dado que ya existían necesidades más concretas derivados de sus actividades como grupo y actividades de producción, o por la forma como se trató el tema (4).

En la unidad de socioeconomía la asistencia tendió, en su conjunto, a estabilizarse. Por cierto hubo personas de casi todos los grupos que no manifestaron interés por el tema y cuya asistencia fue escasa o nula. Pero tomando los grupos globalmente, con pocas variaciones la asistencia fue constante y relativamente alta, dado que en promedio fue superior al 50% (véase cuadro #2). Aunque la Unidad ofreció dificultades de realización originales sobre todo en la complejidad de la cartilla central, el tema interesó permanentemente a la mayor parte de los asistentes.

.....

(4) Sorprende, sin embargo, que cuando se corrió la serie televisada "Raíces" basada en el libro del mismo nombre de Alex Haley, hubo una teleaudiencia masiva, a pesar de que la serie abordaba el problema de la esclavitud personificado en un esclavo nacido libre en lucha permanente por su libertad. Es evidente en este caso, que a pesar de su posible similitud con el de los esclavos de las haciendas nortecaucanas guardaba diferencias de fondo, logró indentificar más a los espectadores negros con su pasado que la Unidad Temática de Historia.

Inclusive en varias sesiones -y en casi todos los grupos- se dio asistencia de personas que no eran miembros de los grupos pero que se interesaron por conocer el problema económico de la región, el proceso de descampesinización, las formas de apropiación de la tierra para el cultivo de la caña y las perspectivas económicas generales para campesinos y asalariados. Las unidades siguientes estuvieron más centradas en los problemas concretos de los grupos en la medida en que los integrantes tuvieron mayor ingerencia en su selección, lo que de por sí hacia suponer la existencia de mayor interés por los temas, reflejable posteriormente en la asistencia, como puede observarse en el cuadro #2.

Para analizar las relaciones entre el interés por el tema y la asistencia, en el caso de unidades cuyos temas fueron escogidos con mayor participación de los miembros de los grupos, conviene ante todo distinguir entre el interés individual por un tema y el interés del mismo para el grupo. Esta distinción -aparentemente sutil- reviste en el fondo una importancia notoria, en cuanto no necesariamente coinciden en un momento dado los intereses particulares del conjunto de personas que conforman los grupos, y los intereses objetivos de estos. Parece ser que únicamen-

te en la medida en que el interés del tema para el grupo refleje un interés individual, puede lograrse un compromiso con el tema traducible en una asistencia constante durante su desarrollo. Por eso, mientras los individuos estén altamente identificados con sus grupos es más factible que coincidan sus intereses sobre un tema, con el interés del tema para el grupo. Tal fue por ejemplo el caso presentado en la unidad "Como conseguir la Tierra", durante cuyo desarrollo la asistencia fue alta en todos los grupos (entre el 50 y el 80%), con excepción de uno que promedio el 50 por ciento. En esta unidad coincidió el interés individual con el interés del tema para el grupo (el problema de tierra es urgente tanto para los individuos como para los grupos) y la asistencia fue elevada más por el beneficio que podía reportar el aprendizaje para los miembros de los grupos en términos mediatos, que por la necesidad de fortalecer el grupo.

5.1.3.3. Nivel de pertinencia de las UTs para las actividades del grupo

Antes de avanzar en la sustentación de este punto, es necesario establecer algunas diferenciaciones conceptuales que permitan distinguir claramente su enunciado

de lo sostenido en el punto anterior. En primer lugar, conviene aclarar que existe una separación meridiana entre lo que es de "interés" y lo que es "pertinente" en un momento dado. Mientras puede afirmarse que todo lo que es pertinente o de importancia necesariamente es de interés, no así puede asegurarse lo contrario. Hubo entonces Unidades Temáticas de interés para los grupos que no eran pertinentes a las actividades que en ese momento desarrollaban, como pudo ser el caso por ejemplo de la unidad "Cómo así que esto es un grupo", "En qué momento sembrar". Nótese como la pertinencia hace específicamente referencia a las actividades y no al manejo de situaciones adecuadas para el desarrollo de los grupos.

Esta distinción es importante habida cuenta de la acentuada expectativa que tenían los integrantes sobre sus grupos, especialmente como vehículos para la realización de actividades productivas, convertibles en el mediano plazo en mayores ingresos. Es evidente que si las expectativas de un grupo se centran primordialmente en su capacidad para generar dinero, es de esperar que las actividades productivas se conviertan en elementos vertebrales de la vida del grupo. En ese sentido, toda actividad conducente a la materialización de un objeti-

vo deseado se torna entonces en una actividad que debe desarrollarse adecuadamente, se vuelve una actividad pertinente, que amerita un montaje educativo que garantice su desenvolvimiento efectivo. Con base en lo anterior se considera que las Unidades Temáticas "Qué sembrar" y "Saquemos adelante los proyectos" pueden catalogarse con mayor nivel de pertinencia, por estar muy directamente relacionadas con las actividades productivas, por la experiencia negativa que habían experimentado los grupos al tener que retrasar las siembras, por demora en la asistencia técnica y, porque se realizaron en el momento apropiado (5).

5.1.3.4. Regularidad con que se desarrollaron las actividades educativas.

El desarrollo del programa, como ya se anotó, no

.....

(5) Hubo un caso en que un miembro de un grupo ofreció desarrollar con miembros de otro grupo la Unidad "Saquemos adelante los proyectos", puesto que estos habían expresado su interés ya que consideraban esta Unidad muy importante en cuanto necesitaban en ese momento planificar su producción. La sesión no se pudo realizar en la fecha convenida; luego, no se pudieron poner de acuerdo sobre una fecha apropiada y en últimas la Unidad se realizó pero con la asistencia de miembros de un solo grupo.

tuvo la regularidad esperada. En primer lugar, se presentaron dificultades en la producción de materiales, hecho que influyó para que se iniciaran algunas Unidades Temáticas sin contar desde un comienzo con todo el material requerido. Esto originó embotellamientos en el transcurso de su desarrollo, causando discontinuidad en la secuencia de las actividades y creando cierto desconcierto en los participantes, que en ocasiones se quedaron esperando que se llevara a cabo la sesión. Bueno es reconocer que los Agentes Educativos procuraron minimizar los efectos de estas rupturas, utilizando los espacios para tratar con los grupos temas relativos a sus actividades normales. Pero de todas maneras -independientemente de los efectos sobre el aprendizaje- las interrupciones tuvieron impacto sobre la asistencia. En efecto, a veces tenía que transcurrir un par de sesiones para que se recuperara su nivel normal de asistencia.

Por otra parte, dificultades en el transporte perturbaron el desplazamiento de los Agentes Educativos a los sitios donde se desarrollaba la intervención, causando efectos similares sobre la asistencia, à los ya descritos. Algunas veces los miembros de los grupos se

quedaron esperando la llegada del Agente Educativo, cuya ausencia, en dichas oportunidades, incidía en el desajuste de la programación. El incumplimiento involuntario por las causas señaladas, afectó la regularidad en la concurrencia a las actividades educativas del programa (6).

5.1.3.5. Conflictos internos en los grupos.

En todos los grupos se evidenció que la agudización de las fricciones internas, especialmente las ocurridas entre los coordinadores de los grupos y algunos de los miembros integrantes, incidían sobre la asistencia de éstos a las sesiones educativas. En algunos casos, inclusive, hubo deserciones en los grupos debido a la acentuación de conflictos personales. Pero en términos generales permanecieron confinados a relaciones lineales entre personas, sin convertirse en crisis generalizadas que hubieran podido desvertebrar a los grupos o remecerlos al punto de destruír el sentido de la intervención educativa.

.....

(6) En otro capítulo se analizan los efectos de la discontinuidad sobre el aprendizaje.

El conflicto es un ingrediente constante en la dinámica de los grupos, sobretodo de aquellos que están sujetos a rigores que afectan su estabilidad económica. Además, en grupos en que se maneja y administra dinero siguiendo no siempre criterios de racionalidad, muchas veces cargados de sujetivismo y que permiten favorecer a ciertos de sus miembros para obtener prerrogativas y prebendas, es frecuente que se generen recelos, prevenciones y resentimientos susceptibles de afectar profundamente la cohesión interna. El grupo como tal se constituye entonces en un objeto muy particular de la intervención educativa, en la medida en que sus conflictos y problemas, inciden sobre el comportamiento de sus integrantes con relación a la misma intervención, comportamiento que en términos generales se refleja en la forma como se da la asistencia.

Cuando se realiza un programa educativo con una población compuesta por personas entre las cuales no existe ningún vínculo ni compromiso previo, y cuyo único lugar de confluencia e interrelación es el espacio en el cual se desarrolla la intervención, puede que cualquier conflicto que se dé en el proceso participativo propio de la actividad educativa, afecte la decisión de

algunos participantes de seguir asistiendo o nó. Pero cuando el contacto interpersonal atraviesa muchas situaciones al margen de la actividad educativa, se adhiere a la posibilidad anterior, la probabilidad de que las fricciones normales que se dan al interior de los grupos no se quieren llevar a otros eventos y por tanto se traduzcan en disminución de la asistencia. Unicamente de grupos muy maduros, en los que se ha aprendido a hacer y a asimilar la crítica, se puede esperar que las oportunidades que ofrece un programa educativo sean vistas precisamente como coyunturas apropiadas para adquirir los elementos que permitan hacer funcionales los conflictos.

Como ya se señaló, este no fue el caso que se presentó en los grupos. Inclusive, en alguna Unidad Temática relativa a la dinámica grupal, en que por su carácter mismo se ofreció la oportunidad para plantear problemas de grupo, se llegó a dar el caso, en uno de estos, de que algunas personas que se sintieron criticadas dejaran de asistir a un par de las sesiones inmediatamente siguientes.

Mal podría concluirse, sin embargo, que únicamente

con organizaciones ya consolidadas puede lograrse una asistencia constante. Más apropiado sería afirmar, que en asociaciones orgánicamente débiles la actividad educativa tiene que adecuarse muy estrechamente a sus problemas internos, a sus fricciones sociales y que debe ser capaz de incorporarlos correctamente en forma tal que los elementos que provea faciliten su superación.

Considerando los grupos separadamente se pudo observar cómo el grupo que mayores problemas tuvo en la organización de sus tareas productivas, en las relaciones entre el coordinador y los demás miembros del grupo, y que además presentó pérdidas considerables en sus actividades de producción (G3), fue el grupo que ofreció los niveles de asistencia más bajos a las sesiones educativas. Se observó también que el grupo que presentó los mismos problemas anteriores, excepto pérdidas en las actividades de producción, puesto que fue el de mayor éxito económico (G1), presentó una asistencia muy irregular a la primera UT, siendo prácticamente imposible la realización de las UTS aplicadas separadamente en cada grupo. Sin embargo, tuvo el mayor número de asistentes a las sesiones conjuntas.

De nuevo ahí se pudo constatar la relación casi

directa existente entre los problemas internos del grupo y la manera de manejarlos, y la asistencia al programa.

5.1.3.6. Efectos presentados en una sesión, en el desarrollo de la sesión siguiente.

Cuando en términos generales se hace referencia a "problemas" en el desarrollo de una sesión educativa, en la práctica se alude al conjunto de situaciones o de hechos que afectaron el discurrir previsto de la intervención. Tales situaciones pueden derivarse de dificultades en el proceso pedagógico, en los materiales empleados y la forma de utilizarlos, en problemas de aprendizaje, etc., pueden tener que ver con la generación de conflictos internos, provocados por tratamiento de temas susceptibles de crear prevenciones en algunos miembros de los grupos, o pueden referirse a problemas resultantes de una ubicación incorrecta de un tema en el tiempo, con todas sus secuelas naturales de desmotivación y desinterés.

Es por cierto difícil, dada la dinámica de una sesión educativa y sobre todo cuando el propio agente educativo es a la vez evaluador del desarrollo de la

actividad que realiza (7), captar en detalle la constelación de problemas que pueden presentarse. Sin embargo, es frecuente que se ofrezcan dificultades de cierto relieve que son detectables sin menor esfuerzo. Por ejemplo, las dificultades de los participantes para comprender una cartilla (caso de la Unidad Temática de Socioeconomía), el tratar aspectos que en una u otra forma afectaban a ciertos miembros de los grupos (caso de la Unidad "Cómo así que esto es un grupo"), inhibiciones manejadas con poca habilidad y exacerbadas por los participantes de mayor nivel, etc., en una u otra forma afectaron la asistencia a las sesiones siguientes. Vale la pena observar, no obstante, que el tipo

.....

(7) La evaluación de las actividades realizada por el mismo Agente Educativo puede tener sus ventajas, en cuanto puede enriquecer las observaciones con apreciaciones de quien bien conoce el ambiente y el grupo con quien trabaja. No obstante, está viciada de sujetividad con el agravante de que en ella se hace supremamente difícil evaluar el propio desempeño, el desenvolvimiento de la actividad y la forma como los miembros del grupo participan e interactúan. Estos inconvenientes se hubieran podido evitar si el evaluador y el Agente Educativo hubieran sido personas diferentes.

de problemas descritos aquí produjeron más que todo fluctuaciones en la asistencia a las actividades de las Unidades.

5.1.3.7. Efectos del desarrollo de actividades atractivas.

Una actividad es atractiva en la medida en que sea capaz de mantener el interés sobre un tema a lo largo de su desarrollo, es decir, cuando las metodologías por medio de las cuales se operacionalizan los temas, son suficientemente llamativas. Sin pretender aquí hacer un análisis de las metodologías utilizadas, vale recalcar la importancia de metodologías amenas para mantener elevado el nivel de atención y el nivel de interés sobre el tema.

Fue una práctica corriente durante el programa, el que los Agentes Educativos explicaran, al final de cada sesión, qué actividades se desarrollarían en la sesión siguiente. Pudo observarse entonces, que en los casos en que se anunciaban actividades especialmente atractivas, la asistencia aumentaba en la próxima sesión. Así pasó por ejemplo en los casos en que la metodología contemplaba el uso de juegos, el montaje de sociodramas, o la pre

sentación de un sonoviso. En tales circunstancias era corriente inclusive que asistieran personas que ni eran miembros de los grupos de producción, ni frecuentaban el programa con regularidad.

En la página siguiente se presenta un cuadro resumen de la asistencia en cada uno de los grupos, para cada una de las actividades desarrolladas en las respectivas UTs (cuadro #1).

5.2. EVALUACION DE UNIDADES TEMATICAS (UTs)

5.2.1. Evaluación del Proceso Didáctico

5.2.1.1. La secuencia interfásica base del proceso didáctico.

El modelo de Unidad Temática constituye la base teórica para analizar el proceso didáctico seguido en cuatro grupos de producción del Norte del Cauca. Dicho proceso se define como el desarrollo de una secuencia dentro de cada Unidad Temática que comienza con una fase de Experiencia Concreta (I), pasa por una fase de Reflexión (II), para finalizar con una fase de Experimentación Activa (III).

CUADRO Nº 1 ASISTENCIA POR ACTIVIDADES POR UT PARA CADA GRUPO

Actividades x UT / Grupo	UT. 1.1												UT. 1.2							UT. 4.1									UT. 4.2				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5
G 1	A	A	A	A	M	M	M	B	B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G 2	M	M	A	A	A	M	M	M	M	M	M	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	-	A	A	M	M	M	-	-	-	-	-
G 3	A	A	A	A	-	A	-	M	M	M	M	B	M	B	B	B	B	-	-	M	M	M	M	B	B	B	B	M	M	M	M	M	M
G 4	B	B	B	M	B	M	A	A	A	B	B	A	A	M	B	A	-	A	-	M	M	M	M	M	M	M	M	-	B	-	-	-	-

Actividades x UT / Grupo	UT. 3.1								UT. 2.1												UT. 3.2						UT.3.3	
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	3	9
G 1	B	B	-	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	-	B	B	B	B	B	B	A	A
G 2	-	-	-	-	-	-	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	-	B	B	B	B	B	B	A	A
G 3	B	B	B	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	-	B	B	B	B	B	B	A	A

1,2,3,4,... Actividades

A = Asistió más del 80% de los miembros del grupo de producción
M = Asistió entre el 50 - 80% de los miembros del grupo de producción
B = Asistió menos del 50% de los miembros del grupo de producción

El modelo supone que la secuencia experiencia concreta→ reflexión→ experimentación activa, debe mantenerse. Más específicamente, no se puede llegar a la fase de Reflexión sin haber agotado la fase de Experiencia Concreta y haber logrado los objetivos de la misma. Así mismo, no se puede pasar a la fase de Experimentación Activa sin haber agotado la fase de Reflexión y logrado sus objetivos. Además, supone el modelo que el agotamiento de las fases se logra mediante la realización de todas las actividades previstas.

Del establecimiento de una secuencia determinada para el desarrollo de las fases, se deduce que el logro de los objetivos de la fase III, por ser los objetivos terminales de la Unidad Temática, dan cuenta del "propósito" global de ésta. En este sentido, se puede decir que la evaluación de los objetivos de la fase III es equivalente a la evaluación de los objetivos de la Unidad Temática, lo que se corrobora además por cuanto debe haber una evaluación implícita previa de los objetivos de las fases anteriores (I y II) requeridas para llegar a la fase de Experimentación Activa (III).

En general, en las Unidades Temáticas realizadas con los grupos, tanto separadamente (por grupo) como en forma conjunta, se mantuvo el orden determinado en el desarrollo

de las fases, pero no siempre se guardó la secuencia establecida, lo que puede verse en el cuadro #2. Aunque en la mayoría de las Unidades Temáticas se realizaron primero las actividades correspondientes a la fase I, seguidas de aquellas actividades propias de la fase II y finalmente de las correspondientes a la fase III, es conveniente aclarar que en varias de ellas no se desarrollaron las actividades correspondientes a la fase III, quedando por lo tanto inconclusa la secuencia y evitando así que el proceso didáctico se desarrollara completamente. Se dió también el caso de una Unidad Temática que se inició con una actividad correspondiente a la fase II sin realizar previamente las actividades de la fase I.

Como se observa en el cuadro No.2, en la mayoría de las Unidades Temáticas desarrolladas con los grupos, no se realizaron todas las actividades previstas, lo cual indica que no se completaron siempre las fases, afectando en consecuencia su continuidad. En la Unidad Temática 1.1, en el grupo 1, por ejemplo, no se realizaron actividades correspondientes a la fase III; en otra Unidad Temática de dos actividades previstas para la misma fase, se realizó solamente una, quedando por lo tanto inconclusa la secuencia.

El rasgo fundamental en el desarrollo de las Unida-

CUADRO No. 2 Actividades realizadas por UTs, por grupos y por fase

Actv. por fase UT / GRUPOS	UT 1.1												UT 1.2							4.1									4.2					3.1									2.1												3.2						3.3										
	I						II				III		I	II	III					I			II					III	I					I									I												I						I										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
G1	x	x	x	x	x	x	x	x	x																									x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x	x	x	x		x									
G2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x											x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x	x	x	x		x									
G3	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x	x	x	x		x									
G4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x																																												

I.. .. Experiencia concreta
II.. ..Reflexión
III....Experimentación activa

des Temáticas, fue entonces, como bien pudo evidenciarse en el cuadro anterior, una ruptura sistemática de la secuencia de un continuun que respondía a una determinada racionalidad teórica fundamentada en una concepción específica del proceso de aprendizaje. Esta ruptura se dió principalmente en dos niveles: en la continuidad prevista de las actividades educativas al interior de una misma fase, y en la secuencia interfásica misma, ya que en algunas Unidades se omitió el desarrollo de alguna de las fases al no realizarse las actividades que le correspondían, las implicaciones de dicha ruptura se indican a continuación:

5.1.1.2. Significado de la ruptura de continuidad

5.1.1.2.1. Sobre los procesos de planeamiento e implementación.

Las inconsistencias manifiestas en la ruptura de la secuencia de actividades educativas evidencian ante todo un relativamente bajo nivel de eficiencia, caracterizado por el notorio desajuste entre lo planeado y lo ejecutado. Como se señaló anteriormente, hubo una falla significativa en el proceso de implementación, lo que remite por cierto a una revisión minuciosa del proceso mismo de planeamiento

educativo.

En primer lugar había que considerar, (aún aceptando en términos generales que los temas y contenidos de las actividades fueron seleccionados acertadamente), la relación existente entre el número de temas a tratar y el tiempo disponible para su realización. Existió de por medio un factor tiempo que no fue considerado adecuadamente y que no se lo relacionó en forma más directa a una característica de cualquier actividad educativa íntimamente ligada a él: la plasticidad. En primer lugar se partió de una suposición que aunque aparentemente válida, afectaba considerablemente la posibilidad de otorgarle a la Unidad Temática un determinado nivel de plasticidad, suposición que remitía al tamaño del programa, al conjunto mínimo de Unidades Temáticas necesarias para alcanzar los cambios esperados en el comportamiento grupal. Naturalmente existe una contradicción de fondo entre la plasticidad, y el tiempo de realización de las Unidades, a su vez condicionado por el tamaño del programa. Esta consideración aparentemente trivial reviste una importancia notable que remite a los criterios básicos utilizados para la planificación.

Si el criterio fundamental no hubiese sido reali-

zar un programa específico, sino realizar un programa conformado por cualquier número de Unidades Temáticas de las consideradas como necesarias, realizables con la plasticidad suficiente como para permitir copar todas sus fases, no hubiera sido lo determinante el número de temas tratados, sino el proceso metodológico seguido y el desarrollo de los temas, es decir que si el criterio de fondo hubiera sido el de rigor interfásico con flexibilidad intrafásica, hubiera sido indispensable agotar cada fase dentro de cada Unidad Temática, se hubieran evitado las inconsistencias que en la práctica se dieron y se hubiera podido extraer más elementos del modelo de aprendizaje utilizado.

Cabe suponer que el tiempo disponible para la realización de las Unidades Temáticas no se compadeció con el previsto, hecho que llevó en la práctica a recortar las Unidades Temáticas contraviniendo lo planeado, y afectando -como se verá más adelante- el logro de los objetivos en varias de ellas y la posibilidad de validar el modelo teórico. Hecho que no siempre obedeció a razones concretas que pudieran justificarse desde la perspectiva teórica del modelo educativo, aunque fueran explicables por otras razones.

En relación con lo anterior conviene anotar que ésta se debió, más que a la arbitrariedad de los Agentes Educativos a tres fallas principales:

1) El proceso de planeación o de diseño enmarcó las actividades dentro de una secuencia rígida, poco acorde con el tiempo disponible, las dificultades propias de los grupos que con frecuencia se traducían en interrupciones del programa, avatares imprevisibles dependientes del azar, las dificultades de transporte al campo con que permanentemente contó el proyecto, etc.,. Esto remite de nuevo a la necesidad de mantener el rigor secuencial interfásico, ampliando la flexibilidad intrafásica.

2) Muchas veces (sobre todo en las primeras Unidades) se comenzó el desarrollo de las Unidades Temáticas sin contar con el material y con las condiciones adecuadas para llevarlas a cabo en forma continua y de acuerdo con los programado. Con frecuencia los Agentes Educativos se vieron impedidos a realizar las actividades previstas por no contar a tiempo con los elementos requeridos.

3) La evaluación educativa no cumplió siempre su papel

de retroalimentadora de la planificación del proceso. Con frecuencia las indicaciones llegaron demasiado tarde, quizás por estar la evaluación demasiado centrada en aspectos excesivamente densos que dificultaban una revisión ágil del desarrollo de las unidades o porque tuvo más un carácter global, orientada a la revisión general de la intervención educativa. No obstante se evidenció también dificultad para incorporar al proceso de diseño las recomendaciones ocasionales que surgieron durante el transcurso de la evaluación.

5.1.1.2.2. Sobre el logro de los objetivos de aprendizaje.

El cuadro No. 3 resume la información recogida relativa al logro de objetivos de las diferentes fases, en cada una de las Unidades Temáticas realizadas en los distintos grupos. Esta información fue tabulada a partir de los registros elaborados por los Agentes Educativos que realizaron la intervención.

Vistos los datos en forma global y con referencia al supuesto teórico que define la evaluación de los objetivos de la Unidad Temática en base a los resultados

CUADRO No.3 LOGRO DE OBJETIVOS EN LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Actividades x fase x UT / Grupo	UT. 1.1												UT. 1.2							UT. 4.1									UT. 4.2					UT. 3.1*								UT.2.1 *												UT.3.2*						UT. 3.3 *										
	I						II			III			I	II	III					I		II					III	I	II	III			I		II				III	I		II									III	I		II				III	I		II						III
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
G 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-																																																																
G 2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	3		3	3	1	1	2											2		2	2		2	2	2	2	2	2	2			1	1	1	2	1	1			3						3				
G 3	2	2	2	2		3		2	3	2	2	2	2	3	3	2	2			2	2	2	2	3	2	2	3	2	1	1	1	1	2	1	2		2	1	2	2		2	2		2	2	2	2	2	2	2			1	1	1	2	1	1			3						3				
G 4	3	2	1	1	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2		2		2	1	2	1	2	2	1	1		1																																										

1,2,3,4..... Actividades

I. = Fase experiencia concreta

II = Fase reflexión

III = Experimentación Activa

1 Logro total de los objetivos

2 Logro parcial de los objetivos

3 Ningún logro

Actividades no realizadas

* El AE de cada grupo no reportó el logro de objetivos para su grupo sino para el total de los asistentes, dato que fue proyectado a los diferentes grupos, por lo tanto se perdió la consistencia del proceso evaluativo

obtenidos en la fase III, se dificulta comprobar el logro de los objetivos de la mayoría de las Unidades Temáticas puesto que en ellas no se desarrolló o se desarrolló en forma incompleta la fase III. Algunas de las razones que podrían explicar este hecho fueron las limitaciones de tiempo tenidas, especialmente en las Unidades Temáticas realizadas en una sola sesión y dada la extensión de la fase anterior, y la dificultad de realizar las actividades de experimentación dentro del transcurso de la intervención, habida cuenta que dichas actividades eran más apropiadas para ser desarrolladas por fuera de esta, dentro del conjunto de las actividades normales de los grupos. Sin embargo, en algunas Unidades Temáticas y en algunos grupos se alcanzaron los objetivos de la fase, teniendo como hecho común la realización de todas las actividades previstas. En estos casos hubo interés manifiesto de los asistentes en el tema por su pertinencia al estado del grupo y a sus actividades productivas y porque las experiencias conocimientos adquiridos anteriormente tenían una aplicabilidad inmediata.

Es conveniente citar además el caso de una Unidad Temática cuyos resultados en la fase III fue on comple-

tamente diferentes en tres de los grupos (total en uno, parcial en otro y ningún lo ro en otro). En e te caso, los resultados podrían atribuirse directamente a las características de los grupos. Más específicamente al grado de interés de los asistentes en el tema, al tipo de experiencias y conocimientos obtenidos anteriormente, al mismo estado del grupo y a su situación productiva. Este hecho llevaría nuevamente a plantear la necesidad de una participación más directa de los grupos en la definición de sus necesidades educativas, otro factor que pudo incidir en el resultado mencionado es el papel desempeñado por lo diferentes agentes Educativos, pues es reconocida la influencia que tiene dicha actuación en la motivación de los grupos, en el interés que se despierte sobre el tema y sobre las actividades, en el desarrollo de la metodología y por consiguiente, en el logro de los objetivos.

Es importante aclarar que el análisis anterior se sustentó en el supuesto de la importancia de seguir la secuencia determinada en el desarrollo de las fases. Pero, si se observan los datos presentados en el Cuadro No. 2 con respecto a las fases I y II, puede observarse que no siempre se dió tal secuencia. Se dieron, por ejem

plo, Unidades Temáticas en que a pesar de tener un logro parcial o ningún logro en la fase I se pasó a la fase II repitiéndose la misma situación al pasarse a la fase siguiente sin haber alcanzado los objetivos previstos para la anterior. La frecuencia con que se repitió este hecho, hace suponer que no siempre fue el logro de los objetivos el fin fundamental sino más bien la necesidad de terminar la Unidad Temática, desarrollar las actividades o probar el material, entre otras posibles razones. La situación planteada establece una contradicción con el supuesto teórico que señala como requisito que se cumplan los objetivos de una fase antes de pasar a la siguiente. Sin embargo, conviene mencionar el caso de las Unidades Temáticas 3.2 y 4.2 en que se registraron logros totales en la fase III, precedidos del cumplimiento previsto de los objetivos de las fases anteriores.

Sin embargo, no se puede evidenciar ausencia de logro de objetivos grupales, ya que estos dependerían en gran medida de la forma como se desarrollaron las actividades en las distintas fases del programa educativo, visto en forma conjunta y no sectorialmente por Unidades Temáticas. El desarrollo incompleto del proceso didáctico en algunas Unidades Temáticas aunque afecta el logro de sus objetivos de aprendizaje, puede aportar elementos pa-

ra el logro de los objetivos grupales. En este caso, el agregado de aportes parciales proporcionados por el conjunto de Unidades Temáticas podría contribuir al desarrollo de las características esperadas en los grupos, con algunas limitaciones, especialmente en la dimensión productiva.

No obstante, las limitaciones expuestas que ponen de manifiesto la insuficiencia del proceso educativo dado al interior de cada Unidad Temática, dificultan aún más la atribución de los cambios observados en los grupos a la intervención educativa del programa. La evaluación grupal y una evaluación de impacto a largo plazo, podrán posiblemente discriminar con mayor precisión entre los efectos del programa, los de otros agentes de cambio presentes en el área y otros factores intervinientes .

5.2.2. Evaluación del Proceso Pedagógico

Para efectos del análisis se denomina proceso pedagógico a la acción continua en el desarrollo de la intervención educativa, tendiente a lograr a través de las características de educación problematizadora, reflexiva e interactiva, la consecución de los objetivos generales esperados.

Se toma como referencia para el análisis, la concepción educativa que orientó el trabajo con los grupos, al dar pautas y definir el tipo de educación que propicia el desarrollo de las características grupales deseadas.

Dicho análisis se hará tomando como base la información proporcionada por los agentes educativos a través de los instrumentos de evaluación de metodologías, especialmente en las variables de participación, interacción, trabajo en grupo y papel del agente educativo. En los casos en que dicha información no proporciona los datos necesarios para el análisis de algunas características, éste se hará en base a apreciaciones personales.

5.2.2.1. Relación entre el Proceso Pedagógico y las características de Educación Problematizadora y Reflexiva

Se planteó la necesidad de una educación problematizadora que tomara como referencia situaciones concretas en la vida de los grupos, en donde se problematizara la realidad a tres niveles: las implicaciones inmediatas del problema, la interrelación del problema con otros problemas del grupo, y la articulación del problema con la di-

mensión social amplia.

Con respecto a esta característica del programa educativo realizado, podría plantearse lo siguiente: Las UTS desarrolladas con los grupos de producción, respondieron a problemas concretos existentes en los grupos, identificados en su mayoría por los agentes educativos, de acuerdo con el modelo ideal de grupos planteado dentro del PENF. En algunos casos, se contó con la participación directa o indirecta de los grupos o de algunos de sus miembros, en las condiciones especificadas anteriormente (análisis de asistencia y del programa educativo), pero fundamentalmente se hizo la selección de los problemas en base a criterios de los agentes educativos teniendo como referencia las características ideales de los grupos de producción.

El tratamiento de los temas-problemas en el conjunto de UTS, se hizo a dos niveles especialmente, el de sus implicaciones inmediatas y el de su interrelación con otros problemas del grupo. En la mayoría de las UTS no se llega a un 3o. nivel, o sea, la articulación del problema con problemas amplios, de orden social, económico o político de la comunidad. Por lo tanto el tratamiento de los temas-problemas se queda generalmente a nivel del mismo

grupo, sin trascender a una visión más amplia de ellos, que de una ubicación más clara a los grupos y defina su papel dentro de la comunidad del Norte del Cauca.

Este hecho podría atribuírse en gran medida al estado de los grupos, a los resultados no muy favorables de sus actividades productivas y a la forma como generalmente han percibido sus problemas. No se desconoce, sin embargo, el papel que pudieron haber jugado en ello las metodologías utilizadas y la misma actuación de los agentes educativos. Por ejemplo en el caso de una UT, la metodología de dos actividades consistió en observar individualmente unas láminas para darles luego significado. Cómo se podría en este caso, (siguiendo la metodología prevista), tratar el problema siguiendo los niveles mencionados, si ni siquiera se permite determinar por los asistentes las consecuencias directas que tiene el tema-problema en el grupo, menos podría esperarse una articulación en este caso con problemas amplios de la comunidad.

En general, el tratamiento dado a los temas-problemas en cada uno de los niveles, fue determinado de nuevo por los agentes educativos, de acuerdo a la percepción que ha adquirido de los problemas como resultado posiblemente de los conocimientos y experiencias tenidas con los grupos.

Por ejemplo, el tema-problema es la identificación de los objetivos de un grupo de producción. De la gama de posibles efectos generados en los grupos al no tener identificados claramente sus objetivos, y los problemas que podrían derivarse de ello, el agente educativo seleccionó los que consideró prioritarios para ser trabajados en la U.T.

Sin embargo, no podría decirse que este proceso fue completamente ajeno a los grupos, ya que se supone que la percepción que los agentes educativos tienen de los problemas ha sido originada por su contacto con los grupos, la asistencia a sus reuniones y las conversaciones sostenidas con sus miembros, entre otras. Esto podría considerarse como una participación indirecta de los grupos en dicho proceso.

Es posible que se cuestione todo el proceso seguido para el desarrollo del programa, por no contar con una participación amplia y directa de la población objeto, pero no se podría invalidarlo. Aunque se definió la educación como participativa, no se estableció como prerequisito la participación directa de los grupos desde el proceso de diseño y se confió dicha labor a los agentes educativos. Acá habría como supuesto implícito, el que los

agentes educativos tendrían un conocimiento profundo de la población objeto que diera validez y confiabilidad a las decisiones tomadas con respecto al programa educativo.

La metodología utilizada en la mayoría de las actividades, a pesar de presentar ya una delimitación del problema de acuerdo con la percepción del agente educativo, podría permitir a partir de ésta, recoger la percepción de los grupos sobre el problema y enriquecerlo con nuevos planteamientos, en este caso, posiblemente tal percepción estaría contaminada por lo presentado inicialmente.

Es conveniente anotar, cómo los niveles de tratamiento de los problemas, seguidos en las UTS desarrolladas, se concentraron a nivel de las fases I y II. Sin embargo, indirectamente estarían presentes en la fase III, al tratar de dar soluciones al problema pues se habían visto sus efectos y relaciones en las fases anteriores. Es decir, al tratar de dar solución a un problema indirectamente se estaría incidiendo en los problemas relacionados con éste.

El tratamiento de los problemas a través de los ni

veles planteados podría ser la alternativa más eficaz dentro de una educación reflexiva y crítica. Para lograrlo jugarían un papel fundamental la metodología, las actividades y el desempeño de los agentes educativos, ya que en gran parte facilitarían el desarrollo de dicho proceso en los grupos. Sin embargo, sería necesario considerar una serie de factores que podrían dificultar su realización como por ejemplo: el nivel de escolaridad de los participantes, sus necesidades individuales y grupales, sus estructuras de aprendizaje etc.

5.2.2.2. Relación entre el Proceso Pedagógico y la característica de Educación Interactiva

Consecuente con la estrategia de "grupos de producción asociada", y con el objetivo de la intervención educativa, definido como el logro de cambios grupales necesarios para la consolidación de los grupos, se plantea la necesidad de una educación interactiva. Se entiende como tal, "el aprendizaje en grupo, de grupo y para grupo". De allí, que las actividades educativas en grupo constituirían la base metodológica del aprendizaje dentro de la intervención educativa no formal.

Para propósitos de análisis del proceso seguido pa-

ra la implementación del programa educativo, teniendo como referencia el planteamiento anterior, se incluye a continuación una caracterización o tipología de las actividades educativas realizadas (cuadro #4).

Básicamente dicho proceso podría concretarse en: actividades realizadas mediante la agrupación de todos los asistentes, en las cuales los aportes se dieron a nivel individual, a nivel de subgrupos y en algunos casos por el AE; y actividades realizadas mediante la organización de los asistentes en subgrupos, en los cuales los aportes pueden ser resultado de esfuerzos individuales o de subgrupo (8).

Considerando el conjunto de actividades desarrolladas para el conjunto de UTS, es notorio el incumplimiento de la característica de educación interactiva o grupal. Solo podría citarse el caso de la actividad "organización, observación y discusión de tarjetas", dentro de la UT "Saquemos adelante los proyectos" en la cual se dió trabajo

.....

(8) Los registros no proporcionan la suficiente información para sustentar este hecho.

CUADRO #4.- TIPOLOGIA DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Todos (con aportes subgrupos)	Todos (con aportes individuales)	Todos (con aportes del A.E	Trabajo en subgrupos	Trabajo grupal.
Informes de trabajo en subgrupos Juego de papeles Discusión sobre trabajo de subgrupos. Comentarios sobre juego de rompecabezas. Dramatización Plenaria (presentación y sustentación de trabajo de subgrupos). Discusión sobre historieta. Análisis de respuestas y conclusiones. Foro.	Trabajo con sonovisos (presentación y discusión). Elaboración de inventario de productos. Foro Audición Trabajo con carteles (observación y discusión). Asamblea Plenaria Respuesta a preguntas Panel Lluvia de ideas Debate.	Aclaraciones sobre como jugar y sobre los instrumentos contables. Exposición.	Trabajo con cartillas (discusión). Investigación y elaboración de informes Trabajo con juegos (rompecabezas, bingo, cuentas, naipes). Conclusiones a observación de carteles. Discusión sobre historietas y fascículo. Ordenamiento de tarjetas. Revisión de cuentas (errores en contabilidad). Trabajo práctico (informes de P y G, balance, presupuesto, programación y planificación). Clasificación de fotografías Análisis de suelos. Elaboración de informes. Respuesta a preguntas	Observación, Organización y discusión de tarjetas.

CUADRO No. 5 FORMA DE TRABAJO

Actividades / Tipo-UT activid.	1.1												1.2							4.1									4.2					3.1								2.1													3.2						3.3									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
T (A.I)	x	x	x									x	x		x		x		x	x		x	x					x						x				x				x			x				x	x	x		x	x											x	x		x	x		x	x			x
T (A.S.)							x				x							x							x		x					x			x	x								x			x			x										x		x										
T (A.AE)																																								x																																	
SUBGRUPO				x	x	x		x	x	x				x		x					x			x		x			x	x	x		x				x			x	x		x			x		x	x				x			x			x									x	x	
GRUPAL																																																																								

1.1, 1.2, 4.1, ... 3.3. Unidades Temáticas

1,2,3,4,5 ... ... Actividades

T (A.I.) ... Reunión con todos los asistentes, pero los aportes son individuales

T (A.S.) ... Reunión con todos los asistentes pero los aportes son de subgrupos

T (A.AE) ... Reunión con todos los asistentes, pero los aportes son del AE

SUBGR. ... Trabajo en subgrupos

GRUPAL ... Trabajo grupal

CUADRO No. 6 .- ACTIVIDADES PLANEADAS

TIPO DE ACTIVIDAD	TOTAL PARCIAL	%
TODOS (con aportes individuales)	28	39
TODOS (con aportes de subgrupos)	12	16
TODOS (con aportes del agente educativo)	3	4
Trabajo en subgrupos	28	39
Trabajo grupal	1	2
TOTAL GLOBAL	72	100

CUADRO No. 7 .- ACTIVIDADES REALIZADAS

TIPO DE ACTIVIDAD	TOTAL PARCIAL	%
TODOS (con aportes individuales)	18	23.0
TODOS (con aportes de subgrupos)	12	21.0
TODOS (con aportes del agente educativo)	2	3.5
Trabajo en subgrupos	25	43.0
Trabajo grupal	1	1.7
TOTAL GLOBAL	58	100

grupal. Todas las demás actividades realizadas se concretaron en trabajo en subgrupos (generalmente de pequeños grupos, por el tamaño pequeño de los grupos y por requisitos de las actividades), o con todos los asistentes pero mediante aportes individuales o de subgrupos, como se observa en los cuadros No.5 y No.7 que aparecen en las páginas 157 y 158.

Es conveniente aclarar, que dicha característica se incumple desde el mismo proceso de planeamiento (cuadro #6), posiblemente por limitaciones de los agentes educativos para encontrar actividades que requieran el aporte de todos y cada uno de los asistentes; por las diferencias individuales presentes en los grupos, que tal vez podrían minimizarse a través del trabajo en pequeños grupos; o por tenerse implícitamente una concepción diferente de trabajo grupal. Referente a esta última, que parece ser la más explicativa de este hecho, podría pensarse que se entendió como tal, la participación de todos o la mayoría de los asistentes en la actividad, aunque fuera a través de aportes individuales.

De todas maneras, esta situación pone de presente la falta de consecuencia entre el planteamiento teórico y el trabajo realizado.

Aún más si con el programa educativo se esperaba producir cambios grupales, (no entendidos como la sumatoria de cambios individuales), cómo podría explicarse la constante división del grupo en subgrupos? (no sería como esperar producir unión utilizando como mecanismo la división?). la forma de trabajo en subgrupos, tuvo como agravante el no darse posteriormente un intercambio de lo realizado en dichos subgrupos como sucedió en la mitad de los casos, lo cual posiblemente facilitaría un poco el aprendizaje grupal. Sin embargo, hay que anotar que de 25 actividades basadas en la organización de subgrupos, 12 resultan en aportes positivos de estos subgrupos al grupo total, en forma tal que se constituyen en las actividades de mayor interacción y participación de toda la intervención educativa,

Esta situación sumada a la de trabajo con todos los asistentes pero a través de aportes o intervenciones individuales aislados, parece mostrar cómo aunque teóricamente se planteó la necesidad de realizar aprendizajes grupales como requisito para producir los cambios grupales esperados, en la experiencia práctica estuvo centrada en aprendizajes individuales. En este sentido cómo podría producirse un aprendizaje grupal cuando la

metodología va dirigida a individuos o sub ru os?. Y, como se dijo, el aprendizaje grupal no puede entenderse como la sumatoria de los aprendizajes individuales; ni los cambios grupales como la sumatoria de los cambios individuales.

En este momento es necesario aclarar cómo el trabajo en una actividad con todos los asistentes, no puede considerarse de ninguna manera como trabajo grupal, porque lo definido teóricamente como grupal no significó tener reunidos a todos los asist ntes, sino al requerimiento de la actividad de ser desarrollada a través de la acción conjunta del grupo, de allí que se requiera la participación activa de todos (ó la mayoría) y cada uno de los asistentes para el logro de la actividad.

En caso contrario, podría decirse entonces que en la conferencia por ejemplo, se da trabajo grupal porque se reune a todos los asistentes aunque la participación sea puramente individual. Concretando podría decirse que, en general, la metodología utilizada durante el desarrollo del programa educativo no estimuló el trabajo grupal, sino más bien el trabajo individual (aún en el trabajo en subgrupos). Por consiguiente, el énfasis se dió en el aprendizaje individual y no en el aprendizaje grupal, co-

mo fue concebido.

Sin embargo, a pesar de no haberse cumplido durante la realización del programa educativo este requisito de educación interactiva, es conveniente analizar el proceso seguido para su desarrollo. Dicho análisis se hará a partir de los resultados producidos en términos de: 1) interacción, 2) participación y 3) papel del AE. Para hacerlo, se tendrán en cuenta los registros hechos por los AE, para cada una de las actividades educativas realizadas (en cada una de las variables enunciadas) y de acuerdo con la tipología de las actividades presentada anteriormente. Así, los resultados obtenidos se resumen en los cuadros (#8, #9 y #10) que aparecen en las páginas 166, 176 y 182.

5.2.2.2.1. Interacción

A continuación se presenta un listado de las actividades desarrolladas de acuerdo con los resultados obtenidos en términos de interacción (alta, mediana y baja).

Listado de Actividades

ALTA INTERACCION (CRITERIO 1)

UT 1.1 { #3 Elaboración de inventario de productos

UT 1.1+	#4	Trabajo con el cuestionario "qué sabemos sobre nuestra producción"
	#6	Trabajo con rompecabezas de Colombia
	#6	Trabajo con bingo (mapa del norte del Cauca)
UT 4.1	#5	Juego de rompecabezas en subgrupos
	#6	Comentarios de subgrupos sobre el juego de rompecabezas
	#7	Discusión sobre objetivos de diferentes grupos (P.G)
	#8	Presentación de informes sobre la discusión de objetivos
UT 4.2	#1	Trabajo con historieta en pequenos grupos
	#2	Comentarios a la historieta y ordenamiento de tarjetas
	#3	Trabajo con fascículo
	#4	Plenaria
	#5	Dramatización
UT 3.1	#2	Juego de papeles : 1
	#3	Juego de papeles : 2
UT 2.1	#1	Respuesta a preguntas
	#2	Clasificación de fotografías
	#3	Plenaria para sustentar la clasificación hecha
	#9	Juego de asociación (naipes) "busque su compañero"

+Para identificar los códigos de las UTs véase pág.

UT 3.2
- #2 Discusión sobre hist rieta
- #5 Observación, organización y discusión de tarjetas
- #6 Elaboración de presupuesto, planificación y programación

MEDIANA INTERACCION (CRITERIO 2)

UT 1.1
- #1 Presentación y discusión de sonovigo
- #5 Investigación e informes
- #8 Trabajo con cartilla "de la mina hacia el canal"
- #10 Preparación de juego de papeles
- #12 Foro sobre juego de papeles

UT 1.2
- #3 Aclaraciones a cartilla "dejen esa bulla hombre"
- #6 Juego de papeles

UT 4.1
- #1 y #3 Observación e identificación de carteles
- #2 Trabajo en subgrupos con carteles

UT 3.1
- #1 Discusión con todos los asistentes (cap el)
- #4 Identificación de errores en contabilidad
- #7 Juego en pequeños grupos (cuentas)

UT 2.1
- #5 Análisis de suelos
- #8 Juego de maices (nutrientes)

UT 3.3
- #9 Trabajo en pequeños grupos sobre resultados de la producción

UT 3.2
- #1 Lectura y comentarios de historieta
- #3 Respuesta a preguntas planteadas
- #4 Análisis de respuestas y conclusiones

BAJA INTERACCION (CRITERIO 3)

UT 1.1
- #7 Informe sobre historia del norte del Cauca
- #9 Trabajo con cartilla "que berraquera hombre
- #11 Presentación del juego de papeles

UT 1.2
- #1 Audición y comentarios
- #2 Lectura de cartilla "dejen esa bulla hombre"
- #4 Discusión sobre cartilla en pequeños grupos
- #5 Foro sobre cartilla
- #7 Foro sobre todas las actividades anteriores

UT 4.1
- #4 Discusión grupal para sacar conclusiones
- #9 Asamblea

UT 3.1
- #5 Foro (cuentas)
- #6 Aclaraciones sobre como jugar a las cuentas

UT 2.1
- #6 Redacción de informes sobre suelos
- #4 Observación en equipos del material (naipes)
- #10 Foro sobre juego de asociación

UT 3.3
- #3 Exposición del A.E. (datos de un cultivo)

Cuadro #8 Interacción por tipología de actividades

% Por tipología de actividades / Criterios	Trabajo en Subgrupos		Todos (aportes de Subg.)		Todos (aportes indivi.)		Todos (aportes Agen.E.)		Trabajo Grupal		Sumatorio de % total parcial y global
	% del total parcial+	% del total global++	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	
1. Entre todos los asisten.	40	17	58	12	16	5	0	0	100	2	36
2. Entre los q' se encuent. cerca	44	19	17	3	34	10	0	0	0	0	32
3. Con el agen. Educativo	16	7	25	5	50	17	100	3	0	0	32
SUMATORIA DE TOT. PARCIALES	100		100		100		100		100		100
SUMATORIA DE TOT. GLOBALES		43		20		32		3		2	100

+ Cifras calculadas en base al total parcial de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

++ Cifras calculadas en base al total global de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

UT 3.2
- #2 Discusión sobre historieta
- #5 Observación, organización y discusión de tarjetas
- #6 Elaboración de presupuesto, planificación y programación

MEDIANA INTERACCION (CRITERIO 2)

UT 1.1
- #1 Presentación y discusión de sonovisoo
- #5 Investigación e informes
- #8 Trabajo con cartilla "de la mina hacia el cañal"
- #10 Preparación de juego de papeles
- #12 Foro sobre juego de papeles

UT 1.2
- #3 Aclaraciones a cartilla "dejen esa bulla hombre"
- #6 Juego de papeles

UT 4.1
- #1 y 3 Observación e identificación de carteles
- #2 Trabajo en subgrupos con carteles

UT 3.1
- #1 Discusión con todos los asistentes (cartel)
- #4 Identificación de errores en contabilidad
- #7 Juego en pequeños grupos (cuentas)

UT 2.1
- #5 Análisis de suelos
- #8 Juego de naipes (nutrientes)

UT 3.3
- #9 Trabajo en pequeños grupos sobre resultados de la producción

UT 3.2
- #1 Lectura y comentarios de historieta
- #3 Respuesta a preguntas planteadas
- #4 Análisis de respuestas y conclusiones

BAJA INTERACCION (CRITERIO 3)

UT 1.1
- #7 Informe sobre historia del norte del Cauca
- #9 Trabajo con cartilla "que berraquéra hombre"
- #11 Presentación del juego de papeles

UT 1.2
- #1 Audición y comentarios
- #2 Lectura de cartilla "dejen esa bulla hombre"
- #4 Discusión sobre cartilla en pequeños grupos
- #5 Foro sobre cartilla
- #7 Foro sobre todas las actividades anteriores

UT 4.1
- #4 Discusión grupal para sacar conclusiones
- #9 Asamblea

UT 3.1
- #5 Foro (cuentas)
- #6 Aclaraciones sobre como jugar a las cuentas

UT 2.1
- #6 Redacción de informes sobre suelos
- #4 Observación en equipos del material (naipes)
- #10 Foro sobre juego de asociación

UT 3.3
- #3 Exposición del A.E. (datos de un cultivo)

Cuadro #8 Interacción por tipología de actividades

% Por tipología de actividades / Criterios	Trabajo en Subgrupos		Todos (aportes de Subg.)		Todos (aportes indivi.)		Todos (aportes Agen.E.)		Trabajo Grupal		Sumatorio de % total parcial y global
	% del total parcial +	% del total global ++	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	
1. Entre todos los asisten.	40	17	58	12	16	5	0	0	100	2	36
2. Entre los q se encuent. cerca	44	19	17	3	34	10	0	0	0	0	32
3. Con el agen. Educativo	16	7	25	5	50	17	100	3	0	0	32
SUMATORIA DE TOT. PARCIALES	100		100		100		100		100		100
SUMATORIA DE TOT. GLOBALES		43		20		32		3		2	100

+ Cifras calculadas en base al total parcial de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

++ Cifras calculadas en base al total global de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

En el cuadro #8 se hace la presentación de los resultados obtenidos en la interacción por tipología de actividades.

Tal como lo ilustra el cuadro No.8, en lo relativo a interacción, podría decirse que el ideal esperado de que en las diferentes actividades educativas se diera interacción o comunicación entre todos los asistentes, de manera que se rompiera con el esquema tradicional que establece una relación vertical entre AE y asistentes (con el AE como centro de la interacción), se presentó como dado solo en el 36% de las actividades realizadas. Resultado que podría considerarse muy poco significativo en términos de los logros del programa educativo, puesto que la selección y elaboración de técnicas y materiales educativos, estuvo orientada en función de obtener una alta interacción entre los asistentes.

Desde el punto de vista del tipo de actividades educativas, podría decirse que un mayor logro en este sentido se obtuvo a través de las actividades realizadas con todos los asistentes pero con aportes de subgrupos. Estas actividades suponen un trabajo previo, o sea en actividades anteriores a nivel de subgrupos.

Este hecho parece mostrar cómo la dinámica seguida en el trabajo en subgrupos, es un elemento positivo que prepara a los asistentes para un intercambio mucho más dinámico de lo realizado en cada subgrupo y que propicia una mayor comunicación entre todos los asistentes, creando un ambiente de mayor confianza y desinhibición. Es posible además, que el conocimiento adquirido sobre el contenido a través del tratamiento dado en los subgrupos, tenga incidencia en una mayor apertura de los asistentes y se logre la interacción en la dirección deseada. Sin embargo, se exceptúan algunos casos dentro de este tipo de actividades, donde la interacción se dió entre las personas encargadas por los subgrupos y el AE, estando limitada a la presentación de informes de los resultados o de las conclusiones de los subgrupos, por ejemplo, en la presentación de informes sobre la historia del norte del Cauca, o sobre el análisis de los suelos. En estos casos el AE no propicia ninguna interacción entre los asistentes sino que se limita a solicitar los informes, haciendo en algunos casos las aclaraciones respectivas o complementando dichos i formes.

En general, la interacción entre todos los asistentes o en los subgrupos, se da en forma espontánea y con

referencia a los contenidos de la actividad, y a los materiales. En muy pocos casos se da alrededor de asuntos particulares ajenos al tema, como ocurre cuando se hace la discusión sobre los carteles ilustrativos de intereses y objetivos, que tuvieron mucha dificultad para ser interpretados. Esta situación podría explicar cómo la dificultad para comprender el contenido de la actividad puede producir desmotivación y disminuír el interés de los asistentes en la actividad.

En la mayoría de los casos de interacción alta y mediana, se tienen como fines principalmente: comentar sobre la actividad o sobre los materiales; ayudarse en el desarrollo de la actividad; solicitar e intercambiar información u opiniones y conocer las experiencias que han tenido otras personas o grupos, relacionados con el tema. Como ya se dijo, es una interacción formal referida concretamente a la actividad y al contenido de ésta. Sin embargo, en algunas actividades, la interacción se dió de manera más informal como en el caso del trabajo con historietas, en las cuales a medida que se desarrollaba la actividad se hicieron chistes y bromas sobre dibujos, entre varios asistentes. Esta forma de interacción (por medio de chistes) se dió además en algunas actividades como por ejemplo en aclaraciones sobre la cartilla "dejen esa bu-

lla hombre, oigan bien lo que les digo", para solicitar la participación de algunos asistentes que no habían intervenido en la sesión, respondiendo estos de la misma manera. Sin embargo, parece no haber sido estimulada por los agentes educativos, ni por otros asistentes, llamando la atención para tomar con mayor seriedad la actividad. Esta rigidez, pudo de alguna manera limitar la interacción, pues es una forma de comunicación muy frecuente entre ellos, como se observó en charlas informales con los grupos.

Aún en el caso de actividades en que se da interacción entre todos los asistentes, se destaca una mayor interacción entre los asistentes regulares a las sesiones educativas, y los más activos en los grupos de producción. Esto podría manifestar una estrecha relación entre dedicación a las actividades productivas, asistencia a las sesiones educativas y grado de interacción. Posiblemente en este caso, se dan intereses comunes que estimulan la comunicación con los demás asistentes y con el agente educativo, en búsqueda de un mejor tratamiento y logro de la actividad.

Además, con alguna frecuencia en estas actividades (de alta y mediana interacción) se interactúa con el agen

te educativo, para verificar o aprobar conclusiones hechas, para ratificar la veracidad del contenido presentado en el material, o para solicitar aclaración sobre términos o conceptos manejados en el material.

En un porcentaje relativamente alto de actividades (32%) la interacción estuvo centrada en el agente educativo. Básicamente se dió por medio de preguntas sobre el contenido, dirigidas por el agente educativo a los asistentes, obteniendose la respuesta generalmente de las mismas personas (asistentes regulares, activos en producción). Generalmente se dió en actividades realizadas mediante esfuerzos individuales, por ejemplo: lectura individual de una cartilla, audición, observación de carteles, foros etc.

Es conveniente citar además, como en las actividades realizadas en subgrupos, en el 40% de ellas, se dio interacción entre todos los asistentes. Situación que es frecuente en el caso de actividades con juegos como rompecabezas, bingos, y de resolución de preguntas, o de presupuesto, programas y planificaciones. En estos casos se interactúa para conocer qué están haciendo en los subgrupos, o para resolver el ejercicio.

Esta interacción se facilitó cuando los subgrupos estuvieron ubicados unos cerca de otros, o cuando los asisten

tes a la sesión tenían fuertes lazos de amistad. Los resultados parciales de algunas actividades, diferentes para cada uno de los grupos, (es decir alta interacción en uno, mediana en otro y baja en otro) como por ejemplo: observación de carteles, trabajo con cartillas, juego de papeles.., parecen mostrar cómo el grado de interacción no depende exclusivamente de la actividad en sí misma, sino que es necesario considerar una serie de factores externos a la misma actividad que tienen incidencia en el resultado producido como son por ejemplo, características y estado del grupo, desempeño del AE, interés del tema para el grupo, entre otros.

5.2.2.2.2. Participación

A continuación se presenta un listado de las actividades desarrolladas de acuerdo con los resultados obtenidos en términos de participación (alta, mediana y baja).

Listado de Actividades

ALTA PARTICIPACION (CRITERIO 1)

UT 1.1
- #1 Discusión sobre sonoviso
- #3 Elaboración de inventario de productos
- #4 Trabajo con el cuestionario "qué sabemos sobre nuestra producción" (
- #10 Preparación de juego de papeles

UT 4.1
- #6 Comentarios de los subgrupos sobre juegos de rompecabezas (foro)
- #7 Discusión de los objetivos de diferentes grupos
- #8 Presentación de informes (de la discusión de objetivos)

UT 3.1
- #1 Discusión con todos los asistentes (cartel)

UT 2.1
- #3 Plenaria para sustentar clasificación de fotos
- #5 Análisis de suelos
- #8 Juego de naipes (nutrientes)
- #9 Juego de asociación "busque su compañero"

UT 3.1
- #1 Lectura y comentarios a historieta
- #3 Respuesta a preguntas planteadas
- #5 Observación, organización y discusión de tarjetas
- #6 Elaboración de presupuesto, programación y planificación

MEDIANA PARTICIPACION (CRITERIO 2)

UT 1.1
- #1 Presentación del sonoviso
- #5 Investigación e informes

UT 1.1
- #6 Trabajo con rompecabezas de Colombia
- #6 " " bingo (mapa del norte del Cauca)
- #8 " " cartilla "de la mina hacia el cañal"
- #9 " " " "que berraquera hombre"
- #11 Presentación del juego de papeles
- #12 Foro sobre el juego de papeles

UT 1.2
- #1 Audición
- #3 Aclaraciones a la cartilla "dejen esa bulla"..

UT 4.1
- #1 #3 Observación e identificación de carteles
- #4 Discusión grupal sobre carteles
- #5 Juego de rompecabezas

UT 4.1
- #1 Trabajo sobre historieta en pequeños grupos
- #2 Comentarios a la historieta y ordenamiento de tarjetas
- #3 Trabajo con fascículo
- #4 Plenaria
- #5 Dramatización

UT 3.1
- #2 #3 Juego de papeles
- #4 Identificación de errores en contabilidad
- #7 Juego "las cuentas"

UT 2.1
- #1 Respuesta a preguntas
- #2 Clasificación de fotos

UT 3.2
- #2 Discusión sobre una historieta
- #4 Análisis de respuestas y conclusiones de subgrupos

BAJA PARTICIPACION (CRITERIO 3)

UT 1.1
- #7 Informes sobre historia del norte del Cauca

UT 1.2
- #2 Lectura de la cartilla "dejen esa bulla..."
- #4 Discusión en pequeños grupos sobre la cartilla
- #5 #7 Foro (después de cartilla y de juego de papeles)
- #6 Juego de papeles

UT 4.1
- #2 Trabajo en subgrupos para comparar objetivos e intereses (cartel)
- #9 Asamblea

UT 3.1
- #6 Aclaraciones sobre juego "las cuentas"

UT 2.1
- #4 Discusión general sobre un cartel
- #6 Redacción de informes de subgrupos sobre suelos
- #7 Observación en equipos del material
- #10 Foro sobre "juego de asociación"

UT 3.3
- #3 Exposición del AE (datos de un cultivo)
- #9 Trabajo en pequeños grupos sobre resultados de un grupo de producción

Cuadro #9 Participación por tipología de actividades

% por tipología de actividades / Criterios	Trabajo en Subgrupos		Todos (aportes de subg.)		Todos (aportes indivi.)		Todos (aportes agen. E)		Trabajo Grupal		Sumatorio de
	% del total parcial+	% del total global++	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% tot. parc. y glob.
1. Más del 80% aportan	32	14	25	5	22	7	0	0	100	2	28
2. Entre el 50-80% aportan	48	21	50	10	45	14	0	0	0	0	45
3. Menos del 50% aportan	20	9	25	5	33	10	100	3	0	0	27
SUMATORIA DE TOT. PARCIALES	100		100		100		100		100		100
SUMATORIA DE TOT. GLOBALES		44		20		31		3		2	100

+Cifras calculadas en base al total parcial de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 158

++Cifras calculadas en base al total global de actividades que aparece en el cuadro #7 pág. 156

En el cuadro #9 se hace la presentación de los resultados obtenidos en la participación por tipología de actividades.

Como se observa en el cuadro No.9, los resultados tenidos en términos de participación (entendido como intervenciones verbales y prácticas) de los asistentes en las actividades educativas pueden considerarse bastante satisfactorios y exitosos.

El ideal deseado de lograr una participación alta (más del 80% de los asistentes) en todas las actividades educativas, fue alcanzado solo en el 28% de estas, pero se logró una participación fluctuante entre 50-80% de los asistentes en el 45% de las actividades, que en conjunto representarían una participación de más del 50% de los asistentes en más del 70% de las actividades.

Resultados que pueden considerarse exitosos, especialmente si se tiene en cuenta la forma como tradicionalmente se desarrollan los programas educativos, Esto es, una intervención directa y constante de los agentes externos, permaneciendo los usuarios del programa como "receptores" de sus conocimientos

Es un hecho, sin embargo, cómo la participación de

los asistentes especialmente en actividades como por ejemplo discusiones, plenarias y observación de materiales, tuvo que ser inducida por los agentes educativos a través de preguntas hechas a éstos sobre los contenidos tratados, como una manera de estimular dicha participación y hacer más dinámico el proceso educativo.

En general, tanto en las actividades mencionadas anteriormente como en las demás desarrolladas, hubo una serie de factores que limitaron en mayor o menor medida la participación . Entre estos podrían mencionarse como más importantes los siguientes:

a) Desconocimiento del tema tratado, en el caso por ejemplo del estudio de la reforma agraria.

b) No comprensión del contenido, como lo sucedido por ejemplo con la cartilla "dejen esa bulla hombre...", dentro de la UT "Cómo conseguir la tierra". Debido principalmente a la utilización de conceptos nuevos y a la presentación de cifras estadísticas.

c) Desubicación de la dinámica de la actividad, como es el caso, por ejemplo de la discusión en subgrupos de una cartilla en base a una guía de trabajo.

d) Dificultad de interpretación de lo representado, frecuente en los casos de actividades basadas en el trabajo con

carteles, por la complejidad y abstracción de las ilustraciones.

e) Otras, como la falta de información sobre la situación productiva de los grupos por la mayoría de sus miembros; la no asistencia regular a las sesiones educativas; la imposibilidad de lograr el resultado requerido por la actividad como sucedió en el caso de un rompecabezas, fueron muy limitantes de la participación en algunas actividades educativas.

Otro hecho interesante con respecto a la participación es la cantidad y frecuencia de la participación, centrada en general en algunos asistentes (aún en los casos en que intervienen todos), quienes presentan como características: regularidad en la asistencia a las sesiones educativas, desempeño de roles en el grupo de producción (coordinador, tesorero) mayor participación en actividades productivas, o haber tenido experiencias directas o de familiares relacionados con el tema que se trata.

En términos generales, la participación se dió como respuesta a los requerimientos de las actividades educativas, teniendo como fines especialmente: hacer comentarios sobre los contenidos expuestos o sobre los materiales utilizados; dar respuesta a las preguntas hechas por los agen

tes educativos; presentar informes y resultados de los trabajos hechos por los subgrupos; rectificar, ampliar o reafirmar lo dicho por los agentes educativos o por otros asistentes; citar experiencias tenidas o conocidas relacionadas con el tema; y en algunos casos solicitar aclaraciones sobre la actividad o sobre el contenido.

En menor grado, la participación tuvo como fines, dar explicaciones sobre el contenido del material (por ejemplo en las cartillas), hacer comentarios críticos sobre el contenido o hacer propuestas sobre cómo solucionar los problemas de los grupos (por ejemplo cómo conseguir tierra).

Es conveniente además, citar algunos hechos específicos presentados en algunas actividades, que podrían tenerse en cuenta para posteriores intervenciones educativas, como por ejemplo, el aumento de la participación (más personas y más intervenciones por persona) en las actividades educativas a las cuales no asiste el coordinador, quien ejerce un liderazgo autocrático en el grupo, y por consiguiente inhibe la participación de sus miembros; la alta participación de todos los integrantes de los grupos, en la preparación de un juego de papeles o en una dramatización, bajando notoriamente en la representación, posiblemente por la presencia del agente educativo, o por la expontaneidad conque se

interviene en la preparación que puede reducirse ante la repetición de la actuación.

5.2.2.2.3. Papel del Agente Educativo

Tal como lo ilustra el cuadro #10, el papel desempeñado por los agentes educativos durante el desarrollo de las actividades, predominantemente (en un 68% de estas) consistió en coordinar y asesorar el trabajo de los asistentes. Resultado que guarda coherencia con los principios de educación participativa dentro de la cual se enmarcó todo el programa educativo. Es evidente que dadas las características de los grupos y de las actividades educativas, lo mismo que la forma en que los asistentes han atendido tradicionalmente a los programas educativos, se hace necesaria su intervención constante para orientar el trabajo y obtener los logros esperados a través de las actividades educativas, de tal manera que no pueda asumir solamente un papel de observador, confiando por completo a los asistentes el desarrollo de la actividad.

En términos generales, las intervenciones hechas por los agentes educativos durante el desarrollo de las actividades consistieron en:

Plantear los objetivos de la actividad y la metodología a

Cuadro # 10 Datos sobre el papel del agente educativo

% por tipología de actividades / Criterios	Trabajo en Subgrupos		Todos (aportes de subg.)		Todos (aportes indivi.)		Todos (aportes Agent.E.		Trabajo Grupal		Sumatoria de % Tot parc. y glob
	% del total parcial+	% del total global++	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	% del total parcial	% del total global	
1. Coordino asesoró e hizo aportes.	20	9	25	5	22	7	100	3	0	0	24
2. Coordino y/o asesoró	63	30	58	12	78	24	0	0	1	2	68
3. Permaneció pasivo	12	5	17	3	0	0	0	0	0	0	8
SUMATORIA DE TOT. PARCIALES	100		100		100		100		100		100
SUMATORIA DE TOT. GLOBALES		44		20		31		3		2	100

+Cifras calculadas en base al total parcial de actividades que aparece en el cuadro #7 pág.

++Cifras calculadas en base al total global de actividades que aparece en el cuadro #7 pág.

seguir dentro de ella; dar explicaciones y aclaraciones sobre el contenido del material, dar instrucciones sobre la forma de desarrollar la actividad y de tratar el material, plantear preguntas a los asistentes referentes al contenido tratado con el fin de estimular la participación (con mucha frecuencia), orientar el trabajo para mantenerlo dentro del tema. En algunas actividades se requirió del agente educativo hacer sus propios aportes sobre el contenido con el fin de, aclarar conceptos y términos manejados en la actividad pero desconocidos por los asistentes, destacar aspectos relevantes dentro del contenido para facilitar el logro del objetivo, ampliar y complementar los aportes hechos por los asistentes o por los subgrupos, y resumir las conclusiones que se han obtenido durante la actividad.

Es conveniente además mencionar algunas actuaciones particulares de los agentes educativos en algunas actividades como las referentes a: intervenciones directas para controlar la conformación de los subgrupos de tal manera que quedaran repartidas las personas de mayor información; hacer aportes por ejemplo en el juego de papeles, como uno más dentro de la representación; adelantar conclusiones de la actividad que podrían haber sido proporcionadas por los asistentes.

CAPITULO VI

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez realizada la investigación evaluativa del programa educativo realizado por el PENF se obtuvieron como conclusiones las siguientes:

6.1. CONCLUSIONES GENERALES

-Dadas las deficiencias y limitaciones que presenta el sistema educativo Formal en Colombia, es necesario pensar en programas de Educación no Formal, especialmente en el campo de la Educación de Adultos.

-Los programas de Educación de Adultos dentro de la modalidad no Formal deben de estar enmarcados dentro de estrategias de desarrollo ya que la educación no debe ser un fin en si mismo.

-La evaluación de programas de Educación de Adultos dentro de la modalidad no Formal, no debe limitarse a la evaluación de los aprendizajes de quienes asisten al programa, sino que debe considerar los aspectos más relevantes dentro de éste como su concepción educativa, los procesos de planeamiento y de desarrollo del programa, y los recursos utilizados.

-Dentro de programas no formales dirigidos a grupos, el tratamiento de los temas-problemas a través de los niveles de: implicaciones inmediatas que tiene en el grupo, interrelación del problema con otros problemas del grupo, y articulación del problema con otros problemas amplios de la comunidad, podría ser una alternativa eficaz dentro de una educación reflexiva y crítica.

-Las fallas e inconsistencias tenidas en la planeación y en la implementación del programa educativo, imposibilitan la validación del modelo y dificultan la atribución de los cambios observados en los grupos a la intervención educativa.

6.2. CONCLUSIONES ESPECIFICAS

En relación con las hipótesis 1.6.2.1. y 1.6.2.2:

-La poca "participación" de los grupos en el proceso seguido para el planeamiento del programa lleva a cuestionarlo, pero no necesariamente a su invalidación, pues no se estableció como requisito la participación amplia y directa de los grupos desde el diseño.

-En el proceso de selección y ordenamiento de los

-temas no hubo completa coherencia con los principios educativos que fundamentaron el programa, puesto que los temas fueron seleccionados a priori por los investigadores.

-Se presentaron inconsistencias en el principio de "modularidad" de las UTs, porque no se dió completa independencia entre éstas.

-El cambio hecho en la programación de las sesiones a causa de la asistencia decreciente a las mismas, se realizó sin tener en cuenta las dificultades que podrían proporcionar para la validación del modelo y del programa.

-El cambio en la programación de las sesiones trajo como consecuencia un tratamiento menos profundo de los problemas particulares que afectaban a cada grupo.

-El proceso de diseño enmarcó las actividades en una secuencia rígida poco acorde con el tiempo disponible, con las dificultades propias de los grupos, y con algunos factores imprevisibles como problemas de transporte, falta de materiales, lluvia y falta de luz, entre otros.

-Las dificultades tenidas en la producción de materiales, en el transporte de los AEs entre otras, provocaron irregularidad en el desarrollo de las sesiones y afectaron la concurrencia de los asistentes.

-No hubo coherencia entre el tiempo previsto para la realización de las actividades y el tiempo requerido en la práctica, que generalmente fue más extenso.

-La asistencia al programa estuvo condicionada principalmente por los factores siguientes: interés de los miembros de los grupos en el tema, pertinencia de los temas para las actividades de los grupos, conflictos internos presentes en los grupos, problemas presentados en actividades anteriores, entre otros, y no por la existencia de estímulos positivos o negativos.

-Se observó una tendencia en el sentido de que, en la medida en que el interés del tema para el grupo refleje un interés individual, puede lograrse un compromiso con el tema traducible en una asistencia constante durante su desarrollo.

-No necesariamente el interés de un tema refleja su pertinencia para las actividades productivas que realizan los grupos.

-Cuando se anunciaron actividades educativas amenas o atractivas como juegos, sociodramas, sonovisos, la asistencia aumentó para la próxima sesión, dándose inclusive la asistencia de personas que ni eran de los grupos, ni frecuentaban con regularidad el programa.

Hubo baja eficiencia en el desarrollo del programa por que de 16 UTs planeadas solamente se realizaron 9, quedando por tanto incompleto el programa educativo.

-Las fallas presentadas en el proceso de implementación hacen necesaria una revisión del proceso de planeamiento.

-La poca participación de los grupos en el proceso seguido para el desarrollo del programa, lleva a cuestionarlo pero no necesariamente a invalidarlo.

En relación con la hipótesis 1.6.2.3:

-En general, en las UTs desarrolladas se mantuvo el orden determinado en el desarrollo de las fases, pero no siempre se guardó la secuencia establecida, puesto que no fue una constante el agotamiento de una fase para pasar a la siguiente.

-La ruptura de la secuencia en el desarrollo de las UTs se dió principalmente en dos niveles: en la continuidad prevista de las actividades educativas al interior de una misma fase (intrafásica), y en la secuencia interfásica, al omitir fases por no desarrollo de las actividades correspondientes.

-Las inconsistencias manifiestas en la ruptura de la secuencia de las actividades evidencian un bajo nivel de eficien

cia, caracterizado además por el desajuste entre lo planeado y lo ejecutado.

-El planteamiento teórico que basó la evaluación de los objetivos de la UT en la evolución de los objetivos de la fase III, dificultó la comprobación del logro de los objetivos de la mayoría de las UTs, puesto que no se desarrolló dicha fase o se desarrolló en forma incompleta.

-Las características de los grupos que pueden incidir en el logro de objetivos son especialmente los referidos al tipo de experiencias y conocimientos adquiridos anteriormente, el estado de desarrollo de los grupos, y su situación productiva.

En relación con la hipótesis 1.6.2.4.

-El tratamiento de los temas se hizo especialmente a nivel de las implicaciones inmediatas del problema y de las interrelaciones del problema con otros problemas del grupo, sin trascender a una visión amplia que articulara el problema con otros problemas de orden social, económico o político de la comunidad.

-Se logra mayor interacción en el caso de actividades como juegos, resolución de preguntas, y trabajos prácticos.

-El desarrollo de las UTs fue incoherente con la característica de educación interactiva, pues solo se dió el caso de una actividad en la cual se dió trabajo grupal.

-Aunque teóricamente se planteó la necesidad de realizar "aprendizajes grupales" para producir los cambios grupales esperados, la experiencia práctica estuvo centrada en aprendizajes individuales.

-El ideal esperado de lograr durante las actividades educativas una interacción entre todos los asistentes, se cumplió solamente en el 36% de las actividades realizadas, lo cual puede considerarse poco significativo en términos de logros del programa.

-Se obtuvo mayor logro en interacción a través de las actividades realizadas con todos los asistentes pero con aportes de subgrupos, que suponen un trabajo previo a nivel de subgrupos.

-El ideal esperado de lograr en las actividades educativas una participación alta (de más del 80% de los asistentes) se logró sólo en el 28% de éstas. Pero los datos muestran una participación de más del 50% de los asistentes en más del 70% de las actividades.

-Se logra mayor participación y más frecuente, de quienes asisten con más regularidad a las sesiones, desempeñan al

gún rol en el grupo y/o han tenido experiencias directas o de familiares relacionadas con el tema.

-En un 68% de las actividades, el papel desempeñado por los AEs consistió en coordinar y asesorar el trabajo de los asistentes, lo cual guarda coherencia con el principio de educación "participativa".

6.3. RECOMENDACIONES:

-Dentro de dichos programas debe darse mayor participación a los usuarios desde el mismo proceso de planeamiento y selección con el fin de lograr su mayor compromiso con el programa.

-Así mismo se debe propiciar mayor participación de los adultos en el proceso de desarrollo con el fin de mantener su interés en el programa.

-Desde el planeamiento de los programas de Educación de Adultos debe tenerse muy en cuenta la disponibilidad de los recursos necesarios para poder responder con mayor eficiencia y eficacia.

-Los programas de Educación de Adultos, no formales deben ser flexibles tanto en sus contenidos, como en sus actividades y técnicas, de manera que puedan ajustarse a las condiciones que se presentan en la marcha.

-Los programas de este tipo deben responder a las características, necesidades y limitaciones de los usuarios del programa.

-Dentro de programas de este tipo con modelos de planeación similares, es necesario mantener el rigor interfásico ampliando la flexibilidad intrafásica para evitar las inconsistencias que se dieron en la experiencia realizada.

-Dentro de programas similares, los conflictos interpersonales y los problemas internos de los grupos deben ser tenidos en cuenta en la planeación y desarrollo de las actividades educativas, de manera que éstas se ajusten a ellos y posibiliten su superación.

-Aunque el hecho de que el evaluador sea el mismo agente educativo pueda tener ventajas por el enriquecimiento de las observaciones y el conocimiento que tiene del grupo con quien trabaja; está viciada de subjetividad, por lo cual se recomienda que el evaluador y el agente educativo sean personas diferentes.

-En programas no formales, debe diseñarse el proceso de evaluación desde el mismo momento del planeamiento, de tal manera que pueda aplicarse desde el inicio del programa, y servir de retroalimentadora del proceso educativo.

-Debe tenerse mayor precisión en los mecanismos que se prevean para la evaluación del proyecto.

-La evaluación de programas de este tipo debe ser precisa, concisa y facilitar una aplicación ágil, que puedan incorporarse fácilmente al proceso de diseño.

-Cuando se adelanta una investigación, cualquier cambio sobre los planteamientos iniciales debe obedecer a una revisión previa de los elementos que son afectados, de las medidas en que son afectados, de las posibles incidencias en el desarrollo de la investigación y de los efectos posibles sobre los resultados esperados, para lograr una coherencia entre lo concebido, lo previsto y la práctica.