



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES

ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE
CURSOS QUE ELABORAN LOS MAESTROS
EN LOS DOS ULTIMOS SEMESTRES EN

LAS SEIS MAESTRIAS DE LA DIVISION
DE ESTUDIOS SUPERIORES

SEMESTRES 1978 - 1979

POR:

SILVIA EDELMA VIVERO C.

MONTERREY, NUEVO LEON, MEXICO

1979

TM

Z71

FFL

197

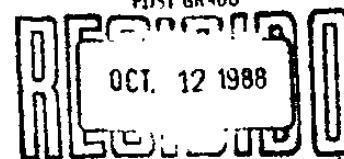
V5



1020072451



DIRECCION GENERAL DE
ESTUDIOS DE POSTGRADO



PIAMA

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES

MONTERREY, NUEVO LEON

MEXICO

ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE CURSOS QUE ELABORAN
LOS MAESTROS EN LOS DOS ULTIMOS SEMESTRES EN LAS
SEIS MATERIAS DE LA DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES
SEMESTRES 1978 - 1979

POR:

SILVIA EDELMA VIVERO *ca* *do*

Trabajo de graduación para obtener el título de
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

1 9 7 9



153272

AGRADECIMIENTO

Mi grato y profundo agradecimiento a la Maestra Ivonia Carbajal, por su atinada y espontánea dirección en este trabajo.

A mi madre, Silvia E. de Vivero, que con voz de aliento y elevando diariamente una plegaria al Cielo me ha guiado por el sendero del saber.



INDICE GENERAL

	Página
INTRODUCCION.....	i
I. MARCO TEORICO.....	1
A. Posición del Problema.....	1
B. Definición del Problema.....	9
C. Hipótesis.....	11
D. Alcances y Limitaciones.....	12
II. METODOLOGIA.....	14
A. Recopilación de datos.....	14
1. Interpretación de los datos.....	15
B. Los modelos utilizados en la elaboración de los programas de cursos.....	15
C. Crítica a los diferentes modelos.....	17
D. Elección de un modelo de referencia.....	19
E. Los elementos del programa según nuestro modelo de referencia.....	20
1. Los objetivos y el papel que desempeñan en el programa de curso.....	23
a) Los objetivos generales.....	23
b) Los objetivos específicos.....	24
2. El contenido.....	26
3. Las actividades de aprendizaje.....	28
4. La evaluación.....	30
5. La bibliografía.....	37

	Página
III. ANALISIS DE LOS DATOS.....	38
A. Análisis de los programas de cursos existentes en los dos últimos semestres.....	38
B. Análisis de los programas de cursos según el modelo de referencia.....	40
C. Análisis de los programas de cursos por elementos que con <u>ti</u> tienen según el modelo de referencia.....	42
D. Análisis de la relación del objetivo específico con el ob <u>je</u> tivo general, contenido y evaluación.....	47
1. En la Maestría en Enseñanza Superior.....	47
2. En la Maestría en Bibliotecología.....	48
3. En la Maestría en Recursos Humanos.....	48
IV. CONCLUSION DEL ANALISIS.....	50
V. CONCLUSION FINAL.....	54
VI. RECOMENDACIONES.....	56
BIBLIOGRAFIA	

INDICE DE CUADROS

CUADRO #		Página
1	Programas de cursos existentes en los períodos de agosto-enero de 1978 y de Febrero-junio de 1979.....	38
2	Clasificación de los programas en completos e incompletos según el modelo de referencia.....	40
3	Clasificación de los programas de cursos por elementos que contienen según el modelo de referencia.....	42
4	La relación existente con el objetivo específico en la Maestría en Enseñanza Superior.....	47
5	La relación existente con el objetivo específico en la Maestría en Bibliotecología.....	48
6.	La relación existente con el objetivo específico en la Maestría en Recursos Humanos.....	48
7	Cuadro total de la relación de los cuatro elementos...	49

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

La complejidad educativa que confrontamos actualmente tiene su origen en los rápidos cambios del mundo en que vivimos dados por los avances científicos y tecnológicos, por el saber humano que cada vez alcanza niveles más altos de conocimientos, por la búsqueda de una movilidad social y por los cambios sociales que cada país desarrollado o subdesarrollado impone a la educación como meta.

Esta misma complejidad del contexto mundial y de la educación en particular, obligan a las instituciones al cambio permanente.

Existe gran preocupación entre los países de América Latina por la búsqueda de soluciones a los problemas educativos que confrontan tales como:

- La creciente necesidad de expandir la educación debido a la demanda estudiantil.
- Los cambios que requiere la educación debido a las transformaciones sociales como la urbanización, nuevos valores, ciencia y tecnología, etc.
- Los conflictos más graves se encuentran en los cambios internos de la educación, precisamente en sus aspectos de planeación: como los cambios curriculares que:
 - Implica la creación de un modelo curricular flexible y autóctono.
 - La creación de instrumentos adecuados a las características de los países latinoamericanos de manera que se pueda determinar los modelos para la evaluación y control de la calidad en el proceso educativo.

- La preparación especializada de personal docente con conocimientos pedagógicos.
- La determinación de objetividad, continuidad y coherencia entre la política educativa y la realidad.
- La urgencia de un cambio de actitud en el docente, rompiendo con los patrones tradicionales y rutinarios de conducta profesional.
- Que el docente sea poseedor de tiempo disponible para la atención de los participantes y para la elaboración de sus programas de curso.
- Hasta una adecuada coordinación entre los departamentos educativos.

A través de este planteamiento de la realidad de los sistemas educativos latinoamericanos, vemos que las causas de los problemas radican en el orden político, económico y sociocultural de nuestros países. Por ejemplo: en el orden político, la inestabilidad de los gobiernos crea en la educación una indecisión, incoherencia y discontinuidad en su funcionamiento interno y en el externo, su planificación se aparta de los otros sectores (la integración generalmente se tiende a lo teórico pero no se lleva a la práctica).

En el orden económico, este aspecto es muy limitado para el presupuesto educativo. En los últimos años, en cada uno de los países de América Latina el presupuesto nacional está aportando un porcentaje más elevado a la educación. Sin embargo, este incremento no satisface la demanda real y las metas propuestas.

En el orden sociocultural, se considera a la educación como instrumento de acreditación olvidándose de la formación cualitativa. Existe una saturación de carreras humanísticas en detrimento de las técnicas y

de las profesiones que surgen porque, consideran que aquellas les brindarán mejores oportunidades de bienestar material.

Esta misma problemática educativa trasciende a las universidades y, por ende, a los estudios superiores. A éstos llegan los egresados y profesionales en busca de perfeccionamiento, actualización y profundización en el área de su especialidad, para el mejor desenvolvimiento individual y profesional. Sin embargo, tropiezan con una realidad: la universidad es una institución de consumo. Es decir, que "en la universidad no se aprende sino se consume conocimientos"¹ en busca del diploma. Esta consumación mantiene estrecha relación con la presión que ejerce el sistema económico en la sociedad e incita al participante a adquirir por adquirir, pasando a segundo plano sus intenciones de aprender.

También encontramos que hoy día la labor del docente universitario se enfrenta con críticas muy severas que proceden generalmente de los participantes que, con frecuencia expresan que el maestro domina su materia pero no sabe enseñarla, sólo sabe para él. Con justa razón se dice que "la universidad es de menos en menos el lugar de un aprendizaje"².

Estos antecedentes han suscitado numerosas polémicas que traen consigo la preocupación de la Pedagogía Moderna por sistematizar la enseñanza y por lograr un enfoque interdisciplinario con el propósito de mejorar la calidad de la labor docente; considerando que ésta requiere paciencia, tiempo, dedicación intelectual y habilitación profesional en el aspecto pedagógico.

1) Garboua, Louis Levy. Las Exigencias del Estudiante y las Contradicciones de la Universidad de Masa. p. 78.

2) Meunier, Jean Guy. Consumir o Aprender la Universidad. p. 9.

Los observadores del mundo universitario consideran que la falta de este último elemento en el personal docente podría ser una de las causas mayores de la situación actual de la enseñanza universitaria. Esto no implica necesariamente una incompetencia pedagógica, esta falta de formación se da porque no existe un sistema pedagógico en el nivel superior que prepare al personal docente que, frecuentemente es egresado de la misma institución en donde está trabajando y, en otros casos son egresados de otras instituciones con los conocimientos de su especialidad empero, carecen de los fundamentos y técnicas pedagógicas. El hecho no es sólo cubrir el curso, dominar la materia, completar las sesiones de marcadas y evaluar. El hecho es que los participantes logren un cambio de conducta, es decir, que aprendan. He aquí el punto clave de toda labor docente.

Ante esta falta de formación pedagógica en los docentes, en México se establecen instituciones como la ANUIES que patrocina el Programa Nacional de Formación de Profesores; la Comisión Nacional de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM; el Instituto de Investigación Científica del Politécnico, que está realizando estudios sobre la educación universitaria incluyendo las maestrías a nivel nacional; el Consejo Nacional Técnico de la Educación y ciertas maestrías en educación impartidas en algunas universidades que, aunando esfuerzos contribuyen a mejorar el aspecto pedagógico en el docente.

En Monterrey, capital del Estado de Nuevo León, repercuten estas mismas inquietudes y, es evidente que las universidades sugieran y cuestionen alternativas para superar las dificultades. Así también en la reciente División de Estudios Superiores de la UANL, objeto de nuestro

estudio, surgen cuestionamientos acerca de ella ¿cómo estará funcionando en los aspectos pedagógicos, sociales y administrativos? Ante estas preocupaciones que se presentan de manera general, surgen en nuestro caso inquietudes sobre el aspecto pedagógico, particularmente en el planeamiento del programa de curso que confeccionan los maestros: nos preguntamos ¿de qué manera, los maestros organizan sus programas?

✓ I. MARCO TEORICO

A. Posición del problema.

✓ Estas inquietudes que nos han motivado a realizar el presente estudio serán expresadas a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo se lleva a cabo la elaboración de los programas de cursos en los últimos semestres en las Maestrías en Filosofía, Letras Españolas, Enseñanza Superior, Metodología, Bibliotecología y Recursos Humanos? Más específicamente: Los programas están elaborados de manera completa? ¿Existe conexión entre los elementos que integran el programa de curso? ✓

✓ La base fundamental en la organización de la enseñanza está en la planeación adecuada de lo que se quiere enseñar. ✓ Esta técnica adquiere importancia como probable solución a ciertos problemas pedagógicos, entre los cuales se destacan:

- La improvisación que trae como consecuencia los desajustes en la docencia.
- El aislamiento en el proceso que da origen al divorcio entre la enseñanza-aprendizaje.
- La desviación e imprecisión para lograr los objetivos.

Debido a ello nuestra preocupación se concentra en la elaboración de los programas de cursos por parte de los maestros de la División de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

✓ Por lo tanto, los objetivos de nuestro estudio serán los siguientes:

1. Determinar la elaboración clara y precisa de los programas de cursos que elaboran los maestros.
- ✓ 2. Analizar la elaboración del programa de curso a través de un modelo de referencia en las Maestrías en Filosofía, Letras Españolas

las, Enseñanza Superior, Metodología, Bibliotecología y Recursos humanos.

3. Detectar la interacción que existe entre objetivo específico, objetivo general, contenido y evaluación en los programas que poseen estos elementos.

✓ 4. Plantear posibles alternativas para un mejor desenvolvimiento de los Estudios Superiores en lo que respecta a la planeación del programa de curso.

✓ Es imprescindible ubicar nuestro problema en el marco de referencia pedagógico, específicamente en el área de planeamiento: El planeamiento en la enseñanza se define como:

✓ "La previsión inteligente y bien calculada de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte - segura, económica y eficiente" (3).

Y para otros, más que una necesidad es un imperativo categórico que se impone a la ética profesional de todo docente.

✓ La enseñanza tiene sus bases en los bienes de cultura que la humanidad ha ido creando como la ciencia, el arte, las normas sociales, la religión y la misma educación. Estos bienes de cultura forman el contenido educativo que, organizado y seleccionado integran las materias a enseñar; de éstas se desprenden las diferentes fases del planeamiento de la enseñanza tales como: el plan de estudio, el programa, la unidad y el plan de clase. ✓

✓ La primera fase, es decir, el plan de estudio debe abarcar todo el nivel de estudio de un ciclo. Su elaboración es función determinante

3) De Mattos, Luiz. Compendio de Didáctica General. p. 87.

de las instituciones educativas y se fundamenta en la legislación y centralización del sistema sociopolítico que impera en el país o en las instituciones.✓

Varios autores como Luis Arturo Lemus, Gago Huguet y Robert Gagné coinciden en que el plan de estudio es un conjunto de materias o de cur sos sintetizados que, según Lemus se "especifican para ser cursados por los alumnos en los distintos niveles"⁴.

✓ Para algunos autores currículo es sinónimo de plan de estudio: sólo toman en cuenta los contenidos. Para otros son conceptos diferentes: el currículo abarca y va más allá del plan de estudio incluyendo contenido, proceso de aprendizaje; resultados del proceso; experiencias o actividades. Estas posiciones de los autores depende del marco teórico que siguen. Nosotros utilizaremos el concepto plan de estudio.✓

El plan de estudio necesita de lo que Pierre Angers denomina un "complemento", este complemento es el programa de curso.✓ Cuando éste es una prolongación del plan de estudio, es el maestro quien lo elabora y, sucede lo contrario, cuando el programa es un proyecto educativo. En este caso, es elaborado por el participante y él es el mentor de su propia formación y el maestro funge de orientador mediante la interacción de responsabilidades e iniciativas entre ambos.

✓ El plan de estudio mantiene estrecha relación con el programa de curso porque éste se fundamenta en los objetivos y materias de aquel, para desglosarlos en temas y en objetivos más específicos; por consi-

4) Lemus, Luis A. Evaluación del Rendimiento Escolar. p. 23.

guiente a través del programa se detectan las fallas del plan de estudio.

✓ El término programa no está definido con claridad y cada país adopta el concepto que más concuerda con su ideología. El programa se ha definido desde sus inicios como una serie de temas que componen una materia y que son desglosados en enunciados de contenidos. ✓ De esta manera se planifica en muchos centros universitarios a pesar de las enormes desventajas de este tipo de programa. En 1966 para la UNESCO, los programas debían ser más que una serie de temas, el documento de trabajo debe incluir métodos, técnicas y documentación. Posteriormente, los especialistas le agregaron que debía ser norma de toda la actuación del maestro. Las conceptualizaciones que hemos mencionado centran su enfoque en impartir conocimientos, es decir, en la enseñanza en sí. ✓ Las acepciones mencionadas han sido modificadas por las nuevas ideas pedagógicas cuyo enfoque central es la enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto incluyen otros elementos en el programa como los objetivos específicos, las actividades de aprendizaje, la evaluación y la bibliografía, con el propósito de conducir al participante y al maestro hacia el logro de lo propuesto en una forma objetiva y sistemática. ✓

✓ Existen varios términos que son sinónimos con programa, ellos son plan de curso, carta descriptiva y currícula. ✓

A través de las diferentes definiciones hemos llegado a la conclusión de que el programa de curso es la descripción que los maestros hacen de sus cursos y que está al servicio de ellos como del aprendizaje del participante. Debe ser elaborado por quien o quienes lo van a ejecuta

tar, tomando en cuenta un cierto número de elementos fundamentales (los cuales serán descritos en la próxima etapa de nuestro estudio) que orientan hacia la consecución de los objetivos propuestos, de manera que, este conjunto de acontecimientos que van a influir y a relacionarse con el participante se manifiestan en cambios de conducta.

Sabemos que no todos los maestros confeccionan sus programas antes de iniciar el curso que impartirán, como también existen maestros que en el desarrollo de la actividad hacen conocer a los participantes el proceso a seguir y, si éstos están de acuerdo con sus intenciones, elaboran el programa; y hay quienes prefieren tomar en consideración las iniciativas de los participantes y expresar en forma oral lo que pretende hacer sin elaborar por escrito el programa.

✓ Evidentemente, no podemos decir que los maestros que elaboran en forma escrita los programas, desarrollan mejor los cursos que aquéllos que no lo hacen. Sin embargo, vamos a exponer las ventajas, las desventajas y la importancia de la utilización de los programas de cursos. ✓

✓ 1. Las desventajas:

Entre las desventajas encontramos que:

a) La planeación del programa que se realiza de manera confusa, vaga e incompleta en sus elementos, permite que tanto el maestro como el participante confrontan dificultades para lograr buenos resultados en la enseñanza-aprendizaje.

b) Si el maestro impone el programa porque él lo hizo y no piensa rehacerlo, crea estados conflictivos entre él y los participantes y, puede también que limite las iniciativas y aspiraciones de aquellos.

2. Las ventajas:

El programa de curso ofrece ventajas tanto para el maestro, el participante como para el personal administrativo:

a) Con la ayuda del programa el docente evoluciona progresivamente alcanzando niveles de mayor experiencia y dominios en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

b) El programa proporciona a los participantes una orientación coherente, segura y dosificada que lo guiará hacia las metas propuestas.

c) A través del programa los administradores estarán conscientes del tipo de labor que realiza el maestro, por tanto, podrán prever los acontecimientos que probablemente se sucederán.

De las ventajas de los programas derivamos la importancia que poseen las diferentes fases educativas.

3. La importancia de la utilización del programa de curso por escrito:

a) En el momento de la inscripción.- Las informaciones sobre cada curso están incluidas en general en los planes de estudios que la universidad proporciona en el momento de la inscripción. A pesar de que este plan posee cierta utilidad, no debemos olvidar que hay una gran diferencia entre lo que se describe en ellos y lo que los maestros realizan en sus cursos. Este plan no informa suficientemente a los participantes sobre las exigencias de los cursos o de los conocimientos que pueden adquirir. Como consecuencia, es difícil que el participante elija de una manera racional los cursos que forman parte del plan de estudio. Por esta razón consideramos que, el programa es un auxiliar en la inscripción porque manifiesta de antemano la información que el participante desea saber: de qué tratará el curso, qué puede esperar y, además sabrá cuáles serán las responsabilidades tanto para él como para el maestro

durante el desarrollo y al finalizar el curso.

b) Una planificación más racional.- Como hemos mencionado, hay maes
tros que hacen la presentación verbal de su curso al comienzo de una se-
sión; pero, nada indica que en tal presentación las diversas actividades
que se desarrollarán han sido planificadas de una manera racional. Son
indicadores evidentes de la falta de planificación en la preparación y
desarrollo de un curso: la omisión de partes importantes por carencia de
tiempo, la entrega tardía de trabajos por parte de los participantes y
la bibliografía inaccesible.

Sucede lo contrario, si el maestro planea y lo hace correctamente.
El programa dirá por sí mismo los objetivos a alcanzar, especifica el -
contenido a tratar, las actividades de aprendizaje a realizar, los recuru
ros, los tipos de evaluaciones que se efectuarán, el tiempo para reali-
zarlos y la bibliografía disponible. Es decir, el programa proporciona
una secuencia de cómo se realizará el trabajo durante el curso, facili-
tando la labor del maestro y del participante.

c) En las equivalencias.- Este problema se da cuando los participanu
tes cambian de plan de estudio o de institución. En general los adminisu
trativos se enfrentan al dilema de comparar descripciones vagas de con-
tenidos o de títulos de cursos y realizan en esa forma la equivalencia
sobre una base puramente nominal.

Actualmente, las instituciones de enseñanza superior tratan de dar
solución al problema de las equivalencias y revalidación de estudios.
Para solucionarlo, los participantes han de adquirir una cierta forma-
ción homogénea cuantitativa y cualitativamente en los contenidos claves
del curso. En este caso, los maestros de todas las instituciones afines

que imparten determinados cursos deben planear el programa en conjunto, de manera que, se unifiquen los temas centrales. Esto no indica que se pierda la libertad de cátedra.

✓ d) Para mejorar la calidad de los planes de estudios.- Mejorar con tínuamente la calidad de la enseñanza es hoy una necesidad, por tanto, los planes de estudios deben estar en constante revisión para mejorar su calidad, efectividad y precisión durante el desarrollo y culminación de los estudios. En suma, significa que los planes de estudios son flexibles.

Los responsables de tomar decisiones para mejorar y planificarlos deben poseer conocimientos más profundos de lo que realmente sucede en el desarrollo de los cursos mediante los programas, porque estos tienen la ventaja de mostrar una descripción detallada del desarrollo del curso.

✓ e) En la salida del maestro de planta.- La ausencia del maestro com promete por cierto tiempo la continuidad de su curso en el caso en donde el maestro deja definitivamente la institución; asimismo existe el problema con los docentes que no son de planta, tal es el caso, que un mis mo curso dado por maestros distintos resultan ser antagónicos.

✓ La solución estriba en la utilización de un programa bien elaborado, convirtiéndose en una guía para el nuevo maestro.

✓ f) En la coordinación entre los cursos.- La elaboración detallada de los programas permite establecer una secuencia y relación entre los cursos, evitando la repetición de temas y a menudo, la incompatibilidad entre ellos. Esta carencia de coordinación trae consigo las contradicciones que, pueden evitarse si los maestros de cursos afines se reúnen

y consulten sus programas para poder establecer criterios interrelacionados.

Hemos señalado algunos problemas que conciernen a los participantes, a los maestros y a los directivos de planes de estudios que pueden ser resueltos con la elaboración adecuada de los programas por parte de los docentes.

✓ Hemos expuesto los fundamentos esenciales del trabajo; nos corresponde ubicar nuestro enfoque central, o sea el programa de curso que elaboran los maestros, en el sitio a investigar mediante la definición del problema.

B. Definición.

El 15 de abril de 1973 se creó la División de Estudios Superiores, dependencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Fue creada para dar una posible respuesta a la realidad del Estado de Nuevo León: la creciente necesidad de renovar la enseñanza, la producción científica y la posibilidad que éstas den una orientación crítica a partir del contexto en que se generan.

Se dió inicios a los Estudios Superiores con la creación de las Maestrías en Filosofía y en Letras Españolas en 1973, se establecieron en 1975 las Maestrías en Enseñanza Superior y en Metodología Científica, y en 1978 las Maestrías en Bibliotecología y en Formación y Capacitación de Recursos Humanos.

✓ Seis años de funcionamiento tiene la División, requiere una evaluación y retroalimentación permanente para facilitar la corrección de las fallas y la estimulación de lo positivo. Es por ello que, debido a lo

reciente de su creación, al creciente aumento de participantes y por ende de maestros y a su compromiso de generar cambios en el medio social, es lógico que se inicien los primeros cuestionamientos acerca de ella dentro de su propio ámbito. Concretamente en el aspecto de programas, confrontamos que:

- La carencia de programas en el momento de la inscripción y sus consecuencias en el participante son:

La asistencia al curso en los primeros días sin saber de qué trata. Con frecuencia se da de baja porque los temas a tratar no son los que él desea, o no posee los conocimientos básicos para determinado curso.

- Al finalizar el curso, generalmente, el programa no se ha desarrollado totalmente y tampoco en la manera como se planificó, quedando temas excluidos que dan lugar a lagunas.

- La bibliografía no es accesible.

- La entrega de calificaciones es muy demorada.

- Los programas se elaboran inconclusos.

Estos hechos traen consigo, que los participantes posean cierto grado de desaliento e inquietud.

✓ Somos conscientes de que el programa no es el único factor decisivo en la enseñanza, pero sí es esencial para distinguir y prever los acontecimientos que son necesarios de manera que, la enseñanza-aprendizaje obtenga un alto grado de eficiencia para que el participante se aproxime a las metas propuestas. ✓

✓ Por consiguiente, hemos considerado de vital importancia analizar los programas de cursos en cada maestría, con el propósito de obtener in

formaciones sobre la elaboración de los programas y determinar cuáles son las alternativas posibles para el mejor desenvolvimiento de este centro de estudio en el aspecto pedagógico en lo que respecta a la planeación de los programas. ✓

C. Hipótesis.

Es esencial dar a conocer las variables que utilizamos, las cuales justificarán nuestras hipótesis.

Los programas que presentan los seis elementos de nuestro modelo de referencia constituye la variable dependiente de nuestra investigación descriptiva. Tomaremos en cuenta esta variable considerando la fundamentación teórica del planeamiento del programa que expusimos en páginas anteriores, en donde expresamos que es fundamental que el maestro elabore el programa de manera completa y establezca una interacción entre los elementos. De manera que, la relación entre los elementos del programa que es nuestra variable independiente, permita una mejor elaboración del programa. De estas variables se originan las hipótesis que nos formularemos.

Hipótesis general:

Los programas que contienen los seis elementos de nuestro modelo de referencia presentan relación entre ellos.

Hipótesis particulares:

Cuanto más completo sea el programa, mayor será la relación entre sus elementos.

Cuanto mayor sea la relación entre el objetivo específico y el objetivo general mejor será la elaboración del programa.

La elaboración del programa será más completa si existe relación entre el contenido y el objetivo específico.

Cuanto mayor sea la relación entre el objetivo específico y la evaluación mejor será la elaboración del programa.

D. Alcances y Limitaciones.

Pretendemos alcanzar con este estudio un cambio de actitud en los maestros, en lo cual se percaten del imperativo categórico de elaborar el programa de curso lo más correctamente posible.

Que se le de importancia a la habilitación pedagógica por parte de los docentes y funcionarios administrativos de la División de Estudios Superiores, como eje fundamental para el logro de la enseñanza-aprendizaje eficaz.

Dar una luz para trabajos posteriores.

Además, en lo que respecta a mi país Panamá, abogar para que la Escuela de Educación en las universidades existentes presten servicios de asesoría pedagógica a los maestros en las diferentes facultades.

En las limitaciones encontramos que:

Debido al límite de tiempo que nos hemos propuesto (seis meses) y al escaso recurso económico con que contamos no tendremos en cuenta otras variables que consideramos importantes como: El conocimiento metodológico que poseen los maestros sobre el programa de curso y la percepción del participante en relación al programa.

De un total de cuarenta y nueve cursos impartidos en los dos últimos semestres, tomaremos el total de programas existentes, o sea, cua-

renta y tres. Así también, sólo tomaremos la relación entre cuatro elementos del programa (objetivo específico, objetivo general, contenido y evaluación) en nuestra investigación porque, abarcar todos los elementos (lo ideal) necesitaría de mayor cantidad de tiempo y recursos disponibles. Consideramos los programas de los dos últimos semestres por dos razones: primero, por ser los programas más recientes y, segundo, porque la Secretaría de la División de Estudios Superiores, posee de estos últimos un registro completo de los cursos programados.

Debido a nuestras limitaciones, no investigaremos los objetivos de las maestrías ni los de la institución. Recalcamos, que es imprescindible, que los objetivos de las carreras (en nuestro caso las maestrías) están explícitos en los planes de estudios de cada una de ellas; para que el maestro pueda estructurar su programa en relación a ellos. De antemano, los objetivos de las maestrías deben estar en conexión con los de la institución (División de Estudios Superiores) para evitar la divergencia y la imprecisión de lo que pretende lograr la institución.

E. Definición Conceptual de los Términos.

Utilizaré con mucha frecuencia los conceptos habilitación pedagógica, participante, retroalimentación y enseñanza-aprendizaje.

Significados de los conceptos:

Entiéndase por habilitación pedagógica, el conocimiento de los fundamentos y técnicas de la Pedagogía.

Participante: Nuevo concepto utilizado en donde el sujeto es activo en su proceso de aprendizaje.

Retroalimentación: Terminología utilizada en educación como sinóni

mo de corrección de la conducta para lograr la que se desea, o como reafirmación, también.

Enseñanza: Parte del proceso educativo en donde interviene el docente. Está vinculado al proceso de aprendizaje. Aprendizaje: Proceso de adquisición de experiencias que hacen posible modificar la conducta.

La terminología más completo significa que posea los seis elementos y mejor elaboración se refiere a que exista conexión entre los seis elementos.

✓ II. METODOLOGIA

Para realizar este estudio sustentado mediante la investigación descriptiva y lograr un alto grado de validez en ella, esbozaremos la metodología que utilizaremos en su desarrollo. ✓

✓ Seguiremos un enfoque combinado de los métodos deductivo e inductivo desde el principio del trabajo. ✓

✓ En la primera parte de la metodología heremos referencia a la recolección de información; en la segunda realizaremos una crítica a los diferentes modelos que se utilizan en el planeamiento y, en la última clasificaremos los programas de los cursos de las seis maestrías que integran la División de Estudios Superiores de la UANL, según el modelo de referencia y correlacionaremos los diferentes elementos que deben integrar un programa de curso. ✓

✓ A. Recopilación de Datos. ✓

Los programas de cursos que elaboran los maestros de las seis maestrías que integran la División de Estudios Superiores de la UANL fueron

logrados a través de la autorización de la División de Estudios Superiores. Estos programas corresponden a los dos últimos semestres que comprenden los períodos de agosto-enero de 1978 y de febrero-junio de 1979. De las maestrías (Filosofía, Letras Españolas, Enseñanza Superior, Metodología, Bibliotecología y Formación y Capacitación de Recursos Humanos) obtuvimos un total de 43 programas: de ellos 38 se encontraban en los archivos y los 5 restantes los obtuvimos a través de los participantes. Esto último se debe a que algunos docentes entregan los programas a los participantes pero no dejan una copia de el en la División. Tendremos en cuenta para nuestro estudio los 43 programas existentes.

✓ 1. Interpretación de los Datos.

✓ Clasificaremos los datos obtenidos a través de una tabulación, considerando los elementos que integran cada uno de los programas de acuerdo a un modelo de referencia. Los resultados serán trabajados estadísticamente de manera descriptiva y diferencial, auxiliándonos de cuadros. ✓

B. Los modelos utilizados en la elaboración de los programas de cursos.

El punto de partida al organizarse un curso es cómo estructurar el curso o la materia mediante un formato o modelo de programa que oriente tanto al maestro como al participante en la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje congruente con miras hacia las metas establecidas.

En la actualidad existen diferentes criterios y modelos para la elaboración de los programas, entre ellos:

1. El Modelo de Walbesser.

Propone un modelo de programa con los siguientes elementos:

a) El campo de estudio: En este elemento se describe las partes del contenido, es decir, los temas que serán tratados en el curso.

b) Razones justificativas o argumentación: El maestro debe decir por qué juzga tal parte del contenido o actividad como importante.

c) Los objetivos: Determinan lo que se espera del participante según el contenido enunciado en el campo de estudio.

d) Actividades de aprendizaje: Describe lo que el maestro va a realizar durante el desarrollo del curso, los medios que utilizará para cumplir con los objetivos.

e) Material didáctico: Comprende todo el material que se utilizará en el transcurso del curso.

Sintetizando, el modelo de programa que propone Walbesser es el siguiente:

Campo de estudio	Razones	Objetivos	Actividades	Material
------------------	---------	-----------	-------------	----------

2. El Modelo de Jacques Parent.

Señala el autor que es muy importante en la elaboración de un programa de curso la participación de un equipo de trabajo, integrado por un especialista de la materia a enseñar, un asistente, un consejero en tecnología aplicada y un consejero en evaluación.

Parent divide los contenidos del aprendizaje en módulos o partes. El modelo propuesto es el siguiente:

Objetivos	Sub-objetivos	Actividades y contenidos	Evaluación
	# 1		
	# 2 etc.		

Parent propone formular el objetivo general del módulo y posteriormente cada sub-objetivo derivado del general con sus actividades y su evaluación.

3. El Modelo de Richard Girard.

Girard propone que en la elaboración de un programa de curso debe tomarse en cuenta los siguientes elementos:

Objetivo general

Objetivo específico	Contenido	Actividades	Evaluación
---------------------	-----------	-------------	------------

C. Crítica a los diferentes modelos de programas descritos.

Para llegar a formular el modelo que utilizaremos de referencia para analizar los programas de cursos, vamos a comparar y a criticar los modelos mencionados anteriormente.

1. El Modelo de Walbesser:

En el apartado anterior describimos los cinco elementos que componen este modelo: campo de estudio, las razones justificativas, los objetivos, las actividades y el material.

Consideramos que no es necesario señalar en el programa el campo de estudio ni las razones justificativas porque éstas están expuestas en el plan de estudio. Pero sí consideramos de vital importancia que el maestro justifique los objetivos y las actividades de aprendizaje por una razón: estos dos elementos no se consideran en el plan de estudio. Ahora, los objetivos que propone Walbesser son muy generales y, debieran ser según nuestra opinión, formulados en términos específicos en donde determinen la conducta que se espera de manera que, el programa sirva operacionalmente para fines de aprendizaje. En lo que concierne a las actividades y materiales pensamos que es preferible incluir el material didáctico en las actividades de aprendizaje porque, esta última engloba

el material que se utilizará.

Dentro de este modelo no se incluye la evaluación; nos preguntamos: Cómo puede el maestro diagnosticar, revisar y valorar los resultados al canzados en los objetivos? Cómo sabe la institución que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza con un alto grado de eficiencia? Cómo saber si los componentes del sistema institucional marchan progresivamente? Cómo saber si hay o no aprendizaje en los participantes? Estas interrogantes tienen sus respuestas mediante la evaluación. Opinamos que la evaluación es un elemento que está inmerso en la labor educativa, por consiguiente, es imprescindible planificarla y tomarla en cuenta en toda actividad.

2. El Modelo de Parent:

Este modelo presenta cuatro elementos: el objetivo general, los sub-objetivos que consideramos como los objetivos específicos, las acti vidades y contenidos y la evaluación. El autor propone para la elabora ción de este modelo un equipo de trabajo; sería lo ideal sin embargo, si nos remontamos al inicio de este trabajo, recordaremos que nuestros sistemas educativos funcionan limitadamente en el aspecto económico y este presupuesto puede servir para las necesidades más urgentes y cabe agregar que, estos especialistas ocupan puestos burocráticos por la cual no están en comunicación con los maestros, con los participantes y la comunidad, significa que no conocen la realidad ni las necesidades de los consumidores del programa. Por consiguiente opinamos, que el maes tro es el que debe elaborar su programa.

En cuanto a los elementos que integran este modelo, consideramos que las actividades y el contenido deben estar separados porque se pres

ta a confusión. Los contenidos son una cosa y las actividades son otras a pesar de la interdependencia que existe entre ellos. La descripción del contenido es una serie de temas que forman una lista permitiendo de terminar los fundamentos básicos sobre las cuales tratan los objetivos específicos y, opuestamente, las actividades son ejecuciones observables que realiza el maestro y el participante para alcanzar los objetivos pro puestos. En este elemento el maestro describe los medios que considera más importantes y prácticos-realizables para lograr los objetivos, los métodos, el proceso y las actividades que debe realizar el participante y el material didáctico. Se deduce, que son dos actividades que deben estar separadas y descritas más específicamente para poder que el progra ma comunique una mejor comprensión del curso.

3. El Modelo de Girard:

El autor señala cinco elementos: objetivo general, objetivo especí fico, el contenido, las actividades y la evaluación.

Encontramos que este modelo es más funcional que los demás porque, especifica los elementos esenciales de un programa siguiendo una secuen cia lógica-pedagógica que, en algunos modelos no se encuentra y en otros sí. Los que poseen esta secuencia han incluido en sus modelos diversos desgloses (excepto Girard) sin tomar en cuenta el tiempo que ocupa esta confección y el tiempo que dispone el maestro. El Modelo de Girard pre vee estos factores, sin embargo, carece de un elemento que también es indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la bibliografía. La bibliografía que coadyuva al estudio independiente.

D. Elección de un modelo de referencia.

La elaboración del programa es una tarea compleja debido quizá a la relación y coherencia que debe existir entre los elementos, las demarcaciones que impone la institución y al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia han surgido diversos criterios para su elaboración que se contemplaron en las páginas anteriores.

✓ El modelo que elaboraremos será el esquema de referencia para nuestro trabajo. El modelo propuesto es el siguiente: ✓

✓	Objetivo general	Obj. específico	Contenido	Actividades	Evaluación	Bibliografía.
---	------------------	-----------------	-----------	-------------	------------	---------------

E. Los elementos del programa según nuestro modelo de referencia.

Al estructurar un curso a través de un programa, el primer paso es:

1. Determinar los objetivos generales del curso en función de los objetivos de la institución y de lo que habrá logrado el participante al final del curso.
2. Identificar los temas del curso: establecer la secuencia de los temas y elaborar los objetivos generales para cada tema.
3. Determinar los objetivos específicos.
4. Seleccionar las actividades.
5. Indicar la evaluación.
6. Bibliografía.

✓ Varios especialistas versados en la materia, expresan que se debe indicar el planeamiento con la formación de los objetivos generales y, posteriormente los objetivos específicos. Jerrold Kemp dice al respecto, que es razonable, pero que en la práctica no siempre es operacional por que existen maestros que no pueden precisar los objetivos específicos si no organizan con anterioridad el contenido y hay quienes están en

condiciones de elaborarlos después de seleccionar las actividades. Antes estas divergencias de opiniones es necesario enfatizar que el maestro debe poseer una visión global de la materia que va a impartir para poder estar en capacidad de redactar los objetivos de manera precisa y clara. ✓

La correlación de los elementos de nuestro modelo de programa, la iniciaremos con los objetivos.

Los objetivos:

La ambigüedad y utopía en el planeamiento de la enseñanza han dado lugar a la imperante necesidad de estructurar todo plan a través de propósitos específicos que orienten hacia la consecución de lo que se desea lograr. Nos referimos a los objetivos.

Entendiendo por objetivo:

"El principio que gobierna y dirige toda nuestra actividad e influye en cada uno de los pasos que damos para llegar a él" (5).

Y más específicamente en el ámbito educativo, nosotros consideramos que el objetivo es un punto de llegada como resultado de las acciones realizadas para lograr cambios en el proceso de internalización del participante.

Para que el docente esté en posibilidad de utilizar los objetivos adecuados para la enseñanza-aprendizaje, es imprescindible que se relacione con las diversas clases de objetivos existentes. Sólo nos limitaremos a los objetivos generales de los cursos y a los objetivos específicos.

5) Dewey, John. Democracia y Educación. p. 115.

Los objetivos generales son aquéllos que se relacionan con las instituciones educativas, con una materia o con un curso de manera amplia. Expresan la conducta final que se espera del participante después del proceso completo.

Los objetivos generales de un curso tienen como funciones:

- Simplificar la elaboración de los objetivos específicos de aprendizaje.
- Unificar criterios en cuanto a los fines de la educación a nivel institucional.
- Evaluar la importancia social de estos fines.

Los objetivos específicos son aquellos que se ejecutan en función del aprendizaje del participante de manera inmediata. Benefician a la educación, a los participantes y a los maestros porque estos objetivos constituyen la plataforma básica de cualquier tipo de planeación educativa:

- Dirige al maestro a pensar de manera precisa para estructurar el curso.
- Comunica de manera clara y acertada lo que se espera de los participantes.
- Define la meta a alcanzar.
- Determina los reactivos de las pruebas y es la base fundamental para evaluar la conducta lograda.
- Brinda oportunidad de que se evalúe la enseñanza.

La diferencia entre los objetivos generales y los específicos estriba en que los generales son los resultados finales que se esperan del participante después de concluir el curso, mientras que los objetivos

específicos son etapas intermedias y obligatorias para llegar a los objetivos generales.

La elaboración de los objetivos no debe ser cuantitativa, sino a nivel de calidad por una razón: las pequeñas dosis facilitan el aprendizaje y la retroalimentación. Un factor influyente en la elaboración de los objetivos específicos a nivel de cantidad y calidad es el tiempo de mercado por la institución, las características de los participantes y los procedimientos que se empleen en el desarrollo del curso. Quiere decir, que no existe una determinación numérica entre los objetivos y el curso, sin embargo, cada tema debe poseer su objetivo.

Con este panorama general, estamos en condiciones de determinar la importancia de los objetivos en la elaboración del programa de curso.

1. Los objetivos y el papel que desempeñan en el programa de curso:

a) Los objetivos generales.- El primer elemento en la estructuración de un programa es la elaboración de los objetivos generales del curso, estableciendo claramente a través de ellos qué es lo que quiere que logren los participantes al final del curso, considerando los fines que persigue la institución.

Existen diferentes formas de enunciados para los objetivos generales; los especialistas expresan que no existe una fórmula única y exclusiva para determinar cómo redactar los objetivos. Empero, los criterios para la elaboración de los objetivos generales son diferentes a los específicos. Los objetivos generales se expresan por medio de verbos en forma infinitiva (ar, er, ir), refiriéndose a los resultados generales sin llegar a conductas específicas. Ejemplos: conocer, apreciar, comprender, saber, etc.

Con mucha frecuencia es notorio observar que, en los programas de curso sólo aparece una lista de temas por cubrir. En este caso, el tema no está indicando lo que se espera que el participante realice, es decir, el tema indica contenido pero no la conducta en el nivel de generalidad que se desea, por tanto, es fundamental la presencia de los objetivos generales en el programa.

En síntesis, los objetivos generales son muy amplios porque no expresan qué tipos de conductas se desea lograr, ni en qué condiciones; se necesita de un medio de comunicación que precise con claridad los propósitos; y este medio de comunicación son los objetivos específicos.

b) Los objetivos específicos.- Los objetivos específicos se derivan del desglose de los objetivos generales y corresponden a la última etapa de especificación de los objetivos en el logro de resultados más concretos. Y de ellos depende cada uno de los elementos que intervienen en el programa: la amplitud y secuencia del contenido, cantidad y calidad de actividades, cantidad y tipo de recursos didácticos y el tipo de evaluación que se requiere.

Para que los objetivos cumplan sus funciones necesitan poseer ciertas características que son similares en cualquier modelo que se elija.

Claridad de formulación: Significa que cualquier persona entienda en la misma forma el enunciado, permitiendo a los que intervienen en el proceso la facilidad de encaminarse al mismo punto propuesto. Asimismo facilitará la organización de la institución y permitirá la relación de los objetivos sin repetición de contenidos.

Posibilidad de medida: La única forma de valorar los objetivos es mediante la comparación de los resultados logrados con los objetivos

propuestos, para ello se requiere que ambos sean medibles. Si el objetivo es medible proporcionará una guía para la elaboración de actividades y de los instrumentos de evaluación.

Expresados en términos operativos: Los objetivos necesitan expresarse en términos de conductas. Es decir, utilizar un sólo verbo activo que indique la conducta o actos observables que el participante ha de ejecutar para demostrar lo que se sabe.

Quizá sea la selección del verbo adecuado lo más difícil al redactar en enunciados de objetivo porque él es el que facilita la comunicación y la observación. Los verbos expresados en términos de conducta se pueden redactar en infinitivos, en presente subjuntivo o en tercera persona del singular del presente indicativo. Ejemplos: comparar, describir, dibuje. También es importante delimitar en el enunciado el nivel de eficiencia^{que} se requiere por parte del participante en tiempo, en qué circunstancias y el margen de error.

Es de libre albedrío que el maestro al elaborar los objetivos, determine qué tipos de categorías desea que predomine en el curso (cognoscitiva, afectiva, sicomotora). Considerando que en nuestros sistemas educativos universitarios se enfatiza en el conocimiento, entonces, los maestros pueden ir aumentando gradualmente el grado de complejidad en este campo con los procesos de síntesis, análisis, en la creatividad y en la búsqueda de alternativas.

En síntesis, sin la determinación de los objetivos, el proceso educativo sería un barco a la deriva. De la planeación de los objetivos - dependen los contenidos, que sólo pueden ser aquéllos que están en relación con los objetivos.

2. El contenido:

Se le considera el segundo elemento del programa. Es el armazón ideológico de una serie de temas que se relacionan con el curso, por lo tanto, no constituye por sí sólo el todo en un programa, es solamente uno de sus elementos.

Tiene como propósito mencionar la naturaleza y la cantidad de temas sin referirse a las condiciones que el participante deberá realizar para que se efectúe la enseñanza-aprendizaje.

En breves palabras, el contenido es simplemente una lista de temas que deben estar explícitos en los objetivos.

Es fundamental tener presente ciertos elementos en el momento de planear el contenido. Entre esos elementos mencionaremos:

a) El contenido debe estar explícito en los objetivos.

b) La extensión y profundidad de los temas; consideran los especialistas que en la enseñanza superior, es de mayor importancia la profundidad más que la extensión porque la especialización requiere de ese grado de complejidad. Los dos elementos mencionados están subordinados a:

c) Las limitaciones en cuanto a tiempo estipulado por la institución, según las características de los participantes, los recursos disponibles y la bibliografía existente y accesible.

d) La interdisciplinariedad: A nivel de maestría puede organizarse los contenidos a través de una idea o tema central, es decir, establecer una relación de los contenidos con los otros cursos afines; permitiéndole al participante desenvolverse en distintos campos relacionados con su área de manera que logre un aprendizaje integrado.

e) La coherencia en la estructura del contenido y su fundamentación en los criterios.

Lógico: Se refiere a la secuencia, es decir, que se debe planear y desarrollar primeramente los temas que son básicos para tratar los posteriores. Expresa Gagné que:

"Un tema precederá a otro por contener acontecimientos anteriores, por ser una parte integrante o por suministrar un contexto importante para lo que se habrá de enseñar después" (6).

Según algunos autores este es el primordial porque facilita el aprendizaje.

Sociológico: Se relaciona con aquéllos temas que son más útiles para la vida.

Psicológico o pedagógico: Que se fundamenta en el ordenamiento del contenido según el grado de complejidad para el aprendizaje.

Consideramos que los criterios enunciados son esenciales en la labor educativa (ninguno le resta importancia al otro) por la cual el maestro debe utilizarlos para coadyuvar a una enseñanza-aprendizaje eficaz.

Si el docente no considera estos elementos que son esenciales se enfrentará a dos problemas: por un lado la repetición de objetivos y por ende, de contenidos y, por otro lado, abre y profundiza las grandes lagunas. El primero, trae como consecuencia que disminuye el nivel de eficiencia invirtiendo mayor tiempo por algo que fue tratado. Y las segundas (laguna) resultantes de los objetivos no logrados (quizá por la imprecisión de los objetivos o por el tiempo que no se previó) dan como resultado la deficiencia del curso que repercutirá en la integración del

6) Gagné, Robert y Briggs, Leslie. La Planificación de la Enseñanza. p. 132.

participante y posteriormente, en el desenvolvimiento de su profesión.

Notamos que los contenidos poseen una importancia de gran trascendencia: si los olvidamos, conseguiremos en el participante una conducta sin utilidad social y personal por la cual los bienes culturales transmitidos no cumplirían con sus funciones; si se valora con exhuberancia continuaremos con almemorización de dichos bienes; por consiguiente, los contenidos deben valorarse en su punto medio.

La selección y organización de contenidos en las universidades es una tarea que incumbe al maestro del curso y, el dominio de estos contenidos constituye uno de los resultados del aprendizaje. Sin embargo, no es el contenido el que produce cambios en la conducta del participante; los contenidos son necesarios pero sólo con ellos y los objetivos, el participante no puede alcanzar la conducta esperada; necesita de una serie de experiencias intencionadas denominadas actividades de aprendizaje.

3. Las actividades de aprendizaje:

Las actividades de aprendizaje son situaciones o acciones seleccionadas de antemano que relacionadas entre sí ^{con} los otros elementos del programa ayudan al participante a adquirir experiencias para que estructure su comportamiento de acuerdo a los objetivos formulados en el curso.

Las actividades en el programa tienen la función de comunicar el cómo hacer las cosas, es decir, cómo actuar ante la situación que se le señala en los objetivos.

No existe una fórmula para ajustar las actividades de los objetivos, empero, la buena selección de las actividades tanto docentes como

de los participantes permitirán alcanzar los objetivos, evitando la pérdida de tiempo, esfuerzo personal y de recursos financieros.

Para llevar a cabo una buena selección de actividades es necesario que éstas sean:

- Típicas para el logro de alguna habilidad.
- Estimulantes del pensamiento crítico y creador.
- Facilitantes de transferencias.
- Motivantes.
- Aptas para los tipos de conductas que se desean lograr de acuerdo a los objetivos.
- Factibles de ser cumplidas por un individuo, equipo o grupo (...)
- "Una respuesta a un propósito didáctico claramente definido" (7).

Los agentes principales de las actividades son los docentes y los participantes. Los docentes realizan la actividad magistral y los participantes las actividades individualizadas y socializadas.

En la actividad magistral el enfoque central es la transmisión de informaciones frente al grupo. Consideramos que esta actividad no debe ni puede eliminarse, el hecho está en buscar el sistema expositivo más eficaz para utilizarlo en aquellos contenidos a los cuales el participante no puede llevar por sí solo. Por consiguiente, es necesario que el docente universitario posea una constante actualización fundamentada en una adecuada habilitación pedagógica.

Es necesario tomar en cuenta estas actividades en el momento de planear el programa considerando que debe atenderse la eficiencia del par-

7) Lafourcade, Pedro. Planeamiento, Conducción y Evaluación de la Enseñanza Superior. p. 62.

participante: Hay algunos que aprovechan más estudiando por su cuenta, otros, necesitan ser guiados sistemáticamente; mientras que algunas veces es más práctico enseñar el contenido al mismo tiempo al grupo en general que hacer cada uno un estudio independiente o que exista la relación participante-maestro y viceversa.

Algunos especialistas recomiendan la prioridad de una actividad más que otras. A nuestro juicio, consideramos que las actividades deben combinarse procurando que la exposición magistral sea breve e intercalada para dar oportunidad a la interacción que oriente a la cooperación conjunta, al análisis y a la retroalimentación.

En síntesis, el desarrollo del programa no se debe iniciar solamente con los objetivos y el contenido, dejando que las actividades surjan al azar en el transcurso del curso. Las actividades son imprescindibles para ambos agentes principales porque permitirá que el participante realice una acción para lograr una experiencia de aprendizaje y, poder alcanzar el objetivo. Y para el maestro será un detector del desarrollo del proceso. Ellas deben planificarse de acuerdo a los objetivos y a los contenidos.

Al planearse las actividades surgen interrogantes ¿cómo sabré si las actividades han sido eficaces para los participantes? ¿de qué manera lograré conocer si los objetivos se han cumplido y en qué medida? ¿el programa ha sido eficaz?

Estas interrogantes tienen sus respuestas a través de un buen planeamiento y ejecución de evaluación.

4. La evaluación:

Según las diferentes escuelas de pensamiento se ha considerado a

la evaluación de tres maneras distintas:

- El Movimiento de medición consideró a la evaluación como sinónimo de medición educativa.
- El movimiento de acreditación de universidades consideró a la evaluación sinónimo de juicio profesional.
- El movimiento de los estudios de programas educativos conceptuó la evaluación como el proceso comparativo entre objetivos educativos y los logros.

Estos acontecimientos han dado lugar a diversas definiciones del término evaluación. Empero, los autores coinciden en un punto común en que ésta interpreta y emite juicio de valor.

Opinamos que la evaluación es ante todo, un proceso integral, acumulativo y sistemático que interpreta y valora los resultados educativos en relación con los objetivos establecidos.

En general los autores consideran a la evaluación como el último elemento que integra el programa de curso. Este hecho no significa que se deba evaluar única y exclusivamente al final del curso. Indica que todos los elementos del programa descritos con anterioridad (objetivos, contenidos, actividades), participantes, maestros y la institución; en suma, todo el proceso educativo, está en una constante actividad evaluativa con el propósito de determinar en qué medida se ha logrado la planificación, la realización y la evaluación de la enseñanza-aprendizaje en la consecución de los objetivos definidos. Por tanto, la evaluación es imprescindible en el quehacer educativo; sin ella no se conocería la eficiencia del esfuerzo docente, institucional y del rendimiento del participante.

Las nuevas ideas pedagógicas expresan que:

"El verdadero rendimiento escolar consiste en la suma de transformaciones que se operan: en el pensamiento, en el lenguaje técnico, en la manera de obrar, en las bases actitudinales del comportamiento del alumno en la relación con las situaciones y problemas de la materia que (se enseña)" (10)

Son estas transformaciones las que deben estar explícitas en los objetivos específicos, las que se deben medir y valorar. Por tanto, el rendimiento escolar depende de la capacidad del participante y del ambiente externo a él. Estos dos factores deben tomarse en cuenta al evaluarse el trabajo efectuado en el transcurso del curso y en los resultados obtenidos.

El cómo evaluar es uno de los problemas más graves que confronta la educación superior debido a que:

-El examen constituye la única fuente de evaluación y, por ende, el enfoque central del proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en él. Es decir, el examen es un fin en sí mismo.

-Se planea de un modo, se enseña de otro y se evalúa diferente.

-La influencia de la subjetividad del maestro debido a:

La carencia de un criterio uniforme para corregir las pruebas o trabajos.

La elaboración de las pruebas sin tomar en cuenta los libros consultados y el trabajo realizado.

-La información de los resultados se hace de manera tardía.

En respuesta el planteamiento anterior de cómo evaluar el rendimiento

10) De Mattos, Luiz. Compendio de Didáctica General. p. 315.

to en la educación superior consideramos fundamental tomar en cuenta los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y final.

La evaluación diagnóstica o inicial:

Se efectúa al inicio de un curso o año escolar. A través de ella se buscan datos sobre los antecedentes académicos para detectar el nivel de conocimiento acerca del tema o curso, qué dificultades presentan con el fin de realizar las modificaciones necesarias en la planeación del proceso. Este tipo de evaluación es una necesidad que se acrecenta cada vez más, porque en los;

"últimos diez años (en México) los resultados obtenidos en todos los niveles educativos (...) indican un decrecimiento tan acelerado de la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores (...) que resulta difícil cubrir el programa planificado" (11).

Lo admitimos y sabemos también que estas deficiencias se resienten con intensidad en la educación superior y en especial a nivel de maestría porque, el proceso educativo en sus tres niveles se da teóricamente de manera eslabonada. Por tanto, se debe poner el acento en la evaluación diagnóstica para determinar si el nivel de complejidad del curso es el adecuado. Si el diagnóstico revela que existen demasiadas lagunas, entonces debe bajarse el nivel de complejidad, pero no a la par del participante, éstos deben llegar a él mediante estudios independientes. No debemos olvidar aquellos casos en que la prueba diagnóstica revela que existen participantes que poseen el nivel de conocimiento adecuado y, otros que la superan; para éstos habrá que elevar el grado de dificultad evitándole el hastío al curso y que no llene sus expectativas.

11) Escalante, Hernán. Neoconductismo y Evaluación. p. 37.

La evaluación formativa o continúa:

Este tipo de evaluación se realiza en el transcurso del curso, ya sea al finalizar un tema, unidad o sintetizar una clase. Se puede realizar mediante preguntas, discusiones, prácticas, pruebas parciales, autoevaluaciones, etc. Y necesita cronogramarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para que sirva de detector instantáneo o de sondeo. Si se realiza esta evaluación de manera secuencial informará al maestro y al participante qué tanto están logrando de manera que exista orientación y corrección inmediata y no posteriormente a través de una prueba final que en realidad no nos dice nada, solamente dice si es promovido de acuerdo al puntaje obtenido, además orientará al participante acerca de los contenidos más importantes, y también detectará la interacción que existe entre los elementos del programa.

La evaluación formativa no indica que se eliminen las pruebas finales, más bien que éstas dejen de ser el enfoque central de los sistemas educativos.

La evaluación final o sumaria:

En la actualidad consiste en la recopilación de los datos obtenidos mediante las pruebas parciales o solamente al final del curso, emitiendo la calificación con un símbolo (letra o número) que clasifica y certifica a los participantes para cumplir con los reglamentos de promoción de las instituciones.

En este tipo de valuación es importante tomar en cuenta el esfuerzo demostrado por el participante, a través de una apreciación objetiva por parte del maestro, las pruebas parciales, los trabajos realizados, las réplicas de dichos trabajos y la autoevaluación.

Sintetizamos el cómo evaluar a través del esquema siguiente:

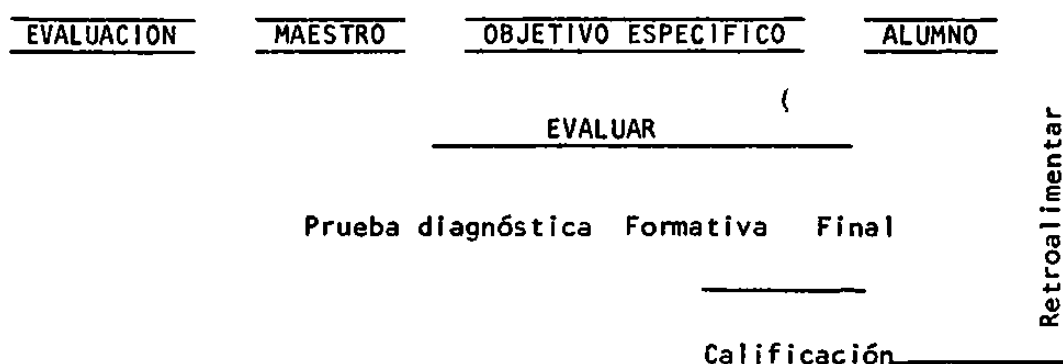
CLASES DE EVALUACIONES

DIAGNOSTICA	FORMATIVA		FINAL
DIAGNOSTICA	<u>Qué explora</u>	<u>Para qué</u>	<u>Con qué</u>
	El aprendizaje que el participante <u>tie</u> ne como antecedente para el curso.	Detectar cuál va a ser el punto de <u>par</u> tida en el curso.	Pruebas objeti <u>vas</u> , de ensayo (restringidas).
FORMATIVA	Si se está logrando el aprendizaje a <u>me</u> dida que se desarro <u>ll</u> an las actividades.	Detectar si están lográndose los <u>ob</u> jetivos propues <u>tos</u> para el curso.	Pruebas parcia <u>les</u> , discusiones, preguntas, auto-evaluaciones, etc.
FINAL	Los aprendizajes de <u>todo</u> el curso.	Promover a los <u>par</u> ticipantes.	Pruebas de en <u>sa</u> yo, réplicas de trabajos.

Probablemente, debido a la concepción del movimiento de medición, los docentes tienden a confundir los términos evaluación y medición, considerándolos sinónimos. Al respecto no existe ninguna similitud entre ambos, son distintos aunque están relacionados. La medición describe cuantitativamente el grado de dominio del participante sobre el contenido del curso y la evaluación sobrepasa a la medición porque valora los datos obtenidos por ésta y los cambios operados a nivel de cualidad en el participante.

En síntesis, se observa en el esquema que procede, la complejidad del proceso evaluativo y la sencillez de la medición. En ésta el partici

participante contesta una prueba que debe estar fundamentada en los objetivos específicos; se contarán el número de errores y aciertos asignándole una calificación de acuerdo con la tabla numérica que elaboró el maestro y aquí termina todo. Este es el acto de medir que, generalmente se realiza en los niveles educativos. Sería evaluación si posteriormente esa medición se analiza, se compara con otros que el participante realizó y se establecen sus relaciones para diagnosticar, orientar y retroalimentar tanto al participante, al maestro y al programa.



Tanto la evaluación inicial, formativa y final se apoyan en las mediciones que se realizan mediante las pruebas.

Es muy notorio en la educación superior, que algunos maestros con frecuencia aplican pruebas o asignan trabajos, mientras que otros, solamente al final del curso. Ambos extremos no son recomendables debido que, en la primera, se pierde la motivación en el participante y en la segunda, una sola prueba o trabajo no puede ser el juez que dicte el último veredicto, por consiguiente debe utilizarse en su punto medio.

Sabemos que unas pruebas son más apropiadas que otras para determinados contenidos y niveles educativos y que existen diferentes tipos de

pruebas. De las cuales sólo nos limitaremos a la prueba de ensayo por considerarla a nivel maestría de suma importancia porque permite que el maestro detecte el grado de complejidad cognoscitiva tales como: analizar, comparar, establecer juicios críticos, interrelaciones de aprendizajes, organización del pensamiento, creatividad, etc.

Las pruebas de ensayo o de composición, son aquellas en donde el participante redacta sus puntos de vista de acuerdo a la pregunta planteada. Estas pruebas se clasifican en preguntas de respuestas extensivas y en preguntas de respuestas restringidas. En esta última, la libertad del participante está condicionada al planteamiento del problema permitiendo que la calificación sea más justa y explore mayor cantidad de contenidos. Mientras que en las preguntas de respuestas extensivas el participante posee entera libertad para desarrollar el tema siguiendo la extensión y forma que le conviene; dada su amplitud abarca poco contenido. Por ^{lo} la cual en suma, se sugiere la utilización de las preguntas restringidas que pueden ser mediante pruebas de libros abiertos, en la cual se consulta cualquier material o la prueba de libros cerrados en donde no es permitido consultar materiales.

5. Bibliografía:

Es importante que el programa cuente con la bibliografía, pues permite que el participante tenga el tiempo suficiente para conseguir los libros necesarios. Le permite leer, analizar y sintetizar de manera calmada, asistiendo al curso con nuevas inquietudes y alternativas surgidas de la información bibliográfica. Y por consiguiente el maestro sabrá al iniciarse el curso cuales son los libros inaccesibles permitiéndole nombrar otros, sin que esto perturbe el desarrollo del curso, como

también el curso avanzará con mayor rapidez y mejor participación del grupo.

✓ III. ANALISIS DE LOS DATOS

A través del análisis de nuestra investigación descriptiva, estableceremos nuestras hipótesis que serán o no comprobadas. Trataremos de de mostrar mediante diferentes cuadros si los programas elaborados presentan los seis elementos de nuestro modelo de referencia.

Examinaremos el cuadro #1 primeramente a través de la lectura de datos y posteriormente el análisis que nos giará a determinar si nuestra hipótesis será o no confirmada.

CUADRO #1

PROGRAMAS DE CURSOS EXISTENTES EN LOS PERIODOS DE AGOSTO-ENERO DE 1978 Y DE FEBRERO-JUNIO DE 1979.

Maestrías	Total de cursos impartidos.		Total de programas existentes.	
FILOSOFIA	6	100%	4	66.6%
LETRAS ESPAÑOLAS	9	100%	8	88.8%
ENSEÑANZA SUPERIOR	11	100%	10	91 %
METODOLOGIA	9	100%	8	88.8%
BIBLIOTECOLOGIA	5	100%	4	80 %
RECURSOS HUMANOS	9	100%	9	100 %
TOTAL	49	100%	43	
%		100%		87.7%

Mediante la literatura utilizada hemos establecido que elaborar el programa de curso es un imperativo categórico de todo docente, por las ventajas e importancia expuestas anteriormente. Sin embargo, en el cuadro #1 observamos que de un 100% total de cursos impartidos en los dos últimos semestres, sólo el 87.7% entregó programas. Comparando estos porcentajes detectamos que sí, podemos afirmar que los maestros de las seis maestrías confeccionan sus programas. Empero, consideramos dada la importancia del programa, que debería superarse este porcentaje y llegar a la totalidad de programas existentes.

Desglosándolo por maestría tenemos que, en Filosofía, del total de cursos impartidos sólo el 66.6% posee programas. Observamos que esta maestría posee el más bajo porcentaje de entrega de programas. Mientras que, la Maestría en Recursos Humanos posee todos los programas de los cursos impartidos. Enseñanza Superior tiene 91% de los programas, Letras Españolas 88.8%, Metodología un 88.8% y Bibliotecología el 80% de los programas de cursos existentes.

No sólo es importante presentar el programa, sino también hacerlo de manera correcta. Por lo cual en el Cuadro #2 analizaremos de los programas existentes cuántos están completos y cuántos incompletos según nuestro modelo de referencia que posee seis elementos.

CUADRO #2

CLASIFICACION DE LOS PROGRAMAS EXISTENTES EN COMPLETOS E INCOMPLETOS
SEGUN EL MODELO DE REFERENCIA.

Maestrias	Programas completos		Programas incompletos	
FILOSOFIA	0	0	4	100%
LETRAS ESPAÑOLAS	0	0	8	100
ENSEÑANZA SUPERIOR	2	18.2	8	72.8
METODOLOGIA	0	0	8	100
BIBLIOTECOLOGIA	0	0	4	100
RECURSOS HUMANOS	6	66.6	3	33.3
TOTAL	8		35	
%	16.3%		71.6%	

De un 87.7% de programas existentes en las seis maestrías, sólo el 16.3% están completos y el 71.6% están incompletos por carecer de algún elemento. Al analizar los programas completos observamos que Recursos Humanos tiene el 66.6% de programas completos y Enseñanza Superior el 18.2%. Contrariamente señalamos que Filosofía, Letras Españolas, Metodología y Bibliotecología no presentan ningún programa completo.

Concluimos, Recursos Humanos es la Maestría que posee la mayor cantidad de programas completos, siguiéndole Enseñanza Superior. Querrán decir los datos obtenidos que, los maestros de la Maestría en Recursos Humanos poseen mayor conocimiento metodológico de los programas que las restantes ¿Qué ocurre con Enseñanza Superior si sus principios son eminentemente pedagógicos? ¿Qué ocurre en las otras maestrías en donde el

100% de sus programas están incompletos? ¿Puede existir una efectiva elaboración de los programas en las Maestrías que poseen la totalidad de programas incompletos?

Continuaremos con el análisis para comprobar nuestra hipótesis la cual establece que: Cuanto más completo sea el programa mayor será la relación entre sus elementos.

En el cuadro anterior detectamos qué maestrías elaboran programas y posteriormente, de éstos cuántos están completos y cuántos incompletos, según los seis elementos de nuestro modelo de referencia. Ahora, desglosaremos en el Cuadro #3 los programas (completos e incompletos) de cada maestría según los elementos que contienen y poder detectar cuáles son los elementos que se presentan en el programa.

CUADRO #3

CLASIFICACION DE LOS PROGRAMAS POR ELEMENTOS QUE CONTIENEN SEGUN EL
MODELO DE REFERENCIA.

Maestrías	a	b	c	d	e	f	T	
FILOSOFIA	1 25	-	4 100	-	-	4 100	4 100	N %
LETRAS ESPAÑOLAS	1 12.5	-	8 100	-	2 25	7 87.5	8 100	N %
ENSEÑANZA SUPERIOR	5 50	4 40	10 100	6 60	5 50	9 90	10 100	N %
METODOLOGIA	1 12.5	-	9 100	3 37.5	1 12.5	5 62.5	8 100	N %
BIBLIOTECOLOGIA	4 100	2 50	4 100	2 50	1 25	4 100	4 100	N %
RECURSOS HUMANOS	8 88.8	8 88.8	9 100	7 77.7	7 77.7	7 77.7	9 100	N %

Clave:

- a indica objetivo general
- b indica objetivo específico
- c indica contenido
- d indica actividades
- e indica evaluación
- f indica bibliografía
- T total de programas que tiene la maestría.

El Cuadro #3 nos permite detectar de manera horizontal en cada una de las maestrías cuáles son los elementos que presentan los programas de cursos. Así, vemos que la Maestría en Filosofía el 25% de los programas contienen el objetivo general, el 100% de sus programas presentan los elementos contenido y bibliografía, no obstante, la totalidad de sus programas carecen de los objetivos específicos, actividades y evaluación.

En la Maestría en Letras Españolas encontramos que, sus programas sólo contienen los elementos objetivo general en el 12.5%, el contenido en el 100% de sus programas, la evaluación en el 25% y bibliografía en el 87.5% de los programas; no tiene en cuenta los objetivos específicos ni las actividades en la totalidad de sus programas.

En este cuadro observamos que la Maestría en Enseñanza Superior tiene distribuidos los programas en los seis elementos: el contenido es el elemento que está incluido en la totalidad de sus programas, le sigue la bibliografía con un 90%, las actividades en un 60% y en menor porcentaje los objetivos generales en el 50% de sus programas y también la evaluación y los objetivos específicos en el 40% de los programas. Es decir, este objetivo es el que menos aparece en sus programas.

Los programas de la Maestría en Metodología contienen en su totalidad el contenido, el objetivo general en el 12.5% de sus programas, el 37.5% de los programas tienen actividades, un 12.5% posee evaluación y el 62.5% contempla la bibliografía; sin embargo, la totalidad de sus programas no tienen el objetivo específico.

En la Maestría en Bibliotecología los programas están representados en los seis elementos de nuestro modelo: en su totalidad utilizaron el objetivo general, el contenido y la bibliografía; continuándole los ob-

jetivos específicos (50%) y las actividades el 50% de los programas y en menos porcentajes el 25% de los programas utilizó la evaluación.

Y por último, la Maestría en Recursos Humanos presenta en la totalidad de sus programas el contenido, el objetivo general en el 88.8%, así también el objetivo específico con el mismo porcentaje, las actividades están representadas en el 77.7% de los programas e igual la evaluación y la bibliografía.

La argumentación que utilizaremos para ir justificando nuestra hipótesis es la siguiente: los programas para que estén elaborados de manera completa necesitan utilizar todos los elementos de nuestro modelo de referencia: objetivo general, objetivo específico, contenido, actividades, evaluación y bibliografía.

Analizando el cuadro, los objetivos generales no deben faltar en el planeamiento del programa porque es el punto de partida que orienta para llegar a él en la consecución de lo que desea lograr. El Cuadro #3 nos dice, observándolo verticalmente y de manera global, que este objetivo lo presentan todas las maestrías, a pesar de ser tomado en cuenta con mayor intensidad en las Maestrías en Bibliotecología, Recursos Humanos y Enseñanza Superior, y, en menos intensidad en las Maestrías en Filosofía, Letras Españolas y Metodología.

En cuanto a los objetivos específicos que corresponden a la columna b, hemos recalcado a través de esta investigación descriptiva que este elemento es el eje fundamental para conseguir el objetivo general, por lo cual condiciona a los demás elementos del programa. A pesar del alcance que posee, las Maestrías en Filosofía, Letras Españolas y Metodología ocupan los primeros lugares en la falta de este elemento. Con

trariamente, las Maestrías que más han incluido los objetivos específicos en sus programas son Recursos Humanos, Bibliotecología y Enseñanza Superior. Significa que este elemento es el que más falta en los programas.

En la columna que se refiere al contenido, los datos reflejan que este elemento ocupa el primer lugar en la elaboración de los programas de las seis maestrías, es decir, todos los programas (100%) lo presentan. No negamos su importancia como lo hemos mencionado, pero, sólo el contenido forma parte de la elaboración del programa.⁷

El elemento actividades (columna d) indican las experiencias que realizará el participante para lograr las transferencias. Por lo tanto, es indispensable en el programa de curso a nivel de maestría. Sin embargo, este elemento sólo está representado en las Maestrías de Enseñanza Superior, Metodología, Bibliotecología y Recursos humanos. Siendo Filosofía y Letras Españolas las maestrías que no las presentan en sus programas.

La columna e se refiere a la evaluación. Este es un proceso continuo que se da desde el momento que se inicia hasta que finaliza el curso, por lo cual este elemento es imprescindible en la elaboración del programa. Llegamos a la conclusión, de que la única maestría que no posee en sus programas el elemento evaluación es Filosofía.

La bibliografía corresponde a la columna f. El elemento bibliografía no falta en ninguna maestría obteniéndose porcentajes elevados en los programas de las seis maestrías; las maestrías que en la totalidad de sus programas no le faltó este elemento son Filosofía y Bibliotecología.

Se concluye, que tanto la bibliografía como el contenido son los elementos más utilizados en los programas de las seis maestrías.

Después de haber analizado cuáles elementos son los más utilizados en la elaboración del programa según nuestro modelo de referencia, es imprescindible investigar si existe relación entre los elementos. Porque nuestro propósito es precisar que el hecho no es presentar simplemente el programa, el hecho es elaborarlo tomando en cuenta los seis elementos. Contribuyendo en esta forma, a una mejor elaboración del programa, como también permitirá la coordinación en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En nuestras limitaciones expusimos que analizaríamos por maestría la relación entre objetivo general, específico, contenido y evaluación. Para investigar esta interacción, es necesario que los programas contengan dichos elementos. Por consiguiente, sólo tomaremos en cuenta los doce programas que contienen los cuatro elementos. Estos programas se distribuyen así:

Maestría en Enseñanza Superior:	4 programas
Maestría en Bibliotecología:	1 programa
Maestría en Recursos Humanos:	7 programas
T	<hr/> 12 programas

Analizaremos los cuadros 4, 5, 6 y 7 y veremos si la hipótesis que nos formulamos se comprueba o no: Cuanto más completo sea el programa, mayor será la relación entre sus elementos.

D. Análisis de la relación del objetivo específico con el objetivo general, contenido y evaluación.

Para ello veremos en el Cuadro #4 la relación que guardan el objetivo general, contenido y la evaluación con el objetivo específico.

Estableceremos tres tipos de relación: fuerte, moderada y débil por_ que no podemos determinar en forma categórica la relación.

1. Maestría en Enseñanza Superior.

CUADRO #4

RELACION EXISTENTE CON EL OBJETIVO ESPECIFICO

	FUERTE	MODERADO	DEBIL	T	
OBJETIVO GENERAL	2 50	2 50		4 100	N %
CONTENIDO	4 100			4 100	N %
EVALUACION	3 75		1 25	4 100	N %

En este cuadro observamos la interacción entre los cuatro elementos que contienen los programas de la Maestría en Enseñanza Superior. Se detectó una relación fuerte del objetivo específico con el objetivo general en el 50% de los programas y el otro 50% posee una interrelación moderada. Sin embargo, en cuanto a la relación con el contenido se cons tató que los programas en su totalidad mantienen una fuerte conexión. Y en el elemento evaluación, el 75% de los programas posee una relación

Se observa que la totalidad de los programas de Recursos Humanos existe una interacción fuerte del objetivo general con el específico, como también en el objetivo específico con relación al contenido. No obstante, en el elemento evaluación se detectó que sólo el 14.2% de los programas posee una conexión fuerte entre el objetivo específico y, el mayor porcentaje (85.7%) demostró una relación débil.

CUADRO TOTAL #7

	FUERTE	MODERADO	DEBIL	T	
OBJETIVO GENERAL	10 83.3	1 16.7		11 100	N %
CONTENIDO	12 100			12 100	N %
EVALUACION	5 41.6		7 58.3	12 100	N %

A través de la lectura de los tres cuadros, el 83.3% de los programas distribuidos en las Maestrías en Enseñanza Superior, Bibliotecología y Recursos Humanos establecen un vínculo fuerte entre el objetivo específico y el objetivo general.

En relación del objetivo específico con el contenido, el 100% de los programas de las tres maestrías investigadas presentan coherencia.

Sin embargo, en el elemento evaluación, el 41.6% de los programas presentan una correlación fuerte con el objetivo específico y no así el 58.3% que se da de manera débil.

Llegamos a la conclusión de que los vínculos más fuertes se concen

tran en su totalidad en la relación del objetivo específico con el contenido y, también en cuanto al objetivo específico con el objetivo general en el 83.3% de los programas. Pero en cuanto a la relación de la evaluación con el objetivo específico, vemos que solamente el 41.6% tiene alta correlación.

Con ayuda de estos cuadros hemos demostrado la comprobación de las hipótesis particulares que expresan:

Cuanto mayor sea la relación entre el objetivo específico y el objetivo general mejor será la elaboración del programa.

La elaboración del programa será más completo si existe relación entre el contenido y el objetivo específico.

Cuanto mayor sea la relación del objetivo específico y la evaluación mejor será la elaboración del programa.

IV. CONCLUSION DEL ANALISIS

A través del análisis de los datos hemos ido justificando nuestras hipótesis particulares que nos llevarán a confirmar la hipótesis general: La elaboración del programa será más completo si contiene los seis elementos de nuestro modelo de referencia. Por lo cual, hemos llegado a las siguientes conclusiones surgidas del análisis:

El 87.7% de los cursos en los dos últimos semestres presentan programas. Podemos afirmar por lo tanto, que en las seis maestrías de la División de Estudios Superiores elaboran programas de cursos. Cómo lo elaboran? El 16.3% de manera completa, es decir, contienen los seis elementos de nuestro modelo; este porcentaje está distribuido en las

Maestrías en Enseñanza Superior y Recursos Humanos. No obstante, el 71.6% de los programas están incompletos por carecer de alguno de los elementos.

Entre los elementos que presentan los programas tenemos que: Todas las maestrías poseen el objetivo general.

El objetivo específico no lo contempla ninguno de los programas de las Maestrías en Filosofía, Letras Españolas y Metodología. Sin embargo, Enseñanza Superior, Bibliotecología y Recursos Humanos poseen muestras representativas de este elemento en sus programas.

El contenido lo poseen en su totalidad los programas de las seis maestrías.

Las actividades las presentan Enseñanza Superior, Metodología, Bibliotecología y Recursos Humanos. Siendo Filosofía y Letras Españolas las que no contienen este elemento.

La evaluación está presente en las Maestrías en Letras Españolas, Enseñanza Superior, Metodología, Bibliotecología y Recursos Humanos. La única maestría que no contiene este elemento en ninguno de sus programas es Filosofía.

El elemento bibliografía lo contienen todas las maestrías. Sin embargo, Filosofía y Bibliotecología son las únicas que en la totalidad de sus programas lo tienen.

Por consiguiente, el elemento que más predomina en los programas es el contenido, continuándole bibliografía y objetivo general. No obstante, el que menos aparece es el objetivo específico, le procede evaluación y actividades.

Filosofía, Letras Españolas son las maestrías que más elementos

les hacen falta en los programas. Mientras que, Enseñanza Superior, Bibliotecología y Recursos Humanos poseen muestras representativas de programas en los seis elementos.

En el análisis se visualizó que aquellos programas que tienen objetivos específicos son los que presentan objetivos generales y, en el caso contrario, aquellos que tienen objetivos generales no siempre poseen el objetivo específico; así como también, aquellos que carecen de objetivos generales son los que menos elementos presentan en el programa.

También encontramos que a menudo, algunos cursos utilizan como contenido y además como bibliografía las obras que son el motivo de estudio. Somos de opinión de que, en aquellos cursos en donde el temario son obras, es esencial expresar cuáles son los conceptos característicos que se pretenden manejar como temas y no simplemente el enunciado del libro. Aclaramos que los mismos libros del contenido pueden ser los de la bibliografía; en el contenido lo que interesa es determinar qué es lo que se va a enseñar de esas obras.

Tenemos referencia que los docentes brindan a los participantes la bibliografía requerida en el transcurso del curso, pero no lo escriben en los programas. Es indispensable que aparezca en éstos, porque permitirá al participante la accesibilidad a los libros antes que se inicie el curso. Y en aquellos cursos que continúan con la bibliografía del semestre anterior, es necesario que ésta sea incluida en el nuevo programa.

Además observamos que en algunos programas el elemento evaluación aparece solamente en el enunciado evaluación, así como también en otros se especifican los tipos de evaluación que se realizarán. En aquellos

programas en donde solamente aparece por escrito el término evaluación indica que habrá evaluación, pero no expresa qué se va a evaluar y cómo se efectuará. Por lo tanto, el sólo enunciado no es recomendable.

En cuanto a la relación entre los elementos objetivo general, objetivo específico, contenido y evaluación comprobamos que: la ausencia de estos elementos en las Maestrías en Filosofía, Letras Españolas y Metodología no permitió investigar la coherencia entre ellos. Pero, pudo detectarse la existencia de la interacción de estos elementos en cuatro programas de la Maestría en Enseñanza Superior, en un programa de la Maestría en Bibliotecología y siete programas de la Maestría de Recursos Humanos. Obteniéndose que la relación más fuerte se concentra en el objetivo específico con el contenido, le procede la relación del objetivo específico con el objetivo general en un 83.3% de los programas de las tres maestrías investigadas. Y la relación más débil se concentra en el objetivo específico y la evaluación en un 58.3%.

Teniendo en cuenta nuestro análisis, podemos establecer que la hipótesis particular: Cuando más completo sea el programa mayor será la relación entre sus elementos; y nuestra hipótesis general: Los programas que contienen los seis elementos de nuestro modelo de referencia presentan relación entre ellos, está parcialmente verificada porque sólo hemos tomado en cuenta cuatro elementos, ya que nuestra hipótesis general establecía que el programa que posee los seis elementos de nuestro modelo de referencia mantiene relación entre ellos.

La hipótesis particular también fue parcialmente verificada, primero, porque sólo ocho programas están completos y, segundo, sólo tomamos cuatro elementos para investigar la relación existente.

Fue verificada porque demostraron un alto porcentaje de correlación.

V. CONCLUSION FINAL

A través del desarrollo de este estudio hemos llegado a las siguientes conclusiones:

La aparición de nuevos bienes de cultura, el crecimiento de la demanda estudiantil y el tiempo demarcado por las instituciones, exigen una organización racional a través del planeamiento educativo.

El planeamiento educativo es un medio para organizar de manera más eficiente la labor educativa. Es por ello, que el planeamiento del curso por parte de los maestros debe ser un imperativo categórico.

La relación de un buen programa requiere de seis elementos interrelacionados. Ellos son: objetivo general, objetivo específico contenido, actividades, evaluación y bibliografía.

En los dos últimos semestres, las seis maestrías que integran la División de Estudios Superiores elaboran programas de cursos. Empero, un alto porcentaje (71.6%) de programas están elaborados de manera incompleta. Este fenómeno se presenta en las seis maestrías pero no, en cuanto al total de cursos que se dan en cada una de ellas; así localizamos que tanto la Maestría en Filosofía, Letras Españolas, Metodología, Enseñanza Superior y Bibliotecología presentan deficiencias en el planeamiento de los programas de cursos. Sin embargo, en las Maestrías en Recursos Humanos y Enseñanza Superior, se localizan algunos programas completos. Estos programas completos sólo representan el 16.3% del total, lo cual consideramos que este porcentaje es muy bajo, dadas las funcio-

nes y la importancia que cumple el programa de curso en la labor educativa.

Recursos Humanos es la maestría que presenta el mayor porcentaje de programas completos.

El elemento que más predomina en los programas de cursos es el contenido, por estar presente en todos los programas de las seis maestrías.

El objetivo específico es el elemento que más falta en los programas al no contemplarlo en ninguno de sus programas las Maestrías en Filosofía, Letras Españolas y Metodología. Y en Enseñanza Superior, Bibliotecología y Recursos Humanos existen muestras representativas de este elemento en algunos de sus programas.

Filosofía, Letras Españolas y Metodología son las maestrías que más elementos les hacen falta en los programas. Motivo por lo cual no fue posible establecer la relación entre los elementos objetivo general, objetivo específico, contenido y evaluación. Estas maestrías poseen una deficiencia en el planeamiento del programa.

Sólo doce programas que pertenecen a las Maestrías en Enseñanza Superior, Bibliotecología y Recursos Humanos poseen los cuatro elementos mencionados.

En los doce programas existe una relación fuerte del objetivo específico con el objetivo general, contenido y evaluación.

Por consiguiente, la hipótesis particular: Cuanto más completo sea, el programa mayor será la relación entre sus elementos y la hipótesis general: Los programas que contienen los seis ¹elementos de nuestro modelo de referencia presentan relación entre ellos, están parcialmente verificadas porque sólo tomamos en cuenta cuatro elementos y ocho pro-

gramas son los únicos completos.

✓ VI. RECOMENDACIONES

A través de los resultados de esta investigación descriptiva sugerimos que:

Teniendo en cuenta la importancia y las ventajas de la buena elaboración del programa de curso, consideramos necesario que la División de Estudios Superiores reglamente estrictamente la entrega de programas por parte de los docentes antes de iniciarse la inscripción.

Así como también, la confección de un formato de programa de curso válido para todas las maestrías de la División, fundamentándose en la elaboración del programa de manera completa y coherente entre sus elementos.

La carencia de objetivos específicos en los programas de las maestrías ha sido muy elevada, por lo tanto, sería conveniente que se organizaran cursos sobre la elaboración de este elemento, porque el objetivo específico sirve de nexo entre el objetivo general y todos los demás elementos del programa.

Es recomendable realizar una investigación empírica en donde se tomen en cuenta otras variables porque notamos que los docentes confrontan problemas en la elaboración del programa.

Dada la reciente creación de las maestrías en la División de Estudios Superiores, sería recomendable llevar a cabo una evaluación con el propósito de detectar el funcionamiento de cada una de ellas, en donde se incluye el contexto, el insumo, el proceso y el producto.

B I B L I O G R A F I A

BLOOM, Benjamín y otros. Taxonomía de los Objetivos de la Educación.

6a. Ed. Editorial El Ateneo. Buenos Aires. 1977.

CARRERO, Fernando. Enfoque y Principios Técnicos de la Evaluación.

Area 5. Editorial Trillas. México. 1977.

CARRERO, Fernando. Instrumentos de Medición del Rendimiento Escolar.

Area 6. Editorial Trillas. México. 1977.

COMBETTA, Oscar Carlos. Planeamiento Curricular. Editorial Losada.

Buenos Aires. 1971.

DE MATTOS, Luiz. Compendio de Didáctica General. 2a. Ed. Editorial

Kapelusz. Buenos Aires. 1974.

DEWEY, John. Democracia y Educación. Traducción al español por Lorenzo

Luzuriaga. 7a. Ed. Editorial Losada. Buenos Aires. p.p. 110-115.

1971.

DILLMAN, Matheny y Rahmlow, Harold. Cómo Redactar Objetivos de Instrucción.

Editorial Trillas. México. 1978.

ESCALANTE, Hernán. Neoconductismo y Evaluación. Ediciones Educación

Popular. México. 1977.

FERRANDEZ, SARRAMONA y TARIN. Tecnología Didáctica. 2a. Ed. Ediciones CEAC

Barcelona, España. 1977

GAGO, Huguet Antonio. Elaboración de Cartas Descriptivas para Cursos de Enseñanza-Aprendizaje. Area 2. Editorial Trillas. México. 1977.

GAGO, Huguet Antonio. Modelo de Sistematización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Area 1. Editorial Trillas. México. 1977.

GAGNE, Robert. Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción. Editorial Diana. México. 1975.

GAGNE, Robert y Briggs, Leslie. Planificación de la Enseñanza. Sus principios. Editorial Trillas. México. 1976.

GARBOUA, Louis Lévy. Las Exigencias del Estudiante y las Contradicciones de la Universidad de Masa. París. 1976.

GILBERT, Robert. Las Ideas Actuales en Pedagogía. Colección Pedagógica. Editorial Grijalbo. México. 1977.

GRONLUND, Norman. Nuevas Metas en la Reforma Educativa. 2a. Ed. Editorial Pax-México. 1976.

HUERTA, Ibarra José. Organización Lógica de las Experiencias de Aprendizaje. Area 3. Editorial Trillas. México. 1977.

KEMP, Jerrold. Planeamiento Didáctico. Editorial Diana. México. 1976.

LAFOURCADE, Pedro. Evaluación de los Aprendizajes. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1973.

LAFOURCADE, Pedro. Planeamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1974.

LEMUS, Luis Arturo. Evaluación del Rendimiento Escolar. Editorial Kapelusz. Argentina. 1974.

MAGER, Robert. Análisis de Metas. Editorial Trillas. México. 1973.

MEUNIER, Jean Guy. Consumir o Aprender en la Universidad. París. 1969.

NERICIS, Imideo. Hacia una Didáctica General Dinámica. Traducción al Español por Ricardo Nervi. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1969.

PARDO, Federico, REID, M. y otros. Evaluación Continua. Educación Dinámica, Equipo de Pedagogos de la Editorial Progreso. México. 1976.

UANL, Colegio de Pedagogía. Cuadernos de Pedagogía 11. 2a. Ed. Editorial Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México. 1978.

