiciones materiales del edificio.
- f) Grado escolar.
- g) Nivel intelectual.
- h) Actitud del maestro.
- i) Salud y nutrición.

Para evaluar a los niños se emplearon pruebas académicas correspondientes a los niveles vigentes. Así mismo fueron aplicadas pruebas de inteligencia, revisiones clínicas y cuestionarios para maestros.

Los resultados de ese estudio muestran que las variables que más afectaron al desempeño académico de los educandos fueron: el nivel socio-económico, el nivel intelectual y las actitudes del maestro hacia el grupo, encontrándose que las más bajas ejecuciones se localizaban en Lengua Nacional y Matemáticas.

Por otro lado, en un estudio de los factores determinantes del aprovechamiento escolar a nivel primaria realizado por el centro de Estudios Educativos, (1971), se estudió-- el efecto de variables tales como: características higiénicas del plantel, condiciones del salón de clases, recursos didácticos, escolaridad del maestro, habilidades de éste, experiencia, relaciones con los demás, planeación y organización de labores escolares, evaluación del trabajo escolar, etc., con niños de cuarto, quinto y sexto año.

Los hallazgos identifican como variables determinantes: las características físicas del aula, los recursos didácticos y la experiencia del maestro.

En diversos estudios (CONACYT, 1980), se considera que la efectividad del maestro está en alguna medida relacionada con los programas de formación que éste recibe, la relevancia de los contenidos que imparte, el tipo de tecnología-- educativa que utiliza, la planeación, participación, seguimiento y evaluación de los programas educativos.

El maestro ha sido también considerado un elemento primordial en la evaluación de las reformas educativas. Brook (1978) realizó una apreciación de la manera en que se aplicó la reforma educativa en cuatro comunidades de Michoacán concluyendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sufre un deterioro cuyas causas no se justifican por las reformas, explicándose más bien en el rechazo hacia éstas por parte del maestro, "ya sea por su mentalidad de diploma y certificados, ya sea por falta de preparación para aplicar dichas reformas".-- (op. cit. pág. 38).

La relación maestro-alumno es otro de los aspectos que revisten gran importancia en el proceso educativo. Algunos estudios efectuados en los niveles medio y superior arro-

jan conclusiones que pueden ser útiles en la especificidad de la educación primaria.

Al respecto, [Bartolucci (1981)], señala que la mayor parte de los datos concernientes a la relación maestro-alumno, revelan un fuerte distanciamiento entre estos elementos -- tanto en lo académico como en lo formativo. El autor concibe tal distanciamiento como el resultado de la gran cantidad de mediaciones abstractas que se manifiestan en la relación maestro-alumno: "educación activa, trabajo en equipos, actitud crítica y participación. En la escuela tradicional también -- encontramos un número muy grande de mediaciones abstractas, -- sin embargo, en este ámbito estas resultan ser: la memoria, -- la aplicación, la asistencia y el comportamiento". (op. cit. -- pág. 240).

Así, se considera que estas mediaciones disfrazan -- la tarea a que se enfrenta el maestro impidiendo que el esfuerzo educativo sea entendido fundamentalmente en términos de -- una relación maestro-alumno que subraye la comunicación directa entre estas instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El planteamiento de las mediaciones abstratas en la relación maestro-alumno, al parecer es apoyado por otros -- estudios; en un estudio reciente, [(Zorrilla, 1981) se investigó la concepción del maestro en cuanto a las diferencias entre una educación activa y una tradicional en el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades en el que se concluye que -- para la mayoría de los docentes, la diferencia entre una educación tradicional y activa radica más que en ningún otro factor, en la disposición subjetiva del maestro de ser diferente crítico, abierto y sobretodo de estar dispuesto a establecer una relación cercana con el alumno.

"Los maestros consideran que los elementos cruciales para distinguir un sistema educativo de otro son:

- a) La forma que asume la relación maestro-alumno, - más que las transacciones cognoscitivas entre -- uno y otro;
- b) La orientación de la interacción maestro-alumno- hacia el logro de un nuevo tipo de relación educativa."

En este sentido, se subraya la necesidad de no so-- breestimar el problema metodológico y didáctico de la docen-- cia, en comparación con aspectos de la relación maestro-alum- no, ya que éstos quizá son en la misma medida importantes en- el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resúmen, como se podrá notar, la investigación - en materia educativa en el área del proceso de enseñanza- --- aprendizaje, ha enfatizado la trascendencia del maestro en re- lación a una gama muy variada de los aspectos que componen la docencia.

Por otro lado, como ya se señaló, la actual políti- ca educativa, ha enfatizado la necesidad de e elevar la cali--- dad de la Educación considerando para ello como principal re- curso el mejoramiento del magisterio, y haciendo recaer en la Dirección General de Educación Primaria la responsabilidad de ello en este nivel educativo, a fin de que dicha instancia -- se constituya como organismo desconcentrado que dinamice la-- meta propuesta.

Así, en los programas y metas del sector educativo- (1979-82) publicados por la Secretaría de Educación Pública, - se declara que: "se requiere elevar la calidad de la educa --

ción con mejores planes y programas de estudio, contenidos y métodos adecuados, material didáctico, instalaciones y sobre todo, con maestros cada vez más capacitados".

Ahora bien, la importancia concedida al maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea definida en términos objetivos (metodología, evaluación, etc.) como subjetivos (actitudes, valores, etc.) plantea la necesidad de reflexionar sobre la problemática del cuerpo docente y las características que asume la práctica de formación y actualización de profesores.

Antecedentes históricos de la formación de profesores.

Aunque la práctica de formación de profesores en -- cuenta sus orígenes desde la época colonial, no es sino entre 1842-1845 que se instituye la Dirección de Instrucción -- Primaria.

Al crearse la Dirección de Instrucción Pública ---- (1833) bajo la administración provisional de Gómez Farfías, se establecen dos escuelas normalistas en el Distrito Federal; -- una para mujeres y otra para hombres. Sin embargo, esta medida no tomó en cuenta a los estados de la República, siendo -- hasta 1850 cuando por decreto presidencial se abre la posibilidad de que cada entidad abriera su propia escuela.

La educación en todos sus niveles estaba reglamentada por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1861).

En 1890, se autoriza la fundación de la Escuela Normal para profesoras de Instrucción Primaria, y a partir de -- entonces se revoca la facultad concedida al ayuntamiento de -- la capital de otorgar títulos de profesor a las personas que-

sin tener la preparación profesional ejercían la docencia.

Al diversificarse los servicios educativos en zonas rurales y urbanas, en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) dando impulso a la educación rural y agrícola sin embargo, como resultado del proceso de industrialización iniciado en 1940, se realizan una serie de modificaciones en los requisitos necesarios para la capacitación de profesores, ya que se exigía para ingresar a la Normal la primaria terminada y la secundaria se llevaba simultáneamente con los estudios de Normal. Así, se separa el ciclo secundario del profesional en las escuelas normales y también se crea la Escuela Nacional de maestros de capacitación para el trabajo industrial. También se cambia la duración de la carrera de tres a cuatro años.

En 1972, la Asamblea de Educación Normal propone un nuevo plan de estudios en el que se incluye el bachillerato, mismo que se cursaría simultáneamente con la carrera de maestro.

Este plan es modificado en 1975 y en 1977 en función de la sobrecarga de asignaturas al combinarse con los estudios de bachillerato y es el que actualmente rige la formación de profesores.

Cabe señalar la existencia de otros organismos institucionales en la práctica de formación de profesores como son:

- a) La escuela Normal Superior que aún cuando sus objetivos se dirigen a la formación de educadores, administradores, investigadores y técnicos en los niveles medio y superior, también ofrecen opciones de especialización a maestros normalistas.

b) La Universidad Pedagógica Nacional, que se creó en 1978 por decreto presidencial como resultado de una propuesta del magisterio y cuyas funciones son:

- La investigación en Educación y disciplinas afines.
- La docencia a nivel superior.
- La difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura.

Como se puede notar la formación de profesores, también desde sus inicios ha sido componente esencial de los proyectos del estado y ello nos remite a revisar que características asume dicha formación.

El Plan de Estudios de la Normal.

Al revisar algunos aspectos de la formación profesional del maestro normalista encontramos que el plan de estudios de educación normal primaria está constituido por tres áreas que se componen por 32 materias:

1) Area Científica - Humanística.

Esta área comprende las materias de matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales.

2) Area de Expresiones.

Esta área comprende las materias de educación física, educación artística y educación tecnológica.

3) Area de Formación Profesional.

En esta área se incluyen las materias de filosofía,

psicología, pedagogía general, inglés, didáctica especial y -- práctica docente, historia de la educación, seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno de Educación primaria, seminario de elaboración del Informe Recepcional, Seminario de Administración y Legislación Educativa, Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México y Seminario de Educación Extraescolar.

El número de horas que se imparte cada materia es en promedio de tres semanales, salvo didáctica especial y -- práctica docente, ya que del tercero al sexto semestre éstas materias ocupan seis horas semanales, aumentando su duración de 12 a 10 horas respectivamente en los dos últimos semestres de la carrera.

A continuación se harán algunos señalamientos acerca del area de formación profesional. Antes que nada cabe destacar, que en relación a las otras áreas, ésta se encuentra -- sobrecargada de asignaturas y contenidos, lo que implica la -- dificultad de que en términos de tiempo las áreas de científico-humanísticas y de expresiones sean atendidas en forma --- equitativa a la de formación profesional.

En lo que respecta a los objetivos, éstos son confusos y en algunos casos repetitivos, ya que puede notarse -- que la diferencia entre los generales y particulares es sobre todo semántica. Por ejemplo, en la materia de Filosofía, un -- objetivo general está enunciado de la siguiente forma: "el -- alumno será capaz de analizar la moralde la sociedad a que -- pertenece sobre la base de las actuales circunstancias históricas".

En tanto que, uno de los objetivos específicos que -- como sabemos debe derivarse de los planteamientos de orden --- más general, se enuncia de la siguiente manera: "Analizará el

caracter ético de algunos hechos sociales importantes".

Así, este último objetivo al intentar ser de naturaleza particular queda prácticamente al mismo nivel de generalidad que el objetivo general del que supuestamente se desprende.

De este modo, éste y muchos otros ejemplos plantean la dificultad de conocer con claridad el perfil profesional--del maestro normalista en quienes las autoridades educativas--centran sus máximas expectativas al plantear al maestro como--"agente de cambio social".

En este sentido, los programas de Educación Normal--enfatan que el maestro deberá:

"Comprender la dinámica de los problemas sociales y económicos del país para participar, con sus conocimientos,--esfuerzo y entusiasmo en la solución de los problemas de la -comunidad, y responder así a su calidad de agente de cambio". (S.E.P., 1980).

Al respecto, cabe señalar que esta concepción del -maestro es coherente con la concepción de Educación que las --autoridades educativas sostienen siendo aquella de naturaleza estructural--funcionalista, porque la educación es entendida--como una estructura social en sí misma que no reproduce y expresa en su interior los problemas y características de la --estructura social.

Bajo tal concepción, se considera que el maestro --puede ser un agente de cambio aún cuando permanezcan intactas las estructuras sociales.

Respecto a los enfoques teóricos que fundamentan el

plan de estudios, un análisis reciente efectuado por Avilés y Cabrera revela que no hay una teoría que permita definir la orientación que éste sustenta. Los autores de dicho análisis señalan que diversas teorías animan el plan de estudios; y -- que "diversas categorías, positivistas y marxistas, conductistas y piagetianas se manejan aisladas, vacías de contenido y de significación histórica" (op. cit. pág.13).

Esto impide que el alumno pueda analizar la realidad y un claro ejemplo de lo anterior, está en el seminario de -- problemas sociales y económicos de México, en el que en la -- primera unidad se proponen contenidos como: análisis de los -- modos de producción, advertir los razgos del capitalismo en -- México y distinguir su papel en el mercado internacional, ent -- tanto que en las siguientes unidades, en las que se pretende -- hacer un análisis de la realidad mexicana, se señalan análi -- sis de la agricultura, ganadería, petroquímica, minería, salu -- bridad, etc., con lo cual las categorías de análisis de la -- primera unidad pierden su significación.

Dada esta situación, resulta evidente la dificultad de la integración entre los diversos campos de conocimiento -- siendo por ello la fragmentación una de las características -- de dicho plan.

Por ello, la integración no se busca por los conte -- nidos en sí, sino a través de la necesidad de que un mismo -- maestro imparta distintas materias para que pueda establecer -- las correlaciones.

Así, el alumno queda bajo los preceptos de una edu -- cación tradicional, en la que las posibilidades de descubrir -- y analizar críticamente la realidad son prácticamente nulas, -- porque dadas las condiciones del plan de estudios, el alumno -- juega el papel de receptor y adquiere la información por acu --

mulación y repetición. "luego entonces el proceso de aprendizaje se fundamenta en la memorización" (op. cit. p. 15).

Esto último reviste gran importancia porque permite cuestionar cómo es que los maestros que se forman con este -- plan, pueden ser conductores o "guías del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no simplemente transmisores de información-- como se pretende explícitamente con la Reforma educativa.

Una evidencia más de que el curriculum se identifica con una concepción tradicional de la educación en la que -- la realidad es dada de antemano, radica en el hecho de que el área de formación profesional se centra en el cómo y no en el qué enseñar, lo cual no es de extrañar en la medida en que es -- estas tareas no han históricamente correspondido al docente, -- sino al Magisterio del que éste depende. }

Así, un último cuestionamiento se refiere al concepto de formación profesional implícito en este plan, que al pa -- recer es sumamente restringido y funcionalista, ya que las po -- sibilidades de crear, se subordinan a las de aplicar, como -- puede notarse en la siguiente cita que también enfatiza la -- adaptación sobre la transformación:

"Es importante aclarar que no se pretende con los-- objetivos propuestos, formar grandes o pequeños filósofos, si -- no que se persigue tan solo ... que la dignidad y grandeza -- del hombre consiste en actuar y vivir bajo el imperio de la - ley moral ..." (S.E.P. 1979).

Por otra parte, si bien es cierto que los problemas inherentes a la formación de maestros son fundamentales, también lo es el que una vez que el alumno egresa de la institución educativa enfrenta problemas tanto de índole académicos-- como extraacadémicos, que es pertinente señalar a fin de com-

prender la problemática del cuerpo docente.

+ [Algunos problemas del cuerpo docente.

Las condiciones en que se efectúa la enseñanza, son uno de los muchos factores que dificultan las tareas asignadas al docente de educación básica, que como se sabe se enfrenta a grupos numerosos provenientes de escasos recursos socioeconómicos en su mayoría, carencias de recursos didácticos y materiales que en la mayoría de los casos el docente tiene que proveer.

+ Los recursos didácticos son de fundamental importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje haciéndolo más dinámico y efectivo ya que por los diferentes grados de dificultad de los contenidos programáticos, el maestro requiere de elementos que le permitan concretizar y objetivar la información de los contenidos educativos motivando el interés del educando, -- y dadas las orientaciones de la reforma educativa, éstos recursos no se plantean con el fin exclusivo de ilustrar lo enseñado, sino como elementos que conduzcan al alumno a trabajar, -- descubrir, investigar y construir el conocimiento, sin embargo es bien sabido que no todos los materiales sugeridos en los -- auxiliares didácticos son utilizados por el maestro, puesto -- que no cuenta con los recursos suficientes para su empleo, dado que -- entre otras cosas -- los presupuestos no alcanzan para satisfacer las demandas escolares.

* Asimismo, el maestro desempeña su labor en condiciones laborales difíciles, ya que muchos docentes trabajan dos -- turnos, disminuyéndose así las posibilidades de planificar la clase y de adecuar los programas y materiales a las características específicas de sus alumnos.

En este sentido, otros compromisos que adquiere en la institución educativa exigen su participación, como por ejemplo las cooperativas, las festividades, las campañas de limpieza, etc.; y ello evidentemente afecta la cantidad y calidad de las tareas inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

También las condiciones económicas en las que el profesor lleva a cabo su actividad, constituyen un obstáculo para un buen desarrollo de la labor docente; una prueba de ello es el hecho de que los maestros cada vez con mayor frecuencia tiendan a organizarse sindicalmente para exigir mejores salarios.

Otro de los problemas en el desarrollo de la labor docente, es el que se refiere a que la acción del maestro se restringe al ámbito del aula ya que al depender de un magisterio, cuya operación, está en extremo centralizada, se anulan las posibilidades de que el docente participe en otros espacios que no sean el salón de clases; así, la autonomía profesional del profesor queda sumamente limitada.

"Esta situación particular del maestro de estar ocupado fundamentalmente en la transmisión y encerrar su trabajo en el aula, hace que los metodológico aparezca frente a él características inusitadas". (Olmedo y col. 1981)

Las implicaciones de esto se dejan ver en la manera en que el maestro asume el método y el curriculum; "el maestro se avoca al método como un intento de dominio mágico que le permite salvar el conjunto de contradicciones que vive y se viven en su acción docente tratando de dominar y volver coherente (asignando sentido) a la realidad". (op. cit. p. 254).

En lo que se refiere al curriculum, Bartolucci - (1981) señala que: "el curriculum, como espacio que reconstruye en un todo la representación que de lo real se hace, - aparece como un espacio de reflexión negado para el docente - al estar impelido al tratamiento exhaustivo de la transmisión disgregada del todo.

El curriculum no es para el docente particular -- en su hacer cotidiano, un espacio de "liberación", por el - contrario aparece frente a él como el espacio que reglamenta y aliena su propia práctica. Reglamenta al recortar en - cursos o módulos la porción de lo real a transmitir, el -- maestro queda fijado sin pensar ni participar en la deci -- sión de ese tratamiento.

Acciones de superación y/o actualización docente

Acerca de los programas de actualización y superación docente, se observa que estos son llevados a cabo -- por un gran número de instituciones educativas y/o por or -- ganismos que se dedican especialmente a ello, como es el -- caso de la Dirección General de Capacitación y mejoramiento del magisterio de la S. E. P.

Las actividades desplegadas por este organismo - pueden ser de alcance nacional, regional e institucional y - uno de sus objetivos es el de proporcionar capacitación pe -- dagógica a profesores de educación primaria en servicio.

Los recursos otorgados a los programas de actua -- lización y mejoramiento del personal docente, constituyen el -- 3.05% del presupuesto total de la S.E.P. al constituirse estas - acciones como la principal estrategia de uno de los objetivos -- programáticos: el que se propone elevar la calidad de la educa -- ción.

Al revisar lo que la S.E.P. está haciendo respecto al programa "elevar la calidad de la educación primaria", (1981-1982) se encuentra dentro del proyecto generador que proporciona el marco normativo y administrativo de la práctica de mejoramiento docente, un documento que va dirigido a los docentes y que señala lineamientos de carácter técnico-pedagógico para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se espera redunde en índices de aprovechamiento más altos por parte de los alumnos, sin embargo cabe señalar que el carácter de estos lineamientos es tan general que resulta sumamente ambiciosa -- la meta propuesta.

Por ejemplo, cuando se habla de los participantes del proceso educativo y se hace mención al niño, se plantea -- el siguiente párrafo:

"El respeto a la personalidad del niño exige entrega responsable, entusiasta y afectuosa a los fines de su desenvolvimiento integral, y, obviamente supone la proscripción de los castigos, las expulsiones, las amenazas, las notas y se -- llos infamantes y en general de todas las acciones que lo subestimen, ridiculicen y ofendan".

Sin embargo, no se explica el tipo de relación que con este participante del proceso educativo, debe tenerse en determinadas circunstancias tanto académicas como extraacadémicas, en cambio, si se enfatiza lo que no es conveniente hacer, haciendo abstracción de las razones y circunstancias que provocan muchas de estas actitudes en el docente. Así, se habría podido dar desde algunos planteamientos teóricos de la Psicología del niño, hasta sugerencias metodológicas para contribuir a solucionar los problemas que se presentan con mayor frecuencia.

→ Cuando se habla del maestro, ocurre algo semejante,

ya que después de plantear que éstos constituyen "La mejor garantía de que cristalicen los esfuerzos a nivel nacional" se dice lo siguiente: "los maestros deberán ser agentes de eficacia pedagógica y social a fin de que los niños, jóvenes y adultos adquieran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que respondan a los requerimientos de la actual etapa del país."

Al respecto, cabe preguntar si la S.E.P. no podría servirse de los resultados de la investigación para ofrecer lineamientos concretos del perfil de un maestro que asuma críticamente la actividad docente. Esta carencia de utilizar los resultados de la investigación se evidencia también en los lineamientos para las materias de Matemáticas y Español en las que a pesar de ser las que mayor reprobación registran, contradictoriamente hay una proliferación de teorías y metodologías para impartir su enseñanza. En este sentido y a manera de ejemplo cabe señalar que se dice que no hay que olvidar que lo fundamental en las matemáticas radica en que los niños "se sirvan de ellas para resolver problemas reales de la vida" (pág. 53), sin embargo aunque una simple operación como $3 + 5 = 8$ no encierre un contenido ideológico, la manera en que dicha operación se enseña si lo encierra y el documento no precisa que -- problemas se tendrían que resolver.

En cuanto a los cursos docentes, se plantea desarrollar un proceso que permita continuar la actualización periódica del magisterio y se asigna al supervisor de zona escolar la función de concentrar las necesidades de capacitación, actualización y desarrollo del personal docente de los planteles de la zona a su cargo y turnarlas al director federal de educación primaria para que tramite su solución ante la delegación general. Por supuesto que al supervisor corresponde la identificación de necesidades de formación.

Ahora bien, la pertinencia de esta medida es muy cuestionable, ya que al indagar sobre las funciones del supervisor escolar encontramos que éstas abarcan tanto en cantidad como en áreas de intervención, un gran número de aspectos que van desde lo administrativo hasta lo propiamente psicopedagógico. Algunas de estas actividades se refieren a la planeación de recursos humanos y materiales, de organización escolar, servicios de extensión educativa, control escolar, actividades diversas en materia técnico-pedagógica, etc.

Por ello es factible suponer la dificultad de que el supervisor escolar detecte los problemas de capacitación y mejoramiento del personal directivo y docente en los planteles a su cargo, dado que aparte de los problemas temporales obvios en relación a sus funciones, éstas son de naturaleza tan diversa que prácticamente se requeriría de un grupo interdisciplinario para garantizar que dichas funciones fueran efectuadas en forma adecuada.

Por otro lado, cabe preguntarse qué tipo de capacitación y actualización es la que con mayor frecuencia reciben los docentes.

Aspectos temáticos de los programas de formación docente.

Al indagar sobre las características que asume la práctica de formación de profesores, ya sea desde la perspectiva de mejoramiento y/o actualización o bien desde el punto de vista de la capacitación previa al trabajo, encontramos ciertos rasgos predominantes en las tendencias de dichas actividades que se instrumentan en todos los niveles del sistema educativo.

El predominio de algunas áreas temáticas, requiere-

ser comprendido en un marco más amplio del que ofrecen actualmente las teorías psicopedagógicas, en las que comunmente se hace abstracción de la historicidad y determinación social de la Educación.

Así, al concebir la práctica de formación de profesores como una actividad históricamente determinada, se hace necesario explicitar las circunstancias histórico-sociales que materializadas en el quehacer político-pedagógico se han insertado en el sistema educativo mexicano.

En este sentido, una categoría de análisis que diversos autores (Puiggrós, op. cit., Vasconi, op. cit) han utilizado para explicar los problemas socioeducativos de México y América Latina en general, es la categoría de dependencia que en estos países se vincula con el concepto de sociedad dividida en clases.

La categoría de dependencia "se basa fundamentalmente en una concepción del desarrollo de los países como efecto--simultáneo de factores históricos internos y externos de dominación, que sitúa a unos países en el polo opuesto del desarrollo de otros, en un mismo sistema mundial; dicho concepto significa actualmente: una relación de subordinación entre países formalmente independientes y legalmente aceptados como tales y los estados altamente industrializados".

Puiggrós (198) sugiere que desde la perspectiva de los países capitalistas altamente industrializados, el "progreso" habría sido obstaculizado por la carencia de tres elementos básicos: capital, tecnología y educación.

En este sentido, el ámbito educativo no escapa a la generalizada dependencia que se da en otros campos, y de ahí -- que mediante la aportación externa, se posibilitaría la intro--

ducción de modelos educativos coherentes con la concepción de progreso-desarrollo, sustentada por los países desarrollados.)

Ante las disfuncionalidades del sistema educativo nacional en relación al desarrollo económico y social, se plantea que éste último no depende exclusivamente de la acumulación de capitales físicos y financieros, puesto que el problema básico es el de los recursos humanos.)

Estos planteamientos desplegaron toda una institucionalización de carácter oficial del aporte externo que se expresa en organismos mundialmente reconocidos, como la UNESCO la ALPRO etc., y cuyas actividades concretas en el contexto de la formación de profesores fueron de diversa índole y su concepción de la educación para el desarrollo, implicaba un replanteamiento del quehacer pedagógico en países latinoamericanos.

Así, de acuerdo con la UNESCO(1970) se dice que "el pedagogo convertido en tecnólogo, podrá entonces asumir progresivamente el papel de ingeniero de la educación, encargado de aumentar el rendimiento de todo el mecanismo escolar".

Uno de los campos que en este contexto se ha ofrecido como alternativa a los agudos problemas de América Latina-- en materia educativa, es el referente al de la Tecnología Educativa y más específicamente se han desarrollado opciones en el área denominada "sistematización de la enseñanza".

Chadwick (1979) que es uno de los autores más representativos de este campo señala que:

"los diversos aspectos de la Tecnología educativa -- son atractivos en función de los problemas de los países en --

vías de desarrollo, porque parecen responder a las necesidades de ellos". (pág. 5)

También señala que:

"Los problemas de los países en vías de desarrollo son más graves que aquellos de los países desarrollados, porque el monto total de sus recursos disponibles (públicos y privados) es menor, la presión para que la educación contribuya al desarrollo total del país es mayor, la necesidad de ofrecer educación a un número mayor de alumnos es más apremiante y los márgenes de error son más reducidos.

Un país desarrollado puede permitirse más errores, mayor experimentación y mayor derroche que un país en vías de desarrollo" (p. 6)

(En este contexto, el impacto de la tecnología educativa en México ha sido muy fuerte, al grado de que dentro de las especializaciones que se ofrecen al docente en los estudios de pos-gradó las que mayor población abarcan son: Tecnología educativa y Administración.)

Asimismo, este campo abarca la mayoría de los proyectos de investigación educativa y es la opción predominante en la práctica de formación de profesores.

Los antecedentes histórico-conceptuales de este campo son muchos y de particular importancia para el objeto de estudio del presente trabajo, por lo que el siguiente capítulo se avoca a su explicitación.

C A P I T U L O I I I

LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.

Al revisar la literatura concerniente al tema, es fácil percatarse de que el campo de la Tecnología educativa es de tal extensión y diversidad, que su caracterización se torna sumamente compleja.

No obstante, se intentarán esbozar algunos de sus rasgos característicos enfatizando principalmente aquellos que se ubiquen en el contexto de la formación de profesores.

Antecedentes históricos y conceptuales.

El concepto de tecnología educativa se ubica en un contexto más amplio que es el de la tecnología en general, que tiene que ver con todos aquellos recursos humanos o materiales que el hombre a lo largo de su existencia ha empleado con el fin de transformar su realidad.

Por ello, al revisar los diferentes conceptos de tecnología educativa, es necesario remitirnos a algunos antecedentes históricos y sociales que le dan concreción.

Antes de la revolución industrial, la tecnología no se asociaba a la producción de recursos derivados del conocimiento científico y no fué sino hasta este período histórico cuando la tecnología empieza a articularse a dicho conocimiento.

Los cambios en el modo de producción y la creciente tendencia a la industrialización, exigen que las tecnologías se apoyaran en conocimientos surgidos del quehacer científico.

En este contexto, y aún respondiendo a los mismos-- fines, surge una modalidad del concepto de tecnología vinculado a la educación; y en virtud de las nuevas necesidades en el modo de producción, se replantea el proyecto educativo que permita responder al modelo de desarrollo vigente.

La adopción de este proyecto educativo en países -- subdesarrollados es plenamente identificada en la década de -- los sesentas cuando surge un proyecto de modernización en los países latinoamericanos que asume la tarea de facilitar la relación educación-sociedad antes mencionada. Con ello, se genera un replanteamiento de las funciones de la educación de tal forma que ésta sea funcional a las necesidades del modo de producción capitalista. Por ejemplo, de los estudios de educación superior que se imparten en las universidades del país, se empieza a demandar la formación de cuadros profesionales y técnicos capaces de insertarse a la dinámica generada por el modo-- de producción.

Ahora bien, la tecnología educativa se fundamenta en un enfoque sistémico, en las teorías de la comunicación y en su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha recibido la influencia de diversas aproximaciones psicológicas dentro de las que podríamos destacar a la aproximación conductista, cuyos preceptos básicos se refieren a la posibilidad de -- describir la conducta en interacción con el medio ambiente a -- través de la búsqueda de relaciones funcionales que conlleven al descubrimiento de leyes del comportamiento.

El concepto de científicidad de esta aproximación, -- está dado en función de la metodología que le permita una apro

ximación a su objeto de estudio: la conducta observable.)

En este sentido, se consideró que las aportaciones del modelo se traducirían en el hallazgo de formas de control de la conducta y de adaptación al medio ambiente.

Como se recordará, después de la segunda guerra mundial, hacia fines de 1945, se contaba con una gran cantidad de información obtenida en situaciones experimentales de riguroso control metodológico utilizando sujetos infrahumanos, que aportaron las bases para la producción de una teoría del aprendizaje; en este sentido, conceptos como el de contingencias de reforzamiento en el condicionamiento operante empezaron a adquirir significación en los procesos educativos y en un intento por extrapolar los principios que rigen el aprendizaje animal al humano, (en lo que al campo educativo se refiere, surgen alternativas como la instrucción programada y las máquinas de enseñar.)

De acuerdo con Skinner (1973) una máquina de enseñar no es otra cosa que "un instrumento que sirve para disponer las contingencias de reforzamiento. Hay tantos tipos de máquinas como clases de contingencias".

Respecto a éstas últimas, Chadwick (1979) sugiere que por ello se explica la influencia del campo de las comunicaciones en la tecnología educativa.

En el inicio de la década de los sesentas, se da una creciente tendencia a la creación de trabajos sobre instrucción programada. Los conceptos de análisis cuidadoso de los materiales, la especificación de objetivos en función del aprendizaje, la individualización de las situaciones de instrucción, las pruebas y las repeticiones de los materiales hasta hacerlos alcanzar un punto válido de eficiencia, se fundamen

taban en conceptos tomados de la Psicología del aprendizaje-- (Chadwick, 1979).

En este contexto, el concepto y definición de tecnología educativa, adquiere características propias y se constituye un campo tangencialmente al margen de la tecnología en general, aún cuando ésta última con sus avances y productos - contribuya al campo educativo.

Así, por ejemplo, los audiovisuales constituyen un producto tecnológico aún cuando no definen en su totalidad a la tecnología.

En un intento por definir y delimitar el campo de la tecnología educativa, se ha recurrido a la explicitación - de sus componentes.

Arena (1981) señala que los más recientes análisis de este campo han identificado cuatro componentes:

- 1) Conocimiento de métodos y procedimientos para -- transformar la realidad.
- 2) Recursos humanos con diferentes calificaciones- (trabajo).
- 3) Recursos materiales (capital)
- 4) Un sistema de propiedad intelectual socialmente aceptado.

En lo que se refiere a la definición de la tecnología educativa, se encuentran serias dificultades en función de que resulta problemático proporcionar una definición que sea capaz de satisfacer a todos y cada uno de los componentes que implican sus funciones, áreas y niveles de incidencia, sin -- embargo, la mayor parte de los autores revisados parecen es--

tar de acuerdo en que la tecnología educativa tiene que ver con la sistematización y organización de los medios e instrumentos derivados del conocimiento sea o no de tipo científico.

Al revisar las diferentes definiciones de este campo, se encontró una que al parecer contempla un gran número de elementos presentes en las diversas definiciones:

"Los procedimientos, técnicas, instrumentos o medios derivados del conocimiento, organizados sistemáticamente en un proceso para obtener productos o resultados educativos de manera eficaz y repetible". (Durán y Col. 1981, pág. 484)

Como puede advertirse, el concepto de sistema es parte integrante de este campo específico y en él encuentra gran parte de su fundamento.

De acuerdo con Chadwick (1979) un sistema "es la combinación ordenada de partes que aunque trabajen de manera independiente se interrelacionan e interactúan y por medio del esfuerzo colectivo y dirigido constituyen un todo racional, funcional y organizado que actúa con el fin de alcanzar metas de desempeño previamente definidas". (pág. 21)

También Gagó (1980) señala que un sistema puede definirse "como un conjunto de elementos que mantienen entre sí una serie de relaciones de interdependencia conformando una totalidad estructurada", (pág. 20)

El origen y desarrollo del concepto se basa en la teoría general de sistemas cuya principal contribución ha sido la de proveer un marco de referencia que permita analizar y evaluar aspectos diversos de la realidad configurados como sistemas.

El enfoque sistemático cuenta con cinco pasos sucesivos en su metodología:

- 1) Análisis de sistemas.
- 2) Diseño de sistemas.
- 3) Desarrollo de sistemas.
- 4) Instrumentación de sistemas, y
- 5) Evaluación de sistemas.

Chadwick (1979) en su análisis de la escuela como-sistema sugiere que una de las principales aportaciones de este enfoque al ámbito educativo, radica en el hecho de poderla configurar como una totalidad estructurada o sistema, cuyos componentes son susceptibles de ser identificados y propone seis componentes que a continuación se especifican.

1) La estructura

Se refiere a la armazón en que descansa la escuela, la estructura es de dos tipos:

- a) física (edificio escolar, aulas, etc.)
- b) conceptual (grados escolares, asignaturas, etc.)

2) Los procesos

Este componente se refiere a los cambios sufridos por los distintos elementos del sistema a lo largo del tiempo.

3) Las entradas.

Son los elementos que entran al sistema para contribuir en el proceso de transformación. "Todo lo que el sistema extrae del ambiente para transformar en resultados es -- entrada".(Chadwick, 1979, pág. 24).

4) Egresos o resultados.

Este componente se refiere a los productos del sistema. "el egreso es el resultado de los procesos utilizados para transformar las entradas". (op. cit. pág. 24)

5) Ambiente.

Este componente se refiere al suprasistema que provee de recursos humanos y materiales al sistema escolar; "es el conjunto de circunstancias y condiciones externas que influyen sobre el funcionamiento del sistema". (op. cit. pág. 26)

6) Retroalimentación.

Este último componente del sistema se refiere al -- proceso de obtención de información sobre los resultados del sistema que permitan su mantenimiento o modificación.

De acuerdo con Chadwick (1979) algunas de las ventajas que ofrece el enfoque sistemático aplicado a la tecnología educativa son: }

→ - Coloca la intención de la tecnología en el área-- de mejoramiento de la educación por medio de un enfoque científico, sistemático y objetivo.

→ - Los cambios se basan en la información que es objetiva, confiable verificable y de procedencia científica.

LA SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

El enfoque de sistemas en su vinculación con el --- ámbito educativo propone la incorporación de una metodología científica a procesos educativos. }

Huerta (1980) define la sistematización de la enseñanza como "un enfoque que permite aplicar a la situación de enseñanza-aprendizaje un método de investigación". (pág. 28).

En este contexto se enuncian hipótesis que se definen en términos de las relaciones entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza; las experiencias de aprendizaje constituyen los experimentos y los resultados son los indicadores del éxito o fracaso obtenido en los experimentos.

I.- LOS OBJETIVOS.

El primer paso en la sistematización de la enseñanza lo constituye la especificación de objetivos. Esta actividad se refiere a la explicitación y demarcación de los aspectos que se espera cumplan los integrantes del proceso educativo como resultado del proceso formal de instrucción.

La idea de especificar los objetivos de los planes de estudio es relativamente reciente y de acuerdo con Huerta-- (1980) nace a partir de la aplicación del método científico de la educación y con la adopción del enfoque de sistemas.

El mismo autor define a los objetivos como "intenciones ó propósitos que describen en términos de cambios conductuales que se espera del estudiante al finalizar un ciclo de instrucción" (pág. 28)

Respecto a las funciones que cumplen éstos son muchas y de gran importancia ya que pueden proporcionar una guía tanto al alumno como al profesor de lo que se espera de ellos permitiéndoles organizar las experiencias de aprendizaje en función de las metas propuestas; asimismo proporcionan criterios para la elección tanto de métodos de enseñanza como de los instrumentos de evaluación.

Para que la especificación de los objetivos sea -- realmente parte constituyente de la sistematización de la enseñanza se requiere que cumplan ciertos requisitos fundamentales que puedan ir progresivamente decidiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.- Delimitar un contenido y los conceptos principales, de dicho contenido.

2.- Describir lo que se hará con el contenido.

3.- Indicar las instancias que lo ejecutarán.

4.- Indicar las situaciones en que se ejecutará - la conducta del objetivo.

5.- Proponer criterios mínimos en calidad ó cantidad de la ejecución.

6.- La clasificación de la conducta que se ejecutará de acuerdo a su complejidad.

I.- Respecto al contenido, éste se selecciona en base al campo de estudio ó disciplina particular tomando en cuenta las características del medio ambiente (región geográfica urbana, rural, etc.) del estudiante y de la sociedad. El contenido elegido se expresa en temas y sub-temas a partir de los cuales se procede a la especificación de objetivos.

2.- Por lo que se refiere a lo que se hará con el contenido seleccionado, éste debe ser expresado en términos de conducta observable apareciendo siempre como un verbo activo para evitar impresiones sujetas a múltiples interpretaciones y significado como sería el caso de saber conocer etc.

La importancia de definir operacionalmente la ejecución del alumno se justifica también en la necesidad de --- constatar mediante el proceso de evaluación el aprendizaje -- del alumno, de tal forma las conductas observables resultan ser más fáciles de evaluar.

3.- En cuanto a las instancias que ejecutarán la conducta elegida, estas deben ser explicitadas en la especificación del objetivo, en términos de lo que dichas personas o instituciones harán. Así por ejemplo, el maestro al redactar objetivos de aprendizaje debe señalar lo que el estudiante hará y no los aspectos que le llevarán a lograr el objetivo salvo que se trate de la especificación de objetivos de enseñanza.

4.- Un aspecto importante en la especificación de objetivos es el que se refiere a que estos deben plantear las situaciones en que se realizaran las conductas propuestas por ellos. Las circunstancias delimitan la situación en que se efectuará la conducta y dicha limitación se puede circunscribir a ciertas condiciones, estímulos, puntos de referencia,-- etc.

5.- La ejecución de una conducta puede darse a diferentes grados de precisión. "La precisión alude al mínimo de corrección con que debe realizarse una tarea" (Friedmann, 1980, pág. 52), y abarca dos modalidades: cuantitativa y cualitativa.

La necesidad de precisar criterios mínimos de ejecución se hace indispensable en la especificación de objetivos porque ello permite conocer con exactitud el tipo de ejecución que se espera lograr.

Los criterios cuantitativos generalmente se presentan en términos numéricos, tales como:

- Número ó porcentaje de respuestas correctas.
- Tolerancia de errores.
- Número, porcentaje ó proporción de principios,-- conceptos, etc. aplicados en la ejecución de la conducta.

Los criterios cualitativos son más difíciles de -- enunciar, por que la calidad de una ejecución implica un juicio subjetivo a diferencia de la cantidad que tan solo amerita una verificación.

Para evaluar cualitativamente la ejecución de un - objetivo, Friedman, (1980) señala que se ha recurrido a tres- categorías establecidas consensualmente por los especialistas y que indican el evaluador que tan exigente debe ser con la-- ejecución al especificar los objetivos.

a) Objetivos esenciales.

Son aquellos objetivos que corresponden a la forma- ción e información indispensable para aprobar un curso. (el- mfnimo necesario).

b) Objetivos necesarios.

Son objetivos que sin ser esenciales incrementan- la calificación alcanzada por estos últimos y el nivel de co- rrección en el logro-de, los objetivos necesarios no es tan-- rívido como en el caso anterior.

c) Objetivos convenientes.

Este tipo de objetivos hace referencia a aquellas- conductas que enriquecen el conocimiento de algún tema parti- cular y están reservados para aquellos alumnos que poseen un- interés especial.

Una característica distintiva de este tipo de obje- tivos en relación a los anteriores radica en el hecho de que- en su elaboración participan educadores y educandos conjunta- mente.

La clasificación de esencial, necesario y conveniente trae implícita la precisión de grupo. "Cuando se trata de un objetivo esencial, se espera que lo logre correctamente, la mayor parte del grupo, en términos porcentuales sería del 90 al 100%.

Si el objetivo es necesario, se espera que lo logre de un 60 a un 89% del grupo y si se trata de un objetivo-conveniente, se predice un logro de menos del 59% del grupo"- (Op. cit. pág. 56)

IZT. 1000210

6.- La clasificación de la complejidad de la conducta especificada en el objetivo es de suma importancia para entender otras cosas la manera en que los procesos educativos inciden sobre los alumnos.

A la caracterización que del aprendizaje se hace en base a las ejecuciones le subyace funciones psicopedagógicas de distinta naturaleza y complejidad.

Huerta (1980) define la complejidad de un objetivo de aprendizaje como "el conjunto de los procesos de pensamiento que se llevan al efectuar la conducta solicitada, en el objetivo". (pág. 163).

Así para que el aprendizaje tenga lugar "es necesario identificar y controlar las conductas que como resultado de la enseñanza, deseamos de desarrollar en el alumno" (op. cit. pág. 165).

En la identificación de dichas conductas se hace necesario ubicar el tipo y complejidad de las mismas.

En este sentido, diversos autores han diseñado sistemas taxonómicos que permitan una clasificación de los com--

portamientos del alumno.

La elaboración de los taxonomías parte de principios de organización lógica, educativa y psicológica que representan sus fundamentos.

Bloom y col. (1948) elaboraron una taxonomía de los objetivos de la educación que contiene una jerarquización, de tal forma que las conductas más complejas implicaran a las más simples y que partiera de las conductas más concretas hasta llegar a las más abstractas.

La peculiaridad de esta taxonomía en relación a otras radica en el hecho de que los autores contemplaron las diversas áreas o dominios en que se manifiesta el comportamiento. Estos dominios son:

- a) Cognoscitivo.
- b) Afectivo.
- c) Psicomotor.

a) El dominio cognoscitivo se refiere al desarrollo de habilidades y capacidades de tipo intelectual y especifica sus categorías que lo estructuran.

- a.1) Conocimiento.

Esta categoría agrupa aquellas conductas que son el resultado de un aprendizaje de memorización. Esto es, el estudiante repite la información de la misma manera en que se le transmitió.

- a.2) Comprensión.

Esta categoría agrupa conductas cuya función psico-

lógica implica cierto manejo de la información recibida ya -- que el alumno reelabora dicha información y es capaz de enunciarla de manera diferente lo que a su vez implica su entendimiento

a.3) Aplicación.

Esta categoría se refiere a la posibilidad de --- transferir el conocimiento a situaciones novedosas.

a.4) Análisis.

Esta categoría agrupa conductas que implican la -- identificación de las partes de la comunicación o de su estructura.

a.5) Síntesis.

Esta categoría contempla aquellas conductas en las que el alumno logra un producto original como resultado de la combinación de varios elementos.

a.6) Evaluación.

Agrupa conductas consistentes en la formulación de juicios relacionados con el logro de un criterio específico.- "También es la comparación de dos contenidos con un propósito determinado mediante el proceso de razonamiento". (Friedmann, 1980, pág. 60).

b) Dominio afectivo.

Este dominio se refiere a aquellas conductas que-- implican cambios en los valores, actitudes e intereses y su desarrollo es paralelo al de los otros dominios.

c) Dominio Psicomotor.

El dominio psicomotor se refiere a los actos manipulativos o de habilidades motrices que constituyen y a la -- vez permiten construir el acto de conocer. El conocimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje implica junto con el área cognoscitiva y afectiva, un componente o dominio psicomotor.

Estos tres dominios interactúan entre sí y su fragmentación responde a fines de estudio y sistematización.

También cabe señalar que el hecho de que los autores de esta taxonomía se ocupen más del dominio cognoscitivo-obedece a que tradicionalmente la educación formal ha enfatizado la formación de tipo intelectual.

II.- La Evaluación.

El segundo paso de la sistematización de la enseñanza es el referente a la elaboración de las herramientas ó instrumentos que van a dar testimonio del logro de los objetivos especificados con anterioridad.

El conceptode evaluación implica un proceso cualitativo tendiente a valorar no solo el alcance de los objetivos sino también la pertenencia de los medios empleados para su logro, y la redefinición de los elementos que dan concreción al proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de mejorarlo.

En este sentido evaluar implica el conocimiento -- cualitativo del aprovechamiento escolar a fin de retroalimentar el proceso de aprendizaje en la dirección deseada.

Algunas funciones importantes de la evaluación se-

se refieren a la posibilidad de identificar las causas en el aprendizaje a fin de aplicar medidas correctivas, la selección y clasificación de estudiantes en función de ciertos fines educativos y la posibilidad de valorar la calidad del trabajo docente.

Cabe señalar que evaluar no es sinónimo de medir ya que el concepto de medición educativa implica una apreciación cuantitativa del número o proporción en que se alcanzan los objetivos de aprendizaje.

De este modo es factible advertir que por las múltiples funciones de la evaluación, ésta posee distintas bases de comparación y la información que a través de ella se obtiene puede usarse para diversos fines y también en diferentes niveles.

Niveles de Evaluación.

Chadwick (1979) propone cuatro niveles de evaluación.

- a) Evaluación del alumno.
- b) Evaluación del programa o componente.
- c) Evaluación de la escuela.
- d) Evaluación de sistema.

a) La evaluación del alumno pretende conocer los repertorios del alumno y la naturaleza de estos.

b) El nivel de evaluación del programa plantea que cada componente del sistema educacional (programas, materiales, personal, aulas, etc.) puede ser evaluado con el fin de identificar su eficacia para el logro de los objetivos educacionales.

Los proyectos de planes de estudio y de presentación instruccional (televisión, instrucción programas etc.) -- son ejemplos de evaluación en el nivel de componente.

c) La evaluación de escuela se refiere a que cada unidad escolar posea información acerca del éxito de sus alumnos así como de los diversos componentes de su programa educacional.

d) Un último nivel de evaluación es el que se refiere a la evaluación de sistema y es "la combinación de información evaluativa de las distintas escuelas que están comprendidas en un distrito, un estado ó una nación" (Chadwick, 1979, pág. 37)

Momentos en la evaluación.- Dada la importancia -- de la evaluación, se le plantea como un proceso permanente en las actividades de enseñanza-aprendizaje y se plantean tres tipos de evaluación.

a) Evaluación diagnóstica e inicial.

Esta se realiza previamente a la impartición de un curso ó unidad a fin de determinar el tipo y grado de aprendizaje que posee el alumno acerca de los contenidos del tema a impartir.

La definición operacional de las habilidades y conocimientos necesarios para la adquisición del aprendizaje es de fundamental importancia para la consecución de los objetivos especificados.

En este sentido, el profesor debe conocer la situación del alumnado a fin de que pueda seleccionar las experiencias de aprendizaje más adecuadas en función de las caracterís

ticas del grupo. Ello le permitirá partir de las necesidades -- del alumno e ir aumentando progresivamente la complejidad de-- las ejecuciones esperadas en los objetivos, apoyándose en el - uso de sistemas taxonómicos.

b) Evaluación Formativa.

Este tipo de evaluación se refiere a todas aque -- llas acciones que el profesor realiza en forma continua para - verificar el logro progresivo de los objetivos.

La evaluación formativa se efectua en el transcur-- so delas actividades de enseñanza-aprendizaje a fin de asegu-- rar que el alumno esté adquiriendo los objetivos y detectar a - tiempo posibles problemas en los métodos de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje seguidas por el educando.

c) Evaluación sumaria o final.

Este tipo de evaluación se efectua al término del-- curso o unidad y su función principal radica en que mediante-- ella se puede juzgar tanto el logro de los objetivos como la -- pertinencia de los medios empleados para el logro de los mis-- mos.

III.- DISEÑO O SELECCION DE METODOS DE ENSEÑANZA.

El tercer paso en la sistematización de la enseñan -- za lo constituye el diseño y/o selección de aquellos métodos y técnicas pertinentes para el logro de los objetivos de aprendi-- zaje.

Esto es de suma importancia para evitar la improvi -- sación de métodos que no respondan a los objetivos especifica-- dos.

La selección de todo método está condicionada por la naturaleza del campo de conocimiento de que se trate ya que no se puede proponer un método de aplicación universal, pues como señalan Barreto y Muñiz (1980) "existen tantos métodos co-disciplinas cada una con su método propio". Pág. 594)

La importancia del método en el proceso de enseñanza-aprendizaje radica en que éste agrupa una serie de procedimientos para obtener un fin específico y determinan la elección de una serie de aspectos como son; el tipo de experiencias de aprendizaje, los recursos didácticos a emplear, etc.

El maestro al enfrentarse al problema de "que hacer para enseñar y que deberá hacer el alumno para aprender" debe elegir un método de enseñanza adecuado siguiendo criterios explícitos que normen tal selección.

CRITERIOS DE SELECCION DEL METODO.

1) Los objetivos del curso.

Dependiendo del tipo de ejecución que se solicite en los objetivos se propondrá el tipo y secuencia que seguirán las experiencias del aprendizaje.

2) El contenido de la materia.

Antes de elegir un método de enseñanza es necesario analizar el contenido de la materia para especificar el tipo de conducta que el estudiante requiere para llegar a un aprendizaje efectivo.

3) La población.

La efectividad de un método es relativo dependen-

do de las características de la población a quien se dirija -- por lo que es necesario especificar de antemano dichas características para hacer más probable la efectividad del método.

4) Los recursos disponibles.

La aplicación de un método está condicionada a la existencia y utilización apropiadas de los recursos humanos y materiales.

Por ello es indispensable hacer un análisis de los recursos disponibles antes de elegir un método.

La adopción de criterio para la selección del método dentro del campo de la sistematización de la enseñanza es fundamental para asegurar que el proceso educativo sea efectivo. Existen diversos tipos de métodos dependiendo de las finalidades que se persigan.

Imideo Nérice (en Barreto y Muñiz, 1980) proponen una clasificación general de los métodos planteando tres tipos básicos.

1) Métodos de investigación.

Son aquellos que mediante el análisis, la síntesis la inducción y deducción tienen como finalidad el descubrir -- o esclarecer hechos poco conocidos.

2) Métodos de organización.

Se refieren a los hechos conocidos "que requieren ordenar o coordinar las acciones para lograr un mayor aprovechamiento en la tarea por medio de todos los recursos humanos y disponibles". (op. cit. pág. 595).

3) Métodos didácticos.

Son los métodos de enseñanza y se refieren a las formas que el maestro utiliza para dirigir la enseñanza y el aprendizaje con el objeto de lograr los objetivos educacionales.

Villarreal (1969) define al método didáctico como el conjunto organizado de normas, procedimientos y recursos-- para dirigir el aprendizaje con el máximo de rendimiento y el mínimo de esfuerzo tomando en cuenta las características, del educando y el conocimiento del medio ambiente para alcanzar - los fines educativos previamente señalados.

Por otra parte es necesario diferenciar el concepto de método del de técnica de enseñanza ya que tradicionalmente se ha prestado a confusiones que les asignan equivalencias inexistentes.

La técnica es algo más específico que el método-- y está relacionado con las formas de presentar la materia de enseñanza, es decir es parte del método pero no lo define en su totalidad sino que tan solo se incluye.

En las condiciones en que actualmente se lleva a cabo la enseñanza y sobre todo en consideración al aumento -- en el tamaño de los grupos y dadas las orientaciones de la reforma educativa el empleo de técnicas que dinamicen la organización grupal es de suma importancia.

Tal es el caso del monitoreo, el trabajo en equipos y las técnicas Freinet.

Freinet y las escenificaciones teatrales en la -- especificidad de la educación primaria.

1) Monitoreo.

Esta Técnica propone formas de organización de --- los elementos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje a - fin de asegurar que los alumnos tengan la oportunidad de recibir retroalimentación individual y el reconocimiento social en - las actividades de tipo escolar; y que el maestro a su vez ten ga la oportunidad de planificar mejor sus cursos al no tener-- gracias a los monitores elegidos la necesidad de supervisar la realización de dichas actividades.

Asimismo, se considera que la utilización de esta- técnica también beneficia a los alumnos que fungen como moni tores por la naturaleza social y académica de su actividad pro-- porcionándoles un incremento en sus habilidades generales.

Para la aplicación de esta técnica se requiere se- leccionar a aquellos alumnos que tengan características adecua das para asesorar a sus compañeros tales como serían:

- Estar más aventajados respecto al grupo.
- Ser alumnos de grados superiores.

El monitoreo puede ser aplicado tanto en situacio-- nes generales como particulares.

En el primer caso se divide al grupo en equipos y- se asigna un monitor por equipo.

En el caso de las situaciones particulares, la téc nica puede ser empleada con niños que presentan déficits en al guna área de aprendizaje específica estableciéndose un moni- tor por alumno.

Para asegurar la efectividad de la técnica de moni

toreo es necesario:

a) Hacer evaluaciones comparativas antes y después de implantar la técnica.

b) Efectuar observaciones sistemáticas de las habilidades académicas y sociales del monitor.

c) Rotar a los monitores.

2) TRABAJO EN EQUIPO.

Esta técnica reviste gran importancia para la adquisición de habilidades tanto de tipo intelectual como de tipo social cuando es bien aplicada. Fernandez Muñoz (1980) señala que a través de ella se pueden alcanzar objetivos de alto nivel taxonómico como serían la evaluación, el análisis y la síntesis.

También se puede hablar de algunas ventajas académicas en su utilización, tales como:

a) Desarrollo de habilidades de investigación bibliográfica, tarea necesaria en la integración y discusión del equipo.

b) Organización del trabajo.

El alumno adquiere habilidades para la selección y distribución de actividades encomendadas al logro de un fin común de los integrantes del equipo.

c) Desarrollo de autosuficiencia.

Esta ventaja se refiere a que los alumnos adque--

ren mayores aptitudes para la elaboración de trabajos, en menor tiempo y con un mínimo asesoramiento, puesto que su avance en el trabajo junto con la participación de los integrantes -- del equipo van dando sucesivamente la retroalimentación.

Dentro de las ventajas intelectuales y sociales -- que ofrece el empleo de esta técnica, se pueden señalar.

- a) Posibilita el aumento de la convivencia.
- b) Desarrolla la cooperatividad.
- c) Permite la confrontación de ideas.
- d) Amplia las perspectivas del alumno.

Las principales características de este tipo de -- dinámica son:

- 1) La formación de subgrupos pequeños.
- 2) La distribución equitativa del trabajo.
- 3) La delimitación de funciones específicas para -- cada miembro del equipo.
- 4) La conducción o dirección del maestro.

Algunos criterios para la selección de esta técnica son:

- a) Temas que generan discusión.
- b) Actividades que ameriten la cooperación de varias personas para evitar una sobre-carga de trabajo y lograr una mayor calidad de los productos académicos, artísticos y -- tecnológicos.

Algunos criterios para evaluar la efectividad del trabajo en equipos son:

- A) El logro de los objetivos previamente especifica

dos.

b) El desarrollo en cuanto al cumplimiento de los requisitos de organización del trabajo.

c) Cooperación entre los miembros del equipo.

3) TECNICAS FREINET.

Estas técnicas fueron creadas por Celestín Freinet, un maestro rural francés que a su regreso de la segunda guerra mundial se incorporó a la docencia con algunos problemas ya -- que quedó físicamente afectado y su agudeza auditiva se encontraba disminuida.

Su grupo era numeroso y el no lograba captar la -- atención de todos por lo que ideó técnicas de organización gru pal tendientes a compensar sus limitaciones.

Una de las principales aportaciones de Freinet radica en su concepción de la educación como fenómeno integral -- ya que puso de manifiesto la desvinculación entre la instrucción escolar y la vida diaria y propuso que dicha instrucción debfa tomar en cuenta los intereses y vivencias de los niños-- ya que tanto las actividades escolares como las extraescolares implican situaciones de aprendizaje y debfan articularse.

a) Texto libre.

Para lograr dicho propósito empezó a crear en sus alumnos la necesidad de expresión verbal haciéndolos relatar-- experiencias y sucesos cotidianos.

Después procedió a solicitar la narración escrita, correlato directo de su comunidad, a lo que llamó texto libre.

El texto libre se diversificó en otras opiniones ta

les como:

- a) El libro de la vida.
- b) El periódico mural.

Asímismo Freinet promovió el interés por la investigación a través del intercambio de estos productos y vivencias con otras escuelas.

Medio didácticos de apoyo.

Dentro de los métodos y técnicas didácticas en la sistematización de la enseñanza, se encuentran los medios didácticos de apoyo que son de gran importancia para la consecución de los objetivos de aprendizaje ya que permiten otorgarle un significado concreto a la información que va a ser aprendida, objetivándola y permitiendo al educando avanzar en el logro de niveles taxonómicos de mayor complejidad.

Barreto(1980) define a los medios didácticos "como aquellos elementos que el maestro o los alumnos utilizan para efectuar el trabajo educativo". (pag. 590)

Su importancia dentro del campo de la sistematización de la enseñanza, radica en que es parte constituyente de las experiencias de aprendizaje, y éstas a su vez requieren -- ser lo suficientemente significativas para alcanzar los objetivos.

Las tentativas por organizar según diversos criterios, los medios didácticos son muchas; una de las clasificaciones más completas es la desarrollada por Wilbur Schramm --- (1979) ya que se fundamenta en criterios temporales en los que distingue cuatro generaciones en la evolución de los medios.

- En la primera generación, se clasifican los medios de uso común como son el pizarrón, los mapas, los manuscritos, etc. En la mayoría de los casos estos medios son tan viejos como la enseñanza misma y todos son anteriores a las técnicas de información y comunicación; no necesitan ni máquinas ni dispositivos electrónicos y no cabe pensar en su utilización fuera de la acción humana.

- En la segunda generación, se ubican los medios tradicionales, como es el caso de los textos de enseñanza que son vehículos que han hecho posible la instrucción pública universal. En esta generación de medios se presentan sobretodo, como un procedimiento de fijación y de difusión rápida de bajo costo.

- Los medios didácticos de la tercera generación, aparecen en el siglo XIX y comienzos del siglo XX, cuando el hombre empieza a utilizar máquinas en el proceso de comunicación. El progreso en la técnica de información ha posibilitado la utilización de películas, fotograffas, diapositivas, películas, grabaciones, televisión, radio, etc.

- En la cuarta generación, "el diálogo se establece directamente entre el hombre y la máquina"; un ejemplo de estos materiales lo constituyen las técnicas audiovisuales que permiten al espectador oyente, un contenido global que resulta muy difícil fragmentar en pequeñas unidades.

Criterios generales para su selección.

1) La relación del medio con el objetivo a lograr, a fin de que el primero se apegue al segundo y con ello se asegure la naturaleza didáctica del material empleado.

2) Definir el nivel taxonómico del objetivo para--

seleccionar el o los medios más apropiados.

3) El medio didáctico a utilizar debe poseer representatividad, es decir, debe demostrar en términos objetivos - la realidad del objeto de estudio.

4) La selección de medios didácticos, debe preveer la posible accesibilidad a los mismos, esto es, si existe la - posibilidad de costear el medio.

Para evaluar la funcionalidad del medio empleado, - hay que tomar en cuenta: el cumplimiento de los objetivos que se especificaron y el óptimo desarrollo grupal en términos de interés, atención, etc., durante la presentación y/o manipulación de los medios empleados.

Modelos de sistematización de la enseñanza.

Los elementos de la sistematización de la enseñanza antes descritos, requieren en su aplicación a los problemas educativos, una estrategia que les de una secuencia lógica y - progresiva que indique cada uno de los pasos que se deben llevar para aplicar este enfoque para cualquier disciplina o campo de conocimiento, así como para cualquier nivel educativo.

Dicha estrategia la constituyen los modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presentan dos modelos básicos -- cuya elección obedece a que son los más utilizados y a que contienen un adecuado nivel de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de Popham.

Este es un modelo de instrucción, que de acuerdo--

a su autor, proporciona un esquema en el que sobresalen cuatro operaciones esencialmente distintas.

1) PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS.

Los objetivos de instrucción que son especificados en términos de la conducta del que aprende.

2) EVALUACION PREVIA A LA INSTRUCCION.

Se refiere a la identificación de la conducta inicial del alumno.

El conocimiento de los repertorios que posee el alumno permiten la redefinición de los objetivos en caso de que éstos sean insuficientes o bien en el caso contrario en el que los repertorios ya estén establecidos.

Gagó (1980) sugiere que una ventaja adicional de la estimación previa a la instrucción, radica en que le permite al profesor identificar en el grupo los casos particulares que ameritan variar los objetivos y procedimientos de instrucción para dar un trato más individualizado.

3) INSTRUCCION.

Una vez que se ha efectuado la estimación previa y se redefinieron los objetivos en función de dicha estimación, se procede a la selección organización e instrumentación de las experiencias de aprendizaje.

Al respecto, Popham (1979) sugiere que para llevar a cabo esta tarea, se tome en cuenta un principio fundamental de la instrucción: La práctica adecuada que es aquella que demanda al profesor la creación de oportunidades para que el edu

cando ejercite las conductas especificadas en los objetivos. - Esto significa que si se pretende que los alumnos adquieran -- cierta habilidad o capacidad, la instrucción debe crear las -- situaciones que lo permitan.

La práctica adecuada se clasifica en dos categor-- rías generales:

a) Práctica equivalente.

Esta categoría agrupa aquellas actividades de ense-- ñanza-aprendizaje que implican poner en práctica las mismas -- conductas que se especifican en los objetivos.

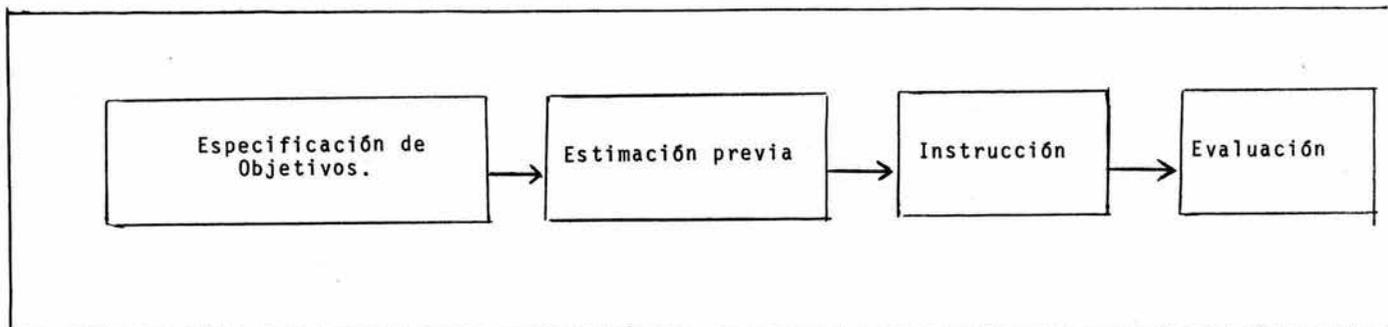
b) Práctica análoga.

Esta categoría agrupa las actividades de enseñan-- za-aprendizaje que permiten practicar las conductas especifica-- das en los objetivos; de una manera similar pero no idéntica-- a la conducta terminal.

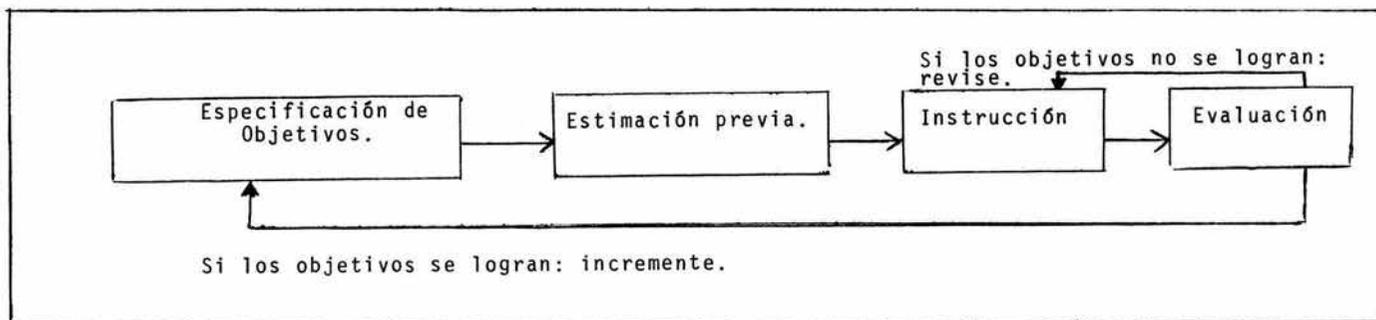
4) EVALUACION.

Este constituye el cuarto y último paso del modelo y se refiere a la determinación del logro de los objetivos espe-- cificados. Popham (1979) señala que "los objetivos no logrados, son vistos como reflejo de inadecuaciones en el proceso de ins-- trucción".

Así, también a la evaluación se le otorga en este modelo un papel autocorrectivo como en los pasos anteriores, - ya que los resultados obtenidos en este proceso, remiten al -- análisis de las variables instruccionales a fin de modificar-- las (ver gráficas 1 y 2).



Gráfica Núm. 1

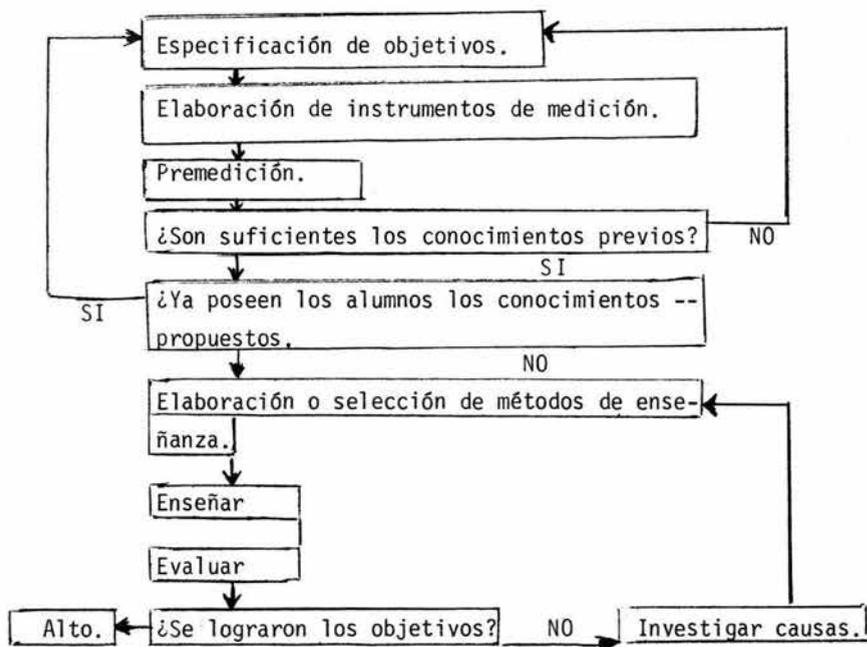


Gráfica Núm. 2

El modelo de Anderson y Faust.

Este modelo fué elaborado en 1970 y es esencialmente igual al anterior, sin embargo su distinción radica en que este modelo remarca ciertos principios de sistematización y -- proporciona una subdivisión de ciertas fases que el modelo de Popham presenta en forma más generalizada. (ver gráfica 3)

Gagó (1981) señala que este modelo ha tenido grandifusión en medios universitarios, ya que aún cuando es válido para cualquier nivel educativo, aparece como estrategia básica en los materiales de estudio de la comisión de nuevos métodos de enseñanza de la U.N.A.M.



Gráfica Núm. 3

Al comparar las estrategias de ambos casos, se encuentran mínimas diferencias. Una de ellas, está dada por el hecho de que mientras Popham recomienda incrementar los objetivos en el caso de que se alcancen los originalmente propuestos, Anderson y Faust simplemente recomiendan concluir la secuencia de aprendizaje.

Otra diferencia radica en que estos últimos autores proponen más pasos en su esquema, que son: la elaboración de instrumentos de medición y la elaboración o selección de métodos de enseñanza.

Un problema presente en ambos modelos es el de dirigir la retroalimentación o autocorrección, hacia la fase de instrucción cuando los resultados indican fallas en el logro de objetivos, ya que inadecuaciones en otros pasos como sería la misma especificación de objetivos y las formas de evaluación, también pueden conducir a errores.

Así, se plantea tener en cuenta en todo momento, el principio de interdependencia entre todos los componentes y operaciones.

Algunas consideraciones críticas en torno a la tecnología educativa.

La tecnología educativa posee al igual que la educación una determinación histórico-social que le dá materialidad al quehacer político-pedagógico y no por el hecho de desprenderse del conocimiento científico, pierde esta peculiaridad ya que la búsqueda científica es un producto social, que no se abstrae de los intereses político-sociales de cada época.

"El problema de las determinaciones, está presente en la labor de quien quiere producir conocimientos, pero tam --

bién forma parte constituyente de la teoría previamente producida. Dicha teoría ha sido elaborada como producto de circunstancias históricas y al mismo tiempo como respuesta a esas circunstancias", (Bourdieu, 1981, pág. 211)

"La propia práctica científica es parte del todo social que no mantiene ninguna vida propia por encima de los componentes que aúna y de los que en realidad viene a constar. Se produce y reproduce en función de sus momentos particulares".- (op. cit. p. 212).

En este sentido, si la Educación posee una determinación histórico social que le dá concreción, lo mismo ocurre -- con la Tecnología educativa se derive o no del conocimiento -- científico.

La importancia de estas consideraciones, radica en-- comprender que las características que definen el planteamiento tecnológico no están desprovistas de "intencionalidad" al-- ser por definición proyectos sociales.

En dicho sentido, muchos de los planteamientos tecnológicos, tienden a hacer abstracción de esta situación al sugerir que "puede usarse como instrumento de opresión o de liberación" (Szcurek, 1978) y así no consideran las circunstancias que dan origen al conocimiento.

Sin embargo y a fin de evitar la radicalización, cabe señalar que si bien es cierto que el conocimiento y las técnicas no son totalmente neutras, gran parte de sus efectos no dependen de las técnicas mismas sino de las condiciones de su utilización, salvo en el caso concreto de algunas técnicas altamente condicionantes de sus efectos como sería el caso de -- las técnicas operantes en situaciones de riguroso control; sin embargo en el terreno educativo, no se puede pensar en "atacar"

los audiovisuales por ejemplo, sino ciertas modalidades de pensamiento que existen detrás de su empleo.

Ahorabien, la tecnología educativa y más específicamente los modelos de sistematización de la enseñanza, ofrecen una opción técnica didáctica de cómo efectuar la enseñanza, -- sin embargo el qué, enseñar no se alude en el planteamiento -- tecnológico exceptuando el caso del área de diseño curricular, que, como ya se señaló; está negada al docente, y aún en este caso se remite a cuestiones metodológicas; y aunque cabe aclarar que no es susceptible hablar de que el qué enseñar se deriva de la tecnología educativa porque ésta por definición, no proporciona teorías educativas, lo que se piensa que es susceptible de crítica es la separación que se da entre el objeto de estudio y las formas de aprehender dicho objeto, "como si el método pudiera ser indiferente al objeto de estudio, como si el método tuviera una especie de realidad metafísica mientras que el objeto de conocimiento no constituye sino una realidad física, histórica, concreta". (Vasconi, 1979, pág. 5)

Este hecho permite ubicar la naturaleza funcionalista de la tecnología educativa, porque separa las partes constituyentes del todo y les adjudica autonomía y vida propias, -- que pueden ser independientes del todo en la medida en que éste se ubica por encima de las partes..

La naturaleza funcionalista de este campo, se pone de manifiesto en el análisis de algunos de los fundamentos que le dan origen, como es el caso de la teoría de sistemas.

Como se señaló anteriormente, esta teoría parte del hecho de que la realidad puede ser aprehendida al configurarla como sistema.

Así, la escuela como componente del todo general (su

prasisistema), puede ser caracterizada como sistema que posee -- límites o demarcaciones más o menos precisas de lo que se encuentra dentro y fuera de él, los límites resultan relativamente claros si se trata de la educación escolarizada (Gagó, 1980)

Asimismo, el ambiente de un sistema quedaría constituido por el conjunto de sistemas que lo rodean e interactúan-- con él, "forman ese ambiente por ejemplo, el sistema económico, político ... (op. cit. p. 20)

Al respecto, cabe señalar que los límites del sistema respecto al suprasistema no parecen estar precisos, porque si bien es cierto que el sistema escolar posee su propia dimensión espacio-temporal, ésta sólo adquiere concreción en su vinculación con el suprasistema y ello se expresa con la reproducción de las pautas generadas por el suprasistema. En este-- sentido, resulta incomprensible que la escuela configurada como sistema pueda poseer "límites de lo que se encuentra dentro y fuera de él"

También la teoría de sistemas se afirma que todo sistema se mantiene o tiende a mantenerse en situación estable o estado de equilibrio "a pesar de surgir transformaciones sucesivas o la influencia de perturbaciones" (op. cit. p. 20); y en este sentido, cabe preguntarse cuál es la relación del sistema con el suprasistema que sustenta esta teoría, ya que las relaciones del primero con el segundo parecen desligarse, al concebir al sistema escolar como una totalidad estructurada.

Así por ejemplo, Gagó (1980) afirma que "el sistema educativo penetra en el sistema económico, pues sus elementos de salida (fuerza de trabajo, conocimiento científico y tecnológico) son insumos de la actividad económica" (pág. 30)

Sin embargo, las características formativas que ad--

quiere el sistema educativo no responden exclusivamente al desarrollo del conocimiento científico y tecnológico en abstracto, más aún este conocimiento se inserta y genera en el sistema educativo como resultado del desarrollo histórico-social, -- y por ello sus "elementos de salida" adquieren una significación determinada (como se puede constatar en el análisis educación-empleo del capítulo I) por lo que se puede decir que la penetración del sistema educativo en el sistema económico, está determinada primero por éste último y después por el sistema educativo aunque coherente con él por su naturaleza reproductora.

Otro elemento que permite ubicar la naturaleza funcionalista de este campo de la tecnología educativa, es el que se refiere a la definición de su función principal "contribuir a hacer eficiente la operación del sistema educativo", con lo que hace abstracción de que la educación en general y el aparato escolar en particular, reproducen los problemas del sistema social, y en este sentido esta particularidad del todo social, posee una autonomía relativa que expresa en su interior las características del todo. Así, por ejemplo el carácter selectivo de la escuela responde a través de su función reproductora, al mismo carácter selectivo de la estructura social.

Por ello el campo actual de la tecnología educativa, constituye una opción eficientista que proporciona los elementos de buen funcionamiento en abstracto o mejor dicho los facilita sin dar cuenta de su historicidad y determinación social.

Así, en el contexto de la formación y/o actualización de profesores, "se ofrece una tecnificación del trabajo docente sin modificar en lo sustancial la definición clásica del rol, su encuadramiento institucional y su función social; se demanda al docente que incremente la eficacia de su labor, --

apoyándola en las recomendaciones que sistematiza una tecnología educativa o una "didáctica" con vocación tecnológica". --- (Olmedo y col. 1981, pág. 190)

El rol docente es discutido sólo en el planode sus--modalidades entre los polos de la "transmisión" y facilitación del aprendizaje, o entre la función "informadora" u orientadora del mismo; las otras funciones se subordinan a las mencionadas.

Los problemas de la educación no son exclusivamente-técnicos, por lo que los planteamientos de tipo tecnológico al ofrecerse al docente como solución al problema educativo, no--diferenciándolo del problema didáctico, le impiden aprehender-la realidad.

Por otra parte, cabe señalar que si bien la prácti--ca de formación y/o actualización del personal docente ha sido particularmente favorecida por las autoridades educativas y --por los organismos avocados especialmente a ello, la investigación de dicha práctica no ha recibido la misma atención; ya --que se observa una fuerte desproporción entre lo que constituyen las acciones de formación o superación docente y la práctica de investigación de este campo. Así, es factible suponer --que la carencia de actividades de investigación, impide el conocimiento de los resultados arrojados por la práctica de formación de profesores y solo a través del conocimiento de di --chos resultados, es que se posibilitaría juzgar la pertinencia de las áreas temáticas más frecuentemente utilizadas.

Para ilustrar esta situación, cabe señalar que durante el congreso nacional de investigación educativa (1981) Olmedo y col. (1981) efectuaron un estudio que entre algunos de --sus objetivos principales se propusieron:

- 1) La localización de trabajos de investigación sobre formación. ✓
- 2) El conocimiento de experiencias, programas y proyectos enfocados a la formación. ✓
- 3) La detección de carencias, necesidades y obstáculos que enfrenta la investigación en el ámbito de la formación de profesores. ✓

Para llegar a dichos objetivos, se realizaron reuniones en diferentes regiones del país (noroeste, sureste, centro y noreste) con docentes ^e e investigadores de todos los niveles educativos y se formaron mesas de trabajo para la discusión de los trabajos presentados y la resolución de un cuestionario -- que constó de preguntas en las que se solicitaba plantear los problemas más relevantes de la formación en las instituciones en que laboran los participantes, los temas prioritarios a ser investigados, la frecuencia con que se llevan a cabo proyectos de investigación, etc.

De este modo, dicha investigación trató de esclarecer tanto el estado en que se encuentra la práctica de formación, así como la problemática que dicha práctica plantea a la investigación.

A continuación se reseñan los hallazgos más importantes de ese estudio.

I.- PROBLEMAS MAS RELEVANTES EN LA FORMACION.

- Condiciones de trabajo poco propicias. ✓

A este respecto se señala que con mayor o menor énfasis en todas las reuniones se identificó a este factor como -- uno de los principales problemas para la formación. La excesiva carga de trabajo en horas-clase, la contratación por horas-

y la gran movilidad de personal, dificultan las posibilidades de formación.

- Incongruencias de los programas con las necesidades reales. ✓

En las cuatro reuniones regionales, se planteó que frecuentemente los programas no responden a las necesidades de formación "ya que la mayoría de ellos son ofrecidos sin previa consulta a los directamente interesados", (op. cit. p.205)

También se señaló que los programas no contemplan una formación integral: "todo ello presenta una desvinculación de los programas con las prácticas reales". (p. 205). }

- Problemas administrativos.

En todas las reuniones regionales, se planteó el problema de que las instituciones a las que se dirigen los programas de formación, no cuentan con la estructura organizativo-administrativa adecuada para llevar a cabo tal práctica. "Por un lado, se señaló el excesivo burocratismo en las instituciones que se manifiesta en la preeminencia de las decisiones administrativas sobre las académicas; por otro, el surgimiento de los programas fuera de un plan de desarrollo global de las instituciones. Se apuntó que con frecuencia, las propias autoridades no están interesadas en formar a los trabajadores" (p. 205). }

- Infraestructura y recursos para la formación.

En este aspecto, se destacó que uno de los principales problemas para la implementación de los programas radica en que no se cuenta ni con la infraestructura ni con los recursos adecuados (tiempo, locales, bibliografía, personal, etc.) }

- Falta de intereses por la formación.

En lo que se refiere específicamente a los docentes, se coincidió en la opinión de que éstos carecen de interés --- por los programas de formación. En el noreste y noroeste del país se planteó la necesidad de otorgar estímulos para la formación (incentivos económicos, reconocimiento académico, etc.)

- Indefinición del campo de formación, ya que se trata de un campo prácticamente inexplorado por la investigación sistemática.

En la especificidad del docente de educación básica, se destacó la importancia de definir tanto sus características como el rol que juega. Asimismo se dijo que era necesario investigar los contextos geográficos y sociales donde va a operar y "se apuntó como un problema prioritario la investigación de los tipos de estrategias que sirven para capacitar al maestro". (p. 201).

Se enfatizó también la falta de una adecuada definición del perfil profesional y la carencia de una filosofía y -- de orientaciones pedagógicas para mejorar la formación de los maestros. Así mismo se planteó la nula participación de los docentes en la definición de los programas.

II.- INVESTIGACION SOBRE FORMACION.

El panorama general, con algunas excepciones de instituciones educativas en el Distrito Federal, es la casi nula investigación que se realiza en el campo de la formación.

III.- PROBLEMAS PRIORITARIOS PARA LA INVESTIGACION.

- Vinculación de la formación con el contexto social.

Esto se consideró un aspecto prioritario para la investigación, ya que se enfatizó la necesidad del análisis del con texto en que se dá la práctica de formación, insistiendo en -- que ésta no debe contemplar solamente los aspectos de contenido disciplinarios.

- Análisis de currícula, programas y métodos para la formación. †

- Seguimiento y evaluación de los programas de formación. †

En las reuniones de tres regiones se expresó la necesidad de evaluar los programas para poder conocer el tipo de trabajador que se está formando.

- Características del maestro. †

Se preponderó en todas las reuniones regionales, el interés por conocer el tipo de maestro que se forma y el que se quiere formar.

- Intereses y actitudes del maestro. †

Se conminó a investigar los intereses y actitudes de los docentes hacia los programas de formación.

- Proceso de enseñanza-aprendizaje. †

En este aspecto se enfatizó la necesidad de conocer cómo enseña el maestro, cómo aprende el alumno, así como la relación entre estos elementos del proceso.

- Perfeccionamiento docente dentro del aula. †

Al respecto, los autores de este estudio señalan que

sobre todo en la reunión centro se consideró como tema de investigación, la búsqueda de métodos de formación a un micronivel.

- Capacitación continua del docente. ✓

En este sentido, se apuntó el gran espaciamiento -- temporal en la impartición de cursos así como la brevedad de éstos, por lo que se insistió en la investigación de mecanismos y sistemas para lograr una capacitación continua.

- Papel de los directivos y del trabajador administrativo en el campo de la formación. ✓

- Papel de la investigación en la formación. ✓

Esto se planteó por la necesidad de conocer la manera en que la investigación se vincula y puede vincularse a las prácticas reales de formación.

(Ver cuadros 1 y 2).

Noroeste	Centro.	Sureste	Noreste.	Reunión.	Problemas.
X	X	X	X		Condiciones de trabajo poco propicias
X	X	X	X		Incongruencia de los problemas reales con las necesidades de formación.
X	X	X	X		Problemas administrativos.
X	X	X	X		Falta de interés por la formación.
X			X		Falta de estímulos para la formación.
X	X	X	X		Infraestructura para la formación.
X			X		Discontinuidad de los programas.
X	X	X			Indefinición de las características de los trabajadores de la educación.
X	X	X			Falta de investigación en el campo.
X	X	X			Falta de comunicación interinstitucional.
		X			Carencia de una filosofía pedagógica que oriente la formación.
X	X				Desconocimiento del tipo de profesor que se está formando.
	X				Desconocimiento del alumno que se quiere formar.
X		X			Falta de un centro regional de formación.
	X				Problemas políticos.

CUADRO No. 1. PROBLEMAS PARA LA PRACTICA DE FORMACION.

PROBLEMAS.

Noroeste	Centro	Sureste	Noreste.	
X	X	X	X	Vinculación de la formación con el contexto social
X	X		X	.Currfcula, programas y métodos para la formación.
			X	Estrategias de formación.
X	X	X	X	Caracterfsticas del maestro.
X		X		Intereses y actitudes del maestro.
X	X	X		Motivación para la formación.
X	X	X		Seguimiento y evaluación de los programas de formación.
X		X		Desarrollo de formas de organización académica.
	X	X		Alternativas de solución a los problemas del trabajo.
X	X	X		Proceso de enseñanza-aprendizaje.
X	X			Análisis de calidad profesional, política e ideológica del- maestro.
	X			Clase social del maestro.
X	X			Permeabilidad al cambio.
X	X			Tipo de profesor que se está formando.
X	X			Necesidades cualitativas y cuantitativas que debe cubrir--- la formación.
	X			Perfeccionamiento docente dentro del salón de clase
	X			Naturaleza de las habilidades de los docentes.
	X			Relación investigación-docencia.
	X			Experiencias innovadoras de formación
	X			El papel de la investigación en la formación.
X				Capacitación continua del docente.
X				Papel de los directivos y personal administrativo.

Cuadro Núm. 2 PROBLEMAS PRIORITARIOS PARA LA INVESTIGACION

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Las carencias de investigación en el campo de formación y/o actualización del personal docente adquieren particular significación, en términos de que el desconocimiento de los resultados de las estrategias y áreas temáticas más frecuentemente utilizadas en este campo, impide la profundización de la problemática del rol docente y sus posibilidades de incidir como agente de cambio.

Al considerar las características que asume la práctica de formación y actualización de profesores en cuanto a:

- El predominio de tendencias tecnológicas.
- La falta de estructuras organizativo-administrativas adecuadas para llevar a cabo tal práctica.
- La situación profesional y laboral del docente.

es factible preguntarse ¿cuál es la efectividad de estos programas en relación a la adquisición de habilidades y de repertorios verbales de los contenidos que se imparten?.

La presente investigación se diseñó a fin de responder a la interrogante que se plantea en torno a la efectividad de los programas de entrenamiento, a través de un estudio de seguimiento, que como ya se señaló constituye una de las prioridades de investigación dentro del campo de formación de profesores.

Aunque los estudios de seguimiento "constituyen una alternativa para retroalimentar la enseñanza y pueden servir -- para la planeación educativa", (Bravo Ahuja, 1980) en el contexto específico del presente trabajo su principal utilidad se define como la posibilidad de ofrecer hipótesis que permitan la profundización del problema planteado.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO.

OBJETIVOS GENERALES.

1.- Los maestros serán capaces de identificar algunas de las principales características de la especificación de objetivos; previamente expuestas.

2.- Los maestros serán capaces de especificar objetivos que contemplen las normas expuestas para su redacción.

3.- Los docentes serán capaces de identificar diversos aspectos que fundamentan la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los diferentes momentos en que ésta se efectúa.

4.- Los maestros serán capaces de proponer una forma de evaluación que guarde estrecha relación con los planteamientos de los objetivos.

5.- Ante la presentación de situaciones hipotéticas los maestros identificarán y describirán el uso de las diferentes dinámicas grupales expuestas.

6.- Los maestros determinarán la dinámica grupal -- más apropiada en diferentes secuencias instruccionales.

7.- Los maestros identificarán y describirán diversos aspectos relacionados con la selección y uso de materiales didácticos de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

1.- Los maestros identificarán a qué aspecto del -- proceso de enseñanza-aprendizaje debe referirse la especifica-

ción de objetivos.

2.- Los maestros identificarán al menos una de las razones que fundamentan la importancia de la planeación de objetivos.

3.- Los maestros identificarán una de las características fundamentales de la redacción de objetivos.

4.- Ante la presentación de tres objetivos instruccionales, los docentes identificarán aquel que esté correctamente redactado.

5.- Los maestros señalarán al menos una de las ventajas que posee un objetivo instruccional previamente especificado.

6.- Los maestros señalarán al menos una de las desventajas que posee un objetivo previamente especificado.

7.- Los maestros señalarán al menos una de las funciones que poseen los objetivos generales y específicos.

8.- Los maestros identificarán al menos una ventaja de planear objetivos.

9.- Los maestros identificarán de un grupo de objetivos los que sean generales y los que sean específicos.

10.- Ante la presentación de un tema: los maestros redactarán un objetivo general especificado en términos de conducta observable, que se refiera al alumno, que contenga un criterio mínimo de ejecución y describa la situación en que ocurrirá la conducta.

11.- Ante la presentación de un tema y tres subtemas, los maestros redactarán al menos tres objetivos especifi--

cos que se deriven del objetivo general y que cumplan las características de la redacción de objetivos previamente expuestas.

12.- Los maestros identificarán al menos uno de los aspectos a que se refiere el proceso de evaluación.

13.- Los maestros identificarán al menos un aspecto previamente expuesto que fundamente la necesidad de evaluar.

14.- Los maestros identificarán el nivel taxonómico a que corresponden diferentes situaciones previamente especificadas.

15.- Los maestros describirán los momentos necesarios para llevar a cabo el proceso de evaluación (inicial, formativa y sumaria).

16.- Los maestros describirán los momentos necesarios para llevar a cabo el proceso de evaluación.

17.- Los maestros describirán la finalidad del proceso de evaluación en términos de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la redefinición de métodos de enseñanza.

18.- Los maestros describirán al menos tres formas de evaluación objetiva

19.- Ante la presentación de un objetivo instruccional, los maestros identificarán cual es la práctica equivalente más apropiada para dicho objetivo.

20.- Ante la presentación de un objetivo instruccional, los maestros identificarán cual es la práctica análoga -- más apropiada para dicho objetivo.

21.- Los maestros propondrán una forma de evaluación diagnóstica o inicial para un objetivo instruccional.

22.- Los maestros propondrán una forma de evaluación formativa para un objetivo instruccional.

23.- Los maestros propondrán una forma de evaluación sumaria para un objetivo instruccional.

24.- Los maestros identificarán de entre varias opciones la dinámica grupal más apropiada para el logro de un objetivo previamente especificado.

25.- Ante una situación previamente especificada,-- los maestros describirán la dinámica grupal más apropiada.

26.- Los maestros justificarán por escrito la importancia de poseer diversas técnicas de organización grupal de acuerdo a lo expuesto (2 fundamentos al menos).

27.- Los maestros describirán el uso de una dinámica grupal que guarde estrecha relación con los objetivos instruccionales dados.

28.- Los maestros identificarán una de las razones que fundamentan la importancia de poseer materiales didácticos de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

29.- Los maestros describirán los materiales didácticos de apoyo en términos de tres grandes ramas: tradicionales, de uso común y medioambientales.

30.- Ante una secuencia instruccional, los maestros propondrán materiales didácticos de apoyo:

- a) Tradicionales.
- b) De uso común.
- c) Medioambientales

CONTENIDOS DEL PROGRAMA.

- I. Especificación de objetivos.
 - I.1. Importancia de los objetivos.
 - I.2. Ventajas de los objetivos.
 - I.3. Características de los objetivos.
 - I.4. Tipos de objetivos.
 - I.5. Redacción de objetivos.

- II. Formas de evaluación.
 - II.1. Importancia y finalidad de la evaluación.
 - II.2. Tipos de evaluación.
 - II.3. Instrumentos de evaluación objetiva.
 - II.4. Criterios taxonómicos para ubicar la ejecución del alumno.
 - II.5. Factores que afectan la ejecución del alumno durante la evaluación.

- III. Dinámicas grupales.
 - III.1. Monitoreo.
 - III.2. Trabajo en equipos.
 - III.3. Técnicas Freinet.
 - III.4. Escenificaciones (teatro y teatro guiñol)

- IV. Materiales Didácticos de apoyo.
 - IV.1. Importancia de los materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - IV.2. Tradicionales.
 - IV.3. De uso común.
 - IV.4. Medioambientales.

C A P I T U L O I V .

M E T O D O .

UNIVERSO.

La población participante estuvo constituida por dieciseis profesores de educación primaria de la escuela "Lic. -- Juan Fernández Albarrán", y sus características más importantes se describen en el cuadro 7.

DESCRIPCION DE LA UNIDAD ESCOLAR.

La escuela en la que se impartió el taller está ubicada en el estado de México en el Municipio de Tlanepantla.

Entre sus características organizativo-administrativas, se pueden destacar las siguientes:

1) Cuenta con una directora para los dos turnos que se ofrecen (matutino y vespertino). }

2) Cuenta con escasos recursos materiales, ya que como se pudo constar el mobiliario destinado a los salones de clases es muy viejo. }

3) El material didáctico con el que se cuenta es sumamente escaso y de uso común, tal como pizarrones, gises, mapas, etc. }

4) En cuanto a los servicios que recibe de la S.E.P., a pesar de que la escuela cuenta con la visita del supervisor -

de zona escolar, ésta es muy eventual; la directora informó - que estas visitas se efectúan cada tres meses aproximadamente.

Así mismo, los servicios de mantenimiento del edificio escolar son prácticamente nulos, ya que las paredes, los servicios sanitarios, etc. se encuentran en pésimas condiciones.

Los canales de información con la S.E.P., se encuentran sumamente mediatizados por lo que en muchas ocasiones la información que llega a la escuela, así como la que se envía - al Magisterio, es poco oportuna.

5) Los servicios de superación docente son muy infrecuentes, informándose que el último fué recibido hace cuatro años y que tuvo una duración de cinco sesiones de una hora cada una. }

Al indagar sobre los principales problemas de la institución escolar, la directora reporta que los más relevantes se refieren al bajo aprovechamiento escolar de los alumnos, nivel socio-económico bajo, deserción y reprobación, (no se cuenta con datos registrados de los índices porcentuales de estos problemas). *

ESCENARIO.

Para todas las actividades, se utilizó un salón de - clases que tenía pizarrón, mesas de trabajo, sillas y un escritorio.

Este salón se eligió sobre la consideración de que era el único que contaba con enchufe eléctrico que era indispensable para la utilización de algunos medios didácticos de apoyo; así mismo era el único que contaba con mobiliario mo--

derno que se necesitaba para la organización grupal de las actividades del taller.

MATERIALES.

Los materiales empleados tuvieron una función didáctica para el logro de los objetivos programáticos y fueron los siguientes:

1) Rotafolios.

a) Los rotafolios fueron empleados en la presentación de los objetivos de cada sesión, a fin de que los docentes estuvieran informados acerca del tipo de conocimientos y habilidades que se pretendían establecer.

b) Otra función de los rotafolios fue la de proveer un esquema general o síntesis de los aspectos más relevantes de cada uno de los temas.

2) Películas audiovisuales y transparencias.

Las funciones para las que se elaboraron estos materiales fueron las siguientes:

a) Objetivar la información expuesta en forma verbal

b) Incrementar el interés de los docentes en los contenidos del programa.

c) Facilitar el aprendizaje.

Para lograr dichas funciones se eligieron situaciones que se dan cotidianamente en una escuela primaria.

3) Manuales.

Estos se diseñaron para cumplir las siguientes funciones:

- a) Practicar los contenidos programáticos.
- b) Detectar en los docentes fallas en la comprensión de los contenidos.
- c) Posibilitar una participación activa en los integrantes del taller.
- d) Crear una dinámica grupal que permitiera la retroalimentación intergrupal.

Los manuales fueron presentados en dos modalidades:

- 1) Ejercicios de preguntas de opción múltiple y
- 2) Ejercicios de habilidades ejecutivas.

Los contenidos de los medios didácticos de apoyo fueron elegidos sobre las siguientes consideraciones:

- a) El currículum de la educación primaria.
- b) El nivel taxonómico de los objetivos del taller.
- c) La representatividad del objeto de estudio.

4) Cuadernos.

A cada uno de los participantes se le dió un cuaderno en blanco a fin de que pudieran tomar apuntes en caso de requerirlo.

DEFINICION DE VARIABLES.

VI. La variable independiente estuvo constituida por-

el programa de entrenamiento en su totalidad. >

VD. La variable dependiente fue la respuesta de los-- profesores al instrumento de evaluación y se definió en términos de dos modalidades:

a) Información verbal; que se refiere a que los profesores identificaran y/o describieran los elementos de los contenidos programáticos.

b) Habilidades ejecutivas; se refiere a que los profesores utilizaran los conocimientos adquiridos para la solución de diversas situaciones hipotéticas.

DISEÑO. A-B₁B₁

Pre-experimental de un solo grupo con pre-test, post-test.

CONTROL DE VARIABLES.

1) El espacio temporal entre sesión y sesión siempre fué el mismo.

2) Las sesiones dieron comienzo y fin a la misma hora.

3) Se evitó que los profesores se comunicaran entre--sí durante las situaciones de evaluación.

4) El escenario de trabajo siempre fué el mismo.

5) La asistencia al curso fué controlada con apoyo de la dirección escolar.

6) Los profesores no fueron informados acerca de las diferentes situaciones de evaluación.

7) Los reactivos del instrumento de evaluación fueron equivalentes en cuanto a contenido y grado de dificultad.

8) En todas las situaciones de evaluación se presentó primero la prueba de habilidades y posteriormente de la información.

9) Hubo un solo expositor para todos los aspectos -- del programa.

10) La didáctica del curso fué la misma en todos los temas impartidos.

INSTRUMENTO DE EVALUACION.

El instrumento empleado para evaluar el logro de los objetivos especificados fue:

- Pre-test (ver anexo 2).

Su función fue determinar el tipo y grado de conocimientos y habilidades de los docentes respecto a los contenidos del programa previamente a su impartición.

- post-test (ver anexo 2).

Su función fue determinar el tipo y grado en que se alcanzaron los objetivos propuestos a corto plazo.

- Post-test demorado (ver anexo 2).

La función de éste fue evaluar los efectos del curso a mediano plazo (un mes después de su aplicación.)

El diseño del instrumento de evaluación correspondió a los siguientes criterios:

1) Equivalencia de los reactivos en los diferentes-- momentos de evaluación.

- 2) Igualdad de niveles taxonómicos.
- 3) Equivalencia en los contenidos de cada reactivo en los diferentes momentos de evaluación.
- 4) Los casos en que se presentaron situaciones hipotéticas, fueron extraídos del curriculum de educación primaria.

Características de instrumento.

Los reactivos tendientes a evaluar los conocimientos de tipo verbal, incluyeron preguntas de opción múltiple y/o -- descripciones ante situaciones hipotéticas.

Para la evaluación de habilidades ejecutivas se especificaron de antemano temas y subtemas en los que se solicitaba desarrollar las habilidades especificadas en los objetivos.

PROCEDIMIENTO.

FASE I.

En esta fase del taller, primero se aplicó un cuestionario a fin de conocer las características generales de la población, de tal modo que ello posibilitara la realización de algunos análisis correlativos a los hallazgos.

Las categorías que se tomaron en cuenta fueron las--- siguientes:

- a) Datos sobre formación.
- b) Grados académicos.
- c) Tiempo de experiencia en la docencia.
- d) Turnos de trabajo.
- e) Asistencia a cursos de superación docente.

Una vez llenado dicho cuestionario, se pidió a los---

docentes que explicitaran en forma individual y por escrito su opinión acerca de lo que ellos consideran que abarca su papel como maestros en general y en relación a diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos aspectos fueron derivados de los contenidos que se impartieron.

FASE II.

Esta fase dió inicio con la aplicación del pre-test que abarcaba los principales contenidos del programa.

Una vez hecho esto, se inició el taller que tuvo una duración de seis sesiones de tres horas cada una, con un intervalo de diez minutos a la hora y media a partir de que se iniciaba la sesión.

Primeramente se procedió a la presentación y explicación de los objetivos de la sesión, después se pasaba a la exposición verbal que se complementaba con la presentación de los medios didácticos de apoyo. Una vez hecho esto, se daba un tiempo para responder dudas y después de las aclaraciones pertinentes, se solicitaba a los participantes la formación de pequeños subgrupos para la resolución de los ejercicios de los manuales.

Cada equipo de trabajo presentaba sus respuestas ante los demás a fin de que se le retroalimentara, y el expositor, que en ese momento fungía como moderador solicitaba que cada equipo justificara sus respuestas y explicara porque otras opciones no eran correctas (en el caso de información) y/o que elementos harían falta para que dichas opciones fueran adecuadas (en el caso de habilidades ejecutivas).

Durante la última y sexta sesión se aplicó el post-test y se distribuyeron guías bibliográficas a cada maestro

Con esto último, se pretendió orientar a los docentes en caso de que estuvieran interesados en la profundización de los temas.

Finalmente se pidió a los maestros que dieran su opinión acerca del taller en relación a la utilidad que podría reportarles, su apreciación acerca de la calidad de la exposición, los contenidos, los medios didácticos empleados, etc.

FASE III.

Esta fase consistió en la aplicación del post-test -- demorado a fin de evaluar los efectos del taller a mediano plazo.

También incluyó entrevistas personales con cada uno de los profesores para averiguar los efectos de las guías bibliográficas, la posible aplicación de los contenidos impartidos, las razones que los docentes podían atribuir en ese caso de no aplicarlos y la asesoría que podrían requerir en los --- primeros intentos de aplicación; cada entrevista tuvo aproximadamente una hora de duración.

C A P I T U L O V

R E S U L T A D O S

Los datos se analizaron mediante un análisis estadístico.

Dicho análisis se llevó a cabo para descubrir las diferencias significativas ($p \leq .05$) que pudieran encontrarse entre las tres mediciones (pre-test, posttest y posttest demorado) en función del programa de actualización implantado.

Inicialmente se aplicó un análisis para bloques aleatorizados el cual considera las tres medidas al mismo tiempo y en función de sus resultados, se aplica una prueba t de "Scheffe" mediante la cual comparamos las medidas por pares:

- a) Entre el pretest (A) y el pos-test (B).
- b) Entre el pretest (A) y el post-test demorado (C).
- c) Entre el pos-test (B) y el pos-test demorado (C).

Estos análisis se realizaron tanto para los totales, como para las dos modalidades: información verbal y habilidades ejecutivas.

La razón por la que se utilizó un análisis para bloques aleatorizados, radica en que éste nos permite hacer comparaciones entre los sujetos dada una multiplicidad de medidas repetidas y en base a que considera los efectos tanto del tratamiento (VI) como de las diferencias individuales, permitiendo así establecer una discusión y conclusiones que consi-

deren las características de los sujetos.

La prueba t de "Scheffe", se empleó para encontrar -- las diferencias significativas entre pares de medias (A y B; - entre A y C, y entre C y B) y dado que es una prueba complementaria del análisis de bloques aleatorizados.

Puntajes globales.

En la tabla 1 se presentan los resultados del diseño de bloques aleatorizados para los puntajes globales.

TABLA Num. 1

Fuente.	SS	df	Ms	F	P
Entre tratamien- tos (B)	19046.29	K-1=2	9523.24	61.01	.01
Entre bloques (S)	17255.78	n-1=15	1150.38	7.37	.01
Residual	4682.38	(K-1 (n-1)=30	156.07	--	--
Total	40984.48	N-1 = 47	---	--	--

Este análisis, arrojó diferencias significativas debi- das tanto al tratamiento como a los bloques (características - o diferencias individuales).

En función de estos resultados, se realizaron compara- ciones entre medias de los diferentes test (pre, post y post-- demorado) por parejas con una prueba t de "Scheffé".

En la Tabla 2, se presentan las medias para cada uno- de los momentos de evaluación y el nivel de significancia en-- contrado.

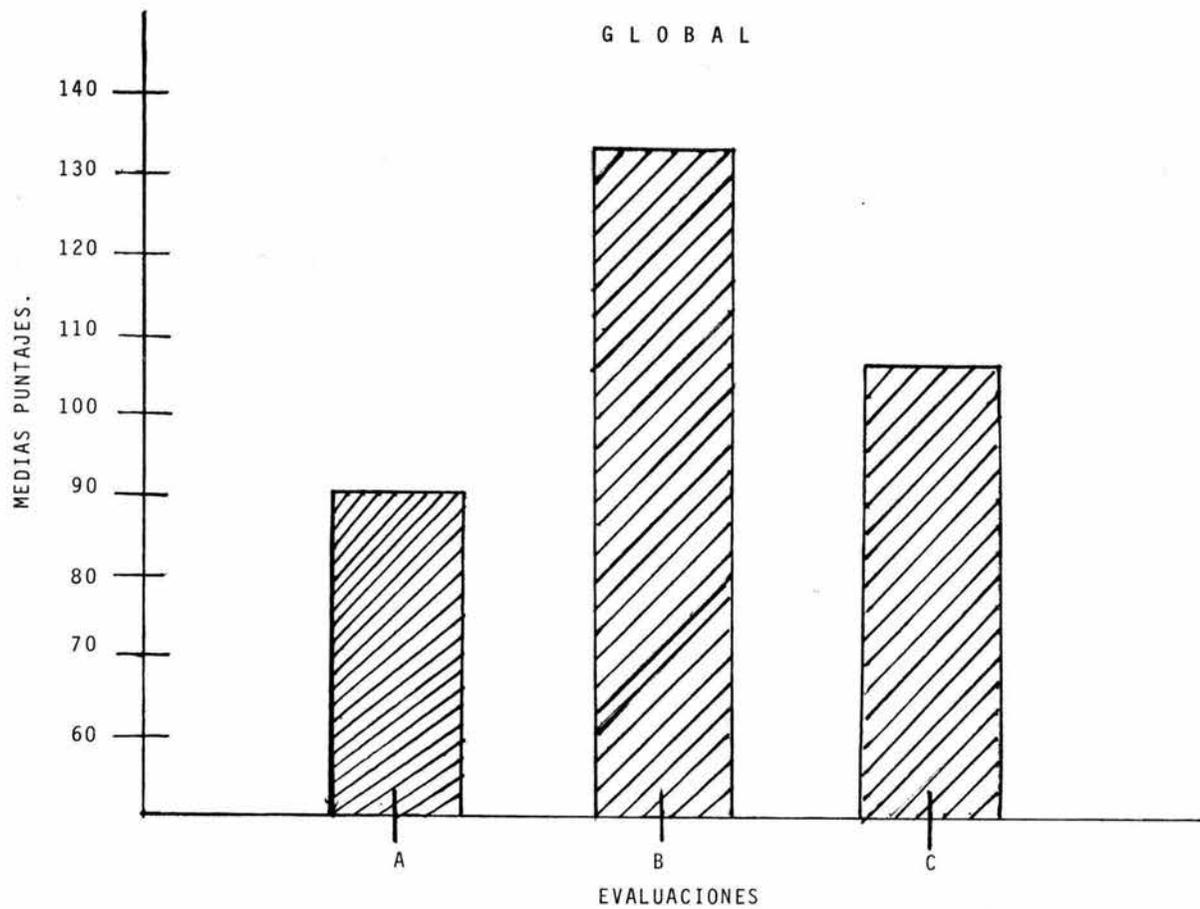
TABLA No. 2 \bar{X} de puntajes globales.

\bar{X}_A	\bar{X}_B	\bar{X}_C
86.18	134.62	115.5

La gráfica 1 ilustra estos resultados.

	P
A - B	.001
A - C	.001
A - C	.001

Como puede verse, las diferencias significativas se observaron para las tres posibles comparaciones, es decir, -- las diferencias halladas entre el pre-test y el pos-test se mantuvieron entre el pre-test y el pos-test demorado.



GRAFICA # 1

131

Puntajes en habilidades ejecutivas.

En la tabla 3 se presentan los resultados del diseño de bloques aleatorizados para los puntajes en la modalidad de habilidades ejecutivas.

Tabla Núm. 3

Fuente	SS	df	MS	F	P
Entre tratamien- tos (B)	7919.04	K-1=2	3959.52	137.43	.01
Entre Bloques - (S)	5125.12	n-1=15	341.67	11.85	.01
Residual.	864.32	(K-1) (n-1) = 30	28.81	-----	---
T o t a l.	13908.48	N-1=47	----	-----	---

Este análisis arrojó diferencias significativas debidas tanto al tratamiento (programa aplicado) como a los bloques (características o diferencias individuales).

En función de estos resultados, se realizaron comparaciones entre medias de los diferentes Test (pre, post y post - demorado) por parejas con una prueba de "Scheffé".

En la tabla 4 se presentan las medias obtenidas para cada uno de los test y el nivel de significancia encontrado.

TABLA No. 4 \bar{X} puntajes habilidades ejecutivas.

\bar{X}_A 28.75	\bar{X}_B 59.25	\bar{X}_C 59.68
----------------------	----------------------	----------------------

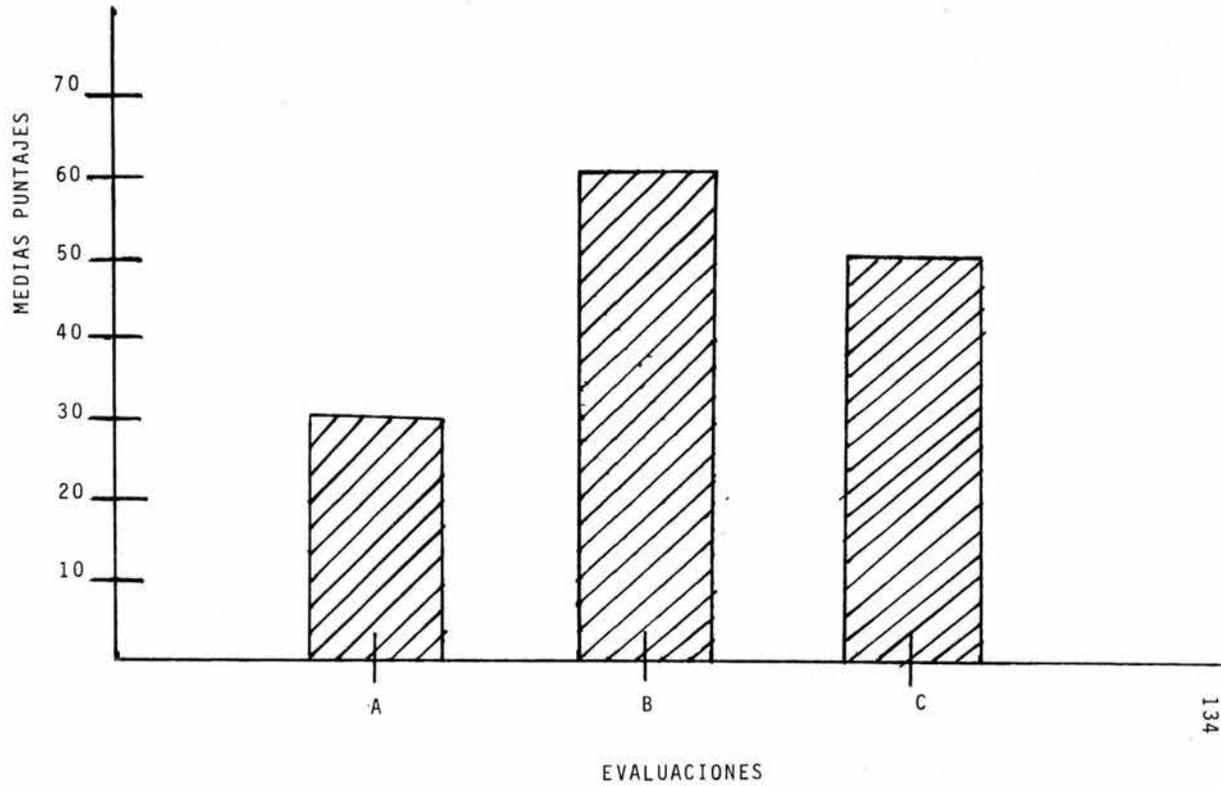
La gráfica 2 ilustra estos resultados.

A - B α .01

A - C α .01

A - C α .01

HABILIDADES EJECUTIVAS



GRAFICA # 2

Como puede verse, las diferencias significativas halladas son válidas para todas las posibles comparaciones: A y B, B y C y A y C.

Puntajes en Información Verbal.

En la tabla 5, se presentan los resultados del diseño de bloques aleatorizados para los puntajes de información verbal.

TABLA Núm. 5

Fuente	SS	df	MS	F	P
Entre tratamiento (B)	2635.04	$K-1 = 2$	1317.52	15.47	.01
Entre bloques (S)	5875.97	$n-1=15$	391.73	4.60	.01
Residual	2553.66	$(k-1)(n-1)=30$	85.12	----	---
T o t a l.	11064.67	$N-1 = 47$	----	----	---

En la tabla 6 se presentan las medias para cada uno de los momentos de evaluación y el nivel de significancia para los puntajes de información verbal.

TABLA Núm. 6

\bar{X}_A 57.31	\bar{X}_B 75.37	\bar{X}_C 64.81
----------------------	----------------------	----------------------

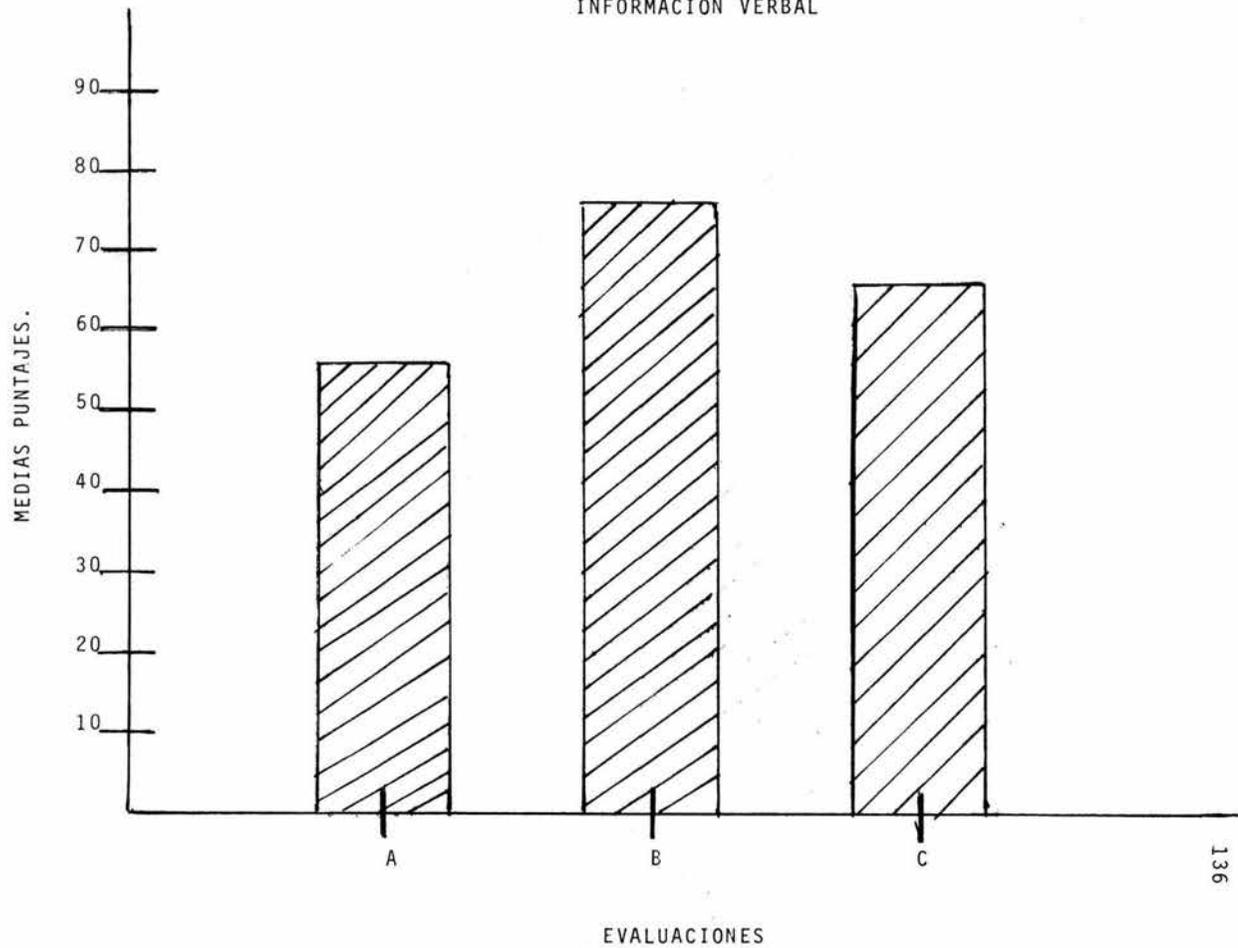
La gráfica 3 ilustra estos resultados.

A - B \neq .01

B - C \neq .01

A - C \neq n.s.

INFORMACION VERBAL



GRAFICA # 3

Como podemos observar, las diferencias significativas solo se observaron para las comparaciones entre el pre test y el postest; entre el postest y el postest demorado, pero no entre el pretest y el postest demorado.

En la tabla 7 se anotan datos referentes a algunas de las características de los docentes.

TABLA 7. CARACTERISTICAS DE LOS MAESTROS

Sujeto.	Formación Docente.	Escuelas en las que trabaja.	Grado académico.	Especialidad.	Turnos de trabajo	Asistencia a cursos--de actualización.	Opinión de los cursos.	Años de Experiencia.
2	Oficial.	Oficial	Profesor titulado	no	1	Eventual	Buena	1 a 3
3	"	"	"	"	1	"	"	9 a 12
4	"	"	"	"	1	m/frecuente	Regular	1 a 3
1	"	"	"	"	1	Eventual	Buena	9 a 12
5	"	"	"	"	1	"	"	9 a 12
6	"	"	"	"	1	Nula	"	1 a 3
7	"	"	"	"	1	Eventual	"	9 a 12
8	"	"	"	"	1	"	Mala	12
9	"	"	Pasante	"	1	"	"	1 a 3
10	"	"	"	"	1	"	"	9 a 12
11	"	"	"	"	2	"	Buena	9 a 12
12	"	"	"	"	2	"	"	3 a 6
13	"	"	"	"	2	"	Regular	1 a 3
14	"	"	"	"	2	"	Buena	1 a 3
15	"	"	"	"	2	"	Mala	9 a 12
16	"	"	"	"	2	"	"	1 a 3

Como podemos observar, la totalidad de los maestros se formó en una institución oficial, todos han trabajado siempre en escuelas oficiales; 15 de los dieciseis maestros están titulados, ninguno de los maestros tiene especialidad; solamente dos trabajan dos turnos y el resto labora solamente uno; catorce de los dieciseis maestros reportaron asistir de manera eventual a cursos de actualización.

Siete maestros tienen experiencia docente entre uno y tres años siete tienen experiencia ejerciendo la docencia -- entre 9 y 12 años, uno sólo tiene experiencia entre tres y -- seis años y un sólo profesor posee más de doce años ejerciendo la docencia.

DISCUSION.

Al analizar los resultados, encontramos que las diferencias entre la condición A (pretest) y la condición B (postest), muestran diferencias significativas que pueden ser interpretadas tanto como un efecto directo del tratamiento aplicado (VI) así como de las características de los sujetos.

Al respecto, tomando en consideración las características que se obtuvieron de los profesores, el tiempo de experiencia en la docencia parece ser la característica que produjo diferencias significativas en el tratamiento, ya que las demás características no variaron sustancialmente.

Sin embargo, la diferencia entre la condición A y C (postest demorado) no parece ser significativa en todos los casos en función del paso del tiempo ya que sólo para la modalidad de información verbal no fué significativa esta diferencia.

Este hecho requiere ser interpretado tomando en cuenta que los puntajes obtenidos para la modalidad de información verbal en todas las condiciones de evaluación (A,B,C) fueron más altos que los de habilidades ejecutivas.

Al respecto, en un primer intento de interpretación puede suponerse que ello se explica por que el nivel taxonómico de las habilidades ejecutivas es mayor que el de la información verbal; sin embargo, aunado a esto podríamos señalar que si consideramos los antecedentes de formación de los maes

tros, en relación al plan de estudios que estuvieron expuestos (Capítulo II) se puede suponer que al provenir de un sistema-tradicional donde el proceso de enseñanza-aprendizaje está -- fundamentado en la repetición y memorización de contenidos, se explica que en los cursos de actualización que reciben los do centes haya mayor énfasis en estos conocimientos.

Así, si la formación académica de los maestros no en fatizara tanto estas situaciones, quizá se habrían encontrado resultados diferentes; pero el hecho es que esto parece demostrar la falta de ejercicio para aquellas habilidades de aplicación (ejecutivas) que puede ser atribuido a las experien -- cias formativas anteriores.

Por otra parte, al indagar en las entrevistas con -- los maestros los beneficios que ellos consideraron que les ha bía reportado el curso, se pudo notar en todos los casos que se destacaban aspectos aislados de los contenidos; así, por -- ejemplo, algunos maestros comentaban que el tomar en cuenta -- el verbo observable en cuanto a lo que se esperaba del alum -- no, les había ayudado a evaluar a los alumnos.

En otros casos, se decía que se había intentado aplicar el monitoreo pero que no había funcionado porque la técnica no se adaptaba a las características del grupo y era muy - difícil seleccionar a los monitores así como conducirlos a de sempear sus funciones.

Ninguno de los maestros tomó en consideración la --- evaluación diagnóstica y al preguntarles el motivo, hubo en - general dos tipos de respuestas:

1) Los maestros que referían la falta de tiempo para elaborar los instrumentos, y

2) Los maestros que señalaban poseer limitaciones para el diseño y/o selección de las pruebas.

En cuanto al uso de materiales didácticos de apoyo, - sólo cinco maestros reportaron haber intentado utilizarlos, - aunque al preguntárseles la manera en que los habían seleccionado y los criterios que siguieron para ello, se pudieron notar omisiones muy importantes como la falta de representatividad del medio y la disonancia entre el nivel taxonómico del - objetivo y el medio.

Por otra parte, los efectos de las guías bibliográficas fueron nulos ya que ninguno de los maestros estuvo "interesado" en la profundización de los contenidos programáticos que se les impartió.

Este hecho es susceptible de diversas interpretaciones que pueden conjugarse y tener todas ellas un peso importante.

Por un lado, la situación de los docentes, tanto laboral como académica, resta posibilidades de actualización, y por otro los problemas educativos rebasan en mucho una opción técnico-didáctica como la que se les ofreció.

Una prueba de ello, es que durante las entrevistas -- personales, hubo consenso en cuanto a que los maestros opinaron que el no haber utilizado las técnicas propuestas en el taller, respondía a que sus problemas más apremiantes no radicaban en cómo impartir la enseñanza sino en las características socio-económicas de sus alumnos; y que no concebían ningún método o técnica educativa pudiera ser efectiva. Sobre todo esto fué enfatizado por los docentes que poseían mayor -- tiempo de experiencia ejerciendo la docencia.

En este sentido, cabe destacar que los maestros no -- se reconocían como factores reales que intervienen en los problemas educativos, ya que tendían con mucha frecuencia a adjudicar a los problemas del alumnado las fallas del proceso educativo. Si bien esto es cierto, también lo es el hecho de que ellos (los maestros) no dejan de jugar un papel muy importante en relación a dicho proceso; así, esto podría interpretarse como una "justificación" del maestro ante sus propias "deficiencias" tanto académicas como laborales y personales, que le impiden asumir la responsabilidad del alumno, aunque cabe aclarar que estas "deficiencias" no pueden ser atribuidas al docente en abstracto, ya que ello implicaría una explicación simplista del problema docente, sino a las alternativas reales -- con que éste cuenta en el ejercicio de la docencia, ya que como se vió anteriormente el maestro está negado a la reflexión y decisión curricular.

Pensamos que este hecho es muy importante, dado que -- el maestro aún sin ser el único, contribuye en la especificidad de su actividad a la reproducción de las desigualdades educativas. Así por ejemplo, en el carácter selectivo de la educación, el maestro es uno de los agentes encargados de instrumentar tales desigualdades, a través de la transmisión o conducción de contenidos educativos que no están en modo alguno, desprovistos de un carácter ideológico.

Esto último, también podría ser apoyado en la manera -- en que los mismos docentes definen su papel como maestros, ya que al pedirles que explicitaran lo que consideraban que abarca su papel, encontramos una definición técnica en todos los -- casos que nunca trascendía el cómo enseñar y que, como era de esperarse, se restringía el espacio del aula.

Ahora bien, es de suma importancia ubicar los resultados del curso, en función de las características y duración -- de éste, ya que sin duda alguna no es posible pensar en que la

actualización de los profesores se dé mediante estas estrategias, ya que resultan demasiado simples para esperar cambios tan radicales en los maestros, y en sus acciones cotidianas.

Sin embargo, como ya se mencionó, ello responde a -- que no se cuenta ni con la infraestructura organizativo-administrativa necesaria para la formación, ni con los recursos - necesarios.

Por otro lado, es necesario destacar que los resultados encontrados responden entre otras cosas, a la manera -- ahistórica y formalista con que se imparten dichos cursos en-- función de sus contenidos temáticos y de sus características de aplicación.

Ahistórica, porque se hace abstracción del carácter social de los problemas educativos y con las alternativas que se ofrecen para su solución, se les define como problemas --- técnicos, y:
 formalista, porque se proporciona un esquema de acción o modelo de sistematización, asumiendo que los problemas educativos están regidos por las mismas leyes y características. Esto es, se asume que al poseer toda situación escolar maestros y alumnos y contenidos a aprender, se hace posible la aplicación--- de normas válidas en cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, no es factible atribuir los hallazgos sólo a las características y problemas del curso y a los efectos del tiempo; también hay que buscar hipótesis explicativas en los contenidos del mismo, y en este sentido, se puede pensar que al ofrecerse modelos tecnológicos al maestro, -- en la solución de los problemas educativos, se le dá un conocimiento fragmentado de la realidad, porque estos modelos en las condiciones en que se imparten, no le permiten aprehender

al fenómeno educativo con todas las determinaciones que le -- dan concreción.

Las implicaciones de esto se traducen en la forma en que se conceptualizan problemas educativos actuales, como la deserción, la reprobación, etc., que pierden su significación al plantearse como problemas exclusivamente psicopedagógicos.

CONCLUSIONES.

A pesar de que este estudio demuestra haber tenido-- efectos significativos, desde el punto de vista estadístico, es necesario enfatizar que estos criterios no bastan para ratificar su pertinencia, ya que parece ser que no generan cambios-actitudinales en los maestros. Esto se apoya entre otras cosas, en el hecho como ya se mencionó, de que las guías bibliográficas no generaron mayores inquietudes en los docentes por lo reportado por ellos mismos.

Así, esto nos lleva a considerar que estos cursos -- por las características que asumen, no constituyen la solución a los problemas docentes, ni lo que es más importante,-- parecen carecer de elementos para modificar la función social del maestro.

Por todo lo dicho anteriormente, es posible cuestionar el papel de agente de "cambio social" adjudicado al docente, así como la pertinencia de estos cursos.

Finalmente, cabe aclarar que estas hipótesis deben-- ser tomadas con reservas, ya que el alcance de este estudio-- es muy limitado en base a que sólo contempló algunos aspectos de la tecnología educativa en la actualización docente, a que abarcó una población muy pequeña, así como a los diferentes-- problemas metodológicos con que contó.

Por esto, se asume que es necesario profundizar en-- el análisis de la problemática del rol docente en todas sus-- dimensiones, a fin de ir buscando alternativas a la misma.

En este sentido, cabe proponer que se realicen investigaciones que estudien los problemas educativos y docentes-- tanto a nivel macro: S.E.P., como a nivel micro: manteniendo un contacto con grupos de profesores, pero que para ambos casos se recupere en todo momento el caracter histórico-social- del fenómeno educativo, a fin de no parcializar el conocimiento que de él se hace.

Así también sería recomendable para futuros estudios, incidir en el salón de clases para investigar los problemas - educativos en su devenir cotidiano desde ese espacio, y en -- ese sentido podrían estudiarse las habilidades "ejecutivas" - en diversos aspectos como la relación maestro-alumno, etc.

BIBLIOGRAFIA

Alberti, A. y Bini, G. Autoritarismo y Educación clasista. México. Ed. Movimiento, 1979. p.p.s. 5-40

Anderson, C.R. y Faust, W.G. Psicología Educativa. México. Ed. Trillas, 1977.

Arena, E. Situación del uso de la tecnología educativa en México, En: Documento base, 1er. Congreso Nacional de investigación educativa, 1981, Vol. 1.

Arredondo, M. La Formación de personal académico. En: Perfiles Educativos. C.I.S.E., U.N.A.M., 1980, No. 7 p.p.5-30

Aviles, V., Cabrera, D. et. al. La formación de maestros:- Análisis del área de formación profesional del plan de estudios de Educación Primaria. S/f, escrito inédito.

Bartolucci, I. Perfil socioescolar de la generación 1977--1979 del ciclo de bachillerato de CCH. En: Proceso de Enseñanza-aprendizaje. Documento Base. 1er. Congreso Nacional de investigación educativa, 1981, Vol. 1

Bartolucci, J. Proceso de enseñanza-aprendizaje, En: Documento Base, 1er. Congreso Nacional de investigación educativa, México, 1981, Vol. 1, p.p. 237-257.

Berger y Luckman. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1976.

Bourdieu, P. Las ciencias prácticas. En: Adorno, T. y Popper, K. Teoría analítica de la ciencia y dialéctica. México, Ed. Grijalbo, 1980.

Bowels, S. Planning educational systems for economic growth Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1969.

Bravo, M. Los estudios de seguimiento: una alternativa para retroalimentar la enseñanza. En: Perfiles educativos, CISE, U.N.A.M., 1980, No. 7 p.p. 3-20

Bloom, S.B. Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1971.

Broccoli, A. Ideología y Educación. México. Ed. Nueva Imagen, 1980, p.p. 9-33

Brook, N. Credentialism, politics, and the reform of the -- primary school. En: Centro de Estudios educativos, A.C., -- México, 1979.

Carnoy, M. La educación como imperialismo cultural. México. Ed. Siglo XXI, 1974, p.p. 9-150.

Carreño, H. Enfoques y principios teóricos de evaluación. - México. Ed. Trillas, 1979.

Chadwick, C. Análisis teórico de la tecnología educativa. - En: Revista de tecnología educativa. Organización de los estados americanos, Washington, D.C., 1975, Vol. 1, No. 1, -- p.p. 3-20

Chadwick, C. Tecnología Educativa para el docente. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1979.

Churchman, C.W. The systems approach. Delacort Press. New York, 1968.

Coombs, P.H. The world's educational crisis; A systems --- analysis. Oxford University Press, New York, 1975.

Dienzeide, H. Tecnología educativa y desarrollo de la educación. En: UNESCO, Año Internacional de la Educación. Doc. No. 8, Serie de los 12 consagrados a los temas prioritarios de AIE, París, 1970.

Durán, L. y Becerra, J. Análisis de la capacidad de investigación en tecnología educativa. En: Documento base, 1er. Congreso nacional de investigación educativa, 1981, Vol. 1

Durkheim, M. Educación y Sociología. Buenos Aires, Ed. Tau ro, 1978.

Elevar la calidad de la Educación primaria. Proyecto y programa generador 1981-1982. S.E.P.

Freinet, C. Técnicas Freinet de la escuela moderna. México Ed. Nueva Imagen, 1978.

Friedman, S. Como especificar objetivos En: Sistematización de la enseñanza, CISE, UNAM, 1980, p.p.s. 51-82.

Gagó, H. Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, México, Trillas, 1981.

García, C.F. La medición y evaluación educativas. En: Sistematización de la enseñanza, CISE, UNAM, 1980.

Gerson, B. Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. En: Perfiles educativos, CISE, UNAM, 1979, No. 5, p.p. 3-23.

Gómez, C. Educación y estructura económica: marco teórico-- y estado del arte de la investigación en México. En: Documento Base, 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981, Vol. 1, p.p. 47-73.

Gómez, B. y Fernández, M. Métodos y técnicas de enseñanza.- En: Sistematización de la enseñanza, CISE, U.N.A.M. 1980.

Guzmán, T. Alternativas para la educación en México. México Ed. Gernica, 1979, p.p. 9-150.

Huerta, J. La sistematización de la enseñanza. En: Sistematización de la enseñanza, CISE, UNAM, 1980, p.p. 25-35.

Kirk, R.E. Experimental design: procedures for the behavioral sciences. Belmont, California, Wasworth, 1968.

Kosik, K. Dialéctica de lo concreto. México, Grijalbo, 1976

Latapí, P. Política educativa y valores nacionales, México Nueva Imagen, 1979.

Latapí, P. Análisis de un sexenio de Educación en México:-- 1970-1976. México. Ed. Nueva Imagen, 1980.

Magrassi, B. Revisión de la investigación sobre la efectividad del maestro en países del tercer mundo. En: Investigaciones en Educación, CONACYT, 1980.

Martínez, M., Mora, A. y Trejo, M. Análisis técnico y sociológico del Plan Nacional de educación para todos en el nivel de Educación primaria. Tesis profesional. Facultad de - Psicología, UNAM, 1981, Caps. II,III,IX.

Márquez, M. La docencia en el área de las ciencias sociales y humanísticas. En: Perfiles educativos, CISE, UNAM, 1979, No. extraordinario, p.p. 39- 61.

Mauritz, J. La teoría del currículo. En: Perfiles educativos, CISE, UNAM, 1978, No. 2. p.p. 12-24.

Medina, F. Filosofía, educación y desarrollo. México, Siglo-XXI, 1980 p.p.s. 40-85

Mendoza, R. El proyecto político-ideológico modernizador--- de las políticas universitarias en México. (1965-1980). En: Perfiles Educativos, CISE, UNAM, 1981, No. 12 p.p. 3-22.

Mc Guigan, M. Psicología Experimental. México: Trillas, --- 1978.

Muñoz, I. Evaluación del desarrollo educativo en México: -- 1958-1970 y factores que lo han determinado. México, Centro de estudios educativos, A.C. 1976.

Muñoz, I. El problema de la educación en México, ¿un laberinto sin salida?; México, Centro de estudios educativos, 1979.

Navarro, B. Expansión educativa y democratización de la enseñanza. En: Perfiles Educativos, CISE, UNAM, 1981, No. 13, p.p. 37-49.

Novak, D. El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza En: Perfiles educativos, CISE, UNAM, -- 1978, No. 1, p.p. 10-32.

Olmedo, J. y Sánchez, S. Formación de trabajadores para la Educación. En: Documento Base, 1er. Congreso Nacional de -- investigación educativa, México, 1981, vol. 1, p.p. 237- -- 257.

Parsons, T. El sistema de las sociedades modernas. México.- Ed. Trillas 1974.

Piaget, J. A donde va la Educación. Barcelona; Editorial:-- Teide, 1978.

Piaget, J. Psicología y Pedagogía. México: Ariel, 1979.

Plan Nacional de Educación 1979-1982. S.E.P.

Platt, J. La educación para el desarrollo. En: Textos del-- AIDE, UNESCO, París, 1976.

Ponce, A. Educación y lucha de clases. México, Paidós, 1977

Popham, P. Planeamiento de la instrucción. Buenos Aires, -- Paidós, 1978, p.p. 10-90

Programas y metas del sector educativo, 1979-1982. S.E.P.

Puigrós, A. Imperialismo y educación en América Latina. Mé xico, Nueva Imagen, 1980.

Robles, M. Educación y sociedad en la historia de México.-- México, Siglo XXI, 1981, p.p. 10-38.

Saettler, P. A history of instructional technology. Mc. -- Grow-Hill, Book company, New York, 1968, p.p. 3-50

Salamon, M. Principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. En: Perfiles Educativos, -- CISE, UNAM, 1980, No. 8, p.p. 3-30

Skinner, B.F. . Tecnología de la Enseñanza. Barcelona, Ed.- Labor, 1973.

Vasconi, Labarca, et, al. La educación burguesa. México, -- Ed. Nueva Imagen, 1977

Vigotzky, L.S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la-- edad escolar. En: Luría, et, al: Psicología y Pedagogía -- Akal editor, España, 1979, p.p. 23-39.

Weiss, E. Las investigaciones sobre las relaciones entre--- procesos educativos y estructuras de autoridad e institucio-- nes de poder político en la década de los setentas. En: Documento Base, 1er. Congreso Nacional de Investigación Edu-- cativa, México, 1981, Vol. 1, p.p. 121-145.

Yrizar, A. y García, C. Taller de introducción a la siste-- matización de la enseñanza. En: CEUTES, México, 1981.

Zorrilla, A. El maestro ante su trabajo. (Breve reseña de-- un dato preliminar). CCH Secretaría de Planeación, Departa-- mento de Investigación. UNAM.

A N E X O 1

INSTRUMENTOS DE CARACTERIZACION.

NOMBRE _____

1.- Describa las actividades que Ud. considera que abarcan -- su papel de maestro (a).

2.- Cuál considera Ud. que sea su papel en relación a los si guientes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- a) Objetivos.
- b) Evaluación.
- c) Técnicas grupales.
- d) Materiales didácticos.

3.- Observaciones.

TALLER DE ACTUALIZACION PEDAGOGICA.

FICHA DE INSCRIPCION.

NOMBRE _____ EDAD _____
 ESTADO CIVIL _____ SEXO _____
 ESCUELA _____ TURNO _____
 ESCUELA _____ TURNO _____

INSTRUCCIONES.

A continuación se presenta una serie de preguntas a las que le pedimos que conteste con la mayor veracidad, marcando con una X la opción que corresponda a su situación particular (Marque una sola opción).

✓ 1.- La institución educativa en que Ud. recibió formación para la docencia es:

- A) Oficial
 B) Particular.

✓ 2.- Las instituciones educativas en que ha impartido la docencia han sido:

- A) Oficiales.
 B) Particulares.
 C) Ambas.

✓ 3.- Su grado académico es:

- A) Maestro titulado.
 B) Maestro pasante.
 C) Otros estudios. Cuáles _____
-

✓ 4.- Ha hecho alguna especialidad.

- A) Si
- B) No

Si su respuesta fué afirmativa indique cual _____

✓ 5.- Trabaja más de un turno.

- A) Si
- B) No.

6.- Su asistencia a cursos de formación relacionados con el -
Tema "Educación" ha sido:

- A) Muy frecuente.
- B) Eventual.

7.- Su opinión acerca de estos cursos es:

- A) Buena
- B) Regular
- C) Mala

Explique porqué _____

✓ 8.- Con que grados escolares ha trabajado _____

✓ 9.- Con que grado escolar trabaja actualmente _____

✓ 10.- El tiempo de experiencia que tiene en la docencia es de:

- A) 1 a 3 años
- B) 3 a 6 años
- C) 6 a 9 años
- D) 9 a 12 años
- E) Más de 12 años.

A N E X O 2

PRETEST.

NOMBRE: _____ GRADO: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta una serie de preguntas de opción múltiple y abiertas.

En el primer caso, marque con una X la opción que -- corresponda al reactivo planteado.

En el segundo caso, responda en el espacio que aparece después de la pregunta y en caso de ser éste insuficiente-- continúe su respuesta en la parte posterior de la hoja señalando el número a que corresponde dicha respuesta.

1.- La especificación de objetivos de aprendizaje debe referirse a:

- a) Las actividades que planeamos para que se dé el proceso -- de enseñanza-aprendizaje.
- b) Las estrategias que usamos para conocer las característi-- cas de un grupo.
- c) El comportamiento que tendrá el alumno al finalizar un te-- ma de estudio.
- d) Las habilidades del profesor para tratar un tema particu-- lar.

2.- La importancia de planear objetivos de aprendizaje radica en que:

- a) Nos indican como motivar a un grupo.
- b) Nos dan información acerca de las características de los-- niños.
- c) Nos permiten seleccionar actividades de enseñanza-aprendi-- zaje.
- d) Nos informan cual es el papel del sistema en el proceso -- educativo.

3.- Cuál de las siguientes opciones, constituye una característica fundamental de la redacción de objetivos:

- X a) Los objetivos deben expresarse en términos de conducta observable del estudiante.
- b) Los objetivos deben describir paso a paso, la secuencia instruccional a emplear.
- c) Los objetivos deben plantear cuidadosamente los medios que permitirán su logro.
- d) Los objetivos deben plantearse en términos de la conducta del profesor.

4.- Cuál de los siguientes objetivos está correctamente redactado:

- a) Los niños de primer año de Educación Primaria, conocerán el alfabeto al finalizar el curso.
- b) Al finalizar el curso, los niños identificarán las partes del sistema respiratorio en un esquema mínimo el 80% de las veces que sea requerido.
- c) Al término del curso, los niños sabrán cuantas y cuales son las partes que componen al aparato digestivo, describiéndolos sus funciones.

5.- Qué ventajas y desventajas posee la redacción del siguiente objetivo:

"Los maestros enseñarán a los niños el concepto de suma en el salón de clases".

VENTAJAS:

DESVENTAJAS:

6.- Qué función tienen los objetivos generales y los específicos?.

GENERALES.

ESPECIFICOS

7.- Una ventaja de la planeación de objetivos es que:

- a) Le permite al profesor informar a los alumnos lo que se espera del curso.
- b) Da oportunidad de practicar la docencia.
- c) Se puede conocer mejor la problemática de la educación.
- d) Permite obtener mayores puntuaciones en los alumnos.

8.- De los siguientes objetivos, marque el que sea general:

- a) El alumno indicará la función de las proteínas en el cuerpo humano
- b) El alumno indicará la función de los hidratos de carbono en el cuerpo humano.
- c) El alumno indicará la función de todas las sustancias nutritivas en el cuerpo humano.
- d) El alumno indicará la función de las proteínas en el cuerpo humano.

9.- De los siguientes grupos de objetivos, señale cuales son específicos con una E, y cuales son generales con una G.

- a) El alumno aplicará reglas de concordancia gramatical.
- b) El alumno aplicará reglas de concordancia entre sustantivo y adjetivo.
- c) El alumno explicará reglas de concordancia entre sujeto y verbo

10.- Señale cuales de los siguientes enunciados son ventajas-- de la especificación de objetivos:

- a) Permite al maestro saber con certeza lo que se espera del-- curso.
- b) Le dá la oportunidad al profesor de superarse en la docen-- cia.
- c) Le permite al profesor seleccionar experiencias de aprendi-- zaje.
- d) Le permite al profesor tener criterios de evaluación.
- e) Le permiten distinguir a estudiantes con motivación y sin-- ella.
- f) Le indican como seleccionar los instrumentos de evaluaci-- ón a emplear.
- g) Le permiten introducir nuevos contenidos a los temas especí-- ficados.

11.- El proceso de evaluación se refiere a:

- a) La medición de las habilidades que posee el alumno.
- b) La determinación de objetivos logrados en el menor tiempo-- posible.
- c) El aprendizaje logrado por el estudiante una vez concluido-- el proceso de enseñanza.
- d) La aplicación de pruebas que cuantifican el aprendizaje.

12.- Un aspecto que fundamenta la necesidad de evaluar radica-- en que:

- a) Se puede conocer la efectividad de los métodos de enseñan-- za.
- b) Se pueden conocer las características socio-económicas de - los alumnos.
- c) Permite solicitar ayuda a los padres para manejo del niño.
- d) Permite identificar a los niños aptos y no aptos del salón.

13.- Si un alumno expresara en un exámen escrito la siguiente ley: "el orden de los factores no altera el producto", -- que tipo o nivel de aprendizaje estaría mostrando:

- a) Conocimiento.
- b) Aplicación.
- c) Comprensión.
- d) Evaluación.

14.- Si los alumnos dijeran que el tema "los deberes cívicos"- es muy importante porque les ayuda a entender la socie -- dad, qué nivel de aprendizaje estarían mostrando:

- a) Conocimiento.
- b) Comprensión.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación.

15.- Si un estudiante emplea la fórmula $V = d/t$ en un problema similar a los vistos en clase, qué nivel de aprendizaje-- estaría mostrando:

- a) conocimiento.
- b) Comprensión.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación,

16.- Si el estudiante explica la teoría de Darwin, que nivel-- de aprendizaje estaría mostrando:

- a) Conocimiento.
- b) Comprensión.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación.

17.- En que momentos le parece necesario llevar a cabo el proceso de evaluación?.

18.- Describa la finalidad del proceso de evaluación.

19.- Considera conveniente evaluar a los alumnos antes del inicio de un tema?.

Sí ()

No ()

Porqué? _____

20.- Considera conveniente evaluar a los estudiantes durante el transcurso de un tema?.

Sí ()

No ()

Porqué? _____

21.- Considera conveniente evaluar a los estudiantes al finalizar el tema?.

Sí ()

No ()

¿Porqué? _____

22.- Qué formas de evaluación objetivas conoce. Describalas.

23.- Señale cual de las siguientes actividades es la práctica-equivalente más apropiada para el siguiente objetivo: ---
"los alumnos resolverán problemas de aritmética utilizando la fórmula del perímetro".

- a) Los alumnos trabajan con problemas relacionados con la medición de perímetros.
- b) El alumno escribirá la fórmula de perímetro, identificando sus elementos.

24.- Señale cual de estas actividades es la práctica análoga-- más apropiada para el siguiente objetivo" el alumno cantará el himno nacional con todas sus estrofas".

- a) El alumno escribirá el himno nacional con todas sus estrofas.
- b) El alumno escuchará al maestro cantar el himno con todas sus estrofas.

25.- Si tuviera un grupo numeroso, qué dinámica emplearía para que todos los alumnos recibieran reconocimientos de tipo-social a sus esfuerzos descríbala.

26.- Para lograr el objetivo "Los alumnos analizarán la importancia de los hábitos alimenticios", que dinámica grupal emplearía?.

- a) Teatro.
- b) Trabajo en equipos.
- c) Monitoreo.
- d) Teatro guiñol.

27.- Para el objetivo "el alumno describirá la secuencia histórica de la Revolución Mexicana:, cual de las siguientes dinámicas emplearía:

- a) Teatro.
- b) Teatro guiñol.
- c) trabajo en equipos.
- d) Monitoreo.

28.- Cual considera que sea la importancia de poseer diversas técnicas de organización grupal.

29.- Cual considera que sea la importancia de poseer materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- a) Facilitan el trabajo del profesor.
- b) El niño aprende sin necesidad de que el maestro le enseñe.
- c) Están organizados de acuerdo al contenido y facilitan el -- aprendizaje.
- d) El alumno tiene que resolver manuales.

30.- Describa los materiales didácticos que conoce.

Pre-test. (Habilidades Ejecutivas).

TEMA	OBJETIVOS	MEDIOS Equipo Recursos Materiales	FORMA DE ORGANIZAR AL GRUPO.	FORMAS DE- EVALUACION
<p>La Salud.</p> <p>Subtemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia - Medidas pa- ra preser-- varla. 				

TEMA	OBJETIVOS	MEDIOS Equipo Recursos Materiales	FORMAS DE ORGANIZAR AL GRUPO.	FORMAS DE EVALUACION
<p>LA INDEPENDENCIA DE MEXICO</p> <p>Subtemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Causas. -Duración. -Efectos. 				

TEMA	OBJETIVOS.	MEDIOS. Equipo Recursos Materiales	FORMAS DE ORGANIZAR AL GRUPO.	FORMAS DE EVALUACION
TIPOS DE ENUNCIADOS. Subtemas. - Exclamativos - Interrogativos. - Imperativos. - Declarativos				

A N E X O 2

POSTEST

NOMBRE _____

INSTRUCCIONES.

A continuación se presenta una serie de preguntas de opción múltiple y abiertas.

En el primer caso, marque con una X la opción que coresponda al reactivo planteado.

En el segundo caso, responda en el espacio que aparece después de la pregunta y en caso de ser este insuficiente--continúe su respuesta en la parte posterior de la hoja señalando el número a que corresponde dicha respuesta.

1.- La especificación de objetivos de aprendizaje debe referirse a:

- a) Las habilidades que el profesor deberá poseer.
- b) La definición de actividades a realizar.
- c) Las metas que el alumno deberá lograr.
- d) Los contenidos de un curso.

2.- La importancia de planear objetivos radica en que:

- a) Nos indica la participación del alumno.
- b) Son estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Nos permite evaluar a los padres de familia.
- d) Nos dan criterios de evaluación.

3.- Cuál de las siguientes opciones constituye una característica fundamental de la redacción de objetivos:

- a) Deben señalar la situación en que ocurrirá la conducta.

- b) Deben aludir a la calidad del sistema educativo.
- c) Deben contener una gran cantidad de información.
- d) Deben plantearse de manera no secuencial.

4.- Cuál de los siguientes objetivos está correctamente redactado:

- a) Al término del curso, los alumnos de segundo año de Educación Primaria conocerán el concepto de sustracción.
- b) Al término del curso, los alumnos de tercer año sabrán cuántas y cuáles son las partes que componen el sistema circulatorio mencionando sus funciones.
- c) Al término del curso, los alumnos nombrarán al menos cinco ventajas de la utilización de aparatos domésticos en el hogar.

5.- Señale las ventajas y desventajas que posee la redacción del siguiente objetivo:

"Los profesores impartirán a los niños la enseñanza de la recta numérica en el salón de clases".

VENTAJAS:

DESVENTAJAS:

6.- Que función tienen los objetivos generales y los específicos?

GENERALES:

ESPECIFICOS:

7.- Una ventaja de la planeación de objetivos es que:

- a) Se facilitan los trámites administrativos del sistema escolar.
- b) El profesor sabe con certeza lo que espera de los alumnos.
- c) Se tiene un panorama globalizador de los problemas.
- d) Se pueden obtener mejores resultados en las calificaciones.

8.- De los siguientes objetivos marque el que sea general.

- a) El alumno indicará todas las funciones de un aparato de T.V
- b) El alumno indicará la función del enchufe en un aparato de T.V.
- c) El alumno indicará la función del regulador en un aparato de T.V.
- d) El alumno indicará la función de una pantalla en un aparato de T.V.

9.- De los siguientes grupos de objetivos, marque con una E -- los que sean específicos y con una G los que sean generales.

- a) El alumno mencionará como mínimo tres causas de la Independencia de México.
- b) El alumno mencionará una causa de la relación de Independencia de México y el sistema económico.
- c) El alumno mencionará las causas de la Independencia de México.

10.- Señale cuáles de las siguientes opciones son ventajas de la especificación de objetivos.

- a) Proporciona al profesor criterios para evaluar al alumno.
- b) Proporciona criterios para clasificar el alumnado.
- c) Proporciona criterios para diferenciar niños estimulados y no estimulados.

- d) Permite informar a otros lo que se espera de un curso.
- e) Permite al profesor el diseño de instrumentos de evaluación
- f) Permite al profesor la obtención de resultados a corto plazo.
- g) Permite al profesor seleccionar las situaciones didácticas del curso.

11.- El proceso de evaluación se refiere a:

- a) Determinar cuanto sabe el alumno.
- b) La asignación de puntuaciones.
- c) El conocimiento de qué sabe el alumno.
- d) La aplicación de pruebas objetivas y no-objetivas.

12.- Uno de los aspectos que fundamenta la necesidad de evaluar radica en que:

- a) Se pueden tomar decisiones de que alumnos aprueban y cuales son.
- b) Se pueden implementar medidas correctivas para que se dé el aprendizaje.
- c) Se puede solicitar la cooperación de otros agentes educativos.
- d) Se pueden identificar los aspectos culturales del alumno.

13.- Si un alumno expresara en un examen la ley de Darwin de la supervivencia: "los seres más aptos son los que sobreviven", qué nivel de aprendizaje estaría mostrando.

- a) Conocimiento.
- b) Aplicación.
- c) Comprensión.
- d) Evaluación.

14.- Si los alumnos dijeran que el tema "los mamíferos" es muy interesante porque les ayuda a entender una parte del

reino animal, qué nivel de aprendizaje estarían mostrando:

- a) Conocimiento.
- b) Comprensión.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación.

15.- Si un alumno identifica las partes que componen a una hoja en un árbol, después de hacerlo en un esquema, qué nivel de aprendizaje estaría mostrando:

- a) Conocimiento.
- b) Comprensión.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación.

16.- Si un estudiante explica la teoría de la gravedad, qué nivel de aprendizaje estaría mostrando:

- a) Conocimiento.
- b) Comprensión.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación.

17.- En qué momentos le parece necesario llevar a cabo el proceso de evaluación?.

18.- Describa la finalidad del proceso de evaluación.

19.- Considera conveniente evaluar a los alumnos antes del inicio de un tema?.

Si () No ()

20.- Considera conveniente evaluar a los estudiantes durante el transcurso de un tema?.

Si () No ()

Porqué? _____

21.- Considera conveniente evaluar a los estudiantes al finalizar un tema?.

Si () No ()

Porque? _____

22.- Que formas de evaluación objetivas conoce? Descríbalas.

23.- Señale cual de las siguientes actividades en la práctica-equivalente más apropiada para el siguiente objetivo:

" Los alumnos resolverán problemas de aritmética utilizando -- la fórmula $V = d/t$.

- a) Los alumnos trabajan problemas relacionados con el cálculo de la distancia.
- b) Los alumnos trabajan definiendo los símbolos de la fórmula.

24.- Señale que actividad es la práctica análoga más apropiada para el siguiente objetivo:

El alumno redactará un poema de Hamlet".

- a) El alumno lee poemas de Hamlet.
- b) El alumno ensaya redacciones de poemas de Hamlet.

25.- Si tuviera un grupo numeroso, que dinámica emplearía para que todos los alumnos recibieran reconocimiento social -- a sus esfuerzos. Descríbala.

26.- Para lograr el objetivo: Los alumnos harán un análisis -- crítico de los factores involucrados en los hábitos de --

limpieza", qué dinámica grupal emplearía:

- a) Teatro.
- b) Teatro guiñol.
- c) Trabajo en equipos.
- d) Monitoreo.
- e) Teatro guiñol.

27.- Para el objetivo: "El alumno mencionará al menos una aportación del regimen presidencial porfirista". Qué dinámica grupal emplearía:

- a) Teatro.
- b) Teatro guiñol.
- c) Trabajo en equipos.
- d) Monitoreo.

28.- Cuál considera que sea la importancia de poseer diversas técnicas de organización grupal.

29.- Cuál considera que sea la importancia de poseer materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- a) El alumno tiene mayor independencia en el uso de textos.
- b) Su relación con la temática facilita el aprendizaje.
- c) El alumno requiere muy poca supervisión.
- d) Permiten que el alumno conozca la realidad del tema.

POSTEST (HABILIDADES EJECUTIVAS).

TEMA	OBJETIVOS.	MEDIOS. Equipo Recursos Materiales	FORMAS DE ORGANIZAR AL GRUPO.	FORMAS DE EVALUACION.
<p>LA LIMPIEZA.</p> <p>Subtemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia - Medidas para preservarla. 				

TEMA	OBJETIVOS	MEDIOS Equipo Recursos Materiales	FORMA DE ORGANIZAR AL GRUPO.	FORMAS DE EVALUACION
LA REVOLUCION MEXICANA. Subtemas. - Causas. - Duración. - Efectos.				

TEMA	OBJETIVOS	MEDIOS. Equipo Recursos Materiales	FORMA DE ORGANIZAR AL GRUPO	FORMAS DE EVALUACION
ADJETIVOS. Subtemas. - Calificati- vos. - Determina-- dos. - Indetermina <u>a</u> dos. - Posesivos.				

A N E X O 2

POSTEST DEMORADO

NOMBRE _____

INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta una serie de preguntas de opción múltiple y abiertas.

En el primer caso, marque con una X la opción que co rresponda al reactivo planteado.

En el segundo caso, responda en el espacio que apare ce después de la pregunta y en caso de ser éste insuficiente, continúe su respuesta en la parte posterior de la hoja señalan do el número a que corresponde dicha respuesta.

1.- La especificación de objetivos de aprendizaje debe referir se a:

- a) Las situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) La ejecución del alumno al finalizar un tema de estudio.
- c) La programación de actividades del profesor.
- d) La planeación de aspectos pedagógicos-administrativos.

2.- La importancia de planear objetivos de aprendizaje radica en que:

- a) Nos indican la eficiencia de los métodos educativos.
- b) Nos indican la capacidad intelectual del alumno.
- c) Nos informan acerca de las características de un curso.
- d) Nos indican el papel del sistema escolar en la Educación.

3.-Cuál de las siguientes opciones, constituye una caracte--- rística fundamental de la redacción de objetivos.

- a) Deben tener un criterio mínimo de ejecución.
- b) Deben enfatizar la función del docente.
- c) Deben señalar los medios que permitirán su logro.
- d) Deben expresarse siguiendo lineamientos pedagógicos.

4.- Cuál de los siguientes objetivos está correctamente redactado:

- a) Los niños de primero de primaria, conocerán los números al finalizar el curso.
- b) Al finalizar el curso, los niños identificarán al menos 9 - zonas regionales en un mapa de la República Mexicana.
- c) Al término del curso, los niños sabrán cuantas y cuales son las partes que forman la célula.

5.- Qué ventajas y desventajas posee la redacción del siguiente objetivo.

"Los maestros enseñarán a los niños el concepto de recta numérica en el salón de clases".

VENTAJAS:

DESVENTAJAS:

6.- Qué función tienen los objetivos generales y los específicos?.

GENERALES:

ESPECIFICOS:

7.- Una ventaja de la planeación de objetivos es que:

- a) Se pueden planear cursos a corto y largo plazo.
- b) Se pueden sistematizar las situaciones de aprendizaje.
- c) Se facilita la toma de decisiones en la evaluación.
- d) Se promueve la autocrítica de los participantes del sistema escolar.

- 8.- De los siguientes objetivos, marque el que sea general.
- a) El alumno indicará la función de la membrana en la célula.
 - b) El alumno indicará la función del núcleo en la célula.
 - c) El alumno indicará la función de los ribosomas en la célula
 - d) El alumno indicará la función de todas las partes de la célula.
 - e) El alumno indicará la función de las mitocondrias en la célula.
- 9.- De los siguientes grupos de objetivos, señale cuales son--
específicos con una E, y cuales son generales con una G.
- a) El alumno aplicará reglas ortográficas.
 - b) El alumno explicará reglas ortográficas en el uso de la c.
 - c) El alumno explicará reglas ortográficas del uso de "j" y --
"g".
- 10.- Señale cuales de las siguientes opciones son ventajas de--
la especificación de objetivos.
- a) Se puede evitar la interferencia de criterios subjetivos en la enseñanza.
 - b) Se informa a otros agentes educativos las deficiencias del--
alumnado.
 - c) Se puede caracterizar a la población infantil de una escuela.
 - d) Los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden conocer lo que se espera de ellos.
 - e) Proporcionan criterios objetivos para llevar a cabo el proceso de evaluación.
 - f) Se facilita el proceso de la evaluación objetiva.
 - g) Se pueden tomar las medidas pertinentes para la organiza --
ción de situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- 11.- El proceso de evaluación se refiere a:
- a) El conocimiento de la dinámica familiar y social del alumno

- b) El conocimiento de los aspectos en que falla el alumno.
- c) La planeación de actividades que promuevan el aprendizaje.
- d) La determinación de valores y cultura de los alumnos.

12.- Un aspecto que fundamenta la necesidad de evaluar radica en que:

- a) Se puede replantear la enseñanza en todos sus aspectos.
- b) Se puede involucrar a los padres en los procesos educativos
- c) Se pueden detectar deficiencias culturales.
- d) Se puede clasificar niños estimulados y no estimulados.

13.- Si un alumno expresara en un exámen la ley "a toda acción corresponde una reacción de igual magnitud e intensidad-- pero en sentido contrario"; ¿qué nivel de aprendizaje estaría mostrando?.

- a) Conocimiento.
- b) Comprensión.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación.

14.- Si los alumnos dijeran que el tema "la vida humana" les-- permite comprenderse a sí mismos, que nivel de aprendizaje estarían mostrando.

- a) Comprensión.
- b) Conocimiento.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación.

15.- Si un estudiante emplea el teorema de Pitágoras en una -- situación nueva, ¿que nivel de aprendizaje estaría mos -- trando?.

- a) Conocimiento.
- b) Comprensión.
- c) Aplicación.
- d) Evaluación.

- 16.- Si un alumno explica el movimiento de rotación de los --- planetas, ¿que nivel de aprendizaje estaría mostrando?
- a) Conocimiento.
 - b) Comprensión.
 - c) Evaluación.
 - d) Aplicación.
- 17.- En qué momentos le parece necesario llevar a cabo el proceso de evaluación.
- 18.- Describa la finalidad del proceso de evaluación.
- 19.- Considera conveniente evaluar a los alumnos antes del inicio de un tema?.
- PORQUE?.
- 20.- Considera conveniente evaluar a los estudiantes durante-- el transcurso de un tema?.
- Si () No ()
- PORQUE?.
- 21.- Considera conveniente evaluar a los estudiantes al finalizar un tema?.
- 22.- Qué formas de evaluación objetivas conoce? Describalas.

23.- Señale que actividad es la práctica equivalente más apropiada para el siguiente objetivo:

"Los alumnos resolverán multiplicaciones utilizando la ley conmutativa".

- a) Los alumnos realizan multiplicaciones mediante la ley conmutativa.
- b) Los alumnos memorizan la ley conmutativa.

24.- Señale cuál de las siguientes actividades es la práctica-análoga más apropiada para el siguiente objetivo:

"Los alumnos redactarán al menos tres composiciones que incluyan enunciados declarativos".

- a) Los alumnos leen composiciones que contienen enunciados declarativos.
- b) Los alumnos elaborarán composiciones que contienen enunciados declarativos.

25.- Si tuviera un grupo numeroso qué dinámica emplearía para que todos los alumnos recibieran reconocimiento de tipo-social a sus esfuerzos. Descríbala.

26.- Para lograr el objetivo: "los alumnos analizarán críticamente la influencia de la cultura española en los aztecas", qué dinámica grupal emplearía?.

- a) Teatro.
- b) Monitoreo.
- c) Teatro guiñol.
- d) Trabajo en equipos.

27.- Para el objetivo "el alumno describirá la secuencia histórica de la Revolución Francesa", que dinámica grupal emplearía.

- a) Teatro.
- b) Teatro guiñol.
- c) Trabajo en equipos.
- d) Monitoreo.

28.- ¿Cuál considera que sea la importancia de poseer materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

- a) Le permite al profesor transferir el aprendizaje al material
- b) Modificar la rutina recreando la situación de aprendizaje.
- c) Su relación con el tema favorece el aprendizaje.
- d) Promueve la autosuficiencia del alumno.

29.- ¿Cuál considera que sea la importancia de poseer diversas técnicas de organización grupal?.

30.- Describa los materiales didácticos que conoce.

¡GRACIAS POR SU COOPERACION!

POS-TEST DEMORADO (HABILIDADES EJECUTIVAS).

TEMA	OBJETIVOS.	MEDIOS Equipo Recursos Materiales	FORMAS DE ORGANIZAR AL GRUPO.	FORMAS DE EVALUACION
<p>EL SISTEMA SOLAR.</p> <p>Subtemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los planetas - Los satélites - Los asteroides. 				

TEMA	OBJETIVOS	MEDIOS Equipo Recursos Materiales	FORMAS DE ORGANIZAR AL GRUPO.	FORMAS DE EVALUACION.
<p>REGLAS DE ACEN<u>TUACION.</u></p> <p>Subtemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - palabras agudas. - palabras graves. - palabras es--drújulas. 				

TEMA	OBJETIVOS.	MEDIOS Equipo Recursos Materiales	FORMAS DE ORGANIZAR AL GRUPO.	FORMAS DE EVALUACION
<p>LA REVOLUCION FRANCESA.</p> <p>Subtemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Causas principales. - Consecuencias en el mundo--actual. 				

A N E X O 3.

TEXTOS DE LOS CONTENIDOS DEL TALLER

REDACCION DE OBJETIVOS

CONTENIDOS.

- I.1. Ventajas de los objetivos.
- I.2. Características de los objetivos.
- I.3. Redacción de objetivos.
- I.4. Tipo de objetivos.
- I.5. Diferentes formas de organización para la redacción de objetivos.

Quando el maestro prepara una clase o un curso, pretende alcanzar determinados objetivos que puedan estar expresados en el programa escolar, en los libros de texto o quizas los enuncie en la primera clase, tal vez sólo sean ideas generales que el maestro sustenta respecto a lo que desea que sus alumnos aprendan. Sea cual fuere la forma en que se los presente, los objetivos indican lo que se desea lograr cuando finalicen el período de capacitación.

- II.1 Ventajas de los objetivos: Las ventajas de redactar --- objetivos son tres principalmente:
- (A) Ayudar al maestro a elegir experiencias de aprendizaje adecuadas.
 - (B) Ayudar al maestro a comunicar a otros lo que se pretende lograr en su curso.
 - (C) Le proporcionan los criterios para evaluar el progreso de los alumnos.

Los objetivos a elegir experiencias de aprendizaje, -- ya que si el maestro sabe claramente lo que va a enseñar a --

sus alumnos, podrá decidir de una manera más fácil como lo va ha hacer, también ayudar al maestro a comunicar a otros, especialmente a sus alumnos, lo que pretende lograr en su curso; ya que algunos maestros juegan a "adivinar lo que vendrá en el exámen", ellos piden tareas y dan clases, pero apenas-- indican lo que esperan de sus alumnos, son estos quienes tienen que adivinar lo que consideran importante, por ejemplo:-- algunos estudiantes, después de varios exámenes ya conocen el criterio de los maestros para formular las preguntas del exámen; y con el de ciencias sociales, sólo estudian las fechas, con el de español sólo las conjugaciones, etc., pero esto lo han aprendido por ensayo y error o repitiendo años.

Si se le comunica al estudiante lo que se pretende lograr, no quiere decir que se le esté dando el exámen, pero si se le estará dando el tipo de ejecución que se requerirá de él. Otra ventaja es que los objetivos le proporcionan al maestro los criterios para evaluar el progreso de los alumnos, es decir, si el maestro tiene claro, en términos conductuales lo que quiere lograr con sus alumnos, no tiene más que ver si lo hacen o no. Por otro lado, de acuerdo con lo que especifique en el objetivo, podrá decidir que tipo de examen puede utilizar.

I.2. Características de los objetivos.

Las características que deben cumplir los objetivos son las siguientes:

- A) El objetivo debe referirse a la conducta del estudiante y no a la del maestro, es decir que el objetivo debe siempre describir lo que el alumno debe hacer.
- B) Debe estar especificado en conducta observable, evi-

tando el uso de verbos como; aprender, saber, conocer, aceptar, ser conciente de comprender, demostrar dominar, descubrir, adquirir habilidad en, captar la significación de, etc., ya que estos verbos no representan conductas observables y si los objetivos son redactados en esos términos, resultan ambiguos y no son útiles; lo que se puede hacer es encontrar el verbo en términos observables que sea equivalente, por ejemplo: saber por enumerar, comprender por identificar entre varias opciones; dominar por enunciar; descubrir por distinguir entre; adquirir habilidad en por contrastar; captar el significado de por resolver.

- C) Deben enunciar un nivel o criterio de ejecución. Todo objetivo debe especificar además de la conducta, el criterio de ejecución que se exija; cuando no se indica el nivel de dificultad, es imposible saber si el estudiante logro ó no el objetivo, el criterio de ejecución son todos aquellos requisitos que el alumno debe cumplir para considerar que el objetivo fué cubierto.
- D) No debe tener palabras innecesarias. Lo directo es un rasgo útil de todo objetivo conductual, las palabras innecesarias impiden ver con claridad lo que el estudiante debe hacer realmente, y dan la impresión de que se ha aprendido más de lo que es cierto.
- E) Cada objetivo debe referirse a una sola conducta. Existen inconvenientes al redactar objetivos con dos o más conductas, ya que si el alumno cumple sólo con una no se sabra si considerar al objetivo como cubierto o no.

I.3. Redacción de objetivos.

La redacción de objetivos debe cumplir con todas las características de estos, pero además existen otros puntos que deben considerarse:

- A) Diferencia entre actividades y objetivos. Los objetivos especifican la conducta del estudiante pero no se distinguen de las actividades. La diferencia estriba entre fines y medios, es decir, que los objetivos enuncian las capacidades que ustedes desean ver en sus estudiantes y las actividades son los medios para lograrlo.

Existen dos tipos de actividades o prácticas adecuadas para que el alumno pueda cumplir con los objetivos. La primera es la práctica equivalente, la cual le permite al alumno poner en práctica lo que le --- permitirá cumplir con los objetivos, es decir, que los alumnos adquieren mejor una conducta o conocimiento si se les permite realmente efectuar la práctica que requiere ese objetivo.

La segunda es la práctica análoga, en la que el alumno no tiene la oportunidad de practicar de una manera similar pero no idéntica, la conducta terminal:

- B) Independencia de los objetivos respecto de los auxiliares educativos particulares. En la mayoría de las escuelas, el maestro plantea sus cursos, basándose en los libros de texto de la SEP, sin embargo, los objetivos que redacte deben señalar habilidades no sujetas a un texto o a un ejercicio particular.

I.4. Tipos de Objetivos.

Hace varios años un grupo de especialistas en evaluación comenzó a desarrollar una taxonomía (esquema de clasificación) jerárquica de los objetivos educacionales. Juzgar el valor de los fines de la enseñanza es una de las aplicaciones de este tipo de taxonomía. Dentro de la taxonomía las divisiones más importantes de los fines de la enseñanza son tres categorías o dominios:

El dominio cognitivo. Que comprende todos los objetivos concernientes a los procesos intelectuales del alumno.

El dominio afectivo. Comprende las conductas de valoración, conductas emocionales y de actitudes de los alumnos.

El dominio psicomotor. Incluye objetivos que se ocupan de habilidades motrices y se aplican a materias como educación física, educación artística y educación técnica.

Una de las ventajas que ofrece la clasificación de los fines que expresan conductas de acuerdo con este esquema, es que los maestros a menudo descubren que una gran parte de sus objetivos pertenecen a un sólo dominio y es sorprendente descubrir que, enseñan sólo fines cognitivos y dejan de lado los propósitos afectivos y psicomotores.

Para que los objetivos sean importantes o relevantes, deben requerir del estudiante ciertas habilidades que impliquen no sólo memorización o repetición por parte del alumno, se debe tratar de enseñar a analizar, evaluar, criticar, etc.,

Las habilidades que se pueden requerir en los objetivos son de cuatro clases:

- 1.- Conocimiento, se refiere a lo que comunmente se llama ---- "aprender de memoria" es decir, el estudiante reproduce -- una respuesta en la misma forma que se le presenta a él.
- 2.- Comprensión, esta exige que el estudiante vuelva a enun---ciar ó identifique nuevos enunciados sobre información pre--sentada por escrito, verbalmente ó en dibujos. Incluye de--cir lo mismo, pero con sus propias palabras, responder a--preguntas sencillas sobre información explícitamente pre--sentada en un párrafo, carta o gráfica, resumir un enuncia--do, y traducir de un idioma a otro.
- 3.- Aplicación. En ésta el alumno debe resolver problemas dife--rentes a los que ha visto antes, en un objetivo se pedirfa al alumno que utilizará un método regla o principio para--resolver algún problema.
- 4.- Evaluación. En ésta el alumno decidirá si un producto de--terminado, ha satisfecho o no un criterio específico. El -objetivo debe exigir que el alumno exprese un punto de vis--ta individual, por lo tanto no deberá existir una sola res--puesta correcta, pero el alumno si deberá explicar porque--tomo esa decisión, de acuerdo con los criterios revisados-- en la clase o curso.¹

Por otro lado, los objetivos mencionados generalmen--te en gran parte de los actuales programas y planes de estudio son objetivos generales, que son ambiguos; no obstante frecuen--tamente los objetivos generales son útiles para preparar el --curso pues ofrecen ideas sobre el contenido de este, de estos--objetivos generales se pueden y deben derivar objetivos especí--ficos con las características descritas anteriormente.

1 Estas habilidades son una interpretación reducida de las pro--puestas por Benjamín Bloom, David Krathohl y colaboradores en su obra "Taxonomy of educational objectives".

I.5. Diferentes formas de organización para la elaboración de objetivos.

La mayoría de los maestros no tienen tiempo para redactar los objetivos e impartir la instrucción pero esto se facilitaría si los maestros se organizan en materias y grados, y de esta forma redactan de manera conjunta los objetivos de cada materia, unidad y hasta clase de determinado grado; de esta forma se podría formar un banco de objetivos y simplificar su trabajo en el aula. Realmente toma tiempo decidir que es lo que van a obtener los alumnos del curso, pero una vez decididos -- los objetivos se ahorra tiempo en la enseñanza.

Una posible forma de analizar y evaluar los objetivos de todo un grado, es elaborando una rejilla de contenido, la cual permite representar las relaciones entre el contenido y la conducta; se puede construir enlistando los temas o contenidos y las conductas o habilidades que se considere que los -- alumnos deben ejecutar.

Por último una forma sencilla de redactar objetivos-- es:

- 1.- Seleccione las metas o lo que desee lograr al finalizar el curso, unidad o clase.
- 2.- Escoja el contenido, medios, actividades y los materiales a utilizar.
- 3.- Escriba varios enunciados provisionales, indicando la conducta del alumno, el verbo que describa una conducta observable y el criterio de ejecución.
- 4.- Haga la redacción tan precisa y poco ambigua como sea posible, eliminando las palabras innecesarias
- 5.- Verifique para ver si cada enunciado sugiere una actividad de aprendizaje y un criterio de evaluación.

- 6.- Analice los objetivos con una rejilla de contenido y compruebe que cada objetivo se refiere a -- una sola conducta y que se abarcan diferentes categorfas o dominios.

FORMAS DE EVALUACION.

CONTENIDOS:

- 1.- Importancia y finalidad de la evaluación.
- 2.- Tipos de evaluación.
- 3.- Instrumentos de evaluación objetiva.
- 4.- Criterios para ubicar la ejecución.
 - 4.1.- Conocimiento.
 - 4.2.- Comprensión.
 - 4.3.- Aplicación.
 - 4.4.- Evaluación.

5.- Factores que afectan la ejecución del alumno durante la evaluación.

1.- IMPORTANCIA Y FINALIDAD DE LA EVALUACION.

Puede determinarse la importancia y finalidad de la evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje cuando -- ésta permite determinar los cambios que ocurren en dicho proceso, es decir, cuando la evaluación permite formular juicios de valor, sobre las características ó variables que intervienen en el aprendizaje, (Procedimientos, materiales, prácticas, etc.) y conduce a tomar decisiones. Su finalidad consiste en ayudar al alumno a mejorar su aprendizaje y al maestro su enseñanza, ya que determina el grado en que los fines propuestos son alcanzados, por ésto la importancia de que la redacción de objetivos, de una secuencia instruccional determinada sea realizada en forma clara y precisa (términos observables) ya que es la evaluación la que va a determinar si los fines propuestos pueden ser evaluados y para elegir las técnicas

cas adecuadas. Además de saber cuales objetivos se cubrieron y descubrir que impidió el logro de otros, la evaluación permite tomar decisiones y corregir oportunamente deficiencias.

c) La sumaria ó final, que es dada al finalizar la--instrucción y que nos va a permitir observar si los objetivos propuestos fueron cubiertos.

3.- TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION OBJETIVA.

Para llevar a cabo cada una de las diferentes evaluaciones anteriores, es importante seleccionar las técnicas de acuerdo a los propósitos que ayuden al proceso, ya sea por la eficacia de éstas ó por la conveniencia de su uso. Se deben tener en cuenta las limitaciones que dichas técnicas tienen - (reactivos ambiguos, usar solo una técnica, etc.) y saber que no es indispensable que éstas se basen exclusivamente en pruebas ó evidencias objetivas, es decir que además de los hechos exactos y pertinentes, se debe valorizar (evaluar) mediante--juicios críticos los cuales deben estar basados en la capacidad pedagógica del educador, así como la calidad del curriculum (Plan de estudios).

Se han usado diferentes técnicas según su propósito:

Para llevar a cabo la evaluación inicial, en cuanto a rendimiento se ha utilizado la prueba ya que valora tanto--el rendimiento, general de los alumnos como diferencias particulares de éstos y comprende medidas de aptitudes. Estas --pruebas pueden ser escritas, orales y de ensayo.

El procedimiento para determinar conductas características como: la socialización; la colaboración activa en los equipos de trabajo; el interés en la elaboración de trabajos-

con limpieza y orden que se le encomiendan y el cuidado personal, entre localizar defectos en los materiales y/o procedimientos utilizados y determinar las razones de tales defectos, para poder escoger el modelo instruccional material o procedimiento correctivo o suplementario apropiado a las necesidades particulares de cada estudiante; permite diagnosticar las deficiencias de los alumnos al inicio del curso y poder así orientar su enseñanza; especifica el nivel de conocimiento u otros logros de los estudiantes durante el lapso de estudios que se evalúa; proporciona a los maestros una base adecuada para la asignación de notas o calificaciones a sus alumnos; permite estimular el aprendizaje de éstos mediante la medición de sus logros, informándoles de sus éxitos; y estimula la labor del educador, permitiendo estimularlo para vencer sus deficiencias y aumentar sus aciertos.

2.- TIPOS DE EVALUACION.

Existen tres estrategias para llevar a cabo la evaluación:

a) La diagnóstica o inicial, que es utilizada como su nombre lo indica, para determinar las destrezas o habilidades que los alumnos poseen antes de iniciar el curso, es decir, para determinar los prerequisites que los alumnos deben poseer antes de la instrucción ya que si no los poseen, se usarán procedimientos de corrección para actualizar al estudiante y/o definir los objetivos.

b) La formativa o continua, que se realiza durante el proceso enseñanza-aprendizaje, y que tiene la finalidad de proporcionar al maestro y al alumno, la información acerca de las formas como se está llevando a cabo dicho proceso, es decir, si la instrucción que estamos dando es la más adecuada si el material que elegimos otras, ha sido utilizar técnicas de observación en donde se puede usar los registros anecdó-

dóticos y el autoinforme, donde frecuentemente se utilizan las entrevistas y los cuestionarios.

Las técnicas más adecuadas para llevar a cabo la evaluación durante el proceso enseñanza-aprendizaje han sido: -- plantear diferentes tipos de conductas, preguntas, problemas y tareas, para descubrir incomprendiones y realizar instrucciones correctivas en un tema determinado; observaciones de los comportamientos que presenta el alumno durante el proceso colaboración, responsabilidad, etc.; opiniones de los alumnos en cuanto a si entendieron ó no un determinado tema; entrevistas a los padres, obteniendo datos de posibles problemas familiares ó enfermedades que interfieran con el aprovechamiento del alumno; ó lo más común, usando la prueba como instrumento más adecuado en determinadas acciones. En esta última técnica es importante dejar bien claro, que debe planearse de la manera más adecuada, a los diferentes criterios de ejecución que se requiere del alumno, ya que algunos tipos de pruebas presentan la desventaja de la adivinación por parte de los alumnos, y el tiempo requerido para elaborarlas. Para facilitar el aprendizaje del estudiante, las pruebas deben ser adecuadas (sin preguntas triviales), y éste debe saber con anticipación el tema de exámen, para posteriormente poder evaluarlo, además de que el progreso del alumno debe ser evaluado en su desempeño individual, y no, en comparación con otros estudiantes. Ya que la prueba ha sido también utilizada para la evaluación final, cabe hacer notar que, la interpretación de los resultados obtenidos va a determinar si se cubrieron ó no los objetivos propuestos, y en gran medida las notas ó calificaciones que den a sus alumnos. Esta evaluación puede realizarse promediando las evaluaciones parciales realizadas durante el proceso, y determinar su aprovechamiento conforme a la escala -- oficial.

4.- CRITERIOS PARA UBICAR LA EJECUCION.

Los instrumentos de evaluación analizados anteriormente, pueden ser aplicados más adecuadamente si se basan en los diferentes criterios de ejecución especificados en los-- criterios para seleccionar objetivos en su nivel cognositi-- vo, estos son:

- a) De conocimiento, donde se evalúan procesos de - memorización.
- b) De comprensión, donde el sujeto debe explicar-- en sus propios términos la información previa-- mente obtenida.
- c) De aplicación, generalizando lo aprendido lle-- vándolo a la práctica.
- d) De evaluación donde el alumno da juicios de va-- lor.

5.- FACTORES QUE AFECTAN LA EJECUCION DEL ALUMNO-- DURANTE LA EVALUACION.

Otro factor muy importante y que debe tener muy en cuenta para llevar a cabo una evaluación, es que los profe-- sores desechen lo mejor posible, las diferentes conceptua -- lizaciones que sobre la evaluación tienen cada uno de ellos. El hecho de tomar en cuenta elementos tales como disciplina, puntualidad, aseo, relación maestro-alumno, relaciones maes-- tro padres, favoritismos y problemas personales no relaciona dos con el ambiente escolar, entre otros, afecta en gran medida el desempeño del estudiante y por lo tanto, su evalua-- ción; ya que al considerar a ésta, como un control que el -- profesor ejerce sobre sus alumnos, crea en éstos al momento de presentar el exámen, de responder ante un cuestionario, u otro tipo de evaluación, un estado emocional como el nervio-- sismo la inseguridad, el temor, la apatía, etc., que inter-- fieren con su ejecución, y por lo tanto, con su aprovechamiento.

Para finalizar, y como un punto adicional, se especificarán algunas precauciones que deben tenerse en cuenta, para llevar a cabo una forma de evaluación, que pueda ayudar -- a los profesores a mejorar sus sistemas de evaluación particulares. Se recomienda que los profesores:

I) Definan objetivos progresivos, así como guías para establecer el programa de estudio en el alumno.

II) Estimen el nivel de realización del alumno mediante métodos adecuados (vigilancia individual).

III) Modifiquen a conveniencia el nivel real de realización del estudiante, los niveles de grado y tiempo que están diseñados convencionalmente para que el profesor de por-- terminado un tema.

IV) Proporcionen normas de aprovechamiento de manera que el estudiante se autoevalúe (aprendizaje autodirigido).

V) Atiendan a la información detallada de cada alumno para individualizar la instrucción.

VI) Se adiestren para evaluar, diagnosticar y guiar el aprovechamiento del alumno.

DINAMICAS GRUPALES

INTRODUCCION.

Desde el inicio de la reforma educativa se ha visto la necesidad de cambiar la forma de enseñanza así como el papel que juegan alumnos y maestros en ella. De ahí que hayan surgido nuevas formas de organización académica que favorezcan el desarrollo y aprovechamiento escolar. Anteriormente la formación docente se basaba en el control y organización del grupo, planteándose que un grupo disciplinado (callado y sin movimientos), era el idóneo para lograr un mejor aprovechamiento, es decir, el alumno sólo se le tenía como receptor de información que le era proporcionada por el maestro quien actuaba como emisor únicamente.

En la actualidad se ha comprendido la necesidad de tomar en consideración factores no sólo enfocados hacia el maestro, sino también, aquéllos inherentes a las características de desarrollo de los niños, principalmente en el aspecto de su forma de aprendizaje globalizadora. A partir de esta consideración, se planteó un sistema de enseñanza integral que sea más formativo que informativo, con la finalidad de integrar a los niños de manera directa a su medio ambiente, y por lo tanto, que aquéllo que aprendieron en la escuela, lo puedan aplicar a su vida cotidiana, mediante la adquisición y desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades tomando en cuenta al niño como tal y poseedor de características propias y distintas a las de los adultos.

Para obtener resultados óptimos de los cambios planteados, se han propuesto nuevas formas de organización grupal,

las cuales tratan de encauzar al niño hacia la comunicación y socialización, así como, al aprendizaje de la ciencia, la tecnología y el arte, para lo cual es necesario llevar a cabo diferentes actividades que de forma general se pueden clasificar en dos categorías: equivalentes y análogas, la primera se refiere a la realización de las tareas de manera idéntica a la que se pretende en el objetivo a cubrir, por ejemplo: si se pretende que el alumno finalmente escriba una lista de sinónimos, antes de la evaluación final, se le pedirá que escriba una lista de sinónimos. En cambio una práctica análoga requiere una tarea que sustituya de manera similar a la que se pretende en el objetivo, por ejemplo: si se quiere que el alumno escriba una lista de sinónimos se le pedirá que en un texto subraye los sinónimos. Además de estas actividades es de vital importancia que el niño cuente con conocimientos antecedentes (conductas preliminares) que sirvan de base para los nuevos objetivos a cubrir, por ejemplo: si el objetivo propone que el niño escriba palabras, el niño debe saber por lo menos trazar letras, (cfr; Popham y Baker, Planeamiento de la Enseñanza, pp. 38).

Una forma de agilizar las actividades encaminadas al logro de los objetivos, son las dinámicas de grupo que consisten en formas de organización que favorecen la interacción de los integrantes de un grupo, teniendo como finalidad la diversificación de actividades para la enseñanza y por ende un aprendizaje más activo y eficaz. En el planteamiento de estas dinámicas, se contemplaron aspectos tales como: el elevado número de alumnos que hay en un grupo, la falta de diálogo entre alumno-maestro y de alumnos entre sí, la dispersión de la atención y todas las implicaciones que conllevan. Las dinámicas que trataremos en esta charla son: Monitoreo, Trabajo en equipos, Técnicas Freinet, Teatro y Teatro guiño. Aunque es necesario hacer notar que la presentación de las características y forma de desarrollo de estas técnicas no implica--

que se deban seguir de manera inflexible, sino por el contrario, ustedes deben seleccionar la que brinda mejores resultados en la situación particular de su grupo, esperando que les sirvan más como sugerencias que como sistemas predeterminados y que tengan en cuenta que son combinables en tanto que favorezcan el logro de los objetivos planteados.

Los replanteamientos educativos mencionados, implican a su vez cambios en los materiales didácticos que sirven de apoyo a la motivación de los alumnos hacia la actividad escolar. Dichas modificaciones hacen hincapié en la utilización de elementos tanto prefabricados como naturales que estén disponibles para alumnos y maestros, y que además sean acordes a las posibilidades de la institución.

A continuación explicaremos cada una de las dinámicas de grupo mencionadas y los posibles materiales didácticos de apoyo a utilizar, empezando por su fundamentación en base a las características principales de los niños.

3.1. CARACTERISTICAS GENERALES DE LOS NIÑOS.

En diversos estudios del desarrollo infantil durante la edad escolar, se ha determinado que hay un cambio importante en el pensamiento del niño, ya que en el medio escolar o proceso educativo se empieza a dirigir el desenvolvimiento que corresponderá a un sistema coherente de conocimiento que encausará y estimulará el desarrollo físico, intelectual, emocional y social del escolar.

Es además una de las fases más importantes en el desarrollo del niño, porque se diversifican más los factores medio ambientales y cognoscitivos, y hace que los niños tengan un cambio notorio, este cambio-

radica en el proceso de describir y clasificar las-- operaciones concretas de las operaciones formales,-- así como de la lógica deductiva. Es decir, el cambio fundamental radica en que el niño progresa en el establecimiento de los conceptos.

EL DESARROLLO A TRAVES DE LA EDAD.

En la edad de los 5 a 7 años se determina que los niños convencionalmente están preparados para iniciar una nueva etapa, la etapa escolar.

A esta edad el niño ha consolidado toda una serie de logros y está en el umbral de todo un conjunto de -- nuevos descubrimientos. El niño pasa del nivel pre-- operacional al nivel de las operaciones concretas;-- domina las nuevas capacidades de clasificación, comprende la reversibilidad y las operaciones básicas-- como la suma, la resta y la multiplicación.

En esta etapa el lenguaje empieza a desempeñar un -- nuevo papel, el niño de 5, 6 o 7 años empieza a emplear el lenguaje en el pensamiento, es decir, si se le pide, por ejemplo, recordar una serie de dibujos, o de números, repetirá verbalmente para sí la serie-- hasta que se le pida que los repita en voz alta.

En las relaciones interpersonales suceden cambios importantes: primero el niño generalmente empieza sus estudios primarios a esta edad, lo que significa un aumento considerable de tiempo empleado con los compañeros, así como un enfoque al aprendizaje formal:-- a esta edad se forman grupos de compañeros de estructura unisexual, en el cual aumenta la cantidad de interacción con los compañeros, y cierta clase de interacción cambia hacia un juego más cooperativo y se--

aleja del juego paralelo. En general las relaciones entre los niños empiezan a tomar características muy específicas.

De los 7 a los 12 años, se inicia otro período de -- consolidación, el cual se le denomina el período de las operaciones concretas, acentuando los cambios -- graduales que tienen lugar; sin embargo, estos cambios son en su mayoría prolongaciones o consolidaciones de los nuevos entendimientos importantes que el niño realizó a los 6 o 7 años; las habilidades de -- clasificación se vuelven más complejas y el niño es capaz de captar la clasificación múltiple. (ejemplo: el hecho de que un sujeto puede pertenecer a más de una categoría), el razonamiento inductivo es también más eficiente. Las relaciones interpersonales continúan centradas en grupos, del mismo sexo lo cual --- constituye la forma predominante de su interrelación.

De manera más explícita podemos decir que en la etapa de los 6 a los 12 años, el niño ya es capaz de -- representar por medio de símbolos y de reconocer señales. Es la edad en que se aprende por medio de la -- manipulación directa de objetos, al principio esta característica es muy acentuada y al ir finalizando va disminuyendo esta necesidad.

Hacia los 7 u 8 años, los niños comienzan a hacer -- clasificaciones, lo cual se encuentra directamente -- relacionado con las operaciones matemáticas abstractas, aunque en esta etapa todavía necesitan del apoyo de la manipulación de objetos, es decir, se encuentran en una fase de operaciones concretas.

Hacia los 11 o 12 años, el niño ya puede hacer razonamientos basados en hipótesis, es decir, puede de--

terminar el grado de falsedad o verdad de una proposición y ya no necesita primordialmente de la manipulación de objetos; a esta etapa se le da el nombre de "operaciones proposicionales" (Cfr. Piaget, Psicología y Pedagogía, pp. 34-52).

En conclusión, se puede decir que en esta etapa el desarrollo del niño es muy acelerado, tanto a nivel físico como intelectual, por ello es que necesita de una gran cantidad de actividad, siendo aconsejable que en la educación se aproveche la actividad lúdica-natural del niño, para dar una más amplia variedad en la enseñanza, y así mantenerlo motivado.

3.2. TECNICAS ESPECIFICAS DE ORGANIZACION DE GRUPO.

En diversas investigaciones psicológicas, se ha comprobado que para todas las personas es necesario, entre otras cosas, el recibir reconocimiento y aceptación social, los cuales constituyen lo que en Psicología llamamos reforzamiento social, que aplicado lo más inmediatamente posible a la realización correcta de alguna actividad, tiende a incrementarla, y que el no tenerlo puede ser una fuente importante de muchos de los problemas sociales, tanto a nivel individual como de grupo, que se presentan en nuestra sociedad a diferentes niveles. Pero podríamos preguntarnos ¿Cómo es posible prevenir esta necesidad?, -- pues bien, las técnicas de organización grupal en el medio escolar son una de las formas de responder a esta pregunta, puesto que dan la opción de proporcionar el reconocimiento y aceptación social a un mayor número de personas en menor tiempo, logrando así disminuir la desproporción numérica que hay entre maestro alumnos, y además dan retroalimentación, es de--

cir, propician una corrección y aceptación continua de las fallas y aciertos respectivamente hasta cubrir el criterio de ejecución planteado en sus objetivos instruccionales.

MONITOREO.

Esta técnica proporciona al maestro la oportunidad de hacer llegar el tan necesario reconocimiento social y retroalimentación a un mayor número de niños. Oportunidad que se verá reproducida en relación directa al número de alumnos que seleccione para que proporcionen el asesoramiento a sus compañeros.

El objetivo de esta técnica, es el lograr una mayor y mejor organización de tiempo y atención para los alumnos, pretendiendo llegar en un momento dado, a una enseñanza individualizada.

I. VENTAJAS.

Las ventajas que presenta esta técnica se pueden desglosar a tres niveles: (a) para el maestro, (b) para los monitores y (c) para los alumnos asesorados.

- (a) Con respecto a los maestros, se ha observado que la utilización del monitoreo logra, en primer lugar, una mayor y mejor organización del tiempo de que disponen para los alumnos. Mayor en cuanto a que lo distribuyen entre un menor número de actividades, por ejemplo: si el maestro nombra una docena de monitores en su grupo, que asesoran a tres compañeros cada uno, él no tendrá que realizar actividades de organización, ni de estar viendo que todos estén realizando la actividad, sino que lo hará solamente con los monito--

res y estos a su vez con los compañeros que les--
corresponde asesorar. De esta manera el maestro --
tendrá más tiempo para dedicarlo a mejorar la ca-
lidad de sus explicaciones, a diversificar las ac-
tividades para el logro de sus objetivos específi-
cos, etc., en fin que podrá distribuir mejor su--
tiempo. Otra ventaja es que permite que proporcio-
nen una atención diferenciada a los alumnos. Di--
cha diferenciación se refiere a los alumnos que--
tienen dificultad en alguna área específica de --
aprendizaje y por lo mismo requieren de mayor a--
tención por parte del maestro.

En tercer lugar podemos señalar, que hace posible
el tener un eficaz y más verdadero conocimiento--
del avance del grupo, ya que pueden utilizar los-
reportes de los monitores para corroborar sus pro-
pias apreciaciones, en aspectos evaluativos y de-
logro de objetivos, por ejemplo.

- (b) En relación a los monitores las ventajas que pre-
senta el monitoreo son:
- La adquisición de habilidades sociales, debido al
nuevo papel que asumen en la interacción con sus-
compañeros y maestros que viene a contribuir a su
socialización.
 - El incremento en sus habilidades académicas. En--
estudios realizados recientemente en el área edu-
cativa, se ha comprobado que los alumnos que ac-
túan como monitores muestran incremento en sus --
ejecuciones en relación directa al incremento que
se observa en los alumnos que asesoran. Así como-
en la realización de reportes de trabajo y forma-
tos de evaluaciones.
 - Por otro lado, la función motivacional que la ac-
tividad en sí ejerce sobre estos alumnos, puesto-

que se saben acreedores por méritos propios a esta recompensa, además de que se constituyen en modelos para sus otros compañeros.

- (c) Finalmente los alumnos asesorados también reciben ventajas por la utilización del monitoreo, - en primera instancia, el que reciben con más frecuencia y por partida doble la aceptación y reconocimiento social, por las actividades que realizan. Con más frecuencia por que les será proporcionada por sus compañeros monitores directamente y por partida doble, ya que también la recibirán de sus maestros.

El incremento en sus habilidades académicas y sociales. En las académicas porque estarán en situación de recibir retroalimentación constante, - logrando con ésto, no sólo una mejor ejecución, - sino también en determinado momento, podrán avanzar a su propio ritmo de aprendizaje.

En las segundas porque desarrollan interacciones más cercanas con sus compañeros, conviven se conocen mejor, aprenden a organizar realmente como compañeros.

II APLICACION DE LA TECNICA.

Esta técnica puede ser aplicada en los siguientes casos:

- (a) particulares y (b) grupales

(a) Casos particulares. Niños que presentan déficits en alguna área específica de aprendizaje o bien cuando se dá a cada uno de los miembros --- del grupo. Es decir, que se establecería una relación un monitor para un alumno.

(b) Grupales. Cuando el grupo está dividido en equipos. De esta manera la relación que se establecería podría ser por ejemplo: un monitor para cada tres o cuatro alumnos.

III SELECCION DE MONITORES.

En la implementación del monitoreo los maestros deben tener en cuenta, para la selección de aquellos alumnos que fungirán como monitores, lo siguiente:

- a) Asignarles la realización de ésta actividad siempre como un reconocimiento, como un "te estoy premiando por tu comportamiento" y nunca hacerlo sentir como un castigo.
- b) Como monitores pueden ser elegidos:
 - Los alumnos de grados superiores.
 - También pueden seleccionarse de un grupito de alumnos atrasados, tomando de éste a los avanzados para monitores y
 - Hacer rotativa la realización de esta actividad.

IV. RECOMENDACIONES PARA SU APLICACION.

En primer lugar recalamos que la técnica debe ser ajustada a la situación específica en que se vaya a utilizar, lo que dependerá de las observaciones que ustedes tengan o hagan de su grupo. Otra recomendación es que traten de ampliar, por su cuenta, la información que se les da en esta charla, para que manejen correctamente la técnica y puedan así entrenar a los alumnos que seleccionen como monitores. El entrenamiento de los monitores debe hacer énfasis en la forma de proporcionar el reforzamiento y la retroalimentación. Por último -- les recomendamos no olvidar que deben estar constantemente --

atentos al funcionamiento de la técnica para que determinen -- cuando es necesario modificarla, seleccionar nuevos monitores- y retroalimentar o proporcionar reconocimiento social en mayor medida.

V EFECTIVIDAD DE LA TECNICA.

Para determinar si el uso de esta técnica es efectivo, pueden ustedes emplear las siguientes recomendaciones:

- a) Hacer evaluaciones comparativas de sus alumnos antes y después de que implementen las técnicas.
- b) Mediante observación directa, en cuanto a socialización, con respecto a grupos en los cuales no se esté llevando la técnica.
- c) Haciendo rotaciones con los monitores, en rela -- ción a que sean asesores de un niño o grupo de niños distinto y comparar los resultados.
- d) La efectividad puede observarse también con res-- pecto a la disciplina del grupo, puesto que cada niño cuenta con la atención que requiere y su labor es reconocida más inmediatamente, no se dis-- persa en otras actividades.

TRABAJO EN EQUIPOS.

Dado a los hallazgos hechos en investigaciones de -- Psicología y Educación, se ha reflexionado sobre la necesidad de enseñar contenidos no sólo de carácter académico, sino también de carácter recreativo y complementario, como por ejemplo el establecimiento de habilidades para la organización del trabajo y de investigación.

Por otra parte se ha visto que el trabajo en equipos es una de las formas de establecer dichas habilidades; este ti

po de organización grupal ofrece ventajas desde el punto de vista académico, como desde el punto de vista de integración o socialización.

I. VENTAJAS ACADEMICAS.

- a) Desarrollo de habilidades de investigación bibliográfica. Mediante la adquisición de éstas, el --- alumno aprende a localizar y seleccionar materiales tales como libros, revistas, periódicos y folletos que le dan información sobre el tema de estudios, extrayendo lo más importante y concreto - de cada material.
- b) Organización del trabajo.- Aquí el alumno adquiere habilidades para seleccionar y distribuir actividades encaminadas al logro de un fin común de-- varios integrantes.
- c) Autosuficiencia.- Esto se refiere a que los alumnos están más capacitados para elaborar trabajos de diversos tipos, en menor tiempo y con un mínimo asesoramiento, puesto que su mismo avance en - el trabajo es el que le va dando la retroalimentación suficiente para seguir adelante.

II. VENTAJAS DE INTEGRACION GRUPAL O SOCIALIZACION.

- a) Aumento de convivencia.- Hay una mayor, más directa interacción entre los alumnos mediante el trabajo.
- b) Desarrollo de cooperatividad.- Esto se refiere a trabajos con la finalidad de que no sólo él, sino todos los demás integrantes del equipo reciban el

reconocimiento al trabajo en general.

- c) Permittedo confrontar ideas.- Permite a los niños acostumbrarse a externar sus dudas y opiniones, -- así como escuchar y aceptar las opiniones de las-- demás personas, para de ello obtener conclusiones-- generales.
- d) Ampliar perspectivas.- En base al planteamiento de dudas por parte de los alumnos, encontrar alternativas posibles, que permitan a todos llegar a conclusiones específicas sobre el tema tratado.

III. CARACTERISTICAS.

Las principales características de este tipo de dinámica grupal son:

- a) La formación de pequeños subgrupos.- Ya que se divide al grupo en pequeñas partes, con la finalidad de facilitar la organización y distribución -- del trabajo.
- b) Distribución equitativa del trabajo.- Los alumnos-- deben realizar una cantidad de trabajo equivalente es por esto que el maestro debe determinar de ante mano los contenidos principales del mismo, y en ba se a ello decidir cual es el número ideal de los - miembros del equipo.
- c) Funciones específicas para cada miembro del equi-- po.- Cada niño debe tener una actividad específica dentro del equipo, siendo esta asignada de manera-- rotatoria.

- d) El maestro sólo funge como moderador.- En este tipo de dinámicas grupales, el maestro sólo tiene un papel de asesor que da retroalimentación durante el desarrollo del trabajo, y durante la presentación y discusión del tema sólo modera, es decir, centra la discusión guiándola hacia los puntos relevantes del tema.

IV. CRITERIOS DE SELECCION.

- a) Tema que genera discusión.- El maestro debe tener en cuenta que el tema a desarrollar se presta para que los alumnos se cuestionen y planteen alternativas sobre el mismo.
- b) Necesidad de organizar en grupos.- El desarrollo del trabajo debe requerir la cooperación de varias personas, para evitar una sobrecarga de trabajo y lograr por ende una mayor calidad finalmente.

V. RECOMENDACIONES PARA SU APLICACION.

- a) Delimitación de funciones.- Las funciones que cada miembro del equipo desempeñe, deberán ser especificadas antes de que se inicie el trabajo.
- b) Asignación democrática y rotatoria de las funciones.- Los mismos miembros del equipo deberán decidir quién ocupará cada cargo dentro del equipo, y de igual manera se hará en relación al tiempo que permanezcan desempeñando dicho cargo, para que cada uno de los integrantes tenga oportunidad de ocupar todos los cargos.

- c) Planteamiento inicial de contenidos básicos.- El maestro debe especificar que puntos debe contener la investigación y el trabajo en general, así como tenerlos en cuenta para la discusión general; esto para evitar la dispersión de ideas, con la finalidad de no favorecer el alejamiento del tema central.
- d) Selección de un tema atractivo.- El maestro deberá elegir (sobre todo en la primera ocasión en que se emplee esta dinámica) un tema atractivo, para motivar el interés de los alumnos en participar dentro de la misma en ocasiones subsecuentes, aunque después los temas sean más áridos.
- e) Retroalimentación constante.- El maestro deberá ir señalando las fallas y acuerdos a cada paso durante la elaboración del trabajo, con la finalidad de proporcionar una base a los alumnos para el óptimo desarrollo del mismo.
- f) Conocimiento de los resultados.- El reconocimiento social debe ser dado con una hora máximo de espaciamiento, ya que en relación al aumento del tiempo, disminuye su valor de motivación para el alumno.

VI. CRITERIOS PARA EVALUAR LA FUNCIONALIDAD DE LA DINÁMICA.

Para observar si la dinámica funcionó en el grupo, el maestro deberá tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El logro de los objetivos planteados.
- b) Desarrollo del trabajo.- En este punto deberá ob-

servar cómo los alumnos desempeñan las actividades y si cumplieron con los requisitos de organización del trabajo.

- c) Cooperación entre los miembros del equipo.- Obsevar si los integrantes del equipo realizaron las actividades que les correspondían, para lograr -- una buena calidad del trabajo conjunto.
- d) Evaluaciones ya establecidas.- Este punto está en relación al punto tratado ~~_____~~
~~_____~~ al respecto.

TECNICAS FREINET.

Esperamos que las técnicas Freinet que a continua---ción se describirán, les sirvan como un ejemplo del cual pue--dan tomar ideas, tanto de materiales como de actividades a rea--lizar y ajustarlas a su caso particular considerando los factores fundamentales que motivaron al autor para su realización.

Las técnicas Freinet son otra nueva forma de organi--zación grupal, fueron creadas por Celestin Freinet maestro de--escuela rural en Francia para dar solución al problema que pa--ra él representó regresar a dar clases, después de la segunda--guerra mundial, puesto que quedó afectado físicamente; tenfa - poca resistencia y su tono de voz era muy bajo. Su grupo era - numeroso, y él no lograba captar la atención de todos; de ahí--partió la idea de realizar actividades que estuvieran en rela--ción a los intereses de los niños, analizando la forma de lo--grarlo, encontró que éstos estaban en las experiencias cotidianas del niño y además se dió cuenta, que la instrucción esco--lar era impartida como algo independiente de la vida diaria. Es por esto que plantea en primer lugar una educación integral, - sin desvinculación entre la actividad escolar y la vida diaria,

puesto que ambas son situaciones de aprendizaje.

Su segundo propósito fue idear la manera de hacer -- que los niños expresaran espontáneamente sus experiencias, para así, poder localizar sus intereses y explotarlos. Empezó -- por crearles la necesidad de expresión haciéndoles relatar verbalmente sus sucesos, para pasar después a la narración escrita, correlato directo de su comunidad y las experiencias vividas en ella, lo que llamó texto libre.

El texto libre fue su punto de partida, pues logró diversificarlo a otras actividades, tales como: la correspondencia interescolar, el libro de la vida y el periódico mural, -- que funcionaron a la perfección, dadas las características particulares para las que fueron hechas. La correspondencia interescolar fue un factor novedoso que dió el toque de cooperatividad, incluso de los padres, pues elaboraban verdaderos paquetes "sorpresa", conteniendo trabajos de los niños; dibujos, escritos, cosas propias del lugar y golosinas. Las escuelas a -- las que se remitía esta caja, respondían de igual forma, y --- Freinet aprovechaba tanto el interés en la elaboración de la caja como el que demostraban cuando recibían una, guiando al grupo a cuestiones académicas como la lectura en voz alta de los escritos, la investigación acerca de las cosas propias de la otra comunidad, el cálculo de las distancias entre las dos escuelas, etc., complementando esta actividad con los viajes-intercambio. También con el libro de la vida desarrollaba habilidades de tipo social además de académicas dado que todos leen su texto, se les ayudaban en caso de necesitarlo y en forma de mocrática elegían el que pasaría a formar parte del libro, además durante las lecturas, los niños podían estar realizando -- otra actividad mientras escuchaban, como dibujar, hacer modelados, pintura, etc., que no interferían con la primera.

Lo que se exponía en el periódico mural también se--

seleccionaba de manera democrática, los niños se agrupaban en la actividad de su preferencia para la elaboración de éste.

Con la democratización de las decisiones se colocó-- en plano de igualdad a maestros y alumnos, en el sentido de -- cooperación diálogo y trabajo conjunto.

A partir de la información obtenida de los centros - de interés y de su explotación surge la necesidad de elaborar ficheros diversos que contengan los datos en forma accesible,-- constituyéndose la elaboración de estos, como una actividad -- más a desarrollar en la cual se involucran actividades suple-- mentarias como son: el recortado, pegado, redacción, selección de textos, clasificación, etc., y el trabajo en talleres; im-- prenta, grabado, costura, etc. De esta manera y de la misma -- fuente nace también: la biblioteca de trabajo formada como en-- ciclopedia infantil de carácter científico y cultural, siendo esta un instrumento de los más representativos de ésta nueva-- perspectiva, y los ficheros autocorrectivos que proporcionan-- al niño la adquisición de mecanismos básicos de acuerdo con la graduación natural y un entrenamiento sistemático.

Pensando que para la realización de las actividades-- es necesario proporcionar al niños los materiales y medios ade cuados, introdujo cambios en las instalaciones del salón de -- clase: facilitando la disponibilidad de los materiales, fiche-- ros, biblioteca, imprenta, etc., y el acceso constante a estos deshecho muros o divisiones entre el salón de clase y el taller reuniéndolos en un sólo espacio (tipo de salones abiertos). -- Los cambios que realizó estuvieron en relación a la adecuación del ambiente para favorecer la libre interacción de los niños-- en la realización de actividades académicas y creativas, sin-- que represente, necesariamente, un alto costo monetario.

Para llevar a cabo sus técnicas se hizo necesaria la

elaboración de un plan de trabajo que programara las actividades para la consecución de los objetivos, dividiéndolo en: --- plan general (objetivos a largo plazo), plan anual (objetivos a mediano plazo) y planes semanales y cotidianos (objetivos a corto plazo).

El plan general se refiere a las actividades funcionales que el niño debe realizar, no toma en consideración los centros de interés. Los planes anuales marcan lo que debe cubrirse obligatoriamente a fin de año en cada materia: por lo general estos dos planes son pre-establecidos sirviendo como guías desde antes de inicio de clases y a los cuales es necesario remitirse para el establecimiento de los planes semanal y cotidiano. que son los que realmente marcan la pauta de trabajo y que son elaborados de manera conjunta entre maestros y alumnos. Es importante mencionar que las actividades y su realización no se contraponen con los principios de disciplina y orden establecidos, pero que las formas de lograrlos son diferentes en cuanto a la organización de trabajo cooperativo y los recursos utilizados, lo cual constituye su principal ventaja.

Pero veamos cómo, basados en la esencia de estas técnicas, pueden ustedes utilizarlas: la imprenta, por ejemplo, sería bastante problemático instalarla y manejarla en la escuela, pero podría ser sustituida por un mimeógrafo. A lo que se podría decir ¿para qué un mimeógrafo, si no hay correspondencia interescolar establecida?, todos sabemos las limitaciones y esfuerzos que requiere el establecimiento de ésta, pero también podemos dar alternativas para el uso de aquel, por ejemplo: elaborar un periódico escolar mensual que contenga puntos de interés para maestros y alumnos, y que sea elaborado conjuntamente. Otra forma de retomar esta esencia, es organizar visitas a diferentes lugares como fábricas, oficinas, parques, etc. y pedir a los niños que den sus impresiones por escrito, de es

tos escritos se puede elegir uno o de varios completar uno, -- que será impreso en el periódico escolar y que puede ser complementado con dibujos.

ESCENIFICACIONES (teatro).

Dado el "nuevo" enfoque de la educación, en la que se consideran de mayor importancia los contenidos encaminados al desarrollo de nuevas habilidades y no sólo a la transmisión de contenidos académicos, se ha pensado que uno de los medios por el cual se puede lograr dicho objetivo, son las escenificaciones o actividades de teatro.

VENTAJAS.

- a) Involucración directa en el tema tratado.- El --- alumno tiene oportunidad de seleccionar el tema, -- así como sus contenidos más importantes, los cuales sean más interesantes para el alumno y que -- considere dignos de ser representados.
- b) Utilidad social.- Permite al alumno tener una actitud crítica hacia su realidad, pues analiza los sucesos desde su enfoque particular, condicionando éste por el contexto en que se desarrolla.
- c) Desarrolla la creatividad del niño. Si el niño -- interviene en la redacción del libreto, le permite plasmar sus ideas sobre el tema específico y -- si no participa en ella, el hecho de participar-- en las demás actividades de la representación escénica, hace que el niño exprese sus emociones -- y opiniones sobre lo que está trabajando, lo cual le permite tener un panorama más amplio sobre el tema tratado.

- d) Desarrolla sus habilidades de expresión.- Acrecenta sus conocimientos sobre los temas, lo cual le permite tener bases para expresar sus ideas.

En teatro se pueden trabajar diferentes aspectos o -- áreas englobadas en una sola actividad.

CARACTERISTICAS.

Dentro de sus principales características se encuentran:

- a) Función crítica.- En base a su concepto de la realidad en que vive, el alumno no puede analizar -- los fenómenos que se le presentan, ya sea de ca--rácter social o histórico.
- b) Se basa en la acción y no en el diálogo.- Mediante la exaltación de las actitudes hace comprender el fondo de la situación representada, adquiriendo el diálogo una función secundaria.

CRITERIOS DE SELECCION.

Para emplear esta dinámica, es conveniente que el -- maestro considere:

- a) Temas adaptables a diálogos.- En términos de aquéllos temas que tengan puntos para análisis y crítica, que puedan ser tratados a manera de diálogo o narración y que además no impliquen una sobre--carga de trabajo.
- b) Que la situación que se desea representar ofrezca una visión clara del tema.- Con la finalidad de--que no se pierda el interés tanto de los que parti

cipan en la representación, como de los que simplemente están como espectadores.

RECOMENDACIONES PARA SU APLICACION.

Para poder llevar a cabo esta dinámica es conveniente que el maestro:

- a) Realice una preselección del tema.- Deberá buscar temas que se adapten a una redacción de diálogo o narración que presenten puntos de análisis y crítica, o en el caso de niños pequeños el que pueda realizar una representación gráfica.
- b) Tema accesible.- El tema deberá estar en términos de información accesible a los alumnos, para que puedan desarrollar una redacción comprensible tan to para los participantes en la escenificación co mo para los espectadores.
- c) Manejo de información por parte de todo el grupo. En este punto, el maestro deberá procurar que todos los alumnos tengan información sobre el tema, para de ahí partir al análisis y crítica del mismo al finalizar la representación.
- d) Plantear contenidos relevantes para el análisis-- durante la discusión especificar los aspectos fun damentales, hacia los cuales se pretende enfocar-- el análisis de la situación escenificada.
- e) Retroalimentación constante.- Debe señalarse de-- manera continua tanto fallas como aciertos durante el desarrollo del trabajo, así como durante la discusión antes de que pase una hora.

- f) Reforzamiento inmediato.- El desempeño de los --- alumnos, ya sea durante la elaboración del libreto, después de la representación o durante la discusión, de ser correctos o adecuados deberán recibir el reconocimiento social inmediato, de lo contrario el valor reforzante se perderá.

CRITERIOS PARA EVALUAR LA FUNCIONALIDAD DE LA DINAMICA.

Para observar si las representaciones teatrales funcionaron en el grupo, el maestro deberá observar:

- a) Desarrollo del trabajo.- Si al finalizar la actividad se cubrieron los objetivos que previamente se habían planteado.
- b) Observación de incrementos en la redacción si se maneja el tema de mejor manera, si la ortografía ha mejorado, etc.

TEATRO GUIÑOL.

Las representaciones con muñecos guiñol comparten--- tanto características como ventajas con las escenificaciones-- teatrales, aunque la variedad de temas que pueda abarcar es -- mayor.

VENTAJAS.

- a) Involucración directa dentro del tema tratado.--- Permite a los alumnos seleccionar el tema e investigar sobre el, para poder desarrollarlo, permi-- tiéndole al niño la realización concreta de sus-- fantasmas así como la adquisición de conocimien--

tos y habilidades.

- b) Desarrolla la creatividad.- Puesto que los niños son quienes establecen los contenidos del diálogo los personajes y las situaciones de acuerdo a sus intereses e ideas.
- c) Desarrolla habilidades académicas.- En el sentido de que para llevar a cabo este trabajo tiene que recurrir a la mayor parte de las áreas del programa de educación, por ejemplo para la elaboración se trabaja en educación tecnológica, en la representación en educación artística, y ciencias naturales, Ciencias sociales, Español y Matemáticas - se abarcan en la selección del tema.
- d) La actividad recreativa como medio de aprendizaje Para los niños tanto la elaboración de muñecos y diálogo, como la representación misma, implican-- una forma de juego, mediante la cual están adquiriendo nuevos conocimientos o cuando menos los es tán afirmando.

CARACTERISTICAS.

- a) Aprovecha la actividad lúdica del niño.- Ya que-- para el niño el uso de los muñecos implica un jue go, mediante el cual los niños están aprendiendo.
- b) Amplía la gama de representaciones.- En el sentido de que se pueden presentar situaciones y personajes más fantásticos, que hace más o menos la representación y el aprendizaje.
- c) Versatilidad de temas.- Los temas representados-- puede abarcar más áreas del programa, pues es más

fácil hacer muñecos que se adapten a los temas,--
que hacer caracterización por parte de los niños.

CRITERIOS DE SELECCION.

Para emplear esta dinámica es necesario considerar--
que:

- a) Los temas sean ligeros o de fácil adaptación a --
representaciones chuscas.
- b) Que la situación que se desea representar ofrezca
una visión clara del tema.- Con la finalidad de--
que el interés no se pierda tanto por parte de --
los que intervienen en la representación como por
parte de los espectadores.
- c) Si los personajes pueden ser elaborados en muñe--
cos guiñol.

RECOMENDACIONES PARA SU APLICACION.

Para poder realizar esta dinámica dentro de un grupo
es conveniente que el maestro:

- a) Realice una preselección de temas.- Buscar temas-
adaptables a las características ya especificadas
para que de esos temas los alumnos elijan los que
les interese tratar.
- b) Tema accesible.- El tema deberá estar en términos
de información accesible tanto para los que par--
ticipan en la representación como para los que --
sean sólo espectadores.

- c) Retroalimentación constante.- Esto se refiere a-- que se deben señalar tanto fallas como aciertos - durante el desempeño del trabajo, para corregir-- las primeras y mantener las segundas, para que -- con ello se logre un trabajo de mejor calidad y - por ende un mayor grado de aprendizaje.
- d) La representación es más motivante si tiene que - ser presentada en otros grupos, y a su vez esta-- actividad resulta un auxiliar didáctico para esos grupos.

CRITERIOS PARA EVALUAR LA FUNCIONALIDAD DE LA DINAMICA.

Para ver si las escenificaciones con muñecos guiñol- funcionaron en el grupo, el maestro deberá fijarse en:

- a) El desarrollo del trabajo.- Si los alumnos parti- ciparon activamente y con interés en las activi-- dades que les correspondían.
- b) Cumplimiento de objetivos.- Si los objetivos que- se habían planteado fueron cubiertos mediante el- uso de esta dinámica.

CONSIDERACIONES GENERALES.

Es importante volver a señalar que tanto las repre-- sentaciones (teatro) como las escenificaciones con muñecos guiñol, desarrollan habilidades académicas tales como selección-- de aspectos o situaciones relevantes de un tema, para de ahí-- partir a la elaboración del libreto; habilidades de redacción, composición y sintáxis, con lo que se le dá sentido al libre-- to; y la cooperación puesto que cada niño tiene funciones espe

cíficas, que aunadas a las de sus compañeros, hace posible la realización de dichas escenificaciones.

Por otro lado, el maestro debe dar ejercicios previos de preparación, con la finalidad de que el niño vaya adquiriendo desenvolvimiento, facial y de dicción. Los ejercicios de dicción son sumamente importantes para poder expresar con la entonación de las palabras el sentido o emoción de las frases.

Otra de las finalidades de las escenificaciones, -- tanto en teatro como con guiñol, es poner en contacto al niño con las manifestaciones culturales es decir, dar una panorámica más amplia y crítica de lo aprendido tanto en la escuela -- como fuera de ella, o simplemente dar una conexión de lo que aprende en la escuela con lo que vive fuera de ella cotidianamente.

Es necesario hacer notar que, cuando se aplica por primera vez una dinámica grupal, es posible que surjan conductas inadecuadas, es por ello que el maestro deberá observar -- dónde hay fallas, para hacer modificaciones, y en ocasiones -- subsecuentes aplicarlas con mayor éxito, es decir, no bastará una sola vez para observar si una dinámica funciona ó no en -- el grupo.

Por otra parte, las dinámicas de grupo, como su nombre lo indica son "dinámicas" por lo que deben irse cambiando o renovando constantemente en relación a los cambios que se -- observen en el grupo como producto de los manejos realizados -- por ustedes.

MATERIALES DIDACTICOS DE APOYO.

IMPORTANCIA DE UTILIZAR LOS MATERIALES DIDACTICOS DE APOYO.

Como ya se mencionó, la reforma educativa ha traído consigo cambios, encaminados a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; ya se explicó la importancia que tiene el hecho de que el grupo tenga una forma de organización para la distribución de actividades, o bien para el mayor avance académico, sin embargo, todo conocimiento debe tener un apoyo que le dé más consistencia al aprendizaje, es por ello que desde tiempo atrás se echaba mano de materiales que tuvieran dicha función, sin embargo eran muy limitados, tanto en tipo como en uso, en cambio actualmente podemos ver que es posible contar con un sinúmero de materiales, para los cuales en ocasiones sólo se necesita observar las cosas con que se cuenta alrededor de la propia escuela.

Por otra parte, se han hecho estudios en los cuales se ha comprobado que la adquisición de conceptos se facilita, cuando el niño tiene oportunidad de manipular el objeto de aprendizaje, en los casos que esto no sea posible, cuando menos tener acceso a representaciones gráficas, que le permitan un contacto directo (visual) con los contenidos del tema, de ahí la gran importancia de los materiales didácticos de apoyo.

CARACTERISTICAS DE LOS MATERIALES.

Como ya se mencionó, los materiales didácticos de apoyo, deben representar objetivamente los contenidos básicos del tema, es por ello que se debe tener especial cuidado en su selección, y para ello se deben tomar en consideración aspectos tales como:

- a) Area de enseñanza a la que van dirigidos.- Es decir, ver las características del tema y en base-- a ésto el tipo de recursos existentes con que se cuenta sobre el mismo.
- b) Tipo de organización grupal.- Para con ello determinar si el material debe ser general, por equipo o individual.
- c) El objetivo a cubrir.- Se debe procurar que haya una correlación con la conducta que se plantea -- en el objetivo y el tipo de material a usar como apoyo.
- d) Base para la evaluación.- Los materiales didácticos también deben servir de punto de partida para la evaluación que se aplique.

TRADICIONALES .

Dentro de este tipo de materiales encontramos que generalmente se han utilizado pizarrón, gises, láminas, esquemas y mapas ahulados, rotafolios, franelógrafos, juegos de geometría, cuerpos geométricos y filminas.

VENTAJAS.

- a) Son materiales prefabricados que se conservan a través del tiempo y que pueden ser empleados para cualquier área de enseñanza y en cualquier -- tema, ya que se ha elaborado una gran diversidad de ellos.
- b) Algunos de ellos pueden ser elaborados por los-- maestros y en ocasiones hasta por los mismos --- alumnos.

DESVENTAJAS.

- a) En algunas ocasiones son materiales muy sofisticados y menos representativos que los materiales naturales que se encuentran en el medio ambiente.
- b) Algunos de ellos son muy caros y difíciles de conseguir.
- c) En ocasiones se necesita de equipo especial y caro para poder usarlos.

CARACTERISTICAS.

- a) Son representaciones gráficas de elementos del medio ambiente natural.
- b) Sirven como sustitutos de los elementos naturales

CRITERIOS DE SELECCION.

Para obtener un rendimiento óptimo del uso de los materiales didácticos de apoyo en relación al complemento del -- objetivo, es necesario tomar en cuenta:

- a) La representatividad.- En términos objetivos, es decir, hasta qué punto el material puede dar una visión clara de lo que es en realidad el objeto-- de estudio.
- b) Acceso a materiales naturales.- Si es posible contar con el objeto de estudio directamente, puesto que esto daría una visión más exacta de lo que sucede en la realidad.

- c) Posibilidades económicas.- Si la institución puede costear la adquisición de los materiales propuestos para la actividad.
- d) Actividades planeadas.- Materiales que estén ---acordes a las actividades que se propusieron para el logro de los objetivos planteados.

CRITERIOS PARA EVALUAR LA FUNCIONALIDAD DE LOS MATERIALES.

Para observar si los materiales seleccionados fueron los adecuados, deberán tomarse en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Cumplimiento de los objetivos de enseñanza; si los alumnos lograron alcanzar el criterio mínimo de ejecución.
- b) Desarrollo adecuado de la dinámica grupal empleada.- Es decir, si durante las actividades los --alumnos centraron su atención en los materiales empleados.

4.2.2. MATERIALES DE USO COMUN.

La principal característica de este tipo de materiales es su disponibilidad, ya que pueden encontrarse en la mayoría de los hogares y ser utilizados, en lugar de ser desechados, por lo que no implica un alto gasto adicional.

Entre los materiales de este tipo se pueden mencionar: envases de cartón, vidrio, de lámina, corcholas, periódicos, revistas, cascarones de huevo, ---

trozca de madera, piedras, trozos de tela, etc.

El maestro deberá planear con anticipación el uso de estos materiales y comunicarlo a sus alumnos con --- tiempo suficiente para que puedan reunirlo, de no ha cerlo así, este tipo de material perdería su principal ventaja: la disponibilidad.

4.2.3. ASPECTOS DEL MEDIO AMBIENTE COMO MATERIALES-- DIDACTICOS DE APOYO.

En este tipo de materiales se toma en consideración-- la utilidad que puede darse al medio ambiente que ro dea al niño como posibles materiales didácticos de - apoyo, dado que son la representación concreta y cotidiana de lo aprendido en la escuela.

Este tipo de materiales presenta ventajas tales como: accesibilidad, economía tanto de tiempo como de dinero, y además, él que proporcionan a los niños - interés por conocer el contexto en el cual se desenvuelven. Ejemplos de este tipo de materiales son:-- los árboles, las calles, las casas, las fábricas, - mercados, carnicerías, en fin, cualquier lugar en-- donde este el niño ó cualquier objeto con el que -- trate, cosas y lugares a las que en la medida de -- lo posible se puedan hacer visitas, por su cercanía con la escuela.

Es importante que el maestro seleccione cuales son-- los temas en que se puede usar este tipo de mate -- rial dadas sus características, pues de ello dependerá en gran medida la funcionalidad de los mismos.

4.3. ORGANIZACION DE LOS PROFESORES PARA LA ELABORACION Y UTILIZACION DE LOS MATERIALES.

Para la elaboración y utilización de los materiales es necesaria la coordinación de los maestros, ya sea sólo o en combinación con los alumnos, además de tomar en cuenta los recursos con que cuenta tanto la institución como los maestros y los alumnos, para realizar exitosamente dichas actividades.

Para la elaboración, se deben programar los temas en que se van a utilizar materiales didácticos de apoyo y que tipo de material es el más adecuado para el propósito. Lo adecuado de los materiales elegidos esta en función de la ayuda que proporcionen al maestro en el logro de: mejores explicaciones, participación activa del grupo, interés en el tema, una mayor atención y por ende un mejor avance en el cumplimiento de sus programas y un mejor aprendizaje de los niños.