CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCION GENERAL Y ESPECIFICA DEL TEMA DE INVESTIGACION

Es necesario desarrollar un proceso evaluativo que acorde con las características particulares de la intervención educativa, objeto de esta investigación, proporcione la información más relevante para la validación del modelo educativo que se experimenta.

Teniendo en cuenta que dicha intervención educativa va dirigida a grupos y no a individuos, el proceso evaluativo no puede centrarse en la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los individuos participantes, sino de los cambios producidos en los grupos como grupos. Se parte del supuesto que el logro de los "aprendizajes grupales" no depende exclusivamente del grupo o de los miembros de éste, sino que intervienen un conjunto de factores sociales, económicos, educacionales etc., externos al grupo, que desempeñan una función determinante en el proceso de aprendizaje.

La incidencia de los factores educacionales como las actividades, las técnicas, los materiales y el agente educativo (A.E) entre otros, solo puede descubrirse con la realización de una investigación evaluativa.

Es por demás reconocida la importancia y la función fundamental que juega la evaluación en la educación, y aún más en investigaciones educativas, para dar mayor validez y confiabilidad a los resultados obtenidos, como se pretende en el caso presente.

Las pocas experiencias conocidas en este campo y especialmente en relación con programas educativos no formales, no permiten dar orientaciones metodológicas precisas, ni tener modelos de evaluación aplicables a diferentes programas o proyectos de educación. Además, es importante anotar que no se pueden tener modelos de evaluación rígidos, puesto que si cada programa o proyecto tiene características particulares, específicas, los modelos evaluativos deben considerar dichas características y ajustarse a ellas,

Esto plantea la necesidad de realizar un proceso de evaluación que responda a las características y condiciones del modelo de intervención educativa que sirve de ba-

se para esta investigación, de manera que recoja los aspectos más relevantes den ro de ella y permita la validación del modelo educativo, del modelo evaluativo y por consiguiente, aporte en el área de evaluación educativa Lo anterior constituye el área específica del tema de investigación.

1.2 IMPORTANCIA, ALCANCE Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION.

Una investigación de esta naturaleza permite hacer hallazgos en el campo de la educación, en el sentido de lograr delineamientos me odológicos, técnicos, instrumentales etc., más precisos para la evaluación e programas de educación de adultos dentro de la modalid d no formal.

Partiendo de la consideración de que procesos evaluativos deben ser co ieren es con las caract rísticas de los programas educativo , es necesario in estigar sobre modelos de evaluación a licados a progr s educativos no formales dirigidos a grupos, puesto u existen muy pocas experiencias al re ecto que pro c'o en pautas o den orientaciones, para lograr avances n el campo de la evaluación que ha sido uno de los as ectos menos experimentados en la educación.

Durante mucho tiempo la evaluación se limitó a la medición de los aprendizajes logrados por los educandos, independientemente de factores como metodologías, materiales, agente educativo (AE) entre otros, que juegan un papel muy importante en el logro de los aprendizajes. En los últimos años se ha puesto más interés en la evaluación y se ha tratado de ampliar sus límites a los aspectos mencionados anteriormente, inquietudes que casi han permanecido a nivel teórico puesto que muy pocas experiencias prácticas se conocen.

De allí la importancia de realizar una investigación en evaluación que proporcione elementos para validar un modelo educativo determinado y por consiguiente el modelo evaluativo aplicado, y proporcione aportes tanto en aspectos teóricos como prácticos en el campo de la evaluación de programas educativos.

En síntesis, y teniendo en cuenta que las experiencias tanto prácticas como investigativas que se han realizado en Colombia y aún en América Latina son pocas, la presente investigación puede proporcionar aportes útiles en el campo de la evaluación educativa, especialmente a quienes estén interesados en aspectos de planea

miento, realización y evaluación de experiencias educativas no formales, y contribuír a reforzar el papel que juega la evaluación dentro de los programas educativos.

La situación descrita ubica o delimita el alcance de esta investigación. En otros términos, consiste en evaluar una intervención educativa, a través del diseño y aplicación de un modelo de evaluación, que considere los aspectos más relevantes dentro de dicha intervención.

En este sentido, la evaluación tuvo como base los siguientes elementos: programación, metodología de trabajo, técnicas, actividades. Esta evaluación se hizo teniendo como referencia las características básicas del tipo de intervención educativa y la concepción educativa que la orienta.

Es importante anotar como una limitación de la Investigación en si, el no poder aislar completamente los grupos de influencias educativas y no educativas que pueden deformar o contaminar los resultados de los estímulos que se van aplicando. Así también, el no poder contar con experiencias similares que guíen o den pautas para minimizar los problemas y dificultades que se presenten en investigaciones de este tipo.

Por otro lado, el hecho de tratarse con la investigación propuesta, de hacer una evaluación cualitativa más que cuantitativa, trae limitaciones implícitas, por la misma naturaleza de ésta, puesto que se basa especialmente en apreciaciones y juicios de los evaluadores, con la subjetividad que ello implica.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

a) Proporcionar información que permita validar el modelo de Unidad Temática.

b) Determinar el grado de eficiencia del programa educativo.

c) Verificar el cumplimiento del proceso didáctico postulado, durante el desarrollo de las Unidades Temáticas.

d) Determinar la efectividad del proceso didáctico postulado, para el cumplimiento de los objetivos de la Unidad Temática.

e) Verificar la coherencia y correspondencia de la metodología utilizada con la concepción educativa que la orienta.

f) Determinar la efectividad del programa educativo en relación con las características de educación problematizadora, reflexiva e interactiva.

1.4. FORMULACION Y DELIMITACION DEL PROBLEMA.

1.4.1. Problema General

La intervención educativa realizada por el Proyecto de Educación no formal (PENF) fue coherente con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al Proyecto, en las fases de planeamiento y desarrollo del programa?

1.4.2. Problemas Específicos

1.4.2.1. El proceso de selección, ordenamiento y organización de los temas fue coherente con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa?

1.4.2.2. El desarrollo del programa guardó coherencia con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa?

1.4.2.3. En el desarrollo de las Unidades Temáticas (UTs) se dió cumplimiento al proceso didáctico planteado dentro del PENF, consistente en el desarrollo secuencial de las fases de experiencia concreta, reflexión y experimentación activa?

1.4.2.4. El desarrollo de las Unidades Temáticas fue coherente con los postulados pedagógicos de educación problematizadora, reflexiva e interactiva?

1.5. DEFINICION DE TERMINOS

Para los propósitos de la investigación el significado de los términos utilizados aparece a continuación:

Verificar:

Comprobar si los planteamientos teóricos se cumplen durante el desarrollo del programa.

Explicar:

Manifestar o dar a conocer las causas de los hechos resultantes.

Intervención Educativa:

Conjunto de Unidades Temáticas que desarrolla el proyecto de educación no formal en cuatro grupos de producción, con el fin de lograr el desarrollo de una serie de características grupales consideradas como necesarias para la consolidación de grupos asociativos.

PENF:

Proyecto de educación no formal de CIMDER dentro del cual se realiza una intervención educativa en el norte del Departamento del Cauca, Colombia.

Coherente:

Guarda relación o se corresponde en la práctica con lo que

se plantea teóricamente.

Postulados:

Principios o planteamient s teóricos que orientan la inter vención educativa.

Postulados Pedagógicos:

Los principios que orientan el logro de lo o j tivos educativos u objetivos finales del programa, aseguran o hipotéticamente su logro. Hacen referencia a: ed c ción problematizadora, reflexiva e interactiva.

Postulados Didácticos:

Los principios que orientan la manera como s ealiza el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas necesarios para el logro de los objetivos. Hacen r erencia al desarrollo de l s fases de ex eriencia concr a, reflexión y experimentación activa.

Validar:

Comprobar a través de la im mentaci´ o a l´c c´´n lo que se plantea teóricam nte.

Unidad Temática:

Modelo de planeación educativa adoptado par el d seño y desarrollo de la intervención educativa. Con st en la problematización de la ituaci n s conc et qu afectan la consolidación de los g upos, para que és os actúen sobre ellas con propuesta de solución, result o e un acuer

do colectivo. Producido éste en base al conocimiento racional y crítico del problema y al aprendizaje de las destrezas necesarias para darles solución.

Modelo:

Es una representación de elementos y sus interacciones. Elementos que concatenados de una manera particular producen hipotéticamente determinados resultados.

Eficiencia:

Se refiere al cumplimiento, durante el desarrollo del programa, de lo previsto.

Efectividad:

Se refiere al nivel de logro del proceso didáctico y de las características de la educación propuestas.

Proceso Didáctico:

Desarrollo de un proceso dentro de cada Unidad Temática (UT) que comienza con una fase de experiencia concreta (EC), pasa por una fase de reflexión (R), para alcanzar una fase de experimentación activa(EA).

Educación Problematizadora:

Educación en la cual se problematiza la realidad, por lo que la reflexión y la crítica no se dan en abstracto sino con referencia a situaciones concretas que afectan la vida del grupo.

Educación Reflexiva:

Educación que continuamente lleve, a través de los contenidos y métodos, al análisis y crítica.

Educación Interactiva:

"Que tenga como objetivo fundamental la educación en grupo, de grupo, y para el grupo" (PENF, 1977).

Evaluar:

Juzgar programas, procesos o actividades educativas con el fin de sacar conclusiones acerca de la efectividad, valor y eficiencia del fenómeno que se estudia, que fundamenten el proceso de toma de decisiones.

1.6. HIPOTESIS

1.6.1. Hipótesis General

La intervención educativa realizada por el PENF guarda correspondencia con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa, en las fases de planeamiento y de implementación.

1.6.2. Hipótesis Específicas

1.6.2.1. El proceso de selección, ordenamiento y organización de los temas fué coherente con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa.

1.6.2.2. El desarrollo del programa se corresponde con los postulados y objetivos educativos que sirvieron de base al programa.

1.6.2.3. En el desarrollo de las UTs se sigue la secuencia experiencia concreta→reflexión→experimentación activa.

1.6.2.4. El desarrollo de las UTs es coherente con los postulados pedagógicos de educación problematizadora, reflexiva e interactiva.

CAPITULO II

2. MARCO SITUACIONAL

2.1. PROBLEMATICA DEL DESARROLLO EN COLOMBIA

Demográficamente Colombia ha visto crecer su población urbana del 52.91% en 1964 al 61% en 1977. Los desplazamientos humanos hacia los cuatro centros urbanos de mayor crecimiento industrial en el país, han hecho cuantificar en el 61% citado a la población urbana del país, y no existen indicios de que la tendencia migratoria se detenga o al menos se desacelere. Ello ha generado dos problemas fundamentales: que el índice de la población desempleada en las cuatro ciudades de que hablamos llegue al 12.68% y, el abandono del medio rural especialmente por parte de la población económicamente activa (entre 14 y 60 años) como lo demuestran las cifras arriba dadas. Como consecuencia principal de este fenómeno se ha producido un encarecimiento y escasez de los alimentos producidos tradicionalmente por sectores campesinos. El proceso migratorio considerado ha sido consecuencia del desarrollo desequilibrado del campo (CO ACED, 1977: 12).

La creciente población urbana resultado de las migraciones no encuentra una estructura productiva indus-

trial y de servicios, capaz de ofrecer oportunidades de empleo y por lo tanto de mejores ingresos, es decir no encuentra respuesta a sus necesidades de empleo y bienestar.

El atractivo en términos de empleo y bienestar que presenta el sector industrial a la población, no ha podido lograrse, dado que el crecimiento y consolidación de la industria en Colombia ha tenido grandes dificultades porque depende en gran medida de países capitalistas especialmente E.U., para la adquisición de bienes de capital y para el crecimiento de su mercado tanto interno como externo. "Históricamente no se ha dado en Colombia una política regional de desarrollo industrial, lo que hace que la industria se centre básicamente en las pocas ciudades grandes" (CIMDER, 1976:4).

En resumen, el desarrollo industrial colombiano ha sido bajo si se compara con otros países de América Latina: Colombia tiene un promedio de formación de capital anual cercano a 1.680 millones de dólares, contra 2.030 millones de dólares de Perú, 11.771 millones de dólares de México, 4.856 millones de dólares de Venezuela, 6.950 millones de dólares de Argentina, 24.125 millones de dólares de Brasil. Su dependencia financiera (y por lo tan

to tecnólogica) es grande como lo demuestra el hecho de que en 1976 la deuda externa haya llegado a 2.975 millones de dólares (CREFAL, 1977).

La anterior situación ha llevado al estado, en los últimos años, a impulsar una política de desarrollo industrial incentivada por otros sectores de la economía, entre ellos el sector agrario que sigue siendo fundamental en el desarrollo nacional.

La agricultura comercial, caracterizada por la explotación intensiva de grandes extensiones de tierra, el trabajo asalariado, la mecanización de la producción y el mercado industrial del producto ha penetrado las fincas cafeteras (donde se da una tendencia muy alta a la concentración de la tierra en pocas manos) y se ha ampliado a otros cultivos como caña de azúcar, soya, algodón y arroz, principalmente. Simultáneamente con la agricultura comercial se encuentran otros sectores muy importantes como son las haciendas tradicionales cuya tendencia es la transformación progresiva en empresas agrícolas.

Durante los últimos treinta años se ha acentuado la desigualdad en el desarrollo socioeconómico del país, trayendo como consecuencia un desequilibrio en la distri

bución de la riqueza nacional: concentración de la riqueza en pocas manos, pauperización en el campo, marginalidad urbana.....

En la comunidad del norte del Cauca, región donde se desarrolló el programa educativo objeto de esta investigación, el campesinado ha sido afectado directamente por la expansión del cultivo de caña de azúcar, lo cual ha determinado en parte la absorción de gran cantidad de mano de obra que se convierte en asalariada en los ingenios azucareros y la disolución persistente de la pequeña propiedad campesina. Agrava esta situación la proximidad de la ciudad de Cali, uno de los principales centros industriales del país, por el atractivo que ejerce sobre la población joven especialmente. Sin embargo, la población del norte del Cauca ofrece resistencia a dejar de ser dueños de la tierra por razones como: identidad cultural de la población, arraigo a la propiedad de una tierra obtenida por antepasados esclavos y resistencia al cultivo de la caña y al ingenio.

La situación expuesta permite comprender la necesidad de plantear nuevas estrategias educativas que consideren la problemática tanto urbana como rural. Es de suma importancia el desarrollo del sector rural, ya que de su

dinámica depende en buena medida la movilidad de la población y por lo tanto el desarrollo equilibrado de las ciudades y de la industria. Esto plantea la necesidad de determinar formas de posibles cambios que desaceleren las tendencias actuales, que reactiven la economía campesina e incrementen el bienestar de la población rural en general.

2.2. PROBLEMATICA DE LA EDUCACION EN COLOMBIA

2.2.1. La educación como impulsora del desarrollo

El proceso educativo es interdependiente con una serie de factores económicos, políticos, sociales y culturales que componen la estructura de la sociedad. Así, la educación está determinada por variables económicas, políticas y socioculturales, pero a su vez los afecta y puede promover, acelerar o desacelerar cambios en la estructura de la sociedad. Por tanto, entre la educación y el desarrollo existe una interrelación directa, en la medida en que la educación incide en los procesos de cambio, y éstos a su vez generan necesidades educacionales (PENF, 1976:10).

Sin embargo, en Colombia, hasta hace poco tiempo se consideró que existía una correlación directa de causa-efecto entre Educación y Desarrollo. Esta idea hubo de re

plantearse en base a estudios empíricos que ponen en duda la eficacia de la educación como principal impulsora del desarrollo general, y muestran como la educación ha tratado de ajustarse a las condiciones generadas por las características del proceso del desarrollo colombiano (PARRA, 1974).

Es evidente que, en Colombia, el número de educandos excede las oportunidades de empleo disponibles para quienes emergen del sistema escolar. Por tanto, continuar creyendo que los procesos educativos generan "desarrollo" y no que son los procesos de desarrollo los que generan necesidades educativas, continuará trayendo inconsistencias a nivel institucional e individual.

De allí que los esfuerzos educativos se deben orientar no como un fin en si (que coloquen la educación como punta de lanza del desarrollo), sino para que sirvan a los propósitos de determinados procesos de cambio (social, económico, político, cultural). En otros términos, se han de orientar hacia la transmisión de valores y la capacitación de individuos para que respondan a las necesidades de una estrategia integrada de desarrollo en una comunidad específica (definido por un esfuerzo conjunto entre la comunidad y los grupos o agencias externas).

Si se acepta el principio de que la educación tiene que tener un sentido, ser un medio y no un fin en sí misma, se espera que juegue un papel armónico en conjunción con estrategias específicas de desarrollo.

2.2.2. Deficiencias del sistema formal

En el sistema educativo colombiano, el nivel primario es de gran importancia y atiende la mayor población en edad escolar. Sin embargo solo el 77% de niños que cumplen la edad escolar (7 años) tienen acceso a la escuela primaria.

De cada 100 niños que se matriculan en primero de primaria terminan quinto año de primaria solo 28 niños en las áreas urbanas, y 10 niños en las áreas rurales (CONAced, 1977:33).

Hasta hace algunos años, la deserción en primaria era de 81% para el sector oficial, y de 22% para el sector privado. De cada 100 niños que terminan primaria en escuelas oficiales, solo 36 aparecen matriculados en secundarias oficiales (CONACED, 1976:44). Los índices de repetición en primaria privada son marcadamente más bajos que en la primaria oficial.

El rendimiento interno del nivel secundario es muy similar al del nivel primario: de 100 alumnos matriculados en primero de secundaria solo terminan sexto año 37. Según las estadísticas, de cada 1000 bachilleres en cada promoción se quedan 330 sin cupo en la universidad (CONACED, 1977:44).

En Colombia, gran parte de la educación formal está en manos privadas como lo ilustran los datos siguientes: en primaria el 15%, en secundaria el 49.2%, y en educación superior el 49.6% (ALDANA, 1976:113). De allí que la posibilidad de estudiar está determinada en primer lugar por los ingresos.

Las tendencias hacia la privatización de la educación y los cambios insignificantes que se han tenido en la cobertura escolar, llevan a pensar que por lo menos en un plazo inmediato la situación no cambiará sustancialmente. Por otro lado la formalidad y rigidez del sistema escolar con sus juegos de normas, pruebas y sanciones contribuyen a elevar los índices de deserción y de repitencia o no promoción. Este fenómeno puede ilustrarse con el hecho de que por cada 1000 alumnos que ingresan a la primaria solo once terminan la universidad.

La situación descrita puede resumirse en la tabla siguiente (ALDANA, 1976:113):

De 1000 niños que cumplen 7 años de edad:

770 se matriculan en primero de primaria

216 terminan quinto año de primaria

119 se matriculan en primero de secundaria

37 se gradúan de bachilleres

25 ingresan a la universidad

11 obtienen grado universitario

Además de las limitaciones que presenta el sistema escolarizado para su acceso, gran parte de la población, tanto en zonas urbanas como en zonas rurales no puede utilizar los servicios educativos ofrecidos por la necesidad de dedicarse a actividades productivas, lo cual se acentúa en las áreas rurales donde se necesita el aporte económico de todos los miembros de la familia incluyendo los niños en edad escolar. Además, como otra limitación mas cabe anotar que en el campo los servicios educativos formales generalmente excluyen a la población adulta.

Por otro lado el porcentaje de analfabetismo en el país (19.2%), más acentuado en zonas rurales (34.7%) que en zonas urbanas (11.2%) es otra manifestación de las deficiencias del sistema educativo colombiano. (UNESCO, 1977).

Como consecuencia de lo anterior las facilidades de la "educación gratuita" sólo pueden ser aprovechadas por

una escasa minoría de la población colombiana. En términos de movilidad social esta situación implica que solo una mínima parte de la población colombiana tiene acceso a la educación escolarizada y por lo tanto a la movilidad social que ofrece. Pero, a pesar de las críticas que se han hecho a la educación en este aspecto, en Colombia continúa siendo el factor que más posibilidades ofrece de lograr un ascenso social. Estas condiciones hacen que la educación escolarizada esté en íntima relación con el sistema de poder, y que por lo tanto a partir de la escuela se reproduzcan los grupos dominantes de la sociedad.

La caracterización hecha del sistema educativo formal no invalida su necesidad, si no que plantea una problemática que en alguna medida podría resolverse a través de la racionalización del sistema y de proporcionarle los recursos adecuados. Pero definitivamente esta problemática induce a pensar en modalidades educativas no escolarizadas o no formales.

2.3. CARACTERISTICAS SOCIOECONOMICAS DE LA ZONA

El proyecto de Educación no formal se experimentó en el área piloto de CIMDER, la cual tiene una extensión de 10.000 Hectáreas. Está ubicada al sur del valle del río Cauca, en la zona plana de los municipios de Santander de Qui-

lichao, Puerto Tejada y Caloto, y cubre el corregimiento de Villarica (población nucleada) y diez veredas (población dispersa)..La temperatura media de la zona es de 26° C, tiene una población aproximada de 12.000 habitantes (47.9% hombres y 52.1% mujeres) con la distribución siguiente: 4.000 en el área nucleada, 8.000 en el área dispersa, según datos obtenidos en 1972 a través de la encuesta ICA-IMDER.

De acuerdo con el total de habitantes, y el promedio de 5.7 miembros por familia, se registra en el área piloto un total aproximado de 2.100 familias, de las cuales solo el 53.4% poseen tierra.

El 95% de las fincas de los campesinos del Norte del Cauca tienen menos de dos hectáreas. El 90% de las explotaciones que se encuentran cultivadas con cacao y café son casi improductivas y generan ingresos inferiores a los 3.000 pesos (78 dólares). Por otra parte, los minifundios dedicados a cultivos comerciales como soya y maíz, generalmente no alcanzan a extraer el equivalente al salario promedio diario de la región que es de 35 pesos, según información suministrada por el ICA (Instituto Colombiano Agropecuario).

Según datos proporcionados por la Encuesta de Hoga-

res realizada por CIMDER en el área experimental (50.000 Hectáreas), el ingreso promedio diario por familia en la zona es ligeramente inferior a 30 pesos, pero el 72.5% de las familias reciben ingresos inferiores al promedio (DE ROUX, 1976)

Se cuenta con una población económicamente activa (14-60 años) del 49% (5880 personas), con un porcentaje de desempleo del 17%, y de subempleo del 35% (DE ROUX, 1976).

La tasa de analfabetismo es de 15.5%, pero más del 80% de la población mayor de 15 años tiene solamente dos años de escuela primaria, y menos del 1% tiene uno o dos años de secundaria. El porcentaje de deserción escolar se ha calculado en 13.5% (CIMDER, 1976).

Los habitantes de la zona piloto son en su mayoría de raza negra, descendientes de esclavos traídos del Africa para la explotación de minas y haciendas.

2.4. CIMDER (CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN DESARROLLO RURAL)

La historia del CIMDER se remonta a 1963 cuando las reformas organizacionales de la Universidad del Valle en Cali, Colombia, hicieron posible la creación de un grupo de investigaciones multidisciplinarias en Salud (CIMS), el cu-

al inició esfuerzos para unir personas de diferentes disciplinas con el fin de trabajar en la identificación y diseño de alternativas de solución a los problemas de salud en áreas rurales y urbanas. Este esfuerzo académico evolucionó hacia la creación de grupos multidisciplinarios e interinstitucionales con metas más definidas.

Uno de estos grupos constituyó el programa IMDER (Investigaciones multidisciplinarias en desarrollo rural) iniciado en 1972 y constituído por una variedad de profesionales y de instituciones, economistas, arquitectos, ingenieros, educadores, médicos, enfermeras, analistas, sicólogos, sociólogos, pertenecientes a la Universidad del Valle, al ICA (Instituto Colombiano Agropecuario) y a la CVC (Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca). IMDER se propuso como meta el difícil reto de mejorar la situación de la comunidad rural.

La Universidad del Valle, considerando la importancia de este tipo de investigaciones y su repercusión en el ámbito nacional, decidió en enero de 1974 convertir a IMDER en CIMDER (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Desarrollo Rural) previo acuerdo con las instituciones participantes.

Actualmente CIMDER representa el esfuerzo organiza-

do de un grupo de profesionales de diferentes disciplinas e instituciones, dirigido al desarrollo de nuevas estrategias para el mejoramiento del bienestar de la comunidad rural.

Las intituciones que participan en CIMDER son: Universidad del Valle, ICA, CVC, FES (Fundación para la Educación Superior), Universidad del Cauca y Seccional de Salud del Cauca.

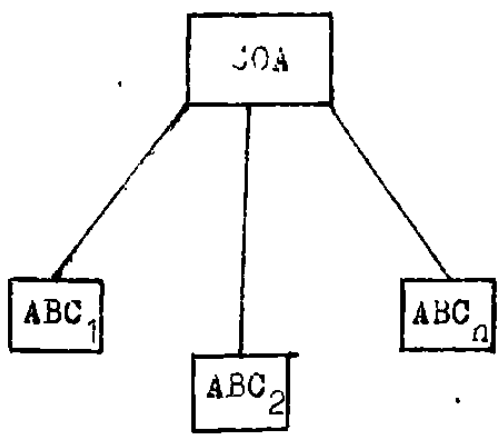
2.4.1. Estrategia Asociativa de Desarrollo Rural de CIMDER.

CIMDER plantea la necesidad de diseñar una estrategia diferente para el desarrollo rural, que parta de las condiciones objetivas de la población y de la definición y análisis de las características de los grupos campesinos, de sus relaciones con la sociedad mayor y de la evolución histórica de su economía y cultura.

El análisis de estos factores permitirá determinar las relaciones de poder entre el grupo objeto (población meta), y la estructura económica y política del país o de la región, ayudando así a definir una estrategia que se ajuste a la idiosincrasia de la población y cuyos objetivos trasciendan la simple mejora transitoria y circunstancial de las condiciones de vida de la población

rural. La estrategia propuesta por CINDER, a la que se ha llamado ESTRATEGIA ASOCIATIVA, se conjuga en la conformación de un sistema de organización asociativa (SOA) que tiene como objetivos principales, el aumento de los poderes económico y decisorio de la comunidad rural del norte del Cauca, a través de la articulación de asociaciones de bienestar comunitario (ABC), que realicen actividades que respondan a los intereses y necesidades básicas de los diferentes grupos de la comunidad. Además como sistema SOA debe ofrecer una alternativa para tratar de frenar el proceso de desaparición de la economía campesina.

ESQUEMA DE SOA



A continuación se presentan las condiciones necesarias para la conformación de ABC:

1. Que sus integrantes compartan los mismos intereses y motivaciones básicas o sea que pertenezcan a la misma categoría ocupacional, para que se de una relación directa entre la pertenencia a un determinado

grupo social y las actividades que realice la asociación.

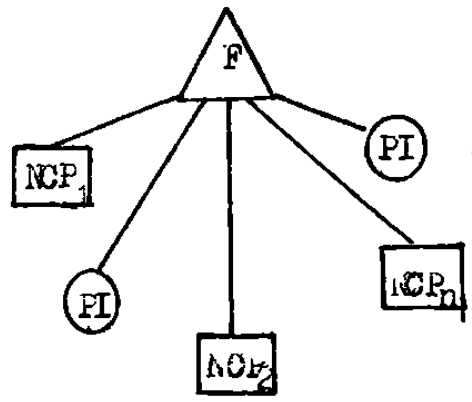
2. Que se generen a partir del "ethos cultural", o sea que se adapten a la cultura y valores locales, a la forma como los integrantes de la asociación conciben el mundo y a la manera como se desenvuelven habitualmente en la comunidad.

3. Que involucren actividades de prestación de servicios de salud, educación, recreación, etc., tanto en favor de los afiliados como de la comunidad que conforma su área de influencia (CINDER, 1977).

Elementos del modelo de ABC.

1. Factoría (F)
2. Núcleos Comunitarios de Producción (NCP)
3. Productos individuales (PI)

MODELO ABC



Dentro de la estrategia asociativa expuesta se consideró que para la conformación de las ABC debía trabajarse desde varios ángulos diferentes dadas las limita-

ciones financieras para realizar todo el montaje. Por estas razones se decidió iniciar el montaje con grupos productivos, o asociaciones de personas dedicadas a la producción y comercialización de ésta en forma conjunta, que pudieran evolucionar para constituír los núcleos comunitarios de producción y comportarse como tales una vez que se den las condiciones para que la estructura asociativa en su conjunto pueda funcionar .

Es importante anotar que un grupo productivo se considera como NCP sólo cuando están insertos dentro del complejo asociativo expuesto anteriormente (ABC).

Los requisitos estructurales mínimos que deben tener los grupos productivos para poder evolucionar hacia núcleos comunitarios de producción son:

1. "Estar conformados por trabajadores asalariados o semiasalariados.
2. Llevar a cabo actividades productivas
   a. asociadamente a lo largo del proceso productivo
   b. con utilización comunitaria de los instrumentos de producción.
3. Es necesario que los grupos productivos estén integrados <u>entre sí</u> y, que haya una estructura ordenadora <u>por fuera</u> de ellos en la cual esté depositada la

propiedad de los bienes de producción, por lo tanto se requiere que:

a) se inscriban y administren un fondo de propiedad social constituído con aportes de todos los grupos.

b) se adscriban y administran un centro de comercialización de insumos y productos a través del cual realicen el mercado todos los grupos.

c) Planeen conjuntamente la producción.

4. Distribuir las utilidades de acuerdo a los estatutos o reglamentos de los grupos entre:

a) los miembros de los grupos con base a sus aportes en trabajo y

b) el fondo de propiedad social.

5. Actuar como agentes de cambio en las comunidades, es decir, como activadores del cambio social, incidiendo en la movilización de recursos humanos y físicos hacia el mejoramiento del bienestar. Por esta razón, los grupos productivos deberían actuar como promotores de obras y acciones para el bien común, como "agentes educativos" ayudando a despertar en la población una conciencia crítica sobre la situación real de las comunidades y la necesidad de una alternativa de desarrollo que incida en beneficio de la mayoría de la población" (PLNF, 1977).

2.4.2. PENF (Proyecto de Educación No Formal)

Dentro de la estrategia de desarrollo rural propuesta por CIMDER se planteó la necesidad de desarrollar un proyecto en educación para grupos asociativos que contribuyera a la implementación de dicha estrategia y a hacer hallazgos en el campo educativo. Los resultados evaluativos de la investigación "La educación no formal como alternativa para contribuir al desarrollo de la comunidad rural del Norte del Cauca" sirvieron de base para determinar el enfoque educativo del proyecto para grupos asociativos.

Dicha investigación se inició en 1974 como respuesta a la necesidad de oportunidades de aprendizaje útiles para la población rural que está afuera del sistema educativo formal. Se ubicó como un estudio de desarrollo con el propósito fundamental de diseñar, desarrollar, ensayar y evaluar oportunidades de aprendizaje que permitieran a los habitantes de Villarica (población nucleada) y diez veredas (población dispersa) del Norte del departamento del Cauca (Colombia), realizar y aplicar tales aprendizajes para responder a sus necesidades reales y/o sentidas. Se desarrolló a través de las etapas de:

1. Elaboración del estudio preliminar o diagnóstico.
2. Selección y entrenamiento de agentes educativos.
3. Evaluación.

La evaluación final de la Investigación planteó que "los esfuerzos educativos realizados a través de líderes de la comunidad-agentes educativos- requieren una sólida organización de la comunidad que les sirva de soporte y que posibilite una continuidad en las actividades de dichos agentes" (CIMDER, 1976). A partir de esta consideración se dió forma a un Proyecto de Educación no Formal para grupos que estudiara la incidencia de esta modalidad educativa en grupos de producción asociativa y pusiera a prueba una diferente metodología.

Este nuevo proyecto iniciado en 1976, se desarrolló a través de una nueva investigación educativa (se expone a continuación.) y de asesoría a los grupos de producción, en aspectos relevantes tanto para la organización y funcionamiento del grupo como para sus actividades fundamentales.

A continuación se transcriben los objetivos del Proyecto:

Generales:

1. Contribuír al desarrollo de la educación no formal en Colombia.
2. Establecer pautas para el diseño, ejecución y evaluación de programas educativos no formales en estrate-

. gias de desarrollo rural.

Específicos:

1. Diseñar, desarrollar y evaluar metodologías, (técnicas) materiales y contenidos para grupos de producción asociativa.
2. Estudiar el desarrollo (crecimiento) de los grupos.
3. Contribuir a la consolidación de grupos productivos, (PENF, 1977).

2.4.2.1. Investigación Educativa del PENF

El Proyecto de Educación no Formal de CIMDER realizó en el período 1976-1978 la investigación "La educación no formal dentro de estrategias de desarrollo asociativo" (contexto dentro del cual se ubica la investigación para la tesis), que tuvo como objetivo hacer hallazgos en el campo educativo sobre modelos de intervención adecuados para la consolidación y proyección de grupos productivos. Partió del supuesto de que la consolidación y proyección de los grupos productivos, requiere como condición necesaria, la participación de los grupos en un proceso educativo organizado. La investigación se propuso demostrar entonces que la consolidación y proyección de los grupos productivos (objeto de la investigación educativa), se logra a través de un programa educativo que cumpla con los siguientes requisitos básicos:

1. Que se inscriba dentro de una concepción educativa (p.36)
2. Que organice el aprendizaje en "unidades temáticas" elaboradas de acuerdo con el modelo de planeación educativa propuesto (p. 39).
3. Que comprenda al menos:
   a. un área que lleve al grupo a ubicarse con relación a la problemática local.
   b. Un área que lleve al grupo a entender su papel en la comunidad y su sentido dentro de una estrategia determinada de desarrollo rural.
   c. Un área que capacite al grupo para el desarrollo de su actividad básica de producción.

La hipótesis básica de la investigación en educación no formal planteó que: interviniendo un grupo productivo (con las condiciones estructurales para su existencia) por medio de un programa que responda a los requisitos de un modelo educativo determinado, a las exigencias de una estrategia específica de desarrollo rural y a necesidades particulares de los grupos derivadas de su actividad fundamental, se logra su consolidación y proyección. En este sentido, la investigación educativa se concretó a la validación de un programa inscrito dentro de un modelo, lo que supone entonces la validación del modelo.

Para lograr la validación de la hipótesis se requirió hacer comprobación a nivel de:

1. Variable independiente: (Programa Educativo) consistió en verificar si el programa educativo se elaboró de acuerdo al modelo propuesto, si existieron relaciones claras entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos educativos y las metodologías utilizadas. Como se consideró importante poder comprobar si los cambios observables en los grupos eran atribuíbles o no al programa o al modelo, la comprobación de la variable dependiente, que constituye la investigación para la tesis, debería permitir explicar el porqué de los cambios (positivos o negativos) que se lograran en la consolidación de los grupos. Además considerando como un subproducto básico de la investigación, el desarrollo de una pedagogía para grupos productivos, el estudio de las actividades, técnicas y materiales educativos, de su eficacia y facilidad de aplicación, se convirtió en un elemento pivotal de la investigación educativa.

2. Variable dependiente: (Consolidación) consistió en el estudio de los cambios producidos en los grupos, en las dimensiones organizacional (objetivos, normas y roles), psicosocial (liderazgo, cohesión, coo

peración y capacidad crítica) y productiva (racionalidad asociativa, autogestión y destrezas agropecuarias especialmente) una vez concluída la intervención educativa.

3. Atribución: Consistió en verificar en que medida los cambios observados en la variable dependiente son atribuíbles al efecto del programa educativo (variable independiente). Para lo cual se utilizó un grupo control, no sometido a la intervención educativa, pero con características similares a los grupos experimentales.

La atribución se determinó por comparación de los cambios ocurridos en el grupo control y los cambios ocurridos en los grupos experimentales.

2.4.2.2. Concepción Educativa del PLNF

Las características de un grupo consolidado, definidas de acuerdo a la teoría de grupos, se delinean por la manera como se realiza el proceso de adquisición de los conocimientos y destrezas necesarios para la producción, la administración, la vida grupal y el desempeño en la comunidad. Por tanto, los objetivos de la intervención educativa (o programa educativo) no dependen sólo del aprendizaje sino también de los métodos de enseñanza-

aprendizaje.

Se planteó la necesidad de una educación que reuniera las siguientes características:

1. Desescolarizada, que responda a objetivos concretos dentro de una estrategia de desarrollo rural determinada, que pueda implementarse en el lugar y tiempo más adecuados para los miembros de la comunidad.
2. Reflexiva, que lleve permanentemente a través de los contenidos y métodos a la reflexión analítica y crítica sobre los problemas.
3. Problematizadora, que la reflexión y la crítica no se den en abstracto, sino con referencia a situaciones concretas que afectan la vida del grupo, problematizando la realidad en lugar de justificarla o legitimarla.

   La problematización de toda situación concreta debe hacerse con referencia a tres niveles:

   1. a sus implicaciones inmediatas
   2. a sus interrelaciones con otros problemas sentidos
   3. a su articulación social amplia.
4. Interactiva, que tenga como objetivo fundamental el aprendizaje en grupo, de grupo y para el grupo; por consiguiente, las actividades educativas en grupo

. constituyen la base metodológica del aprendizaje, pues se considera que si en cuanto al método la interacción en el aprendizaje es altamente efectiva; en cuanto a objeto, refuerza los vínculos que tienen entre sí los miembros del grupo.

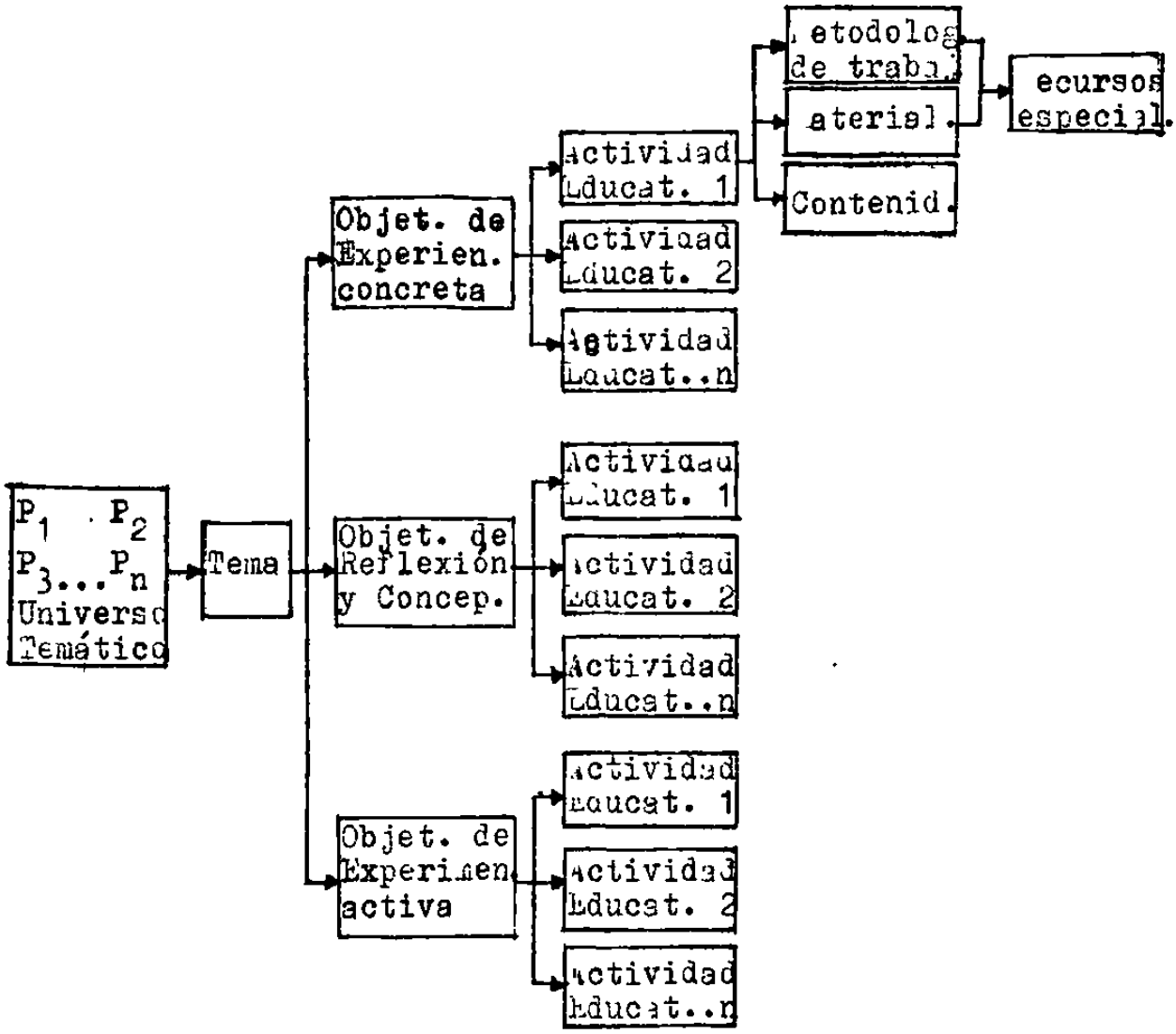
5. Basada en lo concreto, que parte de la experiencia vivida por el educando, y que se mueva desde allí hasta lo concreto abstracto, problematizando la experiencia vivida, reflexionando sobre ella y experimentando lo aprendido (experiencia concreta -- observación reflexiva -- conceptualización -- experimentación activa).

6. Que se desarrolle en el marco del "ethos cultural" de la población participante, que transmita sus contenidos adaptando la metología a la cosmovisión, a las costumbres, los patrones de comportamiento y los valores de ésta.

2.4.2.3. Intervención Educativa del PENF

La organización del proceso enseñanza-aprendizaje nizo referencia a la manera de desarrollar una temática en forma tal, que se alcancen los propósitos educativos y se logren los objetivos del programa educativo. Dentro de la investigación del PENF, los temas se trataron dentro de

unidades independientes denominadas "Unidades Temáticas" que se elaboraron siguiendo el modelo curricular siguiente:



A partir de los problemas identificados en los grupos de producción, llamados "universo temático", se identifican los temas a desarrollar dentro de la intervención educativa, del tema dependen los objetivos, de éstos las actividades con sus contenidos, metodologías de trabajo y

materiales, y de éstos últimos los recursos especiales. La unidad temática se encuentra estructurada en tres fases que son: experiencia concreta, reflexión - conceptualización y experimentación activa, tenidas en cuenta para la formulación de los objetivos específicos y la selección de las actividades, y que orientan el tratamiento del tema de acuerdo con la concepción educativa ya planteada.

El modelo educativo para ser validado en la intervención educativa, consistió entonces en el mínimo número de unidades temáticas (completamente diseñadas con todos los instrumentos necesarios para ser utilizados por un agente educativo) que posibilitaran la consolidación y proyección de los grupos de producción asociativa.

La materialización del programa que tuviera las características expuestas en la parte de investigación educativa, siguiendo el modelo de planeación presentado, se planteó lograrse a través de la articulación de unidades temáticas den ro de las cinco áreas siguientes:

1. Area de socio-historia
2. Area de desarrollo rural
3. Area de vida del grupo
4. Area de producción agrícola
5. Area de administración.

CAPITULO III

3. M A R C O T E O R I C O

3.1. EDUCACION DE ADULTOS

La educación de adultos es uno de los subsistemas de la educación que mas han progresado durante las últimas décadas, a pesar de los pocos medios que han sido puestos a su disposición.

Durante la I conferencia internacional de educación de adultos (1949) se concibió la educación de adultos principalmente como correctiva de las deficiencias de la educación escolar, o como una enseñanza complementaria de tipo humanista tradicional, dirigida a adultos que ya poseían un cierto nivel de conocimientos, excluyendo por lo tanto, la formación técnica o profesional y la alfabetización. Dentro de esta concepción, la educación de adultos fue considerada como dependiente de organismos privados, separada de la enseñanza clásica tradicional (escolar) dependiente en su mayor parte y en la mayoría de los países de organismos públicos u oficiales (UNESCO, 1973).

En América Latina, la primera preocupación por la educación de adultos estuvo representada por acciones

tendientes a resolver los problemas de analfabetismo. Este hecho adquirió particular relevancia en la década del 60, cuando simultáneamente o como resultado de las campañas masivas de alfabetización los gobiernos latinoamericanos crearon oficinas ministeriales encargadas de la educación de adultos (CREFAL, 1976:4).

La II conferencia mundial de educación de adultos (EDA), realizada en 1960, muestra que ya se habían comprendido las modificaciones impuestas a la educación tradicional y a las acciones en educación de adultos, por un contexto económico y social que evolucionaba rápidamente. Se manifiesta allí por primera vez el deseo de que la EDA forme parte integrante de una educación global que no esté limitada a la instrucción de las generaciones en edad escolar, atribuyendo además a la eliminación del analfabetismo una prioridad capital (UNESCO, 1973).

Durante algún tiempo la Unesco y los países miembros concentraron la mayor parte de los esfuerzos en EDA, en la alfabetización. Concepto que evolucionó progresivamente imponiéndose la noción de alfabetización funcional, definida como"una actividad educativa vinculada a una formación socioeconómica y profesional en una labor de desarrollo" (UNESCO, 1973:5).

Posteriormente, las políticas educativas dirigidas a la población adulta analfabeta comienzan a enfatizar la necesidad de la formación y calificación de los recursos humanos, como una forma de contribuír al desarrollo económico y social. Se plantea que la contribución de la EDA para la formación de mano de obra para el sector industrial debe reconocer que "la superación del analfabetismo este complementada con algún tipo de capacitación laboral y así favorecer la inserción de los trabajadores de los estratos marginales en actividades económicas vinculadas directamente a la estructura productiva" (CREFAL, 1976:5)

Lo anterior supone que la educación y capacitación laboral responden a las necesidades determinadas en los planes de desarrollo, sin embargo, las políticas educativas implementadas no han mantenido la relación necesaria con dichos planes.

Entre las deficiencias que ha presentado la EDA se pueden enunciar::la falta de políticas coherentes de EDA en la mayoría de los países, habiendo dependido demasiado de iniciativas benévolas y con asignación de recursos muy inferiores a sus necesidades, la poca importancia que se le ha dado a la EDA en los programas generales de desarrollo y modernización de los países, y la poca

disponibilidad de medios suficientes de formación y adiestramiento para personal especializado, entre otras. Además, del hecho presente en la mayoría de los países, de que los adultos no sienten con fuerza suficiente la necesidad de recibir educación (UNESCO, 1973).

La evolución reciente de la EDA presenta muchos aspectos positivos de los cuales se pueden enunciar los siguientes: utilización de nuevos métodos y técnicas de comunicación, mayor interés de los medios universitarios por la EDA, incremento de la cooperación internacional en la búsqueda de alternativas educativas.

Además del aumento progresivo de programas destinados a la población rural, a la formación y perfeccionamiento de los trabajadores y del personal técnico y administrativo, así como actividades educativas dirigidas especialmente a la mujer, y en alguna medida a los jovenes no escolarizados (UNESCO, 1973).

Como uno de los objetivos principales de la EDA se tiene, facilitar el acceso a la educación de los hombres y mujeres, que no están ya en edad para atender la educación escolar, lo mismo que a lo jovenes que por diferentes razones no tienen posibilidad de hacerlo. Pero para lograrlo, es necesario crear estructuras nuevas que bo-

rren las fronteras existentes entre la educación escolar y la educación extraescolar, partiendo del principio de una educación permanente, que brinde a cada individuo la posibilidad de completar y renovar sus aprendizajes durante toda su vida. Desde este punto de vista es necesario dejar de concebir la EDA como un medio provisional para compensar las deficiencias de la educación tradicional (UNESCO, 1973).

A pesar de que la EDA se plantea básicamente como un medio de adaptarse y de incidir en las condiciones siempre variables de la existencia, prolongando la actividad educativa de la escuela, no puede olvidarse la contribución que puede hacer con sus hallazgos propios a promover la indispensable renovación de los métodos escolares. Aporte importante a la "democratización cualitativa de la educación", entendida como, la posibilidad de participación plena de los beneficiarios en la actividad educativa, especialmente en la selección de los contenidos y métodos de enseñanza. Lo anterior traería consigo una mejor adaptación de los programas y técnicas educativas a las necesidades, los intereses y las expectativas de quienes son sujeto de la educación (UNESCO, 1973).

La EDA más que cualquier otro tipo de educación puede derribar las barreras que se han impuesto tradicional-

mente entre educandos y educadores, y reemplazar así las relaciones jerárquicas y verticales características de la educación escolar, por unas relaciones de cooperación o incluso de enseñanza mutua (UNESCO, 1973)

Por lo tanto, la EDA debe sobrepasar la rigidez de los sistemas educativos que durante muchas décadas han permanecido estáticos a pesar de la gran declaración de principios y objetivos que solo le dan valor teórico (CREA, 1977),

"La función de la EDA debe de ser activamente creativa como un medio de estimular y motivar al hombre en el desarrollo de su proceso integral orientado hacia nuevas y promisorias formas de coexistencia en su comunidad" (CREA, 1977:70).

También es necesario examinar la EDA como factor de desarrollo social, económico y cultural, por ello la dimensión socioeconómica de la EDA se ha puesto de relieve en los programas de formación, de perfeccionamiento y de renovación de los conocimientos, además de los de alfabetización funcional. En este sentido habría que considerar el conjunto de las actividades de la EDA desde un punto de vista funcional, (en el sentido más amplio del término), o sea teniendo en cuenta los diversos papeles que el hombre

tiene que desempeñar durante toda su vida, y no solo su actividad de productor. La educación funcional así concebida, responde tanto a las exigencias del desarrollo económico, como a las del desarrollo personal y del progreso social (UNESCO, 1973).

Para que la EDA sea eficiente es necesario que la educación formal haya principalmente formado a unos individuos que deseen o puedan realizar aprendizajes durante toda su existencia. "Los adultos deben continuar su aprendizaje; aprender como respirar, es un requerimiento de la vida. El supuesto de que el aprendizaje es un proceso a lo largo de la existencia, está basado en un nuevo hecho incontrovertible de la realidad: ritmo acelerado del cambio social" (CREA . 1977;82).

Es así como se considera que no puede haber una renovación verdadera en la enseñanza escolar, si esta no desemboca en un cierto número de actividades no escolares, lo cual plantea la necesidad de una coordinación de ambos tipos de educación. Pero al hacerlo habrá que evitar que la enseñanza extraescolar se institucionalice demasiado y pierda algo de su flexibilidad y adaptabilidad, cualidades que le permiten tener una influencia más fecunda en la educación escolar (UNESCO, 1973).

Finalmente, para que la EDA pueda alcanzar sus objetivos, debe tener como requisito básico, su compromiso ideológico con los procesos de cambio estructurales que experimente la sociedad, es decir, "la EDA debe ser intencionada en el diseño de su estructura institucional y en el modelo de curriculum, si pretende efectivamente colaborar en la formación del hombre, traducido en un ser orientado hacia su auto educación o auto formación, derivado de un proceso reflexivo, y valorativo del sistema de vida que aspira alcanzar" (CREA, 1977).

Estas ideas alcanzan mayor precisión a raíz de la III conferencia mundial de EDA celebrada en 1972 en Tokio, en la cual se destaca la EDA como factor de democratización de la educación y de desarrollo económico, social y cultural dentro de la perspectiva de una educación permanente. De esta manera se rechaza la concepción educativa ligada al desarrollismo económico de las décadas anteriores,

En dicha conferencia se reconoce como piedra angular de la educación permanente la alfabetización, pues puede contribuír a un desarrollo personal continuo.

Si se entiende que los objetivos de la educación permanente van dirigidos a "abarcar todas las dimensiones

de la vida, todas las ramas del saber, y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuír a todas las formas de la personalidad" (BEULINK, 1978:7) es necesario reestructurar los sistemas educativos.

A partir de allí se da mayor estímulo a las modalidades de educación extraescolar y de educación no formal especialmente en programas de EDA, para atender a sus necesidades y así responder a los cambios permanentes de tales necesidades

3.2. EDUCACION NO FORMAL.

Durante los últimos años se ha acentuado el interés por identificar o investigar formas educativas no escolarizadas que contribuyan a reducir las limitaciones y deficiencias que ha demostrado tener el sistema formal. A raíz de ello se han hecho aportes para una conceptualización de la educación no formal. Sin embargo, aún no existe una teoría propia de la educación no formal, que permita ir más allá de identificar una serie de características que por su heterogeneidad y flexibilidad parecen ofrecer ventajas reales para el desarrollo de una acción educativa.

Muchos estudiosos de la problemática educativa han presentado diferentes categorizaciones de la educación ta-

les como formal, informal, no formal, escolar, no escolar, extraescolar etc., basados principalmente en el grado de sistematización de cada categoría y su dependencia del sistema formal. Sin embargo, los límites de cada una de estas denominaciones no han podido ser establecidas claramente, y se observa como en los diferentes países o en diversos programas emplean un mismo término para diferentes modalidades y/o diferentes términos para la misma modalidad.

Se ha hablado de educación no formal como "cualquier programa organizado de aprendizaje que toma lugar por fuera del marco del sistema educativo formal y dirigido a cumplir los más variados objetivos en los más variados sujetos" (Coombs, 1973:155).

En relación con la definición anterior se entiende educación formal como "estructuras jerárquicas y cronológicamente graduadas del sistema educacional, yendo desde la escuela primaria hasta la universidad, e inclusive en conexión a los estudios generales académicos, a una variedad de programas especializados e instituciones de tiempo completo para entrenamiento técnico y profesional" (Coombs, 1973:11).

Thomas La Belle (1978) define la educación no formal como "toda actividad educativa desarrollada en forma organizada, sistemática, fuera de la escuela, cuyo objetivo per-

sigue proporcionar experiencias de aprendizaje a una población previamente elegida. Dichos programas generalmente se refieren a desarrollo comunitario, alfabetización y educación funcional, "concientización", educación para la salud, extensión rural, capacitación agraria y otras actividades similares".

El Proyecto Multinacional A. Masferrer la define como "acciones educativas que no tienen lugar en la escuela o en las instituciones educativas específicas; suele asimismo denominarse educación asistemática, cósmica, difusa, ambiental, ciudad educativa, educación como interacción social"(1.977)

UNESCO (1975) propone que "educación no formal es aquella en la que los estudiantes no se matriculan ni se inscriben".

"La educación no formal existe por oposición a la formal. Se refiere a cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido con la intención de servir a una población meta muy bien identificada y con objetivos de educación claros, La educación no formal trata de sistematizar lo asistemático de lo informal, y por consecuencia se caracteriza por ser intencional y también sistemática, sin embargo, no tiene relación con el sistema regular formal y no conduce necesariamente a títulos o grados

convalidados por las autoridades nacionales de educación" (tomado del documento de trabajo de Ana María Beulink, 1978:1).

En el mismo documento se presentan algunas características de la educación formal y la educación no formal.

EDUCACION FORMAL	EDUCACION NO FORMAL
-tiene un curriculum rígido y preestablecido	-tiene un curriculum flexible que puede surgir de las necesidades de la población meta
-requiere la inscripción de los participantes	-la asistencia es voluntaria
-es gradual	-no es gradual
-es terminal, o sea, conduce a titulos o diplomas, y por ende hay una evaluación que sirve para la promoción y por ello es acumulativa	-no es terminal, en el sentido de que no necesariamente conduce a titulos o diplomas, mientras que si puede entregar constancias o certificados
-tiene un horario establecido (rígido o flexible)	-el horario puede ser definido por los mismos participantes

En términos generales, la mayoría de las definiciones consideran una serie de elementos que aunque puedan ser los mismos de la educación formal, varían en términos de sus ca

racterísticas cuando se refieren a la educación no formal.

Hunter (1974:17) define la educación no formal como "el conjunto de experiencias educativas planeadas y conscientemente ofrecidas por un individuo o agencia, heterogéneas con respecto a las características de los participantes, los requisitos de admisión, las fuentes de financiación, el agente proveedor del servicio educativo, los métodos intruccionales, la intensidad y duración y los materiales utilizados".

A partir de la definición anterior el "Proyecto de Educación no Formal" (1976) ha determinado algunas características relevantes que merecen citarse :

- Al considerarse la educación no formal como un conjunto de experiencias planeadas y concientemente ofrecidas, surge como atributo la intencionalidad de la educación no formal.
- La educación no formal por definición, permite una gama amplia de objetivos, esto ofrece la posibilidad de establecer una relación estrecha entre los objetivos y las necesidades del sujeto, por lo tanto su instrumentación es directa ya que los conocimientos o contenidos ofrecidos deben tener la posibilidad de aplicación directa e inmediata. Esta ca

racterística se refuerza con el carácter de independencia de la educación no formal con respecto a la centralización normativa de las situaciones de aprendizaje escolarizado.

- La educación no formal es heterogénea en cuanto al transmisor y receptor del aprendizaje. Por ello permite llegar a sujetos con diferentes características sociales, económicas y culturales, lo cual puede ser aprovechado para el enriquecimiento mutuo de conocimientos y habilidades de los participantes. Esto es posible estimulando situaciones de aprendizaje compartido, en el cual se desempeñan indistintamente las funciones de transmisor y receptor y se tenga oportunidad de participar en las decisiones sobre lo que se desea aprender o enseñar.
- La heterogeneidad de aprendizaje que permite la educación no formal está directamente relacionada con la variedad de objetivos posibles a buscar a través de ella. Por tanto, ofrece la oportunidad de mantener una relación lógica entre los objetivos y los contenidos, teniendo en cuenta la instrumentalidad directa e inmediata anteriormente mencionada. Así, los aprendizajes principalmente estarán determinados por las características del sujeto, las metas que desee alcanzar y el uso que puede hacer del a-

prendizaje. En este caso la educación no formal permite mejorar el aprendizaje brindando al receptor la oportunidad de participar en todas las fases del proceso educativo, lo cual permite hacer adaptaciones de los contenidos a su realidad objetiva, evaluar su eficacia (por la aplicación inmediata que puede hacer de ellos) y fijar nuevos criterios para los aprendizajes futuros.

Dado que la modalidad educativa no formal puede estar dirigida a buscar las metas más variadas en los más variados sujetos, cuyas características deben tenerse en cuenta, los métodos utilizados para combinar características y metas desempeñan una función relevante.

Aún cuando no existe una teoría específica en relación con los métodos instruccionales en esta modalidad educativa, las experiencias realizadas han demostrado que el método debe estar en estrecha relación con:

a) las características del sujeto al iniciar la acción educativa;
b) las características esperadas del sujeto como resultado de la acción educativa.

Por lo tanto "los objetivos del método deberán trascender la simple entrega de contenidos educativos pa

ra convertirse en parte integral del proceso transformador del sujeto. Este proceso debe ubicarse dentro de estrategias claras de desarrollo para poder dar así tambien respuestas claras al interrogante de educación para qué?" (Proyecto de Educación no Formal. Universidad del Valle, 1975:73).

Dado que no existe un modelo fijo de educación no formal, sino multiplicidad de modelos, ninguno de los existentes puede reclamar para sí, el ser la síntesis o esencia de lo no formal.

3.3. CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES SOBRE EVALUACION

3.3.1. Conceptos y Definiciones

La evaluación educacional con un enfoque sistemático nació y se desarrolló en este siglo, inicialmente al amparo de la Psicología Experimental y cargando durante largo tiempo con el peso de los esquemas rígidos derivados de los planes de estudio, la teoría del aprendizaje y los métodos vigentes de enseñanza. Solamente a partir de los cambios fundamentales que experimentó la teoría del aprendizaje, y los que se realizaron en los patrones de organización escolar, se pudo llegar al nuevo concepto de "Evaluación en Progreso" (ICOLPE, 1974).

Aunque para algunos la Evaluación Educacional se debería ocupar de la identificación de las diferencias en lo aprendido por los estudiantes, es a partir de esa idea general que evolucionaron los conceptos de evaluación, tanto los que se aplican a prácticas educativas que parten de "agrupaciones homogéneas" hasta los que se utilizan en métodos mas individualizados.

Los cambios en los conceptos de evaluación han tenido lugar a través, tanto, de un desarrollo continuado de la evaluación misma, como de la práctica educacional. Así, los conceptos de quien debe ser evaluado, qué se debe evaluar y cómo se deben de realizar las evaluaciones, han variado paralelamente con los producidos en los conceptos de quien debe de ser educado, en qué y cómo (ICOLPE, 1974)

Por otra parte, los cambios en los conceptos de evaluación se han producido también a partir de la interacción con las teorías y prácticas aceptadas de la educación, puesto que las prácticas evaluativas afectan y son afectadas a su vez por las diferentes teorías del aprendizaje y por lo varios enfoques de la educación. Además, el rol que se le ha dado a la evaluación en el proceso educacional y los desarrollos técnicos relacionados con mediciones y evaluación de la enseñanza, han incidido en alguna manera en las modificaciones conceptuales de la Evalua-

ción Educacional (ICOLPE, 1974).

Como señala Icolpe, los cambios experimentados en el campo de la evaluación educacional, han llevado a hacer énfasis en los siguientes aspectos:

1. En la amplitud de los objetivos educativos, ya que además de los resultados cognoscitivos, incluye resultados afectivos y psicomotores en la situación educacional. Además, a principios del siglo la evaluación se centraba en el logro de objetivos específicos referentes al desarrollo de habilidades, últimamente se hace énfasis en resultados más generales.
2. En la evaluación del cambio, como opuesto a la evaluación del "status". La mayor parte de la evaluación educacional se hacía en términos de "status", con poca referencia sistemática a mediciones previas. Recientemente se ha puesto énfasis en la evaluación del cambio.
3. Finalmente, en el concepto de evaluación de grupos en lugar de la evaluación de individuos. En años recientes se ha puesto atención a la evaluación educacional referente a materiales de enseñanza, instrucción y currículo y se ha dado mucha importancia a la evaluación del trabajo de grupo como

mecanismo para la evaluación de sistemas o programas escolares.

El desarrollo acelerado que se le ha dado a la investigación en el área de evaluación educacional ha originado conceptos, hechos, instrumentos y métodos de investigación que generan inconsistencias y contradicciones, ya que introducen nuevos problemas y condiciones, sin previa revisión de los cambios que se van a producir en la estructura antigua (Tyler, 1973). Por ejemplo, la sofisticación de aquellos métodos de evaluación dirigidos a evaluar el estudiante considerando individualmente (test, etc.,), muchas veces no son apropiados para la evaluación de los programas.

Los cambios en el sentido y alcance de la evaluación a través del tiempo, así como la concepción de educación que tienen los diferentes autores que han tratado sobre el tema, se traduce en una amplia variedad de definiciones de evaluación educacional.

En términos generales se puede decir que todo el proceso que se sigue en la planificación o en la elaboración del curriculum, se puede considerar como una evaluación, dado que se hace una selección de alternativas, objetivos, experiencias, métodos, etc. Es decir, cada paso

que se sigue en la planificación incluye un proceso de evaluación, "planificamos cuando evaluamos y evaluamos cuando planificamos" (SARUBBI, 1971).

Para Stake (1975) por ejemplo, la evaluación consiste en describir y juzgar un programa educacional, basandose en un proceso de razonamiento formal, en opiniones de otras personas, pero sin dar juicios de valor. Scriven (1967), por su parte plantea que la evaluación consiste en recoger y combinar datos sobre realizaciones, dando peso o valor a cada meta, y determinando el valor de personas, procedimientos, procesos, programas e instrumentos educativos en términos del logro de las metas. El papel del evaluador consiste entonces en emitir juicios de valor.

Alkin (1970), liga la evaluación al proceso de investigación de las áreas relevantes para la toma de decisiones, proceso que incluye la selección, recolección y análisis de la información necesaria para suministrar los datos que se requieren para tomar decisiones. En la misma linea de Alkin, Stufflebeam (1969), considera que la evaluación significa suministro de información a través de medios formales (mediciones y estadísticas), que sirven para formular los juicios inherentes a la toma de decisiones. Ambos trabajan con los aspectos metódológicos

de la evaluación, considerando que es necesario especificar las variables, los instrumentos de medición, y las condiciones de aplicación de éstos, pero no se da una guía de como llegar a tales precisiones ni presentan métodos concretos para la medición de las variables.

Para ellos, la evaluación sería más una herramienta útil para proporcionar información a quien toma las decisiones, sin juzgar o estimar su valor.

Desde una perspectiva mucho más pragmática , Tyler (1973) reduce la evaluación a la comparación de las realizaciones de los estudiantes con los objetivos establecidos.

Otros, tratan de extraer de la evaluación elementos que expliquen los cambios de conducta como consecuencia de experiencias educativas.

Estas concepciones y definiciones aportan elementos que ligan la evaluación a un conjunto de juicios cuyo propósito básico no es solamente apreciatorio, sino que deben de constituírse en derroteros para modificar o validar las decisiones sobre los distintos cursos de acción.

3.3.2. Propósitos de la Evaluación

3.3.2. Propósitos de la Evaluación

En términos de su relación directa con el proceso de toma de decisiones, la evaluación tendría los propósitos siguientes:

1. Continuar o descontinuar (suspender) un programa o una actividad,
2. Tratar de mejorar su funcionamiento.
3. Agregar o suprimir algunas de sus partes.
4. Establecer programas similares en otros lugares.
5. Redistribuír los recursos según los resultados de programas alternativos.
6. Repetir o abandonar estrategias específicas del programa.
7. Aceptar o rechazar algún enfoque o teoría en la cual está basado el programa.

3.3.3. Tipos de Evaluación

Aunque existen diferentes tipos de evaluación, se retoma la consideración que hace Scriven (1975) al reflexionar sobre la evaluación de programas educativos. Scriven, traza una distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa.

La primera, se define como: la comparación de diferentes recursos y actividades realizadas con lo previsto, y la medición de los efectos producidos por la aplicación de los

instrumentos educacionales (procesos, personal, metodología, materiales, etc.,) en diferentes momentos de desarrollo del programa, con el fin de utilizar los resultados o experiencias logradas hasta ese momento, en modificaciones o reorientaciones de aquel. En otras palabras, la evaluación formativa, produce información que se retroalimenta durante el desarrollo del programa para ayudar a mejorarlo y se ajusta más a las necesidades de quienes lo están desarrollando.

La segunda, se define como la comparación entre el producto esperado y el producto obtenido; se realiza una vez concluído el programa con el fin de medir los resultados o efectos de éste, por tanto da cuenta solo de los resultados finales y proporciona información acerca de su eficacia (logro de objetivos).

En términos generales se puede considerar la Evaluación de dos maneras: a un nivel metodológico, y a un nivel referido al papel que desempeña. La evaluación en sí misma es una actividad metodológica similar, ya sea que se trate de evaluar entes diferentes, ya que, la actividad consiste simplemente en la recolección y combinación de los datos de acuerdo con el logro de los objetivos que se persiguen. Pero el papel que desempeña la Evaluación en diferentes contextos educacionales puede variar por e-

jemplo: puede formar parte del proceso de desarrollo del currículo, de un experimento de campo relacionado con el mejoramiento de la teoría del aprendizaje; del proceso de entrenamiento de agentes educativos etc. Estos papeles no excluyen la evaluación del producto final como resultado del proceso seguido, que ha sido la tendencia dominante hasta hace poco.

3.4. LIMITACIONES DE LA EVALUACION TRADICIONAL

Para una mayor comprensión de la forma tradicional de evaluación educacional, se puede partir de la concepción universal que se ha tenido de la educación como "un conjunto de tareas de aprendizaje que son al parecer, más difíciles a medida que se progresa desde el primero hasta el último año de la escolaridad formal" (Bloom,1975).

Lo anterior ha permitido ver durante siglos la educación como una pirámide, cuya base esta conformada por la mayoría de los niños en edad escolar que asisten a la escuela, y la cima por una mínima proporción de educandos en vías de lograr su objetivo de llegar a los grados más avanzados del sistema escolar. Para determinar quienes pueden ser promovidos de un nivel al siguiente, tradicionalmente se ha recurrido a la aplicación de pruebas o exámenes, que tratan de medir específicamente qué es lo que

el estudiante "aprendió" como resultado de un proceso de aprendizaje al cual ha sido sometido.

Durante las primeras décadas del presente siglo, la evaluación a través de los exámenes tuvo como fin primordial la valoración cuantitativa de los conocimientos adquiridos, y la promoción de un nivel a otro, pero ya en la década del 30, se consideró como una gran avance el impulso dado a las actividades de evaluación en los campos de aptitudes, habilidades, intereses, etc., (SAWIN, 1971).

En general, los educadores centraron su atención en el proceso de enseñanza y su labor en la evaluación se limitó a administrar e interpretar las pruebas de rendimiento. Los procedimientos evaluativos (exámenes) utilizados han permitido eliminar a la mayoría de los educandos en diferentes etapas del ciclo escolar y por consiguiente seleccionar una escasa minoría que tiene oportunidad de una educación más avanzada (BLOOM, 1975).

En términos generales, se han utilizado las pruebas evaluativas para tomar decisiones de tanta trascendencia como es juzgar el valor de cada estudiante y decidir su futuro educacional dentro del sistema, sin tener en cuenta las consecuencias que esta clasificación pueda

tener en el aprendizaje, desarrollo de la personalidad y en el bienestar de los individuos como tales o con referencia a los grupos sociales a los cuales pertenece. Claramente puede verse cómo no ha sido ésta una procupación de los educadores ni de los administradores del sistema educativo.

Aún más, se ha caído en el error de tomar los examenes como la única fuente que permite tomar decisiones sobre los alumnos, los profesores e inclusive sobre el programa en general, limitando las perspectivas en relación con lo que es realmente importante en el proceso educativo; se ha centralizado la atención en lo concreto, en lo medible y en los productos de la educación.

Durante muchos años, la evaluación se limitó a medir el progreso de los educandos hacia los objetivos educacionales formulados en términos de cambios de aprendizaje, pasando por alto todo el proceso y sin hacer referencia al programa total.

Al limitar la evaluación a la relación entre resultados y objetivos, se dió mucha importancia a los comportamientos como criterio último y se concibió la evaluación, al menos en la práctica, como un proceso terminal que proporciona información solo después de haberse reali

zado un ciclo completo del programa o proceso educativo. Este tipo de evaluación no proporciona información que permita hacer adaptaciones o cambios a medida que se realiza la experiencia educativa. Al contrario, sirve para mantener la acción educativa dentro de los límites del diseño dado inicialmente (ICOLPE, 1974).

De lo expuesto anteriormente, se aprecia considerablemente la poca atención puesta a la evaluación de los procesos educativos, de los pocos esfuerzos y tiempo dedicados a este aspecto, y por consiguiente el escaso progreso logrado en este campo.

Esto ha llevado consecuentemente a que los educadores se apoyen demasiado en el uso de instrumentos desarrollados para identificar los grados de diferencias individuales existentes entre los educandos (STANLEY, 1975). De allí la necesidad de ampliar el marco de la evaluación a otros aspectos tanto en sus etapas de diseño como de implementación y de desarrollar estrategias adecuadas para ello.

Como consecuencia, la evaluación tradicional ha hecho muy pocos aportes o contribuciones al mejoramiento de la educación en su conjunto, de los programas que se llevan a cabo, a la reformulación de los objetivos educativos, a las metodologías utilizadas, e inclusive muy pocas

veces ha servido para garantizar el que todos los educandos o al menos su mayoría aprendan lo que el sistema educativo ha considerado como fundamental (BLOOM, 1975).

Ultimamente, los esfuerzos de algunos evaluadores se han orientado a la utilización de los resultados de la evaluación para el mejoramiento del proceso de enseñanza, para reformular el programa educativo, o para plantear objetivos que tiendan a estimular a los educandos con el fin de producir los cambios de comportamiento deseados. Como puede verse, se trata de dar un uso más amplio a los resultados de la evaluación, pero sin proponerse cambios a los esquemas de evaluación utilizados desde tiempo atrás. Esto hace que la labor sea poco útil, puesto que si se quiere que la evaluación se convierta en una ayuda para los procesos educativos, no solo debe realizarse al término de éstos, sino mientras estén en vías de realización y por lo tanto sean modificables, lo que supone que necesariamente se amplíe la evaluación a los diversos componentes del proceso educativo (metodología, materiales, actividades, etc.,) y a todo el programa en su conjunto, saliéndose de los límites estrechos de "objetivos - resultados". De acuerdo con Stake (1975:34) "es un infortunio que los evaluadores mejor entrenados hayan estado mirando con microscopio la educación, en lugar de hacerlo con un

visor panorámico".

Stake, Tyler, Bloom, Scriven y otros destacan la importancia de ampliar el marco de la evaluación de modo que se incluya la evaluación de desarrollo del proceso educativo y en esta forma sea de utilidad no solo para juzgar un producto sino también un proceso, y los diferentes elementos que lo componen. Es decir, le asignan nuevos papeles a la evaluación; pero es importante observar como siguen considerando la evaluación de producto como prioritaria.

Además, estos planteamientos han quedado a un nivel teórico sin que se hayan propuesto formas (o modelos) de llevar a cabo este tipo de evaluación, y lo que se ha hecho en la práctica son trabajos parciales y pocos sistemáticos.

3.5. INVESTIGACION EVALUATIVA

La función básica de los estudios de evaluación es ayudar en el diseño, desarrollo e implementación de programas educativos, pero se da una distinción fundamental entre evaluación, considerada como el proceso general que se sigue para juzgar el valor de una actividad o de un programa educativo independientemente del método empleado, e in-

vestigación evaluativa considerada como "el uso específico del método científico con el fin de hacer una evaluación" (Icolpe. 1974:21).

El método científico con sus técnicas de investigación, proporciona el medio más promisorio para determinar la relación que existe entre las actividades educativas, sus metodologías y materiales y los logros que se desean obtener.

En la investigación evaluativa los métodos e instrumentos de la investigación social se usan con el fin de hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar programas o actividades educativas. Para lograrlo, se establecen criterios claros, precisos y específicos, se reúnen en forma sistemática los datos, se traducen éstos datos a expresiones cuantitativas y se les compara con los criterios establecidos inicialmente, lo cual permite sacar conclusiones acerca de la efectividad, valor, eficacia y eficiencia del fenómeno que se estudia (WEISS, 1975).

En la investigación evaluativa se compara lo observado en un proceso, en este caso educativo, con un modelo teórico basado en ciertos índices o parámetros conceptuales. Por tanto, la investigación evaluativa "se orienta hacia la identificación y solución de problemas, opera

dentro de los esquemas administrativos y de acción, según la naturaleza de los programas, colecciona y analiza datos y reporta sus resultados con relativa velocidad para que sean de valor" (NOVOA:5).

Quienes practican la investigación evaluativa, la consideran esencialmente como una manera de fundamentar la toma de decisiones, ya que al contar con información concreta y objetiva acerca de un programa, se facilita la toma de decisiones tanto para la asignación y uso de recursos como para su misma planeación. "El objeto de una investigación evaluativa es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuír a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa, o para mejorar la programación futura" (Weiss, 1975:16).

Con frecuencia se tiende a considerar la investigación evaluativa como un nivel inferior de la investigación, especialmente cuando se le compara con la investigación "pura" o "fundamental", pero dadas las complejidades dentro de las cuales se realiza, al tener que ver con personas reales, programas reales y organizaciones reales y al hacerse en la misma acción de un programa, requiere un nivel de rigor y pericia tan alto como la investigación que está bajo control completo del investigador como es

un experimento en el cual se puede aislar el objeto de investigación (WEISS, 1975).

Es decir, la investigación evaluativa utiliza las herramientas de otras investigaciones especialmente de las sociales, pero, en un medio o contexto que no se le presenta muy favorable. Si éstas herramientas (métodos e instrumentos) tienen validez con respecto a otras investigaciones, son válidas también para la investigación evaluativa. Además, todo lo que se conoce en cuanto a diseño, medición y análisis entra en juego para planear y realizar una evaluación. Lo que la diferencia de otros tipos de investigación no es el método o la materia de estudio, sino el objetivo o fin con que se realiza. Para la investigación básica, el objetivo es la acumulación y análisis de datos orientada a la formulación de hipótesis y teorías en razón del conocimiento en sí mismo, a la producción de conocimientos confiando su uso a procesos naturales de difusión y aplicación. Para la investigación evaluativa el objetivo es utilizar los datos para emitir juicios sobre el valor del conocimiento producido y reutilizarlo o aplicarlo en el mismo programa para su mejoramiento, o en el diseño de otros programas de acción (WEISS, 1975).

Al igual que otras investigaciones, la evaluativa

trata de describir, de comprender, de analizar las relaciones que se dan entre diferentes variables, determinar la secuencia causal que se da entre ellas, lo cual las ubica dentro de los llamados "estudios de cambio".

Otras consideraciones teóricas hechas con respecto a la investigación evaluativa la plantean como:

Investigación científica, en razón de su metodología; investigación de acción, por la naturaleza de los conocimientos que produce (de validez universal o particular) y por su uso en otras actividades (distinto de las investigaciones básicas) y parecida a investigaciones no experimentales especialmente a las de sondeo en cuanto a su diseño, sus procedimientos y sus técnicas (Icolpe. 1974:69).

Investigaciones"explicativas" en la medida que su principal fin consiste en responder preguntas respecto al porqué de determinados sucesos o fenómenos. Metodológicamente éstas investigaciones se caracterizan por la busqueda de relaciones entre dos o más variables.

En este sentido, los estudios evaluativos se definen como "los procesos de investigación destinados a medir las consecuencias o efectos deseados o no de una acción conjunta de acciones emprendidos con el fin de lograr ciertos objetivos" (BRICNES, 1975).

En resumen, la investigación evaluativa conlleva la aplicación de métodos y técnicas científicas a una actividad con el fin de verificar si lo planeado se logró, en qué medida y por qué.

En la investigación evaluativa se han identificado dos niveles: Formativa y Sumativa.
La evaluación formativa, consiste en sugerir ajustes al programa, de tal manera que se acerque lo más posible a lo que se había planeado. Por lo tanto, trata más de los materiales y recursos en un programa y su utilización en momentos intermedios. Proporciona información que puede ser incorporada para modificar o mejorar los materiales, métodos, técnicas e incluso todo el proceso.
La evaluación sumativa, consiste en determinar hasta que punto se han logrado los objetivos previstos haciendo un análisis detenido de los resultados parciales que permitan explicar los logros finales y garantizar su interpretación (NOVOA:6).

A menudo, la evaluación sumativa se hace dentro de diseños experimentales, que utilizan un grupo experimental y otro de control, seleccionados al azar, y que exigen un control extricto de todas las variables que afectan el estudio. También se utilizan los diseños cuasiex

perimentales, o sea diseños que no cumplen los requisitos rigurosos del experimento, los grupos experimentales y de control no se escogen al azar y no se controlan todas las variables sino las que se consideran de mayor interés. En cambio, la evaluación formativa al aplicarse a un programa en operación, recurre a técnicas, procedimientos y diseños de investigación no experimentales (de sondeo, comparativas - causales, correlaciones, etc.,), que consisten en tomar una serie de medidas cuando se van alcanzando los pasos y características establecidas de antemano (WEISS, 1975).

Estos datos pueden complementarse con un análisis cualitativo de los diferentes sucesos del programa, con el fin de identificar las relaciones que se dan entre ellos, y estudiar los procesos de ejecución del programa para descubrir el grado en que el programa está produciendo la cantidad, la calidad y la extensión de los servicios que se quieren conseguir. Además, puede hacerse un estudio comparativo (evaluar todos o algunos de los elementos del programa) para obtener información acerca del éxito relativo que tengan los diferentes métodos de ejecución del programa para la realización de los objetivos, lo cual permite destacar las características de los programas que más inciden en la marcha de estos (WEISS, 1975).

La investigación evaluativa es útil especialmente en estudios innovativos o de demostración, cuyo objetivo principal es medir la efectividad de un programa determinado. Este tipo de investigación hace énfasis en la utilidad práctica, ya que su propósito primordial es queelconocimiento pueda ser usado como guía para acciones futuras.

Por otro lado, la investigación evaluativa puede ser utilizada como una herramienta para desarrollar materiales de instrucción, técnicas y actividades educativas, proporcionando información sobre las características de los usuarios de los programas. Además, puede aportar información sobre el impacto producido por una acción educativa (NOVOA,).

Considerando la gran necesidad de contar con programas educativos más eficaces, que permitan hacer frente a la cantidad de necesidades sociales que experimenta un país, una región o una comunidad; la investigación evaluativa se va haciendo cada vez más importante por los conocimientos que proporciona y por las directrices que señala.

3.6. LA EVALUACION EN EDUCACION NO FORMAL (EIF)

3.6. LA EVALUACION EN EDUCACION NO FORMAL (ENF)

Las limitaciones expuestas anteriormente en relación con la evaluación tradicional pueden considerarse válidas y aplicables para el caso de la ENF, sumando a éstas las mismas dificultades tenidas para lograr una conceptualización y definición de lo que es la educación no formal (ENF).

Sin embargo, podrían anotarse algunas consideraciones hechas con respecto a la evaluación en programas educativos no formales.

La visión teórica de la ENF la ubica como un programa de acción social, y por lo tanto como un programa de cambio. El cambio supone que se quiere una situación nueva más positiva que la que se tiene. Dentro de este enfoque la ENF juega al papel de un sistema transformador. Lo anterior corresponde a lo que debiera ser y pudiera ser o no la ENF en la práctica.

De acuerdo con el dilema que se plantea entre la teoría y la práctica, cada programa requiere un mecanismo que detecte entre las actividades del programa cuales van produciendo los resultados deseados. Así concebida la evaluación se convierte en un mecanismo de comprobación, control e innovación al programa, y por lo tanto en parte integral del mismo (COVARRUBIAS, 1972).

Se plantea que cada programa o proyecto educativo no formal debería de realizar una evaluación permanente e integral, es decir, todos los aspectos del programa deben ser evaluados: locales, materiales, planes, métodos y procedimientos, técnicas de evaluación, organización general, administración, desempeño de los agentes educativos,etc.,. De allí que el desarrollo educativo se fundamenta en un proceso de evaluación constante y sistemático que permita promover el adelanto constante de los programas (ALVAREZ, 1975)

Considerando que la ENF se encuentra a un nivel de desarrollo que podía ser considerado en una etapa experimental e investigativa, provee un medio rico para la evaluación formativa. De hecho, la ENF parece requerir una dimensión formativa para la evaluación, por lo cual aún quedan muchos interrogantes acerca de la efectividad de los programas educativos formales que no han podido ser resueltos, y teniendo en cuenta que el esfuerzo central de la ENF está encaminado a asegurar una articulación más cercana entre la función educativa y el medio en el cual se desarrolla (GRANDSTAFF, 1974).

Es más, muchos programas de características no formales son lo suficientemente específicos y de una dura-

ción corta pero suficiente para permitir evaluaciones frecuentes y bastante precisas tanto en términos de rendimiento de los educandos como de rendimiento del programa, Se considera de suma importancia en ENF la realización de evaluaciones internas y externas, de manera que continuamente vayan produciendo información requerida para la toma de decisiones, incluyendo dentro de dichas evaluaciones la participación de los beneficiarios del programa. Dado que la frecuencia con la cual los programas de ENF se sustentan en las necesidades concretas de los educandos y muestran una relación directa con los beneficios obtenidos, se produce un clima en el cual los educandos pueden tener mayor interés en el programa y en la evaluación del mismo, y por lo tanto aumentar la posibilidad de que insistan en la evaluación del programa (GRANDSTAFF, 1974).

No es por tanto sorprendente que la evaluación formativa por mucho tiempo olvidada en educación formal, aparezca como una fuerte corriente en ENF bajo la influencia organizacional de lo definido hasta el momento como ENF.

Sin embargo, en la práctica es notorio la falta de un componente de evaluación fuerte en la mayoría de los proyectos o programas de ENF, lo cual ha impedido su desarrollo, con el resultado de que los errores son repetidos

y ocurren dificultades frecuentes en los programas de educación en todo el mundo (ALVAREZ, 1975).

Por lo general, los sistemas de evaluación utilizados carecen de una sistematización adecuada, objetiva y científica de cuantificación y de cualificación de los procesos educativos realizados, motivados en gran medida por que los programas no proporcionan elementos de evaluación sistemática y de rigor científico.

En Colombia, como en otros países, la mayor parte de los programas considerados como no formales, no proporcionan estudios satisfactorios referentes a su eficacia y a su eficiencia. Sin emoargo, algunos proveen datos obtenidos sistemáticamente sobre el aprendizaje de los beneficiarios de los programas. Otros programas como por ejemplo, el bachillerato por radio en Colombia (escolarizado desde el punto de vista de contenidos) proporcionan datos que permiten inferir la eficacia de medios como la radio y el material impreso (ALVAREZ, 1975).

"Sería deseable para cada país hacer un inventario de las innovaciones en ENF, evaluar la utilidad de cada actividad por separado, planear la extensión y el mejoramiento de los programas más promisorios, y sobre todo hacer construír una estrategia para su integración dentro de un

sistema más consistente y de mejor funcionamiento" (Alvarez, 1975:190).

Finalmente, la evaluación y el análisis en ENF deberían utilizarse para comprobar en forma sistemática, integral y continuada el logro de los resultados, y explicar la manera como se han obtenido. Además, la evaluación no debe hacer referencia a la simple eliminación de acciones defectuosas o deficientes, sino que debe hacer consciente a quién las produce, con el fin de evitarlas posteriormente y proporcionar mayor confianza en el programa y en los sujetos de éste, evitando así la inseguridad e incertidumbre social y facilitando el desarrollo y función de la evaluación en educación (ALVAREZ, 1975).

No es por demás considerar la necesidad de que , las innovaciones en ENF, antes de ser introducidas en una amplia base, sean empleadas en situaciones que permitan la evaluación comparativa y controlada de la efectividad y eficiencia de las acciones y de la metodología empleada.

CAPITULO IV

4. P R O C E D I M I E N T O S

4.1. DEFINICION DEL UNIVERSO DE LA INVESTIGACION

La investigación evaluativa realizada se inscribe dentro de un programa educativo que se desarrolló con cuatro grupos de producción, dentro de la modalidad de educación no formal, que realizó el PENF en el área rural del norte del departamento del Cauca, Colomoia.

Los grupos fueron conformados con el propósito inicial de realizar actividades en salud (tres grupos) y actividades de producción (un grupo). El número de miembros de los grupos varía entre 7 y 21 personas, con una gama amplia de ocupaciones: trabajadores independientes agrícolas, trabajadores de haciendas, contratistas, semijornaleros y jornaleros, con predominio de los dos últimos sectores. Etnicamente compuestos casi en su totalidad por personas de raza negra, originarias del área o llegadas a ella hace bastante tiempo.

En los grupos predomina el elemento femenino (56.8%) y dentro de él, el grupo de edad entre 41 y 50 años (20.3%). Pero en general, el promedio de edad en los gru

pos es de 39 años.

El nivel de escolaridad varía entre el analfabetismo hasta el cuarto año de secundaria con un promedio de escolaridad de tercero de primaria. Los vínculos de parentesco de familia extensa propios del área se reflejan en la composición de la mayoría de los grupos, en donde los miembros generalmente son parientes de algún otro miembro que los vinculó al grupo.

El área de cultivo de los grupos tiene como promedio una (1) hectárea, dedicada especialmente al cultivo de tomate y en menor grado a habichuela y maíz.

4.2. METODOLOGIA

Teniendo en cuenta los avances teóricos hechos anteriormente, la evaluación del programa educativo que realizó el PENF, se enmarca dentro de la concepción y metodología de la investigación evaluativa.

De hecho se manejan una cantidad de variables y se recurre a diversos procedimientos y técnicas, pero no puede ubicarse el estudio dentro de una evaluación sumativa en un diseño experimental, corresponde si a una evaluación formativa dentro de un diseño no experimental especialmente descriptivo y explicativo.

La evaluación, motivo de la presente investigación, además de responder a las necesidades de un programa educativo determinado, hace parte de la investigación educativa del PENF.

Para el logro de los objetivos de la investigación para la tesis se requirió hacer evaluación a nivel de:

- desarrollo del programa, que comprende desde la selección de los temas hasta aspectos derivados de su implementación
- desarrollo de las unidades temáticas (UTs), que comprende evaluación de los procesos pedagógico y didáctico

A partir de los elementos anteriores se planteó el esquema de evaluación siguiente :

1. EVALUACION DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA

   1.1. Selección y ordenamiento de temas

   1.2. Aspectos operativos del programa

   1.3. Análisis específico de aspectos observados en el desarrollo del programa.

2. EVALUACION DEL DESARROLLO DE UTs

   2.1. Evaluación del proceso didáctico

   2.2. Evaluación del proceso pedagógico:

   -educación problematizadora y reflexiva

   -educación interactiva

4.3. TECNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas utilizadas para el desarrollo de la investigación consistieron fundamentalmente en: la observación, el análisis documental y la confrontación o comparación.

La observación, se utilizó básicamente durante la realización de las sesiones educativas. De acuerdo con los resultados de la observación hecha, por cada uno de los agentes educativos en cada uno de los grupos, se hicierón los registros correspondientes en los instrumentos diseñados para tal propósito, siguiendo las guías metodológicas que orientan la aplicación de cada instrumento.

El análisis documental, se utilizó principalmente para la evaluación del desarrollo del programa y la evaluación de las unidades temáticas, con el fin de analizar la información recolectada con referencia a los planteamientos teóricos hechos.

La confrontación o comparación, se utilizó prácticamente durante todo el proceso de evaluación final para establecer el grado de cumplimiento o no, entre la manera como se concibió el programa y la manera como se dió en la práctica.

Además, en algunos casos, especialmente para la evaluación de asistencia, se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada aplicada a cada uno de los investigadores del PENF, con el fin de recolectar información adicional necesaria.

Con el objeto de realizar la observación de cada una de las sesiones educativas se utilizaron como instrumentos de registro los siguientes:

#1 Evaluación global de las actividades educativas

#2 Evaluación particular de las actividades educativas

#3 Evaluación global de metodologías de trabajo

#4 Evaluación particular de metodologías de trabajo

#5 Evaluación de eficiencia de las UTs

Como objetivos generales para la aplicación de los instrumentos #1 #2 #3 y #4 se tuvieron:

1) determinar la correspondencia y coherencia de la metodología utilizada con la concepción educativa que la orienta;
2) Verificar la efectividad de dicha metodología y;
3) brindar información crítica que permita hacer cambios y modificaciones en las diferentes UTs.

La aplicación del instrumento #5 tuvo como fin, verificar si el desarrollo de las actividades fue consistente

con lo previsto.

Para la evaluación global de las actividades educativas (instrumento #1) se consideraron las siguientes variables: asistencia, problematización, aprendizaje, consistencia y ajuste al tiempo. Para cada una de las variables se determinaron tres criterios, uno de los cuales debe corresponder al resultado obtenido durante la realización de la actividad. Esta evaluación se hizo para todas las actividades desarrolladas

Para la evaluación particular de las actividades educativas (instrumento #2), se consideraron las mismas variables utilizadas en la evaluación global. Consiste en hacer una descripción de la forma como se presentó cada una de las variables durante el desarrollo de una sesión educativa..Con el fin de estandarizar la información necesaria en cada variable se utilizó una guía de observación (guia #1 en anexo 3) que da pautas sobre el tipo de información requerida. Se aplicó en cada una de las actividades educativas.

Para realizar la evaluación global de las metodologías de trabajo (instrumento #3) se determinaron como variables: dinámica de trabajo, interacción, participación, papel del agente educativo (A.E) y reflexión. Para cada

una de las variables anteriores se consideraron tres criterios, exceptuando la de reflexión que considera seis criterios, uno de los cuales debe corresponder al resultado producido durante la sesión por la aplicación de cada una de las metodologías de trabajo. Esta evaluación se realizó para todas las metodologías de trabajo aplicadas.

Para la evaluación particular de las metodologías de trabajo (instrumento #4) se consideraron las mismas variables determinadas para la evaluación global. Consiste en hacer una descripción de la forma como se presentó cada una de las variables por la aplicación de cada metodología de trabajo. Para hacer la descripción se utilizó una guía de observación (#2 en anexo 3) que orienta sobre la información requerida en cada variable con el fin de lograr una estandarización de ésta. Se realizó para cada una de las metodologías de trabajo aplicadas.

Para la evaluación de eficiencia (intrumento #5) se consideraron aspectos generales de lo programado y lo realizado dentro de cada unidad temática. Dichos aspectos hacen referencia al número de la sesión, de manera que para cada sesión se registraron las fechas, el número de las actividades y la duración, correspondientes en primer lugar a la programación hecha y luego a lo sucedido en su realización. Dicha evaluación, recogió información sobre

las actividades previstas para el desarrollo de cada unidad temática y sobre las actividades desarrolladas, con las observaciones pertinentes.

Con el fin de facilitar y estandarizar la utilización de los instrumentos de registro mencionados se elaboraron instructivos (ver anexo 2) que indican la forma en que deben hacerse los registros correspondientes. Dichos instructivos orientan al observador sobre la forma de aplicar cada uno de los instrumentos.

Dentro de la presente investigación, se seleccionó como técnica principal la observación con base en guías estructuradas, dadas la naturaleza de la experiencia y las circunstancias en que se desarrolló, que la utilización de otras técnicas no responderían a ellas.

Los instrumentos se elaboraron de manera que contuvieran indicadores observables de los resultados producidos durante las sesiones educativas realizadas, que pudieran confrontarse con los planteamientos teóricos de la intervención educativa.

Finalmente, para obtener información necesaria para el análisis del desarrollo del programa, no recogida a través de los instrumentos de registro, se elaboró una guía de análisis de asistencia que al mismo tiempo sirvió de

base a la entrevista semiestructurada con que se recogió esta información.

Definición de Variables

A continuación se hace una breve definición del significado de las variables utilizadas en los instrumentos de registro, dado el uso especial que se da a algunos términos dentro de esta investigación. Para una mejor comprensión de éstos se recomienda ver el instrumento correspondiente en el anexo #1.

Para los instrumentos #1 y #2:

Asistencia:

Se refiere al número de personas del grupo de producción que asisten a la actividad educativa.

Problematización:

Se refiere al nivel de tratamiento o manejo del problema-tema durante la actividad educativa.

Aprendizaje:

Se refiere al sentido o alcance de la actividad de acuerdo al énfasis que se de a los conocimientos y/o experiencias adquiridas, a la conceptualización, o a la práctica.

Consistencia:

Se refiere a la adecuación de la actividad educativa para el desarrollo de la fase en la cual se utilizó.

Ajuste al tiempo:

Se refiere a la coherencia entre el tiempo previsto para el desarrollo de la actividad y los contenidos desarrollados.

Para los instrumentos #3 y #4:

Dinámica de trabajo:

Se refiere a la forma o procedimiento seguido para desarrollar la actividad, bien sea individual o grupal.

Interacción:

Se refiere a la dirección en que se da la comunicación verbal durante el desarrollo de la actividad, o sea, establece entre quienes se da intercambio de opiniones, comentarios etc.,.

Participación:

Se refiere al número de personas que tienen alguna intervención verbal (comentarios, preguntas, sugerencias, etc.,) durante el desarrollo de la actividad.

Papel del Agente Educativo:

Se refiere al tipo de intervención que hace el agente educativo durante el desarrollo de la actividad.

Reflexión.

Se refiere a los aportes críticos que hacen los participantes durante el desarrollo de la actividad.

Logro de objetivos.

Se refiere a la medida en que los aportes o intervenciones de los participantes indican los resultados esperados durante el desarrollo de la actividad.

4.4. PROCEDIMIENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOLECCION DE DATOS

Inicialmente se hace una descripción corta del programa educativo, objeto de la investigación evaluativa, con el fin de que los procedimientos seguidos tengan un dato de referencia que los haga más comprensibles, y luego se describen tales procedimientos.

4.4.1. Descripción del Programa Educativo

El Proyecto de Educación no Formal realizó durante el período comprendido entre marzo de 1977 y marzo de 1978, una intervención educativa en cuatro grupos de producción del Norte del Cauca. Estos grupos fueron organizados por CIDER, con el fin inicial de desarrollar acti

vidades en salud (3 grupos) y actividades en producción agrícola (un grupo).

Dicha intervención tuvo como objetivo fundamental la "consolidación" de los grupos conformados para la producción asociativa.

Para su diseno e implementación se utilizó como tecnología básica la "unidad temática" (UT). De esta manera el programa educativo estuvo constituído por un conjunto de nueve UTs, que se desarrollaron en los grupos, como se representa en el esquema que aparece a continuación:

CODIGOS DEL ESQUEMA

UT 1.1. "Socioeconomía"

UT 1.2. "Cómo conseguir la tierra para trabajar"

UT 2.1. "Qué vamos a sembrar"

UT 2.3. "En qué momento sembrar"

UT 3.1. "Cómo llevamos las cuentas"

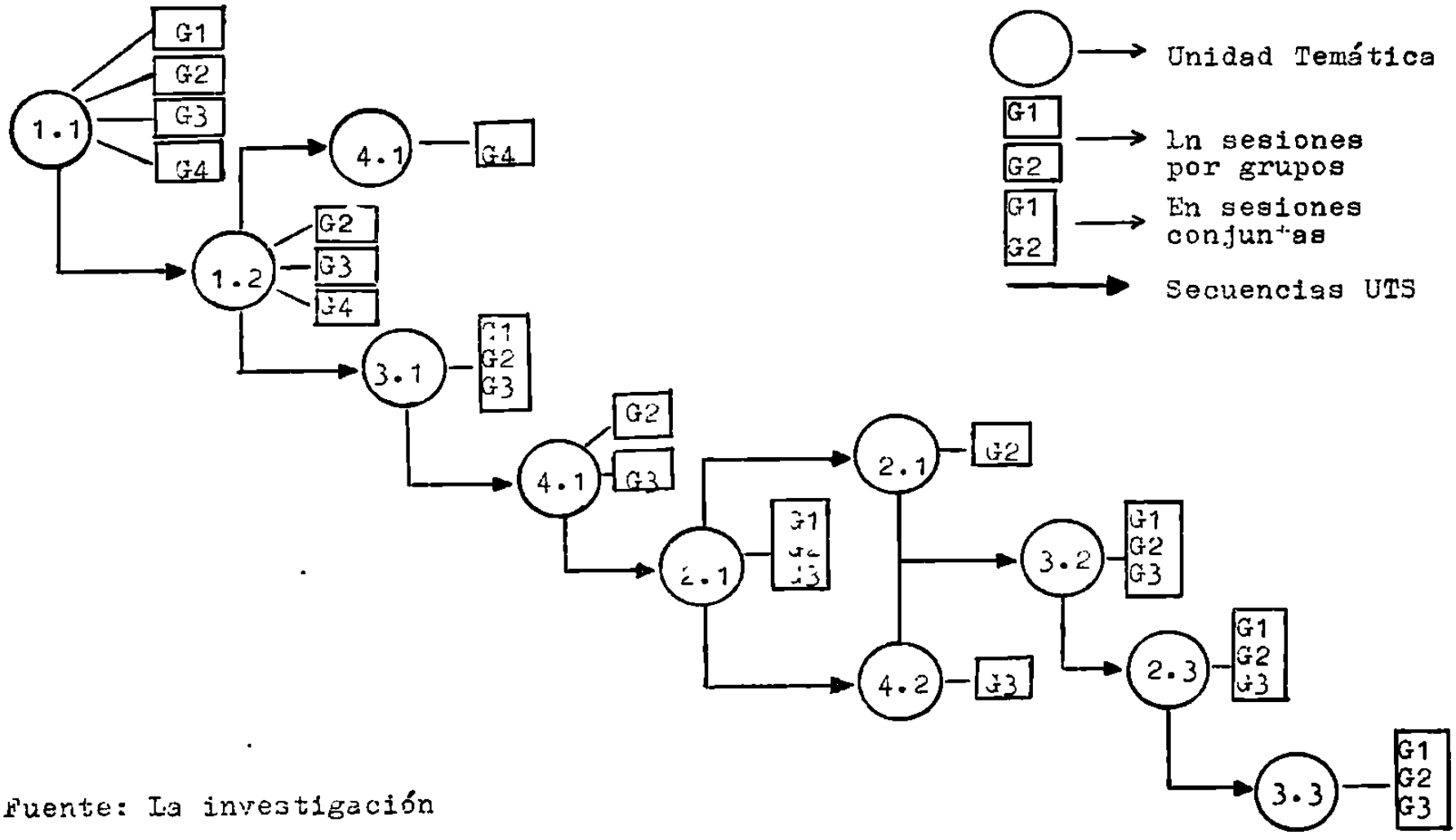
UT 3.2. "Saquemos adelante los proyectos"

UT 3.3. "Hay que tirarle finanzas a la producción"

UT 4.1. "Cómo así que esto es un grupo"

UT 4.2. "Este grupo puede funcionar pero cómo"

ESQUEMA #1 .- PROGRAMA EDUCATIVO



Fuente: La investigación

G1 = grupo de Micabaquia

G2 = grupo de Barragán

G3 = grupo de Quintero II

G4 = grupo de Periconegro

Como se observa en el esquema de desarrollo del programa educativo presentado anteriormente, del conjunto de UTs, cuatro (1.1, 1.2, 4.1, 4.2) fueron realizadas separadamente en los grupos, pero se presentaron las situaciones siguientes: en uno de los grupos solo se desarrolló la UT 1.1 y la UT 4.2 se realizó solo en uno de los grupos.

Estas UTs se realizaron en general, a través de una sesión semanal con una hora y media de duración como promedio, exceptuando la UT 4.2 que se desarrolló en una sola sesión.

El tiempo transcurrido entre la primera y la última sesión, varió para las diferentes UTs así: 4 meses para la UT 1.1, un mes para la UT 1.2 y quince días para la UT 4.1. Para la realización de las sesiones se utilizaron como sitios de reunión casetas, escuelas, casas de miembros de los grupos, especialmente.

Las cinco UTs restantes (3.1, 2.1, 3.2, 2.3, 3.3) se llevaron a cabo en sesiones conjuntas, es decir, con la asistencia de miembros de los diferentes grupos de producción, excepción hecha del grupo de Periconegro (G4) ya que ninguno de sus miembros asistió a estas sesiones.

Se desarrollaron en sesiones quincenales (tarde de sábados), teniendo una sesión para cada UT, con una duración de 3 - 4 horas, exceptuando la última UT (3.3) que tuvo una hora y media de duración, y en la cual se llevaron a cabo solo dos actividades (#3 y #9) de las once que aparecen en el diseño. Como sitio de reunión se utilizó la caseta que posee una cooperativa de consumo, de la zona.

El número de actividades varió para las diferentes UTs, sin embargo, se podría tomar como promedio ocho (8) actividades por UT. También varió en el caso de las sesiones por grupos, desarrollandose desde una actividad por sesión, hasta seis actividades por sesión. En las sesiones conjuntas, como ya se dijo, las actividades realizadas se dieron en una sola sesión.

En términos generales el esquema seguido para la realización del programa comprendió:

1. El desarrollo de UTs teóricas o de investigación como son las de: socioeconomía y "como conseguir la tierra para trabajar", y
2. El desarrollo de UTs correspondientes a problemas concretos de los grupos, tanto de su desarrollo interno como de las actividades productivas, es el caso de las UTs restantes.

Siendo desarrolladas las UTs teóricas y las correspondientes al desarrollo interno, en cada uno de los grupos separadamente, y las correspondientes a actividades productivas en sesiones conjuntas.

4.4.2. Procedimientos

Una vez terminada cada una de las sesiones educativas, el agente educativo de cada uno de los grupos hizo los registros correspondientes, de acuerdo a lo observado en la sesión, en las variables determinadas en los instrumentos #1, #2, #3, #4 y #5 mencionados anteriormente.

El registro de los datos se hizo siguiendo las instrucciones dadas para la aplicación de cada uno de los instrumentos de registro en el anexo #2, y las guías de observación #1 y #2 para la utilización de los instrumen

tos #2 y #4 que aparecen en el anexo 3. Los instructivos y las guías de observación se diseñaron con el fin de facilitar y delimitar el tipo de información considerada necesaria para la investigación evaluativa del programa.

A partir de la información recolectada a través de los instrumentos de evaluación se hizo una confrontación entre lo sucedido en la práctica y los planteamientos teóricos hechos dentro del Proyecto de Educación no Formal. Dicha confrontación se hizo continuamente durante el proceso de análisis de los datos en los diferentes aspectos considerados.

Para poder realizar dicho análisis se hizo necesaria una revisión de los documentos elaborados en el Proyecto de Educación no Formal (PENF), en los cuales se establece o define la concepción educativa, el modelo educativo etc., que sirvieron de base para la puesta en marcha del programa. En esta revisión documental se realizó un análisis de contenido con el fin de extraer los aspectos significativos y relevantes requeridos para esta investigación (Ver pág 32 a 40)

Además de los datos recogidos a través de los instrumentos de evaluación, de la información proporcionada por los documentos del PENF, el análisis hecho se funda-

menta en la experiencia vivida por quien realiza esta investigación, durante gran parte del proceso de planeamiento e implementación del programa educativo.

Para el análisis de la asistencia es importante incluír también la información proporcionada por los agentes educativos que participaron en el desarrollo del programa educativo, a través de una guía de análisis de asistencia (ver anexo 4) aplicada mediante una entrevista.

CAPITULO V

5. PRESENTACION, ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

El presente capítulo se desarrolló siguiendo el esquema propuesto en la página 84 . Así, habrá una primera parte, que presenta una evaluación del desarrollo del programa educativo y, una segunda parte, que comprenda una evaluación de las unidades temáticas.

El procedimiento seguido para el desarrollo de este capítulo, consiste en la presentación de lo observado, seguido inmediatamente de su análisis e interpretación.

5.1. EVALUACION DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA

A continuación se trata de hacer una evaluación global del programa educativo desarrollado en los grupos de producción, tomando como referencia:

1) La selección y ordenamiento de los temas,
2) Aspectos operativos del programa, y
3) Análisis específico de aspectos observados en el desarrollo del programa.

5.1.1. Selección y Ordenamiento de Temas (UTs)

5.1.1. Selección y ordenamiento de temas (UTs)

Tomando como punto de partida el planteamiento hecho inicialmente, en el sentido de que, el problema del desarrollo de un grupo consiste en la configuración gradual de este, según un tipo ideal en términos de las variables que sirvieron para determinar su estado actual; esto supone que cada variable va evolucionando paulatinamente en la dirección deseada. De esta manera, se entendió entonces que las necesidades de desarrollo de un grupo definen la evolución que en unas variables seleccionadas debe experimentar un grupo.

Pero, además del desarrollo interno del grupo, se planteó que las actividades productivas y de servicios, generan también necesidades en los grupos, que corresponden a las características específicas de la actividad que estén desarrollando. De allí que los temas deben resultar de una problematización que el grupo hace de su estado de desarrollo interno y de sus necesidades de producción.

Entonces, teóricamente se tuvo como criterio para determinar los temas que conformarían el programa educativo, el de que estos correspondieran a necesidades educativas (de desarrollo interno y de producción) de los grupos, para que así la educación tuviera un sentido, de manera que jugara un papel armónico con la estrategia de

grupos asociativos.

Por tal razón, es conveniente determinar el proceso seguido para identificarlos, habida cuenta de que las posibles causas del éxito o fracaso del programa pueden estar en una u otra forma referidas a la manera como se seleccionaron los temas.

La identificación de necesidades educativas fue hecha inicialmente por los investigadores del proyecto, apuntalándose en supuestos sobre las condiciones que deberían reunir los grupos asociativos de producción para su consolidación como tal (1). Fue así como se decidió comenzar con una Unidad Temática de "Socio-economía", justificándola en base a la necesidad de que los grupos fueran concientes de la realidad en la cual se encontraban insertos, de su realidad histórica y de sus condiciones concretas. Se pretendía luego, en unidades subsecuentes, abordar problemas más específicos, ligados al quehacer ordinario de los grupos, en forma tal que los inte-

.....

(1) El hecho de estar funcionando los grupos y de haber emprendido actividades en producción, desde antes de iniciar el programa educativo, supone la existencia ya de necesidades educativas, generadas por sus actividades de grupo. Necesidades que guardarían consistencia con lo planteado teóricamente.

grantes fueran capaces de entender sus problemas inmediatos desde una perspectiva amplia y los pudieran relacionar no solo entre ellos sino con problemas más generales de la sociedad. Este procedimiento provocó que los grupos permanecieran ajenos a esta decisión, que en la práctica evidenció no ser correcta.

Con las Unidades Temáticas siguientes se logró en parte corregir el error en la medida en que los temas se seleccionaron a partir de una pequeña "Investigación temática", que consultaba directamente a los grupos sobre sus problemas y necesidades, con el ánimo de estructurar y desarrollar las unidades en función directa a las situaciones que los integrantes de los grupos veían como prioritarias (2). A partir de allí se pudieron jerarquizar los te

.....

(2) Este tipo de consulta a los grupos puede analizarse, sin embargo, desde varios ángulos. Se podría afirmar que en este caso el proceso seguido condicionó la selección de los temas por los grupos, en cuanto los investigadores habían seleccionado previamente los temas problemáticos de acuerdo a su propia percepción, y los miembros de los grupos se limitaron a escoger de las opciones que se les presentaron, las que creían más pertinentes, y a ordenarlas en términos de su importancia en la forma en que la veía cada grupo. Esta observación se hace porque el principio de que los contenidos educativos deben fluír de las necesidades expresadas por la gente, puede llegar a justificarse con una consulta en que objetivamente la población, por la manera como se le dan a escoger los temas, no puede manifestar realmente lo que quiere.

mas en orden de importancia, es decir, de acuerdo a los resultados de la consulta realizada. En esta forma se esperaba desarrollar independientemente con cada uno de los grupos las Unidades Temáticas seleccionadas, sustentándose en que el desarrollo desigual de los grupos, las actividades concretas de cada uno, sus características específicas, sus experiencias, problemas y dificultades particulares, ameritaban una intervención educativa diferencial, en lo referente al orden de presentar los temas.

A partir de la descripción del proceso seguido para la selección y ordenamiento de los temas, se hacen a continuación algunas consideraciones. A pesar de los planteamientos anteriores, conviene tener en cuenta algunas limitaciones que se presentan en programas en los que los participantes son quienes definen lo que quieren aprender, y sobretodo en casos en que la dinámica interna y la actividad misma de los grupos generan situaciones urgentes a las que es necesario responder. En primer lugar es imposible dar respuesta inmediata a los problemas que surgen en los grupos, a través de Unid des Temáticas que no se pueden improvisar puesto que requieren un proceso sistemático y organizado de diseño e implementación. Esta consideración conduce a que en un momento dado haya que desarrollar

unidades que cubran problemas generales, con grupos cuyas necesidades educativas son diversas. La solución a este problema solo puede radicar en la plasticidad de las Unidades, que vertebradas sobre un tema central sean lo suficientemente flexibles como para abordar los aspectos particulares que los problemas adquieren dentro de cada grupo.

5.1.2. Aspectos Operativos del Programa

5.1.2.1. Organización de los temas

Otra situación que debería ser considerada es la referente a la materialización del programa educativo, o conjunto de UTS determinadas como necesarias para lograr los objetivos curriculares esperados (de consolidación). En este sentido se determinó su logro a través de la articulación de UTS correspondientes a las áreas siguientes:

1. Area de Sociohistoria
2. Area de Desarrollo rural
3. Area de vida de grupo
4. Area de producción Agrícola
5. Area de administración

Para cada una de las áreas anteriores se seleccionaron entre 3-4 UTS, teniendose un total de 16 UTS a desa-

rrollar. Sin embargo, en la práctica solo se desarrollaron 9 UTS, correspondientes a las diferentes áreas temáticas, con un promedio aproximado de dos UTS por área. Es evidente en este caso, el no agotamiento de las áreas propuestas, y por consiguiente el desarrollo incompleto del programa educativo. Esta situación dificulta en gran medida la atribución de los c mbios en los grupos, al programa educativo, pues en caso contrario mostraría las grandes deficiencias en el proceso de planeamiento seguido y en algunos de los planteamientos teóricos hechos. Resultado que solo es posible conocerlo a través de la evaluación grupal.

Es conveniente anotar además, como la definición de "modularidad" de las UTS no exigía la necesidad de una secuencia de realización de UTS por área (agotamiento de las UTS de una área para pasar a la siguiente), por lo tanto las UTS se desarrollaron indiscriminadamente, obedeciendo su ordenamiento más a los problemas de los grupos que a su ubicación por área.

Sin embargo, la experiencia práctica mostró algunas inconsistencias en este sentido, puesto que no se dió completa independencia en algunas de las UTS, requiriéndose para una UT conceptos y conocimientos manejados en otra. Es el caso por ejemplo de las UTS correspondien

tes a las áreas de producción agrícola y administración, especialmente.

Esto no quiere decir necesariamente que una UT sea requisito de otra, ni que sin la una sea imposible el desarrollo de la otra, sino que cuando se tratan temas similares, los conocimientos y conceptos manejados en una UT podrían facilitar la comprensión y por consiguiente el logro de los objetivos de otras UTS.

5.1.2.2. Periodicidad y tipo de sesiones

Para el desarrollo de las UTS se acordó realizar una sesión semanal con cada uno de los grupos. De esta manera se llevaron a cabo tres UTS. Sin embargo, se cambió luego esta modalidad de intervención, en cuanto los investigadores, por la aparente desmotivación de los grupos, decidieron continuar desarrollando las unidades siguientes en sesiones quincenales, conjuntas (con miembros de todos los grupos) . Conviene señalar que este tipo de modificaciones ofrece incoherencias que llevan a dificultar el que se precise el grado en que el modelo educativo contribuye al logro de los objetivos. Es evidente que dentro de una intervención educativa que se desarrolla dentro de una modalidad no formal y con una

población que no se puede asimilar a la clientela escolar, no se puede privilegiar la rigidez. Pero es importante tener en cuenta que especialmente cuando se adelanta una investigación, cualquier cambio sobre los planteamientos iniciales debe obedecer a una revisión previa de los elementos que son afectados, de la medida en que son afectados, de las posibles incidencias en el desarrollo de la investigación y de los efectos probables sobre los resultados esperados. Todo esto exige entonces una sustentación clara y precisa del porqué de cada cambio.

Es importante detenerse en el análisis de esta fase del programa, caracterizada por el desarrollo de las unidades en sesiones conjuntas. Sin querer entrar a hacer consideraciones de fondo sobre la manera en que se podrían afectar los procesos de aprendizaje y los efectos posibles sobre los grupos, se pueden adelantar algunas apreciaciones que podrían servir para ilustrar la necesidad de preveer los efectos de los cambios de programación. Si se considera por ejemplo que dentro de una modalidad de aprendizaje interactivo el hecho de estudiar en grupo, discutir entre sus miembros las actividades particulares, analizar los problemas comunes, etc., pue-

de conducir a una mayor identidad de grupo, al desarrollo de la confianza mutua y al incremento de la cooperación, puede suponerse que el desarrollo de dichas características se ve obstaculizado cuando a las sesiones asisten miembros de otros grupos diferentes. POsiblemente la asistencia de personas ajenas al grupo podría inhibir el tratamiento profundo de los problemas, además de algunas limitaciones metodológicas que podrían presentarse como por ejemplo, el requerimiento de agrupar siempre por pertenencia a los grupos para realizar las actividades y/o el tratamiento diferente de los problemas de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Claro está que no pasan de ser supuestos, cuya comprobación solo sería posible a través de una evaluación grupal.

Finalmente, se ha debido preveer en que forma las sesiones conjuntas podían incidir sobre la manera de tratar los problemas. De hecho los problemas de los grupos tienen aspectos comunes, pero en la misma forma, tienen matices específicos dentro de las particularidades de cada grupo, los que determinan una cierta especificidad en su tratamiento. Por eso, el tratamiento de conjunto puede convertirse en un tratamiento superficial para los problemas de algunos de los grupos, siempre y cuando ha-

ya problemas que afectan directamente a unos grupos pero que no signifiquen mucho para otros. De otra forma se requiere mucho más tiempo en la intervención educativa para poder abordar un número mayor de problemas.

Era de esperarse también, cómo de hecho ocurrió, que la asistencia a sesiones conjuntas se viera reducida notoriamente, con sus posibles efectos sobre el logro de objetivos.

Una de las UTS desarrolladas en cada grupo, se dio simultáneamente con las UTS en sesiones conjuntas. O sea, que semanalmente se tenía una sesión por grupo en la cual se trataba un tema y quincenalmente una sesión conjunta para tratar otro tema diferente. Realmente no existe información que permita destacar las ventajas o desventajas de esta situación, sin embargo, podría suponerse que el desarrollo de un tema durante una sesión continua, es decir, el desarrollo completo de una UT, en una sesión puede facilitar la articulación y la continuidad de las fases, y que en sesiones semanales, los cortes que se hacen por sesión y el tiempo transcurrido entre una sesión y otra puede romper la continuidad y la articulación de las fases, o dificultarse. Para obviar esta situación generalmente al iniciar la sesión el A.E.+ repasaba rápidamente

+ Agente Educativo

lo hecho en la sesión anterior.

5.1.2.3. Tiempo de duración de las UTs

Teniendo en cuenta los datos referentes a tiempo de duración de las sesiones educativas y tiempo transcurrido entre primera y última actividad de cada UT, proporcionados en la descripción del programa educativo, se observan grandes variaciones en el tiempo dedicado a las diferentes UTS, yendo desde 1.1/2 horas de duración de una UT hasta 24 horas de duración de otra.

Estas variaciones no son ideales pues mientras el tiempo prolongado puede originar desmotivación en los participantes, el tiempo demasiado corto puede dificultar el desarrollo secuencial de las fases didácticas de la Unidad y por consiguiente afectar el logro de los objetivos, tanto más cuando implica una utilización demasiado acelerada de los materiales educativos.

Lo anterior no implica la necesidad de regularizar y estandarizar un tiempo de duración fijo (el mismo) para todas las UTS, pues es evidente que unos temas pueden requerir más tiempo que otros, por las mismas características de este, por la forma como afecta al grupo el problema... Sin embargo, debe tenerse cuidado con los extremos

por ejemplo 1.1/2 horas podría ser muy poco tiempo para tratar un tema.

Finalmente, otro factor que vale la pena mencionar se refiere al tiempo total de duración del programa, es decir, el tiempo transcurrido entre la primera sesión con la cual se inició el programa educativo y la última sesión desarrollada. El programa que se evaluó tuvo una duración aproximada de un año.

Aunque no fue previsto el tiempo de duración del programa, en base a experiencias similares conocidas, podría decirse que esta duración fue excesiva, aún con el atenuante de que gran parte de las unidades se desarrollaron en una sesión semanal. Programas tan largos pueden ocasionar de rebote desmotivación futura para actividades educativas, especialmente si la asistencia a ellas es voluntaria y si el programa no ofrece ninguna credencial, como ocurre en el caso que se estudia.

5.1.3. Análisis específico de aspectos observados en el desarrollo del programa

Obviamente existe una relación entre ciertas facetas del programa y la posibilidad de mantener su población objeto, sobre todo en la medida en que la participación es

voluntaria y no está condicionada o presionada por sanciones externas. Dichas facetas, que en la práctica constituyen un conjunto de características, son importantes en la medida en que se erigen como pivotes fundamentales para mantener la población objeto en un nivel mínimo permisible como para que se dé la posibilidad de que el programa alcance sus objetivos. A continuación se señalan algunas de las características del programa consideradas relevantes dentro de esta investigación.

5.1.3.1. Comentarios generales sobre la asistencia

Dentro de la evaluación general del programa, se consideró importante analizar la evolución de la asistencia a las actividades educativas a todo lo largo de éste. Aunque la asistencia como tal aparentemente no dice mucho de la bondad de un programa, de la calidad de su diseño o de su coherencia, provee algunos elementos que al menos indican en cierta medida hasta donde el programa fue atractivo, fue adecuado a las necesidades de los participantes y provocó o mantuvo despierto el interés de los asistentes durante el tiempo de su duración.

Por cierto, la asistencia es un indicador global,

cuya interpretación como hecho reviste particular dificultad, en cuanto puede estar determinada por múltiples causas, muchas de ellas ajenas a la naturaleza, estructura y pertinencia del programa. La complejidad de factores que en un momento dado inciden en la cantidad y regularidad de la asistencia, no son fácilmente desdoblables, sobre todo en situaciones en que la dinámica de los grupos mismos, sus condiciones internas y la manera como se dan las relaciones entre sus componentes al interior de ellos, afectan de una manera u otra la dimensión y estabilidad de la asistencia. Puesto en otras palabras, la asistencia, variable obviamente determinante del cumplimiento de los objetivos de un programa educativo, está determinada a su vez por un conjunto de factores, cuyo aislamiento en el caso de este proyecto fue prácticamente imposible y cuyo impacto individual fue difícilmente detectable.

En primer lugar, los registros no recogieron elementos a partir de los cuales se pudiera inferir con un cierto rigor, el peso específico de los fenómenos individuales en la determinación de la asistencia. O dicho de otro modo, por la manera como se recogió la información, no se pudo precisar la medida y proporción en que

cada factor interviniente explicaba las variaciones en el nivel de concurrencia a las actividades del programa. No obstante, fue posible detectar eventos o situaciones que de una u otra manera influenciaron la asistencia, es decir, se pudo establecer la existencia de correlación entre ciertos hechos y la cantidad de la asistencia, aunque no se pudiera determinar el grado exacto de la correlación.

Hay que tener en cuenta que la asistencia al programa era un acto supuestamente libre, en cuanto no existían gratificaciones o sanciones explícitas que beneficiaran o penalizaran a los miembros de los grupos por asistir o faltar a las sesiones educativas. Así, mientras se tenía una población cliente, objeto del programa, no se contaba con una clientela cautiva, obligada a concurrir. La inasistencia no implicaba ningún tipo de sanción formal, ni afectaba la posición de los individuos en los grupos, ni causaba amonestaciones grupales, ni era objeto de controles sociales directos como la crítica abierta. Tampoco ocasionaba crítica, ni siquiera indirecta del agente educativo, al contrario, para hacer depender la asistencia de la voluntad exclusiva de los participantes, los agentes educativos se limitaban a señalar al final de las

sesiones el contenido de la siguiente, sin enfatizar la importancia de asistir para el logro de los objetivos grupales o para el desarrollo individual.

Es posible, sin embargo, que en ciertos casos algunos miembros de los grupos se sintieran impelidos a asistir a las sesiones educativas por su amistad personal con los Agentes Educativos, la que podía hacerlos sentir comprometidos con ellos e impulsarlos a responder al esfuerzo de personas de afuera que querían aportar al desarrollo de los grupos. En ocasiones se dieron comentarios de miembros de los grupos instando a sus compañeros a asistir a la sesión venidera para "no quedarle mal" al Agente Educativo, pero estos casos no fueron frecuentes, por lo que puede aseverarse con bastante confiabilidad que la asistencia al programa fue enteramente voluntaria y que estuvo condicionada por un complejo de factores como el interés de los miembros de los grupos en el tema, la pertinencia de las UTs, los conflictos internos de los grupos, los problemas tenidos en la sesión anterior y lo ameno de las actividades educativas, entre otros (3)

.....

(3) Es evidente que la asistencia depende de otros factores también, muchos de ellos ocasionales o imprevistos. Por ejemplo la lluvia, el cruce con actividades personales importantes, casos de enfermedad, etc., incidieron sobre la asistencia aunque no en forma acentuada ni sistemática.

factores que serán analizados en páginas siguientes, pero no por la existencia de sanciones positivas o negativas. Unicamente en una oportunidad se ofreció la posibilidad de recreación durante una sesión educativa, anunciando con anterioridad el tipo de actividades que se iríán a realizar. La asistencia en dicho caso aumentó notoriamente.

Considerando que aún con grupos en condiciones ideales se requeriría por lo menos una asistencia mínima de sus miembros a las actividades educativas del programa, núcleo que debería servir de hilo conductor y por cuya vía los grupos pudieran apropiar los aprendizajes. En términos generales esta condición se dio, así, mientras hubo un grupo en el cuál se mantuvo una asistencia constante del 80% de sus miembros a las actividades educativas, en el grupo en el que la asistencia fue menor, se registró que a las sesiones de mayor asistencia solamente concurrió un 57% de sus integrantes. En las Unidades Temáticas que se desarrollaron conjuntamente, la asistencia fue baja, promediando tres personas por grupo (con excepción de los integrantes de un solo grupo que no asistieron a ninguna de las actividades realizadas en las sesiones conjuntas) y fluctuando entre el 8 y el 30% de los miembros.

Se exceptúa la UT 3.3 que tuvo una asistencia alta. Sin emoargo, las personas que asistieron a estas sesiones fueron siempre las más comprometidas con sus grupos y las más interesadas en sus problemas. Por tal razón, no es de extrañar que en todos los grupos y con cerca de la mitad de las Unidades, los asistentes se hubieran ofrecido por iniciativa propia a reproducirlas con sus compañeros de grupo.

En otras palabras, con la sola excepción de un grupo, el programa tuvo la asistencia suficiente a lo largo de su desarrollo, como para que la posibilidad de lograr sus objetivos no se viera entorpecida por ausencia de clientela. Es así como la posibilidad de lograr los objetivos tiene que permanecer referida al modelo educativo y/o aspectos relativos al estado de los grupos.

5.1.3.2. Interés de los miembros de los grupos en los temas desarrollados.

Como se explicó anteriormente cada Unidad Temática hacía referencia a un tema concreto, desarrollado con una metodología particular, durante un período de tiempo específico. Los temas, sin embargo, no se seleccionaron de una manera uniforme, utilizando el mismo patrón de selección. Se anotaba ya como los primeros dos temas fueron

escogidos a priori por el grupo investigador, usando como criterio la importancia de que la población objeto elevara en su conjunto el nivel de conciencia sobre dos hechos concretos: la evolución histórica de la población negra nortecaucana y la evolución general de la economía de la región en sus aspectos básicos de tierra, capital y trabajo. Con estas Unidades Temáticas se pretendía además, interesar a los miembros de los grupos en el problema de su historia, buscando recuperarla críticamente para que entendieran su papel como sujetos afectados por el devenir histórico, especialmente en su papel de productores directos de bienes y por consiguiente en sus condiciones de existencia. Se buscaba también ubicar las Unidades Temáticas siguientes, tratando de situarlas dentro de un contexto socio-histórico que evitara presentarlas como porciones del saber, independiente de determinaciones de cualquier tipo. Los temas de las Unidades posteriores fueron ordenadas en término de las preferencias expresadas por los miembros de los grupos, referidas a problemas concretos, dentro de las limitaciones que se señalaron en la sección precedente.

Sin entrar a evaluar el desarrollo de las primeras unidades y permaneciendo dentro de los propósitos evalua-

tivos del presente capítulo, conviene señalar cómo evolucionó la asistencia en unidades que se podrían clasificar como "teóricas". En algunos grupos la unidad de Historia causó desconcierto, en la medida en que los integrantes no alcanzaron a percibir la relación que el tema tenía con la problemática concreta o con las dificultades específicas por las que en ese momento atravezaban los grupos. Situar en el pasado a una población que vive en el presente y que quiere olvidar su pasado, puede ocasionar rechazo velado o abierto, expresado en la asistencia a las actividades educativas de la unidad, como efectivamente sucedió en uno de los grupos (G1). En algunas personas la unidad causó curiosidad que se fue desdibujando en el transcurso del tiempo y a medida en que se insistía en el problema de la esclavitud y sus efectos. Mientras hubo quienes manifestaron abiertamente desaprobación por el tema, por medio de expresiones verbales concretas, hubo también quienes lo hicieron a través de una conducta traducida en inasistencia progresiva a las actividades. En términos generales puede decirse que la asistencia (Véase cuadro #2 pag. 137) a las sesiones de esta unidad tuvo una tendencia decreciente en el tiempo, muy posiblemente explicable por el tema de poco interés para los miembros de los grupos,