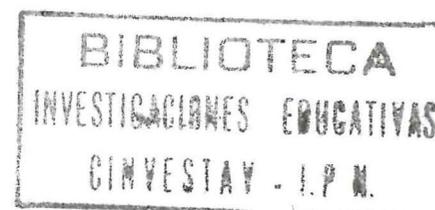




CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

**EVALUACIÓN INTEGRAL DEL CURRÍCULO DE
CIENCIAS SOCIALES DEL PROGRAMA SECUNDARIA A
DISTANCIA PARA ADULTOS**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas



Presenta

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

Aquiles Avila Hernández
Licenciado en Educación Primaria

Directora de tesis

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
Maestra en Ciencias

Enero, 2004

CLASIF.:	7-398
ADQUIS.:	BIE-29575
FECHA:	2-VII-2004
PROCED.:	Don. 2004
\$	

ID: 113704-1001



“Por encima de todo, estudiar es pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente. Aquel que estudia, jamás debería perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad”.

Paulo Freire, 1994.

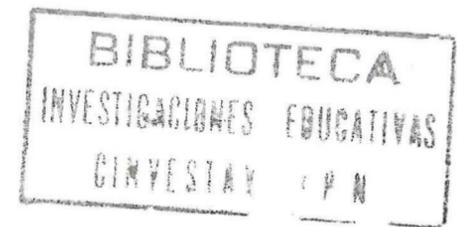


**PARA LA ELABORACIÓN DE ESTA TESIS, SE CONTÓ
CON EL APOYO DE UNA BECA DE CONACYT**

Resumen

El propósito de este trabajo es identificar las continuidades y rupturas en la estructura curricular del área de Ciencias Sociales del programa Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), así como algunos factores que favorecen el desempeño académico de los estudiantes. Se aplicó una encuesta descriptiva a los 400 adultos de la primera generación de SEA en nueve estados de la República; la información arrojada por este instrumento, se comparó con los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes de acreditación del curso y con una serie de entrevistas a profundidad realizadas a estudiantes y asesores; también se llevaron a cabo observaciones en dos centros de asesoría. Se trata de una investigación evaluativa en donde se utilizan de manera sistemática instrumentos y perspectivas metodológicas cuantitativas y cualitativas, bajo la premisa de que en otros estudios, esta estrategia ha podido ofrecer hallazgos que no hubieran sido posibles mediante el recurso aislado de cualquiera de los dos enfoques metodológicos.

Entre los resultados de este trabajo, destaca la identificación de la congruencia entre los propósitos, el enfoque, los contenidos y los materiales impresos, así como las rupturas de estos elementos respecto a los materiales audiovisuales, las asesorías y la operación del programa. De la misma manera, destaca que algunos factores tradicionalmente asociados con el rendimiento escolar, no resultaron determinantes para el caso de SEA, tales como la situación socioeconómica de los estudiantes, ocupación, estado civil y las características de sus antecedentes escolares. Además, se reconocieron algunos factores determinantes del rendimiento académico, por ejemplo, se pudo identificar que dentro de la muestra, las personas mayores de 26 años tienen más posibilidades de éxito en SEA, lo que habla del perfil de estudiantes del programa (SEA fue pensado para personas adultas y no para jóvenes); otro factor que influye en el rendimiento de los estudiantes, es el uso de las guías de aprendizaje y el tiempo destinado a estudiar. Estos y otros factores que favorecen y obstaculizan el desempeño de los adultos, son presentados a lo largo del trabajo.



Abstract

The purpose of this research paper is to analyze the continuities and fractures of the structure of the curriculum of Social Sciences within the program "Distance Secondary Education for Adults" (Secundaria a Distancia para Adultos SEA), as well as some aspects that encourage the academic performance of the students of this subject. A descriptive survey was applied to 400 students of the first generation of SEA in nine states of Mexico. The results of the survey were face up to the results that students obtained in their exams throughout the course, as well as to a set of thoughtful interviews to both students and instructors. In addition, observations took place in two study centers.

This is an evaluating research where instruments as well as quantitative and qualitative methodological perspectives were systematically used. This strategy has been successfully used to achieve significant findings in similar studies.

Among the results of this work, it is important to mention the acknowledgment of the coherence of the objectives of the subject, the methodological approach, the contents and the printed materials, as well as the fractures of these elements regarding the audiovisual materials, the study sessions, and the function of the program itself. This study also analyses the fact that some issues, which have been traditionally associated to the academic performance, are not decisive at SEA, such as social-economical status, occupation, marital status or academic background of students. Moreover, some decisive aspects for academic performance were identified; for instance, within the sample group, students over 26 years old have more possibilities to success at SEA. This reflects the profile of students at SEA (this program was designed to adults and not to young people). Another important aspect that has an effect on the academic performance of students is the use of the guidebooks, and the time dedicated to study. These factors as well as other ones that either encourage or obstruct the academic performance of students at SEA are introduced throughout this study.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PERSONAS ADULTAS CON BAJA ESCOLARIDAD: ¿UNA COMBINACIÓN AFORTUNADA?	4
1.1 La educación a distancia	
2.1 Secundaria a Distancia para Adultos (SEA)	
CAPÍTULO II HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA ADULTOS EN MÉXICO	9
2.1 Una tarea pendiente	
2.2 "Yo puedo hacerlo"	
2.3 Perspectivas de la educación básica para personas adultas	
CAPÍTULO III EVALUACIÓN INTEGRAL DEL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES DE SEA	15
3.1 Propósitos de la evaluación	
3.2 Método e instrumentos de evaluación y preguntas de investigación	
3.3 Variables de evaluación	
CAPÍTULO IV EL ENFOQUE EXPLÍCITO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES	20
4.1 El Plan de Estudios de SEA	
4.2 El programa de Ciencias Sociales	
CAPÍTULO V LOS MATERIALES DE APOYO	32
5.1 Las guías de aprendizaje	
5.2 Los programas de televisión	
5.3 Las asesorías semanales	

CAPÍTULO VI	57
LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
6.1 La evaluación en SEA	
6.2 Los resultados	
CONCLUSIONES	79
SUGERENCIAS	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXO 1. Programa de estudios de Familia, Comunidad y Sociedad	97
ANEXO 2. Dosificación de contenidos	102
ANEXO 3. Comentarios del lector externo a las guías de aprendizaje	103
ANEXO 4. Guía para evaluar materiales y contenidos para adultos	107
ANEXO 5. Dictámenes de las guías de aprendizaje	109
ANEXO 6. Pautas de calidad para evaluar un material educativo audiovisual	119
ANEXO 7. Dictamen de los programas de televisión	120
ANEXO 8. Carta de resultados del examen de acreditación para estudiantes de Familia, Comunidad y Sociedad	124
ANEXO 9. Encuesta para estudiantes	127

INTRODUCCIÓN

En México 32.5 millones de personas mayores de quince años no han concluido la educación básica (SEP, 2001-I), de continuar la misma tendencia de crecimiento, para el año 2006 habrá 37 millones, mientras que en el 2025 la cifra superará los 43 millones (Rangel, 2000). Estas cifras son verdaderamente escandalosas, sin embargo, parece que pocos las han querido escuchar, pues lo que se ha hecho al respecto, resulta a todas luces insuficiente. El “rezago educativo”, término que hace referencia al conjunto de personas mayores de quince años que no han terminado la educación básica, se constituye pues, como una de las tareas educativas pendientes más preocupantes, tanto por la magnitud del problema, como por los enfoques y estrategias de atención que se han aplicado y que incluso se dejan ver para los próximos años.

Las personas adultas que no han concluido la educación básica se concentran en los estratos sociales más débiles de la sociedad y el desarrollo del sistema escolar también ha sido más lento en las regiones económicamente más atrasadas del país. Se estima que la demanda potencial de enseñanza secundaria de adolescentes entre 12 y 14 años, está satisfecha en un 87.4% dentro de las regiones más desarrolladas del país, y sólo en un 71.9% en las regiones más atrasadas (INEGI, 2000-I). Otro dato importante es que 35.9% de personas analfabetas y 52.6% de personas con educación básica incompleta son mujeres (INEGI, 2000-II). Estos datos confirman que en México no se han asegurado las mismas oportunidades educativas a las mujeres y a los ciudadanos que residen en las diferentes regiones del territorio.

Otra situación que debe considerarse acerca del rezago educativo, es su relación con la productividad del país y la posibilidad de competir en los mercados internacionales, ya que afecta la preparación para el trabajo que ha alcanzado nuestra población económicamente activa (PEA); 21 millones de mexicanos que desarrollan actividades económicas, los cuales representan 55% de la PEA, no han concluido los 9 grados que integran la educación básica y 21.5% de dicha población, no ha logrado cursar siquiera cuatro grados de escolaridad (STPS, 1997).

Si entendemos a la educación básica pública como la oportunidad que tienen los sectores más desfavorecidos de contar con una formación mínima, sería un error seguir olvidándolos o demostrar falta de conocimiento para su atención, pues se dejaría en un estado de indefinición a los sectores que más necesitan de una educación sólida que facilite futuros esfuerzos.

La literatura reciente en torno al tema, señala que para que la educación de los adultos sea eficaz, es indispensable vincularla con acciones que aseguren su relevancia y pertinencia, o por su vinculación, por ejemplo, con programas de capacitación para el trabajo. Es conveniente focalizar los programas hacia grupos específicos (por género, edad, medio en el que se vive o requerimientos laborales) con el fin de hacerlos más atractivos y diversificados.

Esto no ha podido hacerse, entre otras razones, porque no se han destinado los recursos necesarios para ello, por ejemplo, durante el sexenio 1996-2000, el gasto de la SEP en educación para adultos fue del 2.0%, en contraste con el 65.1%

que se destinó a educación básica (de niños y jóvenes en edad escolar) y el 13.7% a educación superior.

Como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, sólo se hicieron algunos esfuerzos aislados para atender el rezago educativo de personas jóvenes y adultas, pero no se incrementó el presupuesto en este rubro y se mantuvo al Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) –recién incorporado al Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT)–, como la institución que concentra e incluso monopoliza el servicio.

Entre las pocas acciones desarrolladas para abatir el rezago educativo en secundaria, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, desarrolló el programa Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), que resulta una iniciativa interesante, tanto por su fundamentación pedagógica, como por ser el primer programa a nivel nacional formulado y operado fuera del INEA y que pretende diversificar la oferta y conjuntar esfuerzos. El propósito de esta investigación es identificar la congruencia interna del programa de estudios del área de Ciencias Sociales de SEA e identificar los factores que favorecen y obstaculizan el rendimiento académico de los estudiantes.

Por tratarse de una investigación evaluativa, se han utilizado una serie de instrumentos y perspectivas metodológicas entre las que destacan, la utilización de modelos prediseñados para la evaluación de materiales educativos, entrevistas a profundidad, observación de asesorías, así como la aplicación de encuestas descriptivas e instrumentos estandarizados para la evaluación del aprendizaje.

Entre los resultados de este trabajo, destaca la identificación de la congruencia entre los propósitos, el enfoque, los contenidos y los materiales impresos del programa y las rupturas de estos elementos con respecto a los materiales audiovisuales, las asesorías presenciales, la evaluación del aprendizaje y la operación del programa. De la misma manera, cabe destacar que algunos factores tradicionalmente asociados con el rendimiento escolar, no resultaron determinantes para el caso de SEA, tales como la situación socioeconómica de los estudiantes, ocupación, estado civil y las características de sus antecedentes escolares. Por el contrario, fue posible reconocer algunos factores determinantes del rendimiento académico, por ejemplo, se pudo identificar que dentro de la muestra, las personas mayores de 26 años tienen mayores posibilidades de éxito en SEA, lo que habla del perfil de estudiantes potenciales del programa (SEA fue pensado para personas adultas y no para jóvenes); otro factor que influye invariablemente en el rendimiento de los estudiantes, es el uso de las guías de aprendizaje y el tiempo diario destinado a estudiar. Estos y otros factores que favorecen y obstaculizan el desempeño de los estudiantes, son presentados a lo largo del trabajo.

En el Capítulo 1, se plantea el estado del arte en el tema y se definen los conceptos fundamentales como educación a distancia, estudio independiente, el aprendizaje en personas adultas, asimismo se describe de manera general el programa SEA. En el Capítulo 2, se hace un recuento histórico de la educación a distancia para adultos en México y se delinear algunos ejes de análisis en torno a política educativa que sirven para afianzar las conclusiones del trabajo. En el Capítulo 3, se presenta el protocolo de evaluación, las perspectivas metodológicas

y los instrumentos de investigación utilizados. En los Capítulos 4 y 5, se presenta la evaluación del programa de estudios de Ciencias Sociales de SEA y de los materiales de apoyo, así como los procedimientos e instrumentos utilizados. En el Capítulo 6, se hace un análisis de la evaluación de los aprendizajes y de los resultados obtenidos por la primera generación de estudiantes. En las conclusiones se organizan y sistematizan las continuidades y rupturas entre los elementos analizados y se definen los factores que favorecieron el desempeño académico de los estudiantes. Por último y como resultado de esta evaluación, se plantean algunas sugerencias y recomendaciones específicas.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PERSONAS ADULTAS CON BAJA ESCOLARIDAD: ¿UNA COMBINACIÓN AFORTUNADA?

La educación a distancia ha despertado gran interés y ocupa un lugar muy importante en los debates educativos. Se habla mucho de las bondades y de las perspectivas de la educación a distancia en el mundo, se dice por ejemplo, que la introducción de las nuevas tecnologías de comunicación e información a todos los procesos educativos es un modo de resolver problemas clave, tales como la disponibilidad, la equidad y la calidad de la educación (Bartolomé y Underwood, 1999). También se dice que “en la nueva era, las personas no estarán limitadas por los hábitos y los horarios a los que por siglos han estado sometidos en los colegios y en los lugares de trabajo” (Rowntree, 1999:58).

En principio, esto suena bastante bien e incluso somos testigos de una serie de experiencias exitosas en la implantación de modelos educativos cada vez más abiertos y empleando los recursos de la educación a distancia. Se puede citar como ejemplo la Open University de Inglaterra, que desde 1969 ofrece educación superior a una gran cantidad de personas en Europa y otras partes del mundo; otra institución que ha probado las ventajas de la modalidad a distancia, es la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España, que ha logrado establecer una red mundial de educación superior a distancia; en México debe señalarse el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM que desde 1972 ofrece la oportunidad de estudiar una carrera universitaria a quienes no pueden acudir diariamente a los centros de estudio; más recientemente, en 1989 fue inaugurada la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) que lo colocaron a la vanguardia de las instituciones que desarrollan educación a distancia en América Latina. Actualmente resulta fundamental generar líneas de investigación en torno a las ventajas y obstáculos que deben sortearse cuando se planean y ejecutan modelos educativos a distancia.

En este apartado, se pretende delinear un marco de referencia que motive la reflexión en torno a las posibilidades y retos que implica utilizar un modelo de educación a distancia para atender las necesidades educativas de personas adultas con baja escolaridad.

1.1 La educación a distancia

¿Qué es la educación a distancia? Los expertos coinciden en que se trata de un término genérico y difícil de definir (Mena, 1996), generalmente se le relaciona con el uso de las tecnologías de la comunicación e información (que pueden ir desde los impresos hasta los informáticos) y con procesos de aprendizaje centrados en el estudiante. Por otra parte, existe una buena cantidad de autores que se empeñan en marcar las diferencias entre la educación a distancia, la permanente, la abierta y la presencial. Al margen de dicho debate, es posible afirmar que “la educación a

distancia consiste en una serie de estrategias que permiten que cualquier persona, independientemente del tiempo y del espacio, pueda convertirse en sujeto protagónico de su aprendizaje” (Berrantes, 1992:78). La combinación de educación y tecnología para llegar a su audiencia a través de grandes distancias es el distintivo del aprendizaje a distancia. Bajo la modalidad a distancia se ha desarrollado una variedad de modelos pedagógicos que tienen en común la separación física de los maestros y algunos o todos los estudiantes. En general, podemos identificar tres criterios para definir las características de la educación a distancia:

- Separación física de los maestros y estudiantes, al menos en la mayor parte del proceso.
- El uso de los medios educativos (impresos, audiovisuales, informáticos) para unir a maestros y estudiantes.
- El uso sistemático de medios de comunicación en ambos sentidos entre estudiantes y docentes.

Puede decirse entonces, que “la educación a distancia es un recurso pedagógico que consiste en desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje utilizando diversos medios de comunicación, a través de materiales específicamente diseñados para ello” (Jara, 2003:53).

Los diversos modelos y programas de educación a distancia que actualmente operan en el mundo, han surgido como un intento para dar respuesta a las nuevas y crecientes necesidades educativas de las sociedades contemporáneas. En países como México, una de las prioridades consiste en abatir las disparidades en la atención a la demanda educativa. Estas disparidades se presentan en muy diversa forma y abarcan un amplio espectro que va desde la disponibilidad de los servicios de enseñanza, hasta la calidad de los aprendizajes generados en los estudiantes. En este sentido, un grave problema que requiere atención prioritaria, y por supuesto la utilización de todos los recursos posibles, son los 32.5 millones de personas mayores de quince años que no han concluido la educación básica.

¿Es la educación a distancia una opción adecuada para atender esta situación? Se sabe que un modelo educativo a distancia ofrece mayor flexibilidad que las modalidades escolarizadas para desarrollar estrategias de atención educativa a la población, dado que generalmente se opera a través del uso de diversos medios impresos y audiovisuales, y que no es necesario contar con la presencia constante de un docente, ni con la infraestructura que requiere una relación escolarizada entre alumno y profesor. Esto se traduce en una gran capacidad de expansión a bajo costo y con la conveniencia de la flexibilidad para la atención de estudiantes en días y horarios diversos. Pero la pertinencia de un modelo educativo no se mide sólo a través de sus costos o su cobertura, deben tomarse en cuenta también las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que es posible generar.

En ese sentido, es importante señalar las principales características de la metodología de educación a distancia:

“Los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje.

Aprenden solos o en pequeños grupos.

Aprenden a su propio ritmo y en su propio tiempo.
Aprenden usando materiales.
Utilizan medios impresos, audiovisuales o informáticos.
Aprenden en forma activa y no en forma pasiva.
Desarrollan la autoevaluación.
Cada vez requieren menos ayuda del profesor.
Aprenden de otras personas distintas a los profesores” (Rowntree, 1999:24).

Se trata pues de una modalidad educativa que se basa fundamentalmente en el estudio independiente o autoaprendizaje, es decir, los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros sujetos, para diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos necesarios, elegir y poner en práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de esa actividad (Knowles, 1982).

Pero ¿qué pasa con las personas adultas de baja escolaridad? Se trata de personas de 15 años o más¹ que por diversas razones desertaron del sistema escolarizado antes de concluir la educación básica y a quienes habrá de pedírseles que estudien la secundaria a través de materiales impresos y con el mínimo apoyo de un asesor y de una serie de programas de televisión. Evidentemente son personas que, en la mayoría de los casos no han tenido la oportunidad de desarrollar hábitos y habilidades de estudio escolarizado y cuyo acceso a la “cultura escrita ocurre en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, la transparencia en el uso de los materiales, la participación en los procesos de construcción de significado, el flujo de información pertinente, y la circulación de varios conocimientos y saberes” (Kalman, 2003:61). ¿Cómo influyen estos factores en su incorporación a un modelo de educación a distancia?, ¿qué condiciones operativas y metodológicas debe reunir un programa de educación a distancia para personas adultas con baja escolaridad?, ¿qué características deben tener los materiales de apoyo?, ¿cómo debe ser el docente que apoye a los adultos en estas condiciones?, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para la evaluación de los aprendizajes?

No existe un marco de referencia que permita dar una respuesta clara a estas preguntas debido a que la investigación en este terreno es casi nula. No encontramos una línea de investigación que se aboque al estudio de los modelos educativos a distancia para personas adultas de baja escolaridad. Sólo existen algunos trabajos aislados que dan cuenta de cuestiones relacionadas con el tema pero con otro tipo de sesgos, ya sea con relación a habilidades de estudio (INEA s/f), a capacitación de educadores de adultos (Lizarzaburu, 1985), o a las prácticas de evaluación (Zúñiga, 1989), pero todo ello en modalidades escolarizadas.

En cuanto a educación a distancia, los trabajos de investigación se enfocan, sobre todo, a programas de educación superior y al impacto e imagen social de esta

¹ En la Ley General de Educación, es a partir de los 15 años que se identifica a una persona como adulta (Sep, 1993) y se considera de baja escolaridad en el caso de no haber concluido su educación básica.

modalidad (ICDE, 2000). Ante esta situación, resulta muy importante generar una línea de investigación que se ocupe del estudio de modalidades a distancia dirigidas a personas adultas de baja escolaridad.

1.2 Secundaria a Distancia para Adultos

En México, la oferta de educación básica para jóvenes y adultos es muy reducida, de hecho, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ha sido la institución que ha concentrado y emprendido casi la totalidad de iniciativas y estrategias para atender la educación de adultos en México (SEP, 1999). Fue hasta abril del año 2000, que se puso en marcha el programa Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), se trata de un modelo creado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, para ofrecer una nueva opción a las personas adultas que quieren estudiar la secundaria y no pueden acudir diariamente a la escuela. A la fecha este programa se está operando en 21 estados de la República, así como con la comunidad mexicana radicada en Chicago, St. Louis Missouri y Michigan en los Estados Unidos de América.

La propuesta curricular de este programa se basa en las características de la educación a distancia y de las personas adultas que no iniciaron o no concluyeron la secundaria. Los apoyos que se ofrecen a los estudiantes son guías de aprendizaje, programas de televisión que se transmiten por la Red Edusat y la orientación de un asesor.

Esta modalidad de educación secundaria ha sido el producto de un trabajo de diagnóstico, planeación y diseño curricular iniciado en 1995. Se pueden señalar tres factores que hicieron posible este esfuerzo, el primero es que desde 1993, la Constitución Política Mexicana, reconoce a la educación secundaria como parte del ciclo básico y la considera obligatoria, por lo que desde entonces, la demanda de este servicio educativo se ha incrementado, tanto entre quienes están en edad escolar como entre la población adulta. El segundo factor que influyó en el diseño de SEA, fue la creación de la Red Satelital Edusat en 1995. Edusat constituye una plataforma tecnológica que pretende aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación, apoyando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de los medios electrónicos de comunicación. Utiliza la tecnología Digicipher II de los satélites mexicanos SATMEX V y Solidaridad II, que permiten ofrecer 25 mil horas anuales de programación a través de 8 canales de televisión y 14 mil horas por sus 24 canales de audio (Ávila, 2001). Sin duda, la programación de Edusat ofrece un valioso apoyo a las actividades educativas impartidas en toda la república, en países centroamericanos interesados en utilizar estos servicios, y en algunas áreas de los Estados Unidos de América. El tercer factor que motivó la creación de SEA fue que en 1995, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) otorgó a México un crédito para impulsar el uso de las tecnologías de información y comunicación en la educación básica.

Estas condiciones permitieron pensar un modelo de educación secundaria a distancia para adultos. En primer lugar, se hizo un estudio diagnóstico para determinar el perfil de las personas que demandan el servicio; posteriormente se

elaboró el plan y los programas de estudio para atender las necesidades educativas de estos adultos y, finalmente se elaboraron los materiales y apoyos educativos correspondientes. Debe resaltarse que el currículo de SEA no es una adaptación de los planes y programas de educación secundaria para estudiantes en edad escolar, sino que es un modelo educativo diseñado especialmente para personas adultas que habitan en zonas urbanas y suburbanas de la república, debido a que en estos lugares se concentra el mayor porcentaje de población que requiere el servicio (ZIMAT, 1996).

Antes de explicar con detalle las características de SEA y en particular el enfoque educativo del área de Ciencias Sociales, resulta importante hacer una reflexión en torno al desarrollo histórico de la educación a distancia para adultos en México, dado que el contexto histórico y los esfuerzos realizados para incorporar el uso de las tecnologías en la atención del rezago educativo, ilustran claramente algunos de los problemas que no han sido superados y que se siguen presentando hasta la fecha.

CAPÍTULO II

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA ADULTOS EN MÉXICO

La preocupación por las necesidades educativas de las personas adultas que no han concluido la educación básica, se ha encontrado presente a lo largo de la historia en nuestro país. Dicha preocupación ha estado reflejada en acciones concebidas de acuerdo con la idea de "educación" que se ha tenido en cada momento histórico. Es posible encontrar evidencias de esta preocupación que datan de la Colonia y evolucionan a lo largo de la Historia de México². En este apartado se pretende describir el primer intento por incorporar los medios de comunicación a la educación de adultos en México. Este proceso constituye el antecedente más significativo del programa SEA.

2.1 Una tarea pendiente

El comportamiento del rezago educativo de las personas mayores de quince años durante la década de 1960 a 1970 es muy similar al actual: de los 34 millones de habitantes que había para 1960 (INEGI, 2000-III), sólo cerca de nueve millones tenían una escolaridad superior a la primaria (SEP, 1970), es decir, aproximadamente el 66% de la población no había concluido la educación básica, tal y como sucede en la actualidad. Otro dato interesante es que el porcentaje del presupuesto destinado a educación de adultos no ha aumentado significativamente, ya que en 1964 era del 0.82% (SEP, 1970) y para 1999 del 2.0% (SEP, 1999), en ambos casos salta a la vista la poca inversión que se ha hecho en este terreno.

Para complementar estas semejanzas, debe mencionarse que los modelos de atención al rezago educativo durante dicha década, se caracterizaron por una campaña de alfabetización que funcionaba en gran medida, gracias al trabajo voluntario y de servicio social, muy parecido al actual modelo operativo del INEA.

Entre los años de 1970 y 1980, se impulsaron grandes campañas de alfabetización ligadas a programas de extensión agrícola, la educación fundamental, el desarrollo de la comunidad, la educación popular, entre otros.

Asimismo, en esa década se promulgó la Ley Nacional de Educación para Adultos³. Dentro de las acciones orientadas a la atención del rezago educativo, destacan el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados y la creación del Sistema Nacional de Educación para Adultos.

² Para una revisión completa respecto a la educación de adultos en México, desde la Colonia hasta la década de 1970-1980, cfr. SEP/INEA. (1994). *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México: SEP/INEA.

³ Dicha Ley entró en vigor en enero de 1976 y sustituyó a la Ley por la que se establecía la Campaña Nacional contra el Analfabetismo de 1944. En la nueva ley se precisan los objetivos y características específicas de la educación de adultos y se define la posición del Estado al respecto. (*Diario oficial*, 31 de diciembre de 1975).

Según expertos en la materia, fue a partir de 1970 cuando la SEP inició acciones sistemáticas en educación de adultos (Castillo, 1982). Sin embargo, hemos entrado al siglo XXI con un rezago educativo muy parecido al que había en 1964.

A partir de la década de 1980-1990, el INEA ha sido el órgano encargado de atender la educación de adultos en México. Fue creado por decreto presidencial del 31 de agosto de 1981, con el propósito de promover, organizar e impartir los servicios de alfabetización y educación básica para la población mayor de 15 años que no ha podido iniciar o concluir los estudios en este nivel.

En el año 2000 se presentaron dos nuevos modelos educativos, uno dirigido por el INEA (Educación para la vida) y el otro por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Secundaria a Distancia para Adultos).

A pesar de esas acciones, podemos ver que las cosas no han cambiado mucho; sin embargo, se están buscando otras alternativas para abatir el rezago educativo, alternativas que se basan fundamentalmente en el uso de las tecnologías de comunicación e información. Por ello resulta interesante analizar el primer modelo de educación a distancia para adultos utilizado en México.

2.2 “Yo puedo hacerlo”



Mensaje del 24 de febrero de 1965 (SEP, 1970)

El primer modelo de educación a distancia para adultos en México, fue el generado por lo que el Presidente Díaz Ordaz denominó, “una nueva y vigorosa etapa de la campaña de alfabetización”, desarrollando –según dijo en su discurso del 24 de febrero de 1965– “nuevos planes que vengan a ser la lógica continuación de lo que ya hemos puesto en práctica, aprovechando los nuevos elementos técnicos que ahora tenemos a nuestro alcance y que nos permiten penetrar más allá y con mayor eficacia de lo que hemos logrado hasta la fecha” (SEP, 1965:2).

Con esta exhortación, la tarea alfabetizadora se emprendió, no como continuación de la campaña iniciada desde 1944, sino que seguiría los lineamientos establecidos por la UNESCO: “La alfabetización puede contribuir a satisfacer las necesidades básicas del bienestar individual, al mejoramiento económico y a la competencia administrativa” (Neijis, 1961:9).

Tampoco se buscaba favorecer a todos los analfabetos o hacer llegar “la luz hasta los más oscuros rincones del país” como en la campaña vasconcelista. Debe recordarse que una parte del esfuerzo educativo de la administración de Ávila Camacho fue la famosa campaña “cada uno enseña a uno” contra el analfabetismo, que inició con la publicación de la *Ley que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo*.⁴

Lo más relevante de esta ley es que convocaba a todos los ciudadanos mayores de 15 años que sabían leer y escribir a enseñar a una persona mayor de 15 años que no supiera. Esta campaña y la forma de encaminarla no surtió los efectos esperados pues para 1964, el número de analfabetos era de 9,216,633 personas, cifra superior a la que había en 1900, que era de 8,742,781 (Greaves, 1994) que, aún considerando el incremento de la población (para 1960 había 34,923,129 mexicanos y para 1965 41,574,183), era una cifra que delataba un programa de alfabetización poco afortunado. Esto tal vez se debió a que la campaña carecía de una propuesta pedagógica firme y a que tenía un fuerte sesgo populista, ya que había que masificar la acción alfabetizadora pero se descuidó la calidad de las propuestas.

La campaña de 1965 fue selectiva, se realizó en forma gradual y no tratando de atender a toda una región sino sólo a aquellas áreas en las que los alumnos estuvieran real o potencialmente incorporados a la producción agrícola o industrial.

Los mecanismos fueron la creación de 63 centros de alfabetización que atendieron en el sexenio a 14,593 estudiantes, la puesta en operación de 270 aulas móviles que atendieron 5,692 adultos y de 146 salas de lectura que beneficiaron a 35,324 personas (Loyo, 1994).

Los alfabetizadores de adultos eran instructores voluntarios, estudiantes normalistas y del Politécnico o simplemente ciudadanos de “buena voluntad”, no recibían retribución alguna, pero sí pasajes de transporte, diplomas, medallas al mérito y, en el caso de los estudiantes, prioridad para seleccionar su centro de trabajo al fin de su carrera (King, 1969).

En las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos convocadas por la UNESCO en Elsinor, Dinamarca en 1949 y en Montreal, Canadá en 1960, surgió un concepto más dinámico y funcional de alfabetización, a la vez que se le consideró como un medio para fomentar la paz y la comprensión en el mundo. Conceptos como educación fundamental, alfabetización funcional y educación permanente, imprimieron a la educación de adultos nuevas características y objetivos en beneficio de la población adulta (Loyo, 1994). Digamos que son conceptos que se siguen escuchando en las últimas cumbres mundiales al respecto, por ejemplo, para el Foro Mundial de la Educación celebrada en Dakar, los preceptos que orientaron las discusiones fueron los de “educación a lo largo de toda la vida” y “educación para todos” (Latapí, Schmelkes y Torres 2000).

Dichas concepciones hacen referencia a la necesidad de elaborar modelos pedagógicos centrados en las necesidades educativas de las personas adultas y que atiendan a todas las personas a lo largo de su vida. Pero además, subrayan la

⁴ *Diario Oficial*, 23 de agosto de 1944.

importancia de generar contenidos educativos que sean útiles para la vida cotidiana de los adultos. Estas ideas estuvieron presentes en la formulación de un proyecto experimental de alfabetización por radio y televisión: “La necesidad real es educar al adulto y, más que un dominio básico del alfabeto, un programa regular de conferencias y discusiones sobre temas de importancia directa para la comunidad – salud y sanidad, agricultura y ganadería, deberes y derechos del ciudadano, trabajos domésticos, etc.– será a la vez el mejor punto de partida y el mejor apoyo para una alfabetización en su sentido más amplio” (Neijs, 1961: 13).

En 1966 se inició la alfabetización por radio y televisión⁵ con la finalidad de hacer extensivo el privilegio de la lectura y la escritura a todos los mexicanos. Se fundó el Centro Experimental de Educación Audiovisual y se elaboró una metodología especial. Según los elaboradores del curso, la persona que lo seguía con interés aprendía a leer y escribir en cuatro meses.

El curso transmitido por circuito abierto se basó en un método ecléctico y se utilizaba la nueva cartilla de alfabetización llamada *Yo puedo hacerlo*. La cartilla constaba de 80 lecciones divididas en cuatro partes: la primera dedicada a las vocales; la segunda a las consonantes; la tercera destinada a estudiar las sílabas compuestas y la última a la afirmación de la lectura y la escritura por medio de algunas actividades de aprendizaje. La cartilla además servía como libro de lectura y cuaderno de escritura; se usaba letra script y se enriquecía el aprendizaje con recursos audiovisuales como películas, dibujos, carteles y franelógrafos que los maestros utilizaban en el programa de televisión, de radio o mediante la enseñanza directa.

La estructura de la cartilla y las recomendaciones para el auxiliar, se basan puntualmente en los lineamientos elaborados por los especialistas de la UNESCO (Neijs, 1961). Estos lineamientos son congruentes con el discurso que en torno a alfabetización imperaba entre 1950 y 1970: “Hay que hacer justicia a esta última campaña alfabetizadora, haciendo hincapié en que fue organizada concienzudamente, poniendo en juego todos los adelantos técnicos de la pedagogía para asegurar los resultados efectivos” (Ramos, 1949:14).

La Secretaría de Educación Pública encargó a una empresa particular una evaluación de la primera etapa del curso. Los evaluadores siguieron el rastro del 10% de alumnos del D.F., Guadalajara y Monterrey, lo que no fue muy difícil debido al control que se tenía de las cartillas repartidas, pues al recibir las, el estudiante tenía que registrar su nombre y dirección. La evaluación demostró que 53% de los alumnos había terminado el curso y de ellos 97% aprendió a leer y escribir. Aunque el índice de deserción era alto, resultó inferior al que se presentaba en la enseñanza directa.

⁵ Esta estrategia no estaba contemplada en el *Plan de la Campaña Intensiva de Alfabetización* elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1965).



Cartilla de alfabetización de 1966 (SEP, 1966).

Además, el costo fue también menor, ya que las cintas de video fueron donadas por la iniciativa privada y el tiempo de transmisión era gratuito (Muñoz, 1971).

Todo parecía indicar que el impulso a la educación de adultos mediante el uso de los medios sería decisiva; sin embargo, de la campaña de alfabetización por radio y televisión sólo se supo que se planeó una serie de televisión para que los estudiantes pudieran cursar la primaria y obtener el certificado. Nunca se llevó a cabo, únicamente se realizó un curso intermedio para recién alfabetizados, también a manera de experimento, era la segunda parte de *Yo puedo hacerlo* y se llamó *Un paso más* que se convirtió en el “último paso” de la educación a distancia para adultos en México por casi veinte años, pues fue hasta 1982 que se inició el programa *Aprendamos juntos* que combinaba el uso de la televisión y un cuaderno de trabajo para enseñar a leer y escribir a personas adultas. Este programa estuvo dirigido por el INEA y tampoco tuvo seguimiento ni continuidad.

Yo puedo hacerlo nunca se expandió, posiblemente porque en 1966, los telemaestros y la infraestructura que se habían empleado en la alfabetización por televisión se canalizaron a la creación del modelo de Telesecundaria, que pretendía ofrecer educación secundaria a jóvenes en edad escolar que vivían en comunidades rurales y que en nuestros días es una modalidad importante del Sistema Educativo Nacional. Este es, sin duda, un ejemplo de que la prioridad en educación básica siempre ha sido atender a los niños y jóvenes en edad escolar, dejando en el olvido a la población adulta. Otra razón por la que no se continuó con este esfuerzo, es que no estaba contemplado como una de las acciones a emprender en el sexenio y, por lo tanto, era prioritario atender otros programas que habían sido planteados en el plan de trabajo de 1965.

2.3 Perspectivas de la educación básica para personas jóvenes y adultas

A más de treinta años de haberse realizado el primer intento por incorporar el uso de la tecnología en la educación para adultos, podemos ver que las cosas no han cambiado mucho. Los cuatro últimos gobiernos de la República han transmitido a sus sucesores una carga más pesada que la recibida. En 1976 el rezago estaba constituido por 16.9 millones de mexicanos mayores de 15 años que no habían terminado la educación primaria; en 1988 la cifra ascendía a 19 millones y en 1994 a 21.5 millones. El número de rezagados en el 2000 era de 32.5 millones de jóvenes y adultos, de los cuales 14.9 millones tenían la educación primaria pero no la secundaria; 11.7 millones sabían leer y escribir pero no contaban con educación primaria completa, y 5.9 millones eran analfabetos (SEP, 2001-I). Aunque el desproporcionado incremento obedece principalmente a la obligatoriedad de la secundaria, los datos reflejan que el fenómeno ha aumentado notablemente.

El modelo “Educación para la vida” del INEA, representa un cambio respecto a los programas con los que ha operado el Instituto. Entre las diferencias más notables cabe destacar su flexibilidad y diversificación, el reconocimiento del saber y saber hacer de los jóvenes y adultos y, la entrega de un juego de materiales didácticos por módulo sumamente atractivo y de gran calidad editorial, con lo que se pretende revertir en parte el estereotipo de “educación de segunda” de la educación para los

adultos. Sin embargo, el número de estudiantes beneficiados con este programa es sumamente reducido debido al costo que implica la impresión y distribución de dichos materiales.

Se trata de un proyecto que intenta resolver los añejos problemas de esta actividad educativa, mediante la relevancia de los contenidos. "Educación para la vida" refleja en sus materiales un importante esfuerzo por seleccionar y organizar los contenidos en función de las necesidades e intereses de las personas adultas y de la sociedad a la que pertenecen, por ello, se proponen contenidos que los diseñadores del currículo consideran útiles para la vida presente y futura de los estudiantes.

Efectivamente, la irrelevancia de los contenidos educativos es una de las causas de la escasa cobertura y eficiencia de los servicios de educación para los adultos. No es, sin embargo, la única. Los problemas de calidad de la educación ofrecida, sobre todo debido al recurso de personal voluntario sumamente móvil e insuficientemente calificado, siguen sin resolverse.

El INEA ha desarrollado una modalidad operativa basada en el pago de estímulos al personal voluntario en función del desempeño: le paga entre \$50.00 y \$150.00 al asesor por alumno que presente exitosamente sus exámenes de alfabetización, y entre \$10.00 y \$40.00 por alumno que acredite los exámenes de una materia o módulo en primaria y secundaria. A los promotores se les ofrece también una especie de comisión sobre estos estímulos. Asimismo, a quienes faciliten puntos de encuentro o espacios educativos (directores de escuela, responsables de casas de cultura, etcétera), se les pagan \$10.00 por alumno, por materia o módulo aprobado. El INEA asegura que estas medidas, implantadas en algunos estados desde 1998, han incrementado de manera notable su eficiencia (INEA, 2001).

Por su parte, SEA es un programa cuya intención es contribuir a que una parte importante de la población de nuestro país, concluya la educación básica aprovechando la plataforma tecnológica que representa la Red Edusat y ofreciendo a las personas adultas que no iniciaron o no concluyeron la secundaria, un programa educativo acorde a sus necesidades y condiciones para el estudio. Este modelo fue formulado con la colaboración del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y con la asesoría de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV y del INEA. A pesar de ser un modelo educativo sumamente atractivo, persisten dificultades debido principalmente a la falta de recursos materiales y humanos que garanticen las condiciones mínimas necesarias para su operación.

Los modelos de "Educación para la vida" y "SEA" son programas educativos para adultos de baja escolaridad diseñados específicamente para esta población. A la fecha no existe ningún trabajo en que se sistematicen los criterios de selección y organización de sus contenidos o en que se plantee su marco conceptual y metodológico. Por otro lado, tampoco hay investigaciones que aborden la enseñanza de las Ciencias Sociales en adultos, ni la educación a distancia aplicada a personas adultas de baja escolaridad. De ahí el interés por describir, analizar y evaluar el currículum de SEA, específicamente del área de Ciencias Sociales.

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN INTEGRAL DEL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES DE SEA

Existen autores que han logrado ubicar una veintena de concepciones distintas sobre currículo (Stenhouse, 1984; Sacristán, 1984; Frigerio, 1991; Román y Díez, 1999; Coll, 2000). Sin embargo, en este apartado no se hará un recuento de ellas, sino que se adoptará un concepto amplio al respecto: "...currículo significa plan de estudios, contenido realmente estudiado por los estudiantes, conocimiento de las disciplinas académicas, medios didácticos mediante los cuales los objetivos o el contenido son presentados a los estudiantes, lo que es aprendido y las experiencias educativas reales de los estudiantes" (Posner, 1998: 130); esta concepción permite interpretar al currículo como modelo de enseñanza y aprendizaje: "Existe una definición al menos implícita y consensuada de currículo como aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan algunos programas educativos. Desde estos supuestos hablamos de una enseñanza centrada en procesos, de evaluación procesual, de aprendizaje constructivo, de actividades como estrategias de aprendizaje, de aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores" (Román y Díez, 1999:289).

Si se asume que el currículo es entre otras cosas, un plan para el aprendizaje y la enseñanza, entonces es importante considerar sus componentes fundamentales: propósitos de aprendizaje, selección y organización de contenidos, materiales y recursos de enseñanza, actividades de aprendizaje, y procedimientos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, por lo tanto, son estos los elementos que orientan la presente evaluación del programa de estudios de Ciencias Sociales de SEA.

Un concepto amplio de currículo requiere a su vez, una concepción integral de evaluación, por ello, la evaluación curricular será entendida "como el proceso que consiste en concebir, obtener y comunicar informaciones que marquen una orientación para la toma de decisiones educativas, respecto a un programa determinado" (Martínez, 1996:190). En este trabajo se utilizó un enfoque de evaluación "iluminativo" (Parlett y Hamilton, 1972). Las características más significativas de este enfoque de evaluación son:

- Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona la innovación educativa.
- El interés fundamental es la descripción e interpretación más que de la medida y la predicción.
- Se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de tipo laboratorio.

En este sentido, el énfasis valorador sobre los propósitos y productos educativos deja paso a un estudio intensivo del programa en su totalidad. Esto significa que en lugar de centrarse en el análisis aislado de algunos de los elementos del currículo, se pretendió recabar y sistematizar información de todo el currículo. Es importante reconocer que los alcances de este estudio son limitados en cuanto a la profundidad

de las explicaciones referidas a elementos específicos del programa. A cambio, se ha podido delinear un panorama general del currículo de Ciencias Sociales de SEA, lo que permitió establecer niveles de congruencia y asociación de factores clave para la valoración integral del programa y para la formulación de sugerencias concretas.

Para tal efecto se utilizó un protocolo constituido por tres elementos centrales: propósitos, metodología e instrumentos, y variables de evaluación (Grassau, 1990; Infante, 1995). La delimitación de los propósitos permitió definir el objeto fundamental del estudio y encauzar la selección de los instrumentos y procedimientos más adecuados para recabar información; con respecto a la metodología, en una evaluación iluminativa, las estrategias precisas para cada investigación son elaboradas situacionalmente como consecuencia de las características del objeto de estudio, lo cual supone apertura y flexibilidad metodológica y el convencimiento de que las preguntas y propósitos dictan los métodos y no viceversa, por ello, y considerando que en este trabajo se requirió recabar e interpretar información de diversa naturaleza, fue necesario emplear de manera simultánea métodos cuantitativos y cualitativos, bajo la premisa de que en otros estudios, esta estrategia ha podido ofrecer hallazgos que no hubieran sido posibles mediante el recurso aislado de cualquiera de los dos enfoques metodológicos (Schmelkes, 2001); por su parte, las variables de evaluación permitieron especificar y concretar suficientemente el objeto de estudio, de tal forma que los resultados ofrecieran información organizada y factible de ser utilizada para la toma de decisiones. A continuación se detalla cada uno de estos rubros.

3.1 Propósitos de la evaluación

Los propósitos de esta evaluación son:

- **Determinar las continuidades y rupturas entre los siguientes elementos de la estructura curricular del programa de estudios de Ciencias Sociales:**
 - **Enfoque explícito.**
 - **Guías de aprendizaje.**
 - **Programas de televisión.**
 - **Asesorías semanales.**
 - **Evaluación de los aprendizajes.**

Se trata de hacer un análisis de congruencia entre estos elementos con la finalidad de señalar en dónde existe coherencia y en dónde se aprecian distanciamientos o incluso oposiciones. Es decir, es importante verificar si los planteamientos explícitos en el enfoque son congruentes con el tipo de materiales de apoyo y con la mediación docente que se ofrece a los estudiantes, así como con los procedimientos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

- **Identificar algunos de los factores que favorecen el desempeño académico de los estudiantes del área de Ciencias Sociales de SEA.**

Considerando que SEA ofrece un modelo educativo a distancia para personas adultas de baja escolaridad, resulta interesante poder determinar algunos de los

factores que pueden influir en su desempeño académico, entendido este último como el nivel de logro alcanzado por los estudiantes al final de un curso (Palmer, 2001), en el caso de SEA, esto es posible porque la evaluación del aprendizaje se realiza mediante instrumentos estandarizados que permiten ubicar a los estudiantes en cuatro niveles de logro. Al cruzar este dato con información referente a las características de los alumnos, a los materiales de apoyo utilizados, así como a las prácticas de asesoría, se pueden plantear algunas hipótesis con respecto a los factores que influyen o que obstaculizan el desempeño de las personas adultas en SEA. En este sentido, la evaluación siempre será parcial, no se puede aspirar a evaluar todo lo que se pretende cualitativamente de la educación, por ello, sobra decir que la investigación evaluativa, al nivel en que se encuentra actualmente desarrollada, sólo produce indicadores, por lo que, al hacer referencia a factores, se está dando por sentado que las conclusiones en este aspecto serán sólo a nivel de indicadores y no de principios.

3.2 Método e instrumentos de evaluación y preguntas de investigación

La evaluación curricular es un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación, actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el currículo a la realidad (Infante, 1995). La tarea de abordar un currículo con la finalidad de comprenderlo y valorarlo, implica someterlo a un proceso analítico determinado (Alba, 1991). En este trabajo, dicho proceso analítico esta conformado por tres etapas:

- Descripción y análisis del enfoque educativo explícito de SEA y del programa de Ciencias Sociales.
- Evaluación de los materiales de apoyo (guías de aprendizaje y programas de televisión).
- Análisis de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de una generación de estudiantes.

Este proceso pretende dar respuesta a las preguntas de investigación:

- **¿Los materiales de apoyo son congruentes con el enfoque explícito del programa de estudios de Ciencias Sociales de SEA?**
- **¿Cuáles son los factores que favorecen el desempeño académico de los estudiantes del programa?**

Para responder a estas interrogantes se requirieron de tres aproximaciones metodológicas:

3.2.1 Descripción y análisis del enfoque educativo explícito de SEA y del área de Ciencias Sociales

Para abordar este elemento se emprendió una aproximación metodológica descriptiva de tipo documental. El enfoque de este trabajo se delineó a partir de los conceptos de

relevancia (Schmelkes, 1997), contexto (Messina, 1993) y aprendizaje desde la perspectiva del estudiante (Maciuka, 1994). A partir del análisis de estos conceptos se hizo una reconstrucción de las bases que dieron forma a los criterios de selección de contenidos para el programa de estudios de Ciencias Sociales de SEA.

3.2.2 Evaluación de los materiales de apoyo

Una vez descritos y analizados los elementos centrales del programa de estudios, se realizó una evaluación de los materiales de apoyo a partir de dos modelos prediseñados. Para los materiales impresos se utilizó el *Modelo de Evaluación de Contenidos y Materiales de Educación para Adultos* (De Agüero, 1996) y para los programas de televisión, el *Modelo para Evaluar un Material Educativo Audiovisual* (Infante, 1995).

Los materiales evaluados son las guías de aprendizaje de nivel inicial y avanzado, y seis programas de asesoría por televisión (tres de cada nivel).

En torno a las asesorías semanales, se realizó una entrevista a profundidad a dos asesores, el de la sede en donde se obtuvo el promedio de calificaciones más alto y el de la sede con promedio más bajo en el Distrito Federal, las entrevistas consistieron en preguntas orientadas a la descripción de la capacitación recibida y a los estilos de asesoría; también se observó una clase de cada asesor y se analizaron los instrumentos para la evaluación de la capacitación de dichos asesores.

3.2.3 La evaluación de los aprendizajes

Se analizaron los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales del nivel inicial de la primera generación de SEA. Se trata de un grupo de 401 estudiantes a los que se les aplicó un examen estandarizado de 48 preguntas de opción múltiple.

Los resultados fueron analizados a partir de dos procedimientos para la interpretación de pruebas: el *Item and Test Analysis Program* (Versión 3.5) y el *Rasch Analysis for all two-facet models, Bigsteps* (Wright y Stone, 1998).

También se aplicó una encuesta descriptiva al mismo número de estudiantes para recabar información sobre su condición socioeconómica, hábitos de estudio y uso de los materiales de apoyo. Este instrumento forma parte del programa de seguimiento de SEA y está documentado en el trabajo *Evaluación Global y Sistemática del Programa de Educación a Distancia para Adultos* (Repetto, 2001).

Por otro lado, se hizo una aproximación cualitativa a estos resultados y se indagó, mediante entrevistas a profundidad, las condiciones y factores que determinaron el éxito o fracaso de los estudiantes. Para ello, se entrevistó a tres de los estudiantes que obtuvieron los puntajes más altos y a tres de los que obtuvieron las calificaciones más bajas a nivel nacional. Los indicadores considerados para la entrevista y para el análisis de la información fueron: situación socioeconómica del estudiante, uso de los materiales de apoyo y características de las asesorías semanales.

3.3 Variables de evaluación

Para la evaluación de un currículo es necesario definir las variables a considerar, es decir, los elementos del currículo que serán analizados para su valoración. En ese sentido, "...la especificación de variables demanda un modelo multidimensional muy amplio, que conviene reducir a un modelo operacional factible de ser estudiado exhaustivamente" (Grassau, 1990). Con base en el propósito de esta evaluación, las variables relevantes son:

Del enfoque explícito del programa de estudios de Ciencias Sociales:

- Propósitos (vigencia y viabilidad).
- Organización de los contenidos (relevancia y congruencia).

De las guías de aprendizaje (De Agüero, 1996):

- Teoría educativa.
- Nivel curricular.
- Nivel técnico.

De los programas de televisión (Infante, 1995):

- Contenido.
- Estructura didáctica.

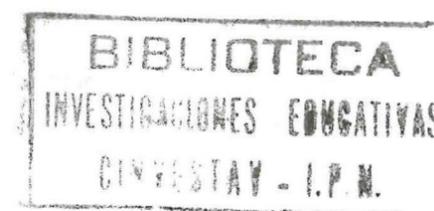
De las asesorías semanales:

- Las características del asesor (estilos de asesoría y capacitación recibida).
- Las actividades de aprendizaje generadas por el asesor.

De los procedimientos de evaluación (Wright y Stone, 1998):

- Instrumentos de evaluación.
- Resultados de la evaluación.
- Encuestas descriptivas (Repetto, 2001) y entrevistas, (situación socioeconómica, formas de estudio, asesorías semanales).

El uso alternativo de los procedimientos e instrumentos de investigación descritos, da cuenta de un eclecticismo metodológico que pretende subrayar el hecho de que no existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva con respecto a un currículo. Existen, por el contrario, numerosas perspectivas y puntos de vista que deben considerarse, indagarse y contrastarse. En los siguientes capítulos se hace un esfuerzo al respecto; a final de cuentas, se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación utilizando para ello caminos que en apariencia pueden parecer metodológicamente diferentes, pero que en realidad no lo son tanto, pues han permitido arribar a conclusiones interesantes pero sobre todo, se han constituido como una experiencia personal y profesional sumamente "iluminativa".



CAPÍTULO IV

EL ENFOQUE EXPLÍCITO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES

Este capítulo está integrado por dos temas: “El Plan de estudios de SEA” y “El programa de Ciencias Sociales”; la primera parte de cada apartado es eminentemente descriptiva y se refiere al enfoque explícito de cada uno de los documentos revisados. En la segunda parte, se incluye un apartado de análisis en donde se presenta una valoración del currículo explícito y algunos comentarios en torno a las estrategias y la metodología empleadas en su formulación.

4.1 El Plan de Estudios de SEA

Una de las características de los contenidos de SEA es la *pertinencia*, ya que en el Plan de estudios (SEP, 2000-I), se afirma que los contenidos se seleccionaron y organizaron con base en las experiencias y conocimientos previos de los adultos, así como en las situaciones de vida cotidiana a las que se enfrentan. De esta manera, los elaboradores del programa SEA proponen que la pertinencia se construye a partir de lo que los educandos han vivido, con la finalidad de capturar su interés y procurar el desarrollo de nuevos conocimientos. Así, se intenta responder a una de las conclusiones más recurrentes en las investigaciones y discusiones recientes en torno a los programas educativos para adultos de baja escolaridad (Messina, 1993; Kalman, 1999; Latapí, Schmelkes y Torres 2000), que coinciden en la importancia de reconocer la experiencia de las personas adultas, para proponer nuevos aprendizajes que la amplíen y enriquezcan.

Otra característica del plan de estudios es la propuesta de *flexibilidad*, ya que son las personas adultas quienes deciden su ritmo de estudio y el tiempo que demorarán en concluir la secundaria (SEP, 2000-I). Esto significa que los estudiantes no tienen que acudir diariamente a clases en un horario y lugar determinado, sino que ellos deciden el lugar y el tiempo que pueden destinar a estudiar con la posibilidad de acudir a una asesoría de 90 minutos cada semana. También tienen la alternativa de elegir el número y el orden de áreas que desean cursar, así como de revalidar las materias que hayan cursado en otra modalidad. Sin embargo, la flexibilidad no se presenta en la selección y organización de contenidos, ya que son prescritos en los programas de estudio y la cantidad, secuencia y naturaleza de los temas no presentan ninguna posibilidad de cambio por parte de los asesores o de los estudiantes.

SEA busca ser además, un programa *formativo* ya que su modelo educativo pretende ofrecer a las personas adultas “...una educación cuyos contenidos, actividades de aprendizaje y procedimientos de autoevaluación favorezcan el desarrollo de sus capacidades personales y sociales” (SEP, 2000-I:10). Esta característica del programa, refleja la preocupación de los diseñadores por el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Tales capacidades son especificadas en los propósitos formativos de SEA, mismos que se detallan a continuación.

4.1.1 Propósitos de SEA

En el Plan de estudios se plantea como propósito general de SEA “...ofrecer un modelo de educación secundaria basado en las necesidades y características especiales de la población adulta que se encuentra en situación de rezago. Se busca que desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores útiles para enfrentar diversos problemas, así como para tener acceso a otros niveles educativos” (SEP, 2000-I: 9).

Además del propósito general, el Plan de estudios también señala una serie de propósitos formativos:

“Desarrollar las competencias de comunicación oral y escrita, así como de cálculo matemático, que le permitan al adulto seguir aprendiendo de manera autónoma.

Adquirir nuevos conocimientos sobre el mundo natural y social del que forman parte y aplicarlos al tomar decisiones en su vida.

Ampliar sus posibilidades de acceso a la cultura y a la información regional, nacional y mundial.

Desarrollar su creatividad, versatilidad y responsabilidad en el trabajo.

Estimular los esfuerzos de superación personal.

Motivar y apoyar a su familia para el logro de mejores niveles educativos.

Disponer de nuevos conocimientos para la toma de decisiones relativas a la familia.

Modificar o reafirmar patrones y valores familiares.

Participar como ciudadano informado y comprometido en la vida política y social de su comunidad y país.

Conocer mejor sus obligaciones y derechos como ciudadano” (SEP, 2000-I: 9-10).

4.1.2 El modelo educativo

En el Plan de estudios se indican explícitamente los principales rasgos del modelo educativo:

a) Reconocimiento de la experiencia y de las necesidades educativas de las personas adultas.

b) Desarrollo de nuevos conocimientos a partir de los saberes prácticos y los contextos de vida del adulto.

c) Selección de contenidos relevantes para el estudio y para la vida.

d) Desarrollo de una metodología de estudio independiente.

e) Un proceso de evaluación de los aprendizajes acorde con el enfoque educativo y los materiales de apoyo.

4.1.3 La organización de los contenidos

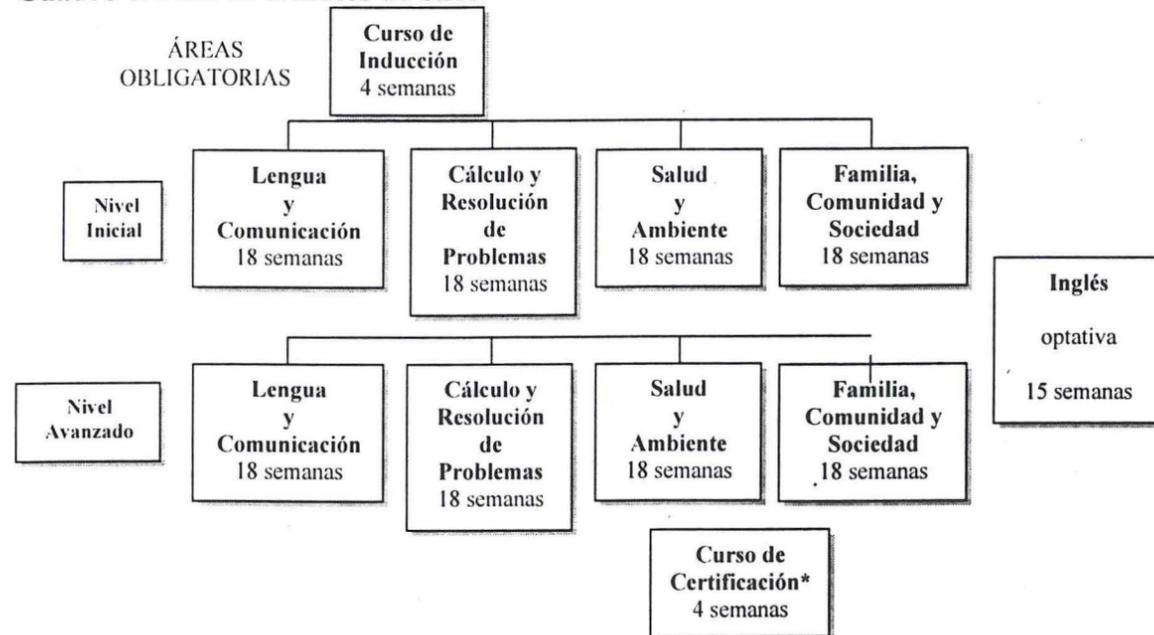
Como se aprecia en el Cuadro 1, los contenidos temáticos de SEA se organizan en cuatro áreas básicas: *Lengua y Comunicación, Cálculo y Resolución de Problemas, Salud y Ambiente y, Familia, Comunidad y Sociedad*; estas áreas se dividen en dos

niveles: Inicial y Avanzado. Además, los estudiantes deben participar en un Curso de Inducción denominado *Nuevos apoyos para volver a estudiar*; se trata de un curso introductorio en el que las personas adultas conocen los materiales y procedimientos que deberán utilizar a lo largo de sus estudios de secundaria. También hay una materia opcional que consiste en el primer nivel de *Sepainglés*. Los estudiantes que lo deseen podrán tomar este curso una vez concluido el resto del plan de estudios. Existe además, un Curso de Certificación denominado *Nuevos apoyos para terminar la secundaria*, está dirigido a las personas que sólo adeudan alguna actividad de desarrollo como Educación Física, Educación Tecnológica o Expresión y Apreciación Artística; los contenidos de *Nuevos apoyos para terminar la secundaria* no se relacionan con las actividades de desarrollo, sino que se estructuran en cuatro unidades de trabajo, cada una se refiere a los contenidos centrales de las cuatro áreas básicas, de manera que las personas adultas que sólo tomen el Curso de Certificación contarán con un panorama general de los contenidos de SEA.

Cada área básica cuenta con una guía de aprendizaje estructurada en 90 sesiones de estudio independiente, que corresponden a 18 semanas por nivel. Los cursos de Inducción y Certificación están integrados por 20 sesiones, que se concluyen en 4 semanas. Cada sesión requiere aproximadamente de una hora de estudio independiente por parte del estudiante, apoyado por programas de televisión y por la orientación semanal de un asesor. El tiempo estimado para cada sesión fue monitoreado durante la elaboración de los materiales impresos piloteando las sesiones con personas del perfil de los estudiantes potenciales de SEA.

El área optativa de inglés se imparte a través de un curso que consta de programas de televisión, un libro y dos audiocasetes. Su duración es de 15 semanas.

Cuadro 1. Plan de estudios de SEA



Fuente: (SEP, 2000-I:14).

4.1.4 Análisis

Los resultados de investigación y las aportaciones hechas por especialistas ofrecen una serie de planteamientos en torno a la construcción de currículos deseables para la educación de adultos, Sylvia Schmelkes señala algunos:

“La educación de adultos debe responder a las necesidades reales de los destinatarios; el adulto debe ser participe activo de su propio proceso de aprendizaje; se reconoce que la demanda de servicios de educación de adultos es heterogénea; el educando adulto, tanto el individual como el colectivo, es un sujeto con conocimientos, habilidades y valores que son fruto de su experiencia. Esta experiencia debe convertirse en la base a partir de la cual se aborde la actividad educativa; la educación de adultos se concibe jugando un papel instrumental y atendiendo, desde lo educativo, un amplio espectro de problemas; la calidad de la educación de adultos surge como un criterio central de acción. El énfasis en la búsqueda de la calidad de la educación de adultos debe ubicarse en el aprendizaje de los adultos” (Schmelkes, 1996:423).

Los propósitos, las características del modelo educativo, así como la forma en que se organizan los contenidos de SEA, permiten apreciar una clara apuesta por lo que en el Plan de estudios se denomina “pertinencia”, es decir, se considera que seleccionar contenidos que respondan a las experiencias e intereses de los destinatarios, aumenta considerablemente las posibilidades de éxito del programa. Otra apuesta importante que se hace, es la relacionada con la flexibilidad del modelo educativo. Sin embargo, si bien el programa de estudios permite al adulto elegir la ruta de estudio que mejor le convenga, no ofrece ningún espacio curricular abierto, esto es, los programas de estudio y, como se verá más adelante, los materiales de apoyo, no presentan la posibilidad para que el asesor o el estudiante elijan contenidos o secuencias temáticas, por lo que la “pertinencia” queda sostenida solamente en los criterios de selección utilizados por los diseñadores.

Por otro lado, salta a la vista que los propósitos, los rasgos del modelo educativo y la forma de organización de contenidos de SEA, hacen referencia a personas adultas (no a personas jóvenes), lo que nos conduce a concebir SEA como una opción para la atención diversificada de la población en situación de rezago escolar.

Debe reconocerse que el diseño curricular de SEA se basó en un estudio diagnóstico (Zimat, 1996), que permitió identificar algunas características de los estudiantes potenciales del programa. Dicho estudio se realizó por *Consultores en Investigación y Comunicación S.C.*, a petición de la SEP durante los meses de marzo y abril de 1996. Este despacho de consultores realizó un estudio descriptivo de campo, de corte cuantitativo a través de la aplicación de una encuesta en viviendas en 10 entidades federativas, se entrevistó a hombres y mujeres de zonas urbanas, semi-urbanas y rurales, de 15 a 39 años de edad, que concluyeron la primaria y no la

secundaria, y que no estaban estudiando al momento de contestar la encuesta; la muestra quedó conformada por un total de 3,011 casos, lo que según el informe presentado cumplió con características de representatividad en un nivel de confianza del 95%, con una tasa de error esperado no mayor del 5% y un índice de precisión de ± 1 punto porcentual. Las principales características del perfil de los usuarios potenciales de SEA, según este estudio fueron:

“El 54% de los encuestados indicó tener menos de 27 años y el 46% afirmó superar esta edad.

En cuanto a ocupación destacaron las amas de casa (39%), los empleados (26%) y los trabajadores independientes (21%).

El 57% desempeñaba una actividad productiva y el 76% percibía menos de 1000 pesos mensuales como remuneración por su trabajo.

Los encuestados en promedio pasaban 2 horas diarias en contacto con la televisión y 1 hora 44 minutos con la radio. Con respecto al periódico su exposición promedio fue inferior a un día a la semana.

El 92% cursó la educación primaria en una escuela oficial y tenía en promedio 12 años sin estudiar ni asistir a un centro educativo.

En 75% de los casos, la principal causa de interrupción de los estudios fue la económica.

El 68% manifestó interés por estudiar la secundaria y los encuestados dijeron poder dedicar entre 2 y 3 horas diarias a estudiar.

La población de estudiantes potenciales se concentra en zonas urbanas y semiurbanas” (Zimat, 1996:17-68).

Esta información permitió delinear un perfil de usuario del programa, por lo menos en lo general. Los factores clave a considerar fueron edad, tiempo que dejaron de estudiar, situación socioeconómica y contexto cultural en el que se desenvolvían. Fue a partir de este estudio, que los diseñadores del programa construyeron su propio imaginario de estudiante de SEA. Imaginario que se convirtió en programas de estudio, guías de aprendizaje, programas de televisión e instrumentos de evaluación con pretensiones de pertinencia. A continuación se describe y analiza el programa explícito de Familia, Comunidad y Sociedad. Cabe señalar que quien escribe este trabajo, participó como coautor y como coordinador académico en el diseño del programa y de los materiales de apoyo de dicha área, por lo que el esfuerzo para no perder objetividad será mayor.

4.2 El programa de Ciencias Sociales

En ningún sistema educativo vigente se pone en duda la convicción de que la educación tiene una importante responsabilidad en la construcción de las bases para una convivencia democrática y respetuosa entre los seres humanos, para el establecimiento de una relación armoniosa de la humanidad con la naturaleza y en la formación de una sociedad capaz de participar de forma activa en la vida cívica y

política cotidiana. Queda claro entonces, que la enseñanza de las Ciencias Sociales es una necesidad y una tarea prioritaria de los sistemas educativos.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en México se ha caracterizado por una clara fragmentación de los contenidos, basta observar los programas de estudio de primaria y secundaria vigentes (SEP, 1993). La enseñanza de Historia y Geografía, y la Formación Cívica y Ética, no plantean articulación en sus líneas curriculares y los contenidos no dejan de ser excesivos y enciclopédicos.

La selección y organización de contenidos en SEA es diametralmente opuesta a la que se presenta en los planes de estudio de 1993 para educación básica. En primer lugar, se propone una selección de contenidos basada en situaciones y problemas sociales de relevancia y no en criterios disciplinarios; en segundo lugar, la organización de contenidos obliga a utilizar los conceptos y herramientas de la Historia, la Geografía, la Ciencia Política, la Ética, la Economía y otras disciplinas sociales de una manera articulada y en situaciones susceptibles de ser problematizadas a nivel familiar, local, nacional y mundial, de ahí que el área se denomine “Familia, Comunidad y Sociedad”.

4.2.1 El enfoque explícito del área Familia, Comunidad y Sociedad

“Estudiar es pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente” (Freire, 1994:31), por lo que los contenidos del curso de Familia, Comunidad y Sociedad “fueron estructurados tratando de recuperar la experiencia y conocimientos que los adultos han adquirido a lo largo de su vida, con la intención de generar aprendizajes más significativos y organizados que permitiesen a los adultos un mejor desempeño en los diversos ámbitos en que participan: familiar, escolar, comunitario y laboral” (SEP, 2000-I:51).

Los programas para el área de Familia, Comunidad y Sociedad “abordan, desde una perspectiva global, las necesidades y problemáticas con las que se enfrenta el sujeto en su entorno social” (SEP, 2000-I:51). Por lo descrito en el programa, el área presenta un enfoque integrador y crítico que pretende generar en el adulto la comprensión de los rasgos y conflictos centrales que caracterizan al mundo en que vivimos; fomentar actitudes y hábitos propios de las sociedades democráticas; impulsar la afirmación del adulto como un miembro con pleno derecho en nuestra sociedad y, buscar el desarrollo de habilidades necesarias para el manejo riguroso y crítico de diversa clase de información.

Por ello, los contenidos del área buscan mostrar al adulto formas organizadas y críticas de interpretar los fenómenos sociales en que se halla inmerso. Así, en tanto comprenda con mayor claridad el origen de los fenómenos que le rodean, se sentirá con mayor capacidad para influir sobre su vida y su entorno.

Para definir este enfoque educativo fue necesario un trabajo interdisciplinario en el que especialistas en la enseñanza de la Historia, la Geografía y el Civismo aportaron sus puntos de vista; fue indispensable renunciar a las formas convencionales de enseñanza de estas asignaturas y pensar en una manera alternativa para agruparlas. Se trató de evitar una organización por áreas “disfrazada”, es decir, una organización de contenidos en donde lejos de buscar la integración, se

construyeran unidades temáticas de Historia, Geografía y Civismo con escasa conexión conceptual, metodológica y didáctica⁶.

En realidad se buscaba integrar los contenidos a partir de contextos cotidianos que permitieran articular las especificidades de las tres asignaturas con las de otras disciplinas sociales como la Economía, la Ética y la Sociología, al tiempo que ofrecieran al estudiante la posibilidad de desarrollar habilidades y reflexionar acerca de los valores para la convivencia. El primer paso consistió entonces, en dirigir la mirada a nuevas posibilidades de pensar y estudiar la compleja realidad social.

4.2.2 Propósitos del área

Con base en el Plan de estudios, el propósito más importante del área de Familia, Comunidad y Sociedad es: "Impulsar el desarrollo de herramientas conceptuales y competencias necesarias para la comprensión, en diferentes ámbitos (familia, comunidad, nación, mundo), de los múltiples factores históricos, geográficos y culturales que intervienen en la configuración de las sociedades humanas, identificando y valorando los procesos que rigen los cambios sociales orientados hacia una convivencia democrática" (SEP, 2000-I: 51).

Además, en el programa se enlistan otros propósitos en donde se plantea que al concluir los estudios, los estudiantes serán capaces de:

"Analizar nociones y conceptos que le permitan aproximarse al conocimiento social y tener acceso a explicaciones más complejas.

Construir esquemas temporales y espaciales para entender los procesos más significativos que han conformado al mundo actual.

Caracterizar los diversos procesos y periodos que han tenido lugar en la Historia de México, reconociendo los vínculos existentes con el desarrollo de la Historia Universal.

Fortalecer la noción de pertenencia a partir del reconocimiento de lo que nos es propio como nación, con absoluto respeto a la diversidad étnica y cultural.

Incrementar sus conocimientos geográficos y comprender las relaciones de interdependencia que existen entre sociedad y medio ambiente.

Identificar las implicaciones de la participación ciudadana consciente: el reconocimiento de sus derechos y deberes, las formas de participación y organización social, las instituciones a las que competen los diversos asuntos de orden legal y los valores para la democracia.

⁶ Un claro ejemplo de este tipo de currículo es el Plan de Estudios de educación secundaria de 1974 (SEP, 1974).

Abordar la resolución de problemas sociales de su vida cotidiana aplicando los conceptos y procedimientos básicos de la indagación de la Sociología, la Ciencia Política, la Geografía, la Historia, la Economía, la Antropología y el Derecho, utilizando para ello, de manera sistemática, diversas fuentes y medios de información y comunicación" (SEP, 2000-I:51-52).

Para definir estos propósitos, se analizaron los enfoques y programas de Historia, Geografía, Educación Cívica y Civismo⁷ de educación primaria y secundaria, también se revisó la Ley General de Educación y, finalmente se tomó como referente prioritario la satisfacción de necesidades educativas básicas de las personas jóvenes y adultas (Schmelkes, 1996).

4.2.3 Selección de contenidos

Los contenidos de Familia, Comunidad y Sociedad "fueron seleccionados a partir de aquellos contextos o problemas sociales que vinculan las necesidades inmediatas de los adultos y su entorno social, así como el devenir nacional e internacional" (SEP, 2000-I:52).

El punto de partida para la selección de contenidos fue la categoría de concienciación: "como seres conscientes, los hombres están no solo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres" (Freire, 1994:85). Se trata de una concepción en la que el ser humano consciente es capaz de comprender la realidad como resultado de las relaciones de los sujetos con el resto de seres humanos y con el mundo. Para lograr dicha concienciación se debe recurrir al conocimiento crítico de la Historia, la Geografía, la Economía, la Ciencia Política y el resto de disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. Pero la presentación de dicho conocimiento se hace a partir de contextos o problemas específicos que hacen referencia a una situación de vida cotidiana que, para comprenderla, exige información y procesos de aprendizaje organizados.

Otro referente importante para la selección de contenidos es que el conocimiento del mundo social emerge fundamentalmente cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las experiencias cotidianas. Pensemos, por ejemplo, en los conflictos que viven los adultos en sus relaciones familiares, laborales o comerciales: sufren la carestía, la discriminación, la violencia, etcétera. Además, debido al acceso que hoy tienen a la televisión y otros medios de información, pueden conocer los problemas de la guerra, de las migraciones, de la intolerancia étnica, religiosa y de género, entre otros. El enfoque del área, pretende abordar dichos conflictos y organizar en torno a ellos la información conceptual de las diferentes disciplinas sociales y las competencias necesarias para comprenderlos, explicarlos y proponer soluciones.

⁷ Cuando se elaboró esta propuesta curricular aún no se había cambiado el programa de Civismo por el de Formación Cívica y Ética en secundaria.

En el programa de estudios aparece de manera recurrente, la intención de impulsar el desarrollo de competencias, aunque en el documento nunca se explica qué se entiende por dicho término, puede aclararse aquí que se adoptó el concepto de Schmelkes: "Por competencia es necesario entender un complejo que abarca al menos cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y valor. Y el concepto de competencia tiene un apellido: el de calidad de vida" (Schmelkes, 1996: 421). Al hacer referencia al concepto de competencia, se entenderá entonces el sistema integrado de conceptos, nociones, habilidades, actitudes y valores que se desarrolla de manera permanente y que el individuo pone en juego para actuar eficazmente ante diversas situaciones.

De acuerdo con el enfoque del área, los contenidos incluyen no sólo problemas y conceptos y nociones, sino también integran habilidades y actitudes.

Con respecto a la Historia, la prioridad es el desarrollo de nociones temporales tales como cronología, periodización, causalidad, cambio y continuidad. Los contenidos de Historia se van organizando a lo largo del curso como un referente para comprender el presente, por ejemplo, cuando el adulto está estudiando "servicios públicos", se incluye una sesión de Historia de México en torno a la dotación de servicios públicos durante la Colonia y, de esta forma, en cada unidad temática se presentan sesiones de Historia de México y Universal que sirven como contextos históricos del tema que se está estudiando y, además se van presentando contenidos y actividades de aprendizaje cuyo propósito es que los estudiantes logren caracterizar el tiempo histórico de referencia. En este programa de estudios puede observarse con claridad la ausencia de contenidos excesivos e irrelevantes (Anexo 1).

En cuanto a la Geografía, también se priorizó el desarrollo de la noción de espacio geográfico y de las habilidades cartográficas sobre los contenidos enciclopédicos y meramente informativos. Lógicamente, esto no implica que los programas de estudio carezcan de contenidos cuya finalidad es que el estudiante adquiera información, únicamente indica en dónde está puesto el acento.

Con respecto a la Formación Cívica y Ética, al considerarse prioritaria, se le destinó una tercera parte del programa de cada nivel. El enfoque de "Derecho Positivo" que había prevalecido en la enseñanza del Civismo se cambió por un enfoque orientado a la formación valoral con un fuerte contenido en Derechos Humanos.

4.2.4 Organización de los contenidos

La organización de los contenidos no sigue una secuencia seriada a lo largo de los dos niveles, sino que cada uno es autosuficiente. Sin embargo, existen líneas transversales que articulan el conjunto. Los contenidos están organizados en: Ámbitos de Socialización y Bloques Conceptuales los cuales a su vez se dividen en Unidades Temáticas.

Ámbitos de Socialización

A cada uno de los dos niveles (Inicial y Avanzado) del área corresponde un ámbito de socialización alrededor del cuál giran los problemas a tratar en el nivel:

- Nivel Inicial: Familia y comunidad
- Nivel Avanzado: Comunidad y ámbito nacional-internacional

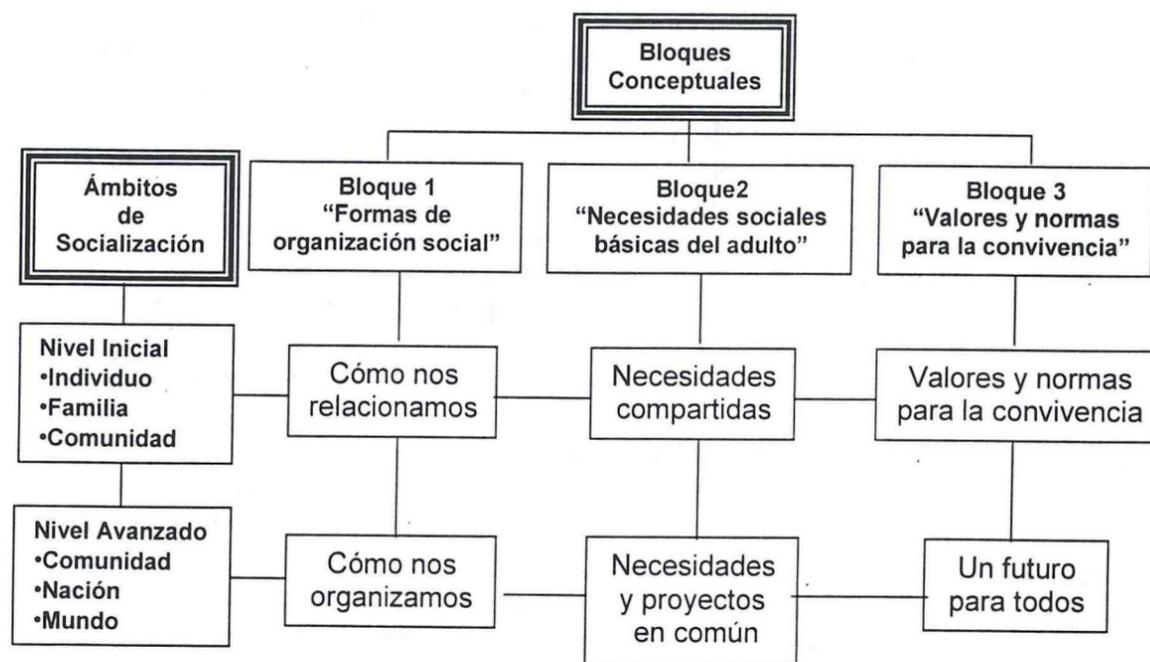
Dichos ámbitos permiten ubicar en agregados sociales específicos las problemáticas y la información conceptual que se aborda en el nivel.

Bloques Conceptuales

Los bloques conceptuales sirven para articular los dos niveles, además permiten sistematizar y organizar los campos del conocimiento social. Para cada nivel y, por lo tanto para cada ámbito de socialización, existen tres bloques conceptuales que integran esta propuesta (Cuadro 2):

1. Formas de organización social.
2. Necesidades sociales básicas del adulto.
3. Valores y normas para la convivencia democrática.

Cuadro 2. Organización de los contenidos del área Familia, Comunidad y Sociedad



Fuente: (SEP, 2000-I:51-60).

Cada *bloque conceptual* integra los siguientes elementos: Ejes temáticos, Disciplinas Sociales, Competencias a Desarrollar, Unidades Temáticas y Sesiones de Aprendizaje.

Ejes temáticos: Como núcleo central del bloque se indican las problemáticas que se abordan a lo largo de éste, tales problemáticas están vinculadas a las necesidades e

intereses de los adultos en diversos contextos sociales y constituyen el centro de interés para el aprendizaje. Algunos ejemplos de ejes temáticos que se derivan en unidades temáticas son la economía doméstica, el tiempo libre y la violencia intrafamiliar.

Disciplinas sociales: Como un referente conceptual se señalan las diferentes disciplinas sociales que intervienen en cada bloque conceptual. El área recibe aportaciones de la Geografía, la Historia, la Economía, la Ciencia Política, la Sociología, la Antropología y el Derecho. Estas disciplinas aportan sus conceptos y métodos particulares, pero todas tienen en común al ser humano en sociedad como objeto de estudio, además comparten algunos rasgos metodológicos. Por ello, los contenidos no han sido fragmentados, sino que se integran en bloques que corresponden a la realidad que enfrenta el adulto durante su vida cotidiana.

Competencias a desarrollar: Los programas de Familia, Comunidad y Sociedad combinan la adquisición de conocimientos en contextos determinados con el desarrollo de habilidades y valores. El desarrollo de las competencias debe ser gradual y sistemático, por ello, se han dosificado a lo largo de cada nivel. Las competencias consideradas son:

- a) Competencias para procesar información: desde la observación, comparación y clasificación de información en una variedad de fuentes, hasta el análisis, la síntesis, la interpretación, la comunicación y la producción de información oral y escrita.
- b) Competencias para la vida ciudadana: desde considerar las creencias, sentimientos, habilidades y opiniones de los demás, así como valorar la importancia del respeto, la solidaridad, la legalidad y la participación, hasta plantear soluciones a los conflictos interpersonales, justificarlas y actuar en congruencia con tales decisiones.

Unidades temáticas: Los contenidos derivados de los ejes temáticos se plasman en unidades temáticas que abordan de manera específica cada uno de los factores que están involucrados en la problemática central del bloque. Por ello, aparecen en el programa como temas afines, tanto conceptualmente como en agregado social y competencias involucradas (Ver anexo 1).

Sesiones de aprendizaje: Cada uno de los niveles está organizado en una guía de aprendizaje compuesta por 90 sesiones, que equivalen cada una aproximadamente a 60 minutos de trabajo. En cada sesión está presente el contexto central del bloque, los referentes conceptuales básicos y las actividades para el desarrollo de las competencias involucradas. De esta manera, las sesiones de aprendizaje, no sólo agrupan conceptos, sino que integran todos los elementos del programa en situaciones de aprendizaje. Es decir, la presentación de los contenidos se hace a partir de una situación cercana al adulto, mediante relatos, notas periodísticas, testimonios, fotografías, fragmentos de cuentos o novelas, dilemas, líneas del tiempo, mapas, entre otros recursos. Desde luego, la situación no es únicamente el pretexto para empezar el trabajo con ciertos contenidos, sino que determina qué contenidos se han incluido y cómo se han organizado.

Para planear la organización y elaboración de las guías de aprendizaje se utilizó un formato de dosificación (Anexo 2), en donde los elaboradores del material podían sistematizar el contenido conceptual y el desarrollo de habilidades. En dicho

formato se indica el número y título de la sesión, contenido temático, habilidades a desarrollar, recursos didácticos utilizados y una columna de observaciones. Este formato permitió secuenciar tanto los contenidos conceptuales como las actividades de aprendizaje.

4.2.5 Análisis

Uno de los problemas más graves que enfrentan los programas de estudio del área de Ciencias Sociales en los planes de estudio para educación básica vigentes, es la falta de congruencia entre el enfoque para la enseñanza, los propósitos y los contenidos. En el área Familia, Comunidad y Sociedad se presenta un esfuerzo por plantear una propuesta más coherente: los propósitos del área se desprenden de los propósitos generales de SEA y guardan una estrecha relación con el enfoque para la enseñanza; en cuanto a los contenidos, es evidente que plantean temas de relevancia social con implicaciones disciplinarias explícitas, además la cantidad de temas ofrece las condiciones necesarias para un estudio a profundidad más que un extenso temario.

En cuanto a la organización de los contenidos, existe continuidad e integración debido a que los tres bloques temáticos plantean problemáticas sociales que van de la forma en que los seres humanos se organizan, hasta los valores y las actitudes que deben fomentarse para construir un ambiente social cada vez más justo y democrático.

Otro elemento a tomar en cuenta es que en pocos diseños curriculares, es posible contar con niveles de concreción tan específicos y congruentes entre sí. El área Familia, Comunidad y Sociedad constituye una línea curricular (Ciencias Sociales), está dividida en dos fases (nivel inicial y avanzado), se plantean propósitos generales y particulares, se formularon bloques temáticos, unidades temáticas y sesiones de aprendizaje. Todos estos elementos contribuyen a la generación de situaciones de aprendizaje que, para este caso y debido a la modalidad, se trata de situaciones de aprendizaje independiente. Sin embargo y considerando las sugerencias de diseño curricular más recientes (Posner, 1998; Coll, 2000; Román, M. y Díez, E., 1999), resulta un intento interesante por plantear un diseño consistente. Claro, se está hablando del currículo explícito, falta analizar lo que ocurre en el currículo vivido.

En general, el enfoque explícito del programa de Familia, Comunidad y Sociedad, es relevante ya que atiende a las necesidades sociales básicas de las personas adultas: "un sujeto educativo puede definirse mejor como tal en tanto sujeto de necesidades, o en tanto sujeto con necesidades insatisfechas" (Schmelkes, 1996:428).

CAPÍTULO V

LOS MATERIALES DE APOYO

Los apoyos que se ofrecen a los estudiantes de SEA son guías de aprendizaje, programas de televisión que se transmiten por la Red Edusat y por algunos canales de televisión abierta y, la orientación de un asesor.

5.1 Las guías de aprendizaje

Las guías de aprendizaje representan el recurso más importante para el estudio en SEA ya que a través de ellas, se espera que las personas adultas organicen todas sus actividades de aprendizaje y le den continuidad a su estudio. El proceso de elaboración de estos materiales fue el siguiente:



5.1.1 Fase preparatoria

a) Formulación del programa de estudios. Con base en los propósitos de SEA y del área en particular, se organizó un equipo interdisciplinario que, en una serie de discusiones y reuniones de trabajo con especialistas en educación de adultos y en la enseñanza de las Ciencias Sociales definió los campos de conocimiento y el programa del área.

b) Construcción del diseño instruccional. El diseño instruccional de las guías de aprendizaje se basó en los criterios para la elaboración de materiales de autoaprendizaje en modelos de educación a distancia (Infante, 1995). Dichos criterios se basan en la concepción de "aprendizaje guiado" que se orienta simultáneamente a la consecución de dos objetivos: "La adquisición por parte del educando de conocimientos relevantes significativamente aprendidos y, el desarrollo de las capacidades autónomas del educando" (Infante, 1995:70). Por lo anterior, las guías de aprendizaje deberían cumplir dos funciones, por un lado ofrecer a los estudiantes en forma didáctica los elementos de información (contenidos) necesarios para su apropiación y, por el otro, proponer actividades de aprendizaje que potencien su desarrollo personal y promuevan el enriquecimiento de sus competencias. Otro elemento que se consideró, fue la experiencia que se tenía con los materiales de Telesecundaria, si bien la propuesta educativa es diferente, hubo elementos que se retomaron, algunos de diseño como el uso de logos, es decir, identificadores gráficos que permiten al estudiante reconocer los diferentes apartados que conforman al material, y otros de fondo como la existencia de un apartado para recuperar los conocimientos previos y de autoevaluación.

c) Elaboración de la dosificación. La dosificación consiste en un plan de secuencia de contenidos. Como se señaló en el capítulo anterior, la dosificación permitió organizar los contenidos, los recursos didácticos y las actividades de aprendizaje que conformarían las guías. Esto fue muy importante sobre todo si se considera que se trata de materiales conformados por 90 sesiones (alrededor de 450 páginas) y que el promedio de autores por guía fue de ocho.

d) Conformación del equipo de autores. Los autores de las guías fueron los mismos que participaron en la formulación del programa de estudios lo que seguramente contribuyó a la congruencia entre el enfoque explícito y los materiales impresos.

e) Investigación temática. Como en todo proceso de elaboración de un material educativo, se requirió realizar una investigación temática exhaustiva que le diera la rigurosidad necesaria al material.

5.1.2 Fase de elaboración

a) Redacción de la primera versión de las sesiones o apartados de las guías de aprendizaje. Una vez realizada la investigación bibliográfica se redactó la primera versión de cada una de las noventa sesiones. Aquí es importante señalar que uno de los esfuerzos que más se retroalimentó en el proceso fue la de pensar siempre en el estudiante potencial del programa, esto es, ponerse en su lugar y tratar de atender sus intereses y necesidades.

b) Revisión del material por especialistas externos. Las sesiones de aprendizaje fueron revisadas por especialistas tanto del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, como por especialistas del INEA.

c) Revisión y resolución de las sesiones por parte de un estudiante potencial del programa. Un proceso que debe mencionarse en la elaboración de las guías de aprendizaje fue la revisión del material por parte de un usuario potencial del programa. Esta persona de 53 años de edad, sexo masculino, con primaria terminada y que nunca se inscribió a la secundaria, fue contestando cada una de las sesiones de aprendizaje, utilizó un cuaderno de notas en donde realizaba las actividades de aprendizaje y además planteaba comentarios en torno al contenido, complejidad, utilidad de las sesiones y el tiempo que tardaba en resolverlas. Debe señalarse que no hubo ensayo didáctico, sólo se recopilaron los comentarios y sugerencias pero no se generó interacción entre el estudiante potencial y los diseñadores. Estos comentarios y los hechos por los especialistas fueron decisivos para modificar el contenido y los recursos que se habían propuesto inicialmente en algunas sesiones de las guías de aprendizaje, en el anexo 3, se presentan como ejemplos los comentarios a una sesión de Nivel Avanzado y el último comentario que el estudiante-lector hizo al material y al equipo elaborador.

d) Redacción de la versión definitiva de las sesiones de aprendizaje. Una vez recabados los comentarios de los asesores externos se procedió a la redacción definitiva de las sesiones.

La guías de aprendizaje de Familia, Comunidad y Sociedad son: "México, tierra nuestra" correspondiente al nivel inicial (SEP, 1998-I) y, "Democracia: una tarea de todos" de nivel avanzado (SEP, 2000-II). Las noventa sesiones que conforman cada guía, tienen un diseño instruccional y editorial que se basa en la educación a distancia, pues están divididas en apartados pensados para conducir al estudiante en la construcción de aprendizajes mediante actividades que favorecen el desarrollo de habilidades y la apropiación de contenidos.

Los apartados que conforman las sesiones de aprendizaje son los siguientes:

Número. Todas las sesiones están numeradas; parece un detalle muy simple pero en un modelo de educación a distancia, el hecho de que el estudiante tenga siempre claro el avance y la secuencia de resolución de su guía resulta muy importante.

Título. Las sesiones tienen un título que hace referencia a su contenido, generalmente los títulos son atractivos y utilizan un lenguaje que resulta familiar para las personas adultas.

Introducción. Al inicio de cada sesión encontramos una breve introducción al tema que se trabaja. Por lo general es un apartado que sirve como motivación para que el estudiante se interese en el tema.

Propósito. Todas las sesiones tienen un propósito expresado en pequeñas frases y encerrado en un recuadro. Es importante que el estudiante tenga muy claro cuál es el propósito de la sesión que estudiará cada día, de manera que pueda concentrar su esfuerzo en tal propósito y evitar así dispersiones.

¿Qué sabe usted? Se trata de un apartado que pretende hacer reflexionar al estudiante en torno a los conocimientos que ha adquirido a través de su experiencia. Es un apartado muy importante porque con él las personas adultas inician la sistematización de lo que saben acerca de algún tema y a partir de esos saberes pueden construir nuevos conocimientos.

Algunas cosas por aprender. Este apartado de las guías está destinado a la presentación y explicación del contenido central de la sesión. Los recursos que se utilizan para presentar los contenidos son muy diversos y están relacionados con las habilidades que se ponen en juego y con la naturaleza del contenido. Por ello, encontramos textos, imágenes, esquemas, gráficas, mapas, refranes, canciones populares, dilemas, notas periodísticas, entre otros.

Actividades de aprendizaje. Es un apartado en donde se presentan diversas actividades para que los estudiantes desarrollen habilidades y se apropien de los contenidos temáticos, por lo general las actividades se basan en la información presentada en el apartado *Algunas cosas por aprender*. Las actividades están organizadas de manera secuenciada y progresiva, de tal manera que al inicio de las guías, las actividades tienen un grado de dificultad muy bajo y éste se va incrementando conforme el estudiante avanza en sus estudios.

Apliquemos lo aprendido. En este apartado se proponen a los estudiantes actividades para la resolución de casos prácticos que les permitan reconocer la relación que hay entre lo estudiado y su vida diaria.

¿Qué tanto aprendimos? El propósito de este apartado es conducir al estudiante para que al final de cada sesión pueda hacer una autoevaluación de su trabajo. Generalmente este apartado se relaciona con el de *¿Qué sabe usted?*, ya que de esta manera el estudiante puede contrastar lo que sabía antes de iniciar la sesión y los avances que logró mediante su estudio.

Para saber más. Este apartado aparece en algunas sesiones, es un breve texto con algunas recomendaciones para incrementar el conocimiento del tema que trata la sesión. Se recomiendan libros, películas, documentales, revistas, periódicos, eventos, etcétera.

Recuerde. Son pequeños textos en donde se hacen algunas retroalimentaciones en torno a temas vistos con anterioridad y que se relacionan con el contenido de la sesión.

¿Sabía usted que...? En este apartado se proporciona información complementaria al tema y por lo general se presentan datos interesantes que sirvan para motivar a las personas adultas a investigar más al respecto.

Glosario. Pretende ofrecer a los estudiantes el significado de palabras cuya comprensión puede involucrar alguna dificultad para el estudiante.

Invitación a ver el programa de televisión. Al final de algunas sesiones se hace una invitación para que el estudiante observe el programa de televisión que apoya el contenido de la sesión.

En todos los casos, el lenguaje pretende ser sencillo, claro y respetuoso, se buscó crear un vínculo de empatía con el estudiante, de manera que la lectura fuera siempre cálida y amable. Con respecto al diseño editorial, también se buscó que las guías mantuvieran un equilibrio entre el texto y los recursos gráficos, en ese sentido encontramos una serie de imágenes que tienen como finalidad apoyar el contenido de la sesión y hacer más agradable la lectura. También se utilizan identificadores o logos que pretenden ofrecer al estudiante un recurso gráfico para identificar los apartados de la sesión (Cuadro 3).

Cuadro 3. Estructura didáctica de las sesiones aprendizaje

Título
Hace referencia al tema de la sesión.

Número de sesión
Ayuda al estudiante a organizar sus notas y sistematizar su trabajo.

¿Qué sabe usted?
Es el punto de partida hacia la construcción de nuevos conocimientos.

Introducción
Motiva al estudiante a resolver la sesión.

Propósito
Permite identificar el objetivo de la sesión.

Algunas cosas por aprender
Se utilizan varios recursos: textos, imágenes, notas periodísticas, gráficas, entre otros.

El árbol de la vida

Los hay grandes y pequeños, de barro multicolor o de madera, también existen de metal, de luz y hasta de papel. Pájaros y hojas adornan unos, mientras que diversas formas geométricas...

Si embargo, en esta sesión no vamos a hablar del arte popular ni de las técnicas artesanales, sino de un asunto relacionado con la familia. Acompáñenos a descubrir qué qué se trata.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
Permite la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades.

APLIQUEMOS LO APRENDIDO
Permite al estudiante utilizar lo aprendido en contextos de vida cotidiana.

¿QUÉ TANTO APRENDIMOS?
Son actividades que favorecen la valoración del...

Recuadros informativos que complementan los contenidos o que hacen referencia a ellos. También dan noticia de otras fuentes de información (¿Sabía usted que?, Recuerde, Para saber más y Glosario).

Invitación a ver el Programa de T.V.

Recuerde que para la sesión de asesoría es conveniente que usted tome en cuenta las dudas que le hayan surgido a lo largo de esta semana de trabajo.

“Estudiar es una forma de reinventar, re-crear, reescribir; y ésta es la tarea de un sujeto activo” (Freire, 1994:30).

El reto era y sigue siendo, desarrollar materiales educativos que permitan a los adultos reconocer sus realidades y reconocerse en ellas como sujetos en acción. En vez de elaborar libros que transmitieran informaciones, se trató de formular guías de aprendizaje que impulsaran al adulto a establecer una relación dialéctica en incluso analéctica –desde el mundo del otro– (Dussel, 1991) con el material para que el “yo pienso” del autor, diera paso al “nosotros pensamos” en donde el autor, el estudiante y sus contextos interactuaran en cada uno de los temas de estudio. Por esa razón, antes de escribir, los autores de las guías debieron asumir un compromiso ético de reconocimiento hacia las personas a quienes se dirigían: “escribir sobre un tema en particular no es simplemente un acto narrativo. Al percibir el tema como un fenómeno que se produce en una realidad concreta, y que obra como mediador para hombres y mujeres, los escritores debemos asumir una actitud gnoseológica” (Freire, 1994:121).

La actitud gnoseológica a la que hace referencia Freire implica un compromiso con el acto de aprender que trasciende la descripción e incluso la explicación de un concepto y que obliga al sujeto a reflexionar y actuar con el mundo. Es por eso que en lugar de definiciones o informaciones aisladas, en las guías de aprendizaje se encuentran actividades de aprendizaje organizadas a través de situaciones e ideas que en principio, buscan generar en el adulto reflexiones en torno a sus propias vivencias, para después dar paso a la reconstrucción personal e intencionada de sus concepciones y saberes. Dichas actividades de aprendizaje no pueden formularse al margen de las historias de los hombres y mujeres a las que se dirigen o de los contextos que como sociedad hemos creado y con los cuales estamos interrelacionados.

Lo anterior constituye un enorme reto para el elaborador de un material educativo que verdaderamente pretenda atender a las necesidades e intereses de los estudiantes, pues para reconocer a los adultos, se requiere concebirlos como sujetos que aprenden y no como objetos de conocimiento, esto es, no basta con “conocerlos”, necesitamos “comprenderlos”; no basta con escribir “para ellos”, debemos escribir “con ellos”; no basta referirnos a “la realidad”, es importante referirnos a “las realidades”.

En el caso de SEA, se hizo un intento por admitir que la última versión de las guías, sería la primera versión de un material que, al llegar a las manos de los adultos, entraría a una primera fase de elaboración por parte de ellos, de manera tal que la versión final sólo podría leerse a través de cada una de las reflexiones, producciones o acciones de los estudiantes, en otras palabras, la aspiración final del material era que los adultos no sólo dispusieran del material teniéndolo en sus manos, sino que pudieran acceder a él trasladándolo a sus conciencias: “Uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo dado, sino como mundo que está dinámicamente en proceso de creación” (Freire, 1994:120), y es que “disponer” de las guías de aprendizaje no significa poder “acceder” a ellas: “la disponibilidad denota la presencia física de los materiales

impresos y la infraestructura para su distribución [...] mientras que [...] acceso es una categoría analítica que permite identificar cómo en el proceso de la interacción entre participantes en los eventos comunicativos se despliegan conocimientos, [...] conceptualizaciones y usos” (Kalman, 2002:5-6), en efecto, el acceso a las guías ha estado determinado por las actividades que cada estudiante puede realizar y por el significado que cobran dichas actividades en su propio aprendizaje.

5.1.3 Evaluación de las guías de aprendizaje

La evaluación de las guías de aprendizaje se basó en el *Modelo de Evaluación de Contenidos y Materiales Educativos para Adultos* (De Agüero, 1996). Para realizar esta evaluación se solicitó el apoyo de dos especialistas en educación para adultos del ILCE, quienes colaboraron con la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en la formulación de los instrumentos para la evaluación de los aprendizajes de SEA y, que por lo tanto, conocen el modelo educativo y los materiales de apoyo.

Este modelo de evaluación resulta ideal debido a que retoma los avances en educación de adultos, teoría educativa, psicología educativa y desarrollo curricular. Además permite una evaluación integral de materiales y contenidos ya que considera sus características técnicas y curriculares.

Los criterios que conforman el modelo de evaluación son:

Teoría educativa

- Criterios pedagógicos
- Criterios didácticos

Nivel curricular

- Criterios contextuales
- Criterios de lenguaje
- Criterios cognoscitivos
- Criterios axiológicos
- Criterios ideológicos

Nivel Técnico

- Criterios de publicación
- Criterios para evaluar las propiedades físicas

5.1.4 Procedimiento

Se proporcionó a los especialistas del ILCE el “Modelo y Criterios de Evaluación de Contenidos y Materiales Educativos para Adultos” (De Agüero, 1996:73-82); posteriormente se tuvieron dos reuniones para analizar y discutir los criterios de evaluación. Una vez acordados los procedimientos, criterios y tiempos para la evaluación, los especialistas realizaron la evaluación de los materiales utilizando la “Guía de Evaluación” propuesta por De Agüero (Anexo 4) y, finalmente elaboraron los dictámenes correspondientes (Anexo 5).

Algunos de los comentarios de los dictaminadores son:

“Si bien es cierto que algunos contenidos presentan problemas o carencias en su tratamiento, como es el caso de la Geografía, o que

existen contenidos que es necesario revisar y replantear como los de Economía, también lo es que está presente un valioso esfuerzo por dar un nuevo enfoque al estudio de otras disciplinas sociales. En el caso de la Historia, se debe reconocer que la perspectiva con que se presenta constituye un paso importante en la transformación de la forma tradicional en la que se ha venido enseñando y que marca la pauta para construir una forma distinta de abordarla, más cercana a la realidad, los intereses y las necesidades de los estudiantes” (Lic. Alejandra Portillo, ILCE).

“Logra promoverse el desarrollo de competencias cognitivas y sociales, tanto para el manejo de la información cómo para la convivencia social. Tales competencias son entendidas en un sentido amplio, abordando no sólo información, sino también habilidades y valores. Esto último, forma parte sustancial del material, aportando elementos para una convivencia en la que se reconoce la igualdad de derechos y las posibilidades de tener acceso todos, a las mismas oportunidades para elevar el nivel de vida” (Mtra. Mayela Ayala, ILCE/UNAM).

“También se proponen actividades integradoras que permiten al adulto poner en juego múltiples conocimientos que propicien una relación significativa entre la información nueva y las anteriores así como procesos de autoevaluación” (Mtra. Mayela Ayala, ILCE/UNAM).

“El tamaño y el color de la letra y el espacio entre líneas en algunas ocasiones dificulta la lectura, especialmente considerando que muchos adultos tienen problemas de la vista” (Lic. Alejandra Portillo, ILCE).

A continuación se presentan los resultados de la aplicación del *Modelo de Evaluación de Contenidos y Materiales Educativos para Adultos*.

5.1.5 Resultados

Con base en los dictámenes elaborados por los especialistas del ILCE mediante el *Modelo de Evaluación de Contenidos y Materiales Educativos para Adultos*, puede afirmarse que las guías de aprendizaje “México, tierra nuestra” y “Democracia: una tarea de todos” cumplen con la gran mayoría de los criterios para considerarlas un “buen” material. En ambos casos los resultados presentan enormes coincidencias, las observaciones y comentarios son muy similares, por esa razón es posible hacer una valoración global de las dos guías de aprendizaje (Cuadro 4), posteriormente se presenta una síntesis de las conclusiones (Cuadro 5):

Cuadro 4. Evaluación de las guías de aprendizaje con base en el *Modelo de Evaluación de Contenidos y Materiales Educativos para Adultos*

- A pesar de que se trata de un material único, dadas las características del modelo educativo de SEA, las guías de aprendizaje resultan ser un material flexible, amigable para el estudiante y semiabierto en la medida en que ofrecen al adulto información interactiva y secuencias de actividades de aprendizaje.
- Se considera al estudiante como un sujeto activo ya que es el responsable de su propio aprendizaje.
- En las guías se reconocen las experiencias y los conocimientos previos de los adultos así como sus intereses y necesidades.
- Se parte del reconocimiento de la enorme diversidad cultural que caracteriza a las sociedades humanas y se aportan elementos para el análisis de las implicaciones de dicha diversidad.
- En el material se puede apreciar respeto a las personas adultas y se desarrolla sistemáticamente la autoevaluación de su trabajo y de sus logros.
- El material presenta actividades que desarrollan el lenguaje, las habilidades de pensamiento y se fomentan los valores para la convivencia.
- Se propicia el diálogo y la participación social, aunque por tratarse de un material de autoestudio, la socialización de las experiencias de aprendizaje no resulta tan afortunada.
- A lo largo de ambas guías se presentan actividades e informaciones provenientes de diversas fuentes que favorecen la reflexión y el análisis crítico de las diversas situaciones sociales que se viven cotidianamente.
- No se abren las posibilidades para el trabajo grupal, tan sólo se hacen algunas referencias a las sesiones de asesoría.
- Se favorece el interés y la motivación del estudiante ya que se hacen referencias a diversos contextos de vida cotidiana.
- Se fomenta la investigación y el análisis de la información de manera permanente y sistemática.
- Se basan en los criterios y procedimientos para el desarrollo de habilidades de estudio, lo que favorece el desarrollo personal del estudiante.
- Se incorporan de manera clara y rigurosa los avances en investigación en torno a los procesos de construcción del conocimiento en personas adultas y en educación a distancia.
- Los contenidos tocan una diversidad de temáticas que van de acuerdo con las necesidades propias de los adultos y se presentan como sistemas conceptuales bien delimitados, organizados e interrelacionados que parten del individuo, la familia y la comunidad.

- Los contenidos de Historia y Geografía resultan un tanto insuficientes desde el punto de vista de la información que se presenta y de la posibilidad de desarrollar de manera suficiente las nociones histórico-temporales y espaciales. En particular en la guía de nivel inicial se aprecia un limitado trabajo con las nociones temporales, específicamente con las periodizaciones y con la noción de espacio geográfico.
- Se destaca un reconocimiento a los derechos de las mujeres desde la perspectiva de los derechos humanos y jurídicos, mismos que son vistos tanto en la familia, como en otros grupos sociales.
- El uso del lenguaje que se maneja revela un código que resulta familiar al adulto, sobre todo en aquellos temas que tienen que ver con la familia, los valores, las tradiciones; sin embargo, en algunos casos, la descripción de conceptos tales como las nociones histórico-temporales, normas jurídicas y los de economía no lo es tanto, dado que son conceptos complejos que no forman parte de las expresiones cotidianas del adulto.
- El tamaño de la letra y los colores de las guías de aprendizaje no resultan ser los mejores ya que pueden convertirse en un obstáculo para que los adultos puedan trabajar adecuadamente con este material.

Cuadro 5. Síntesis de los resultados del análisis de las Guías de Aprendizaje

Teoría Educativa					
Guías de Aprendizaje	Criterios Pedagógicos		Criterios Didácticos		
Nivel Inicial	Sí cumple		Necesita fortalecerse el desarrollo de nociones temporales y espaciales, también se requiere complementar la información que se presenta en torno a Historia de México, Historia Universal y Geografía General.		
Nivel Avanzado	Sí cumple		Se requiere enriquecer la información que se presenta sobre Historia de México, Historia Universal y Geografía General.		
Nivel Curricular					
Guías de Aprendizaje	Contextuales	Lenguaje	Cognoscitivos	Axiológicos	Ideológicos
Nivel Inicial	Sí cumple	Sí cumple	Sí cumple	Sí cumple	Sí cumple
Nivel Avanzado	Sí cumple	Sí cumple	Sí cumple	Sí cumple	Sí cumple
Nivel Técnico					

Guías de Aprendizaje	Publicación	Propiedades Físicas
Nivel Inicial	Se requiere aumentar el tamaño de la letra y revisar los colores de la Guía	Sí cumple
Nivel Avanzado	Se requiere aumentar el tamaño de la letra y revisar los colores de la Guía	Sí cumple

A partir de los resultados anteriores es posible afirmar que existe continuidad entre el enfoque explícito del programa de Familia, Comunidad y Sociedad y las guías de aprendizaje. En general, los propósitos, los criterios de selección y organización de contenidos y los preceptos teóricos en torno a educación de adultos y educación a distancia señalados en el programa de estudios se ven reflejados –a los ojos de los evaluadores– en los materiales impresos. Lo anterior no descarta la conveniencia de revisar cuidadosamente algunos aspectos del material, sobre todo los relacionados con los contenidos de Historia y Geografía.

5.2 Los programas de televisión

Los programas de televisión de SEA constituyen un apoyo y no es obligatorio que los estudiantes los observen, sin embargo se recomienda que lo hagan ya que ofrecen una serie de elementos que pueden ayudar a las personas adultas a obtener mejores resultados en sus estudios. Estos programas son de tres tipos (Mackinney, 2000:15-16):

Programas de asesoría

Integran los contenidos temáticos estudiados durante una semana. En estos programas se pretende aprovechar los recursos televisivos para ejemplificar o explicar los procesos, conceptos o fenómenos que se abordan en las guías. Tienen una duración de treinta minutos y se transmiten por la Red Edusat y algunos canales de televisión abierta todos los sábados con repeticiones durante la semana. La intención es que los asesores utilicen estos programas para conducir su asesoría semanal. Existen 36 programas de asesoría de Familia, Comunidad y Sociedad (18 por nivel).

Programas de apoyo temático

Tratan con mayor profundización el significado y aplicación de los conceptos estudiados en una sola sesión, duran 15 minutos. Estos programas no fueron elaborados específicamente para SEA sino que se echó mano de los acervos videográficos de Telesecundaria, ILCE y otras instituciones.

Programas de extensión académica

Complementan los contenidos temáticos a través de series, documentales y películas que han sido seleccionadas por su calidad y contenido. Estos programas han sido concebidos como un espacio de recreación que permita el desarrollo de una visión más amplia del mundo.

5.2.1 Evaluación de los programas de televisión

Dadas las características de los tres tipos de programas, la evaluación de estos materiales se concentró en los programas de asesoría ya que son los únicos que se elaboraron por completo a partir del enfoque educativo de SEA. Se analizaron 6 programas de asesoría, tres correspondientes al nivel inicial y tres al avanzado (el primero de cada bloque temático).

Dichos programas de televisión tienen la finalidad de respaldar los contenidos de las guías de aprendizaje, recapitular lo estudiado y establecer un medio más de aprendizaje, es decir, deben cumplir un papel de apoyo para la adquisición de conocimientos y para el desarrollo de competencias, por ello se seleccionó el *Modelo para Evaluar un Material Educativo Audiovisual* (Infante, 1995), ya que permite valorar justamente esas dos variables: contenido en referencia a la adquisición de conocimientos y, contenido en relación al desarrollo de competencias entendidas como el sistema de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, organizados como esquemas operacionales que permiten, frente a una situación, la identificación de una tarea-problema y su resolución mediante una acción eficaz. El instrumento utilizado es el que propone Infante (1995:78-87) y se presenta en el anexo 6. Se trata de un inventario de pautas de calidad.

5.2.2 Procedimiento y resultados

Se analizaron los seis programas de televisión a partir del inventario señalado y se elaboró el dictamen correspondiente (Anexo 7). Posteriormente las conclusiones de este análisis se contrastaron con los resultados de la *Evaluación de los Materiales Audiovisuales del Servicio Educativo Secundaria a Distancia para Adultos* (Almanza, 2001). Las principales conclusiones del análisis se presentan en los cuadros 6 y 7:

Cuadro 6. Evaluación de los programas de televisión en relación a la adquisición de conocimientos con base en el *Modelo para Evaluar un Material Educativo Audiovisual*

- Los contenidos son relevantes pues abarcan temáticas de interés para los adultos, sin embargo, el diseño y producción de los programas provoca que el interés vaya decayendo debido a que presentan un ritmo demasiado lento y los recursos técnicos son poco atractivos.
- Se plantean claramente los propósitos y contenidos del programa, pero la serie no tiene un diseño instruccional que favorezca la construcción de conocimientos pues en general los programas se orientan a la presentación de información.
- En nivel inicial se utiliza un esquema de presentación muy rígido en donde se plantean los conceptos mediante cápsulas informativas para después presentar a un especialista que aclara las dudas de los estudiantes. En estos programas se simula que se reciben en el estudio llamadas telefónicas, fax o correos electrónicos en donde los estudiantes plantean dudas desde sus sedes de

asesoría, sin embargo, estas preguntas fueron elaboradas por los guionistas y se trata de programas pregrabados.

- En nivel avanzado el esquema es más flexible ya que aparece un conductor y un invitado que interactúan con cápsulas informativas, así como otros recursos como entrevistas, testimonios y documentales. Sin embargo, persiste la intención de hacer creer al estudiante que puede llamar y plantear sus dudas y comentarios al aire.
- En algunos programas se trata de recuperar las experiencias previas de los estudiantes mediante preguntas con respecto a lo que opinan o saben en torno al tema, pero esta actividad no se realiza sistemáticamente, sólo en 3 de los seis programas analizados se plantearon preguntas de este tipo y sólo en uno de ellos se hacen explícitos los errores conceptuales manifestados por los entrevistados.
- Los programas no ofrecen estrategias de recapitulación o síntesis de la información, esto impide que el estudiante pueda desarrollar estrategias de autoevaluación.
- En dos de los programas revisados, los contenidos se presentan mediante una secuencia que parte de lo concreto a lo abstracto y en los otros cuatro se inicia a partir de una generalización. Esto constituye una debilidad del material ya que la estrategia recomendada para los materiales educativos para personas adultas de baja escolaridad es la que parte de lo particular y concreto y, posteriormente se avanza a lo general y abstracto.
- El lenguaje utilizado en los programas es claro y directo, sin embargo, la falta de una ruta didáctica planificada no permite la construcción de nuevos conocimientos, tan sólo ofrece información que, dadas las características del lenguaje televisivo, resulta muy poco probable que genere en los estudiantes oportunidades de aprendizaje relevantes.

Cuadro 7. Evaluación de los programas de televisión en relación al desarrollo de competencias con base en el *Modelo para Evaluar un Material Educativo Audiovisual*

- Los programas de televisión no estimulan la actividad del estudiante, ya que no se utilizan recursos para que los adultos desarrollen actividades de aprendizaje.
- La parte más rescatable de los programas son las entrevistas y testimonios del nivel avanzado, mediante estos recursos se plantean preguntas en donde se hace referencia al qué, cómo y por qué de diversas situaciones de vida cotidiana. Con este tipo de preguntas se pretende desarrollar una actitud crítica hacia las diferentes posturas que se plantean en los programas, sin embargo, éstos no resultan lo suficientemente interpeladores, provocadores ni problematizadores para que los estudiantes formulen juicios y críticas argumentadas. Cabe señalar que el formato es diferente al de los programas de nivel inicial.

- Ninguno de los programas revisados plantea la resolución de problemas como estrategia para la presentación del tema y tampoco se aprecia ningún espacio o recurso para que los estudiantes propongan temas de discusión o análisis.
- En estos materiales no se proponen a los estudiantes ningún tipo de ejercicios de comunicación y en general ningún tipo de actividades de aprendizaje.

Los programas pretenden complementar el estudio que los estudiantes desarrollan de manera independiente con sus guías de aprendizaje. Sin embargo, el apoyo que ofrecen se reduce a la presentación de información, pero no brindan un soporte instruccional que permita a los estudiantes utilizar el lenguaje televisivo que, por ser muy dinámico, hace compleja la generación de reflexiones y la construcción de conocimientos. Las características del enfoque para la enseñanza de las Ciencias Sociales presentado en el programa de estudios no se ven reflejadas en los programas de televisión, de tal manera que al observar estos programas y compararlos con los impresos no se aprecian relaciones pedagógicas ni didácticas claras.

Este análisis permite afirmar que existe una ruptura entre el enfoque explícito del área y los programas de televisión ya que, en general, no presentan una estructura didáctica similar a los impresos. En los programas de televisión no se aprecia una propuesta televisiva ni pedagógica explícita ni implícita y, por lo tanto, los programas de televisión no son congruentes con el enfoque educativo y los materiales impresos.

Un estudio realizado en la Dirección General de Televisión Educativa (Almanza, 2001), confirma las afirmaciones anteriores. En dicho estudio se encuestó a 180 estudiantes distribuidos en once estados. La pregunta que se planteó con respecto a los programas de apoyo y sus resultados fueron:

Los programas de televisión:

	Si	No
a) Apoyan los contenidos de los libros	71.1 %	28.9 %
b) Muestran temas interesantes.	53.3 %	46.7 %
c) Poseen un lenguaje sencillo	48.9 %	51.1 %
d) Son entretenidos	29.4 %	70.6 %
e) Presentan variedad de imágenes	28.3 %	71.7 %
f) Utilizan ejemplos de la vida diaria	55.6 %	44.4 %
g) Su duración es corta	22.2 %	77.8 %

Los resultados de la opción a), apoyan la idea planteada en este análisis en torno a que los programas ofrecen información que pretende apoyar el estudio que los estudiantes realizan en las guías de aprendizaje. Los resultados de las opciones b y c, no ofrecen información significativa en torno al lenguaje y temas abordados en los programas, pero las opciones d, e y g, ilustran las conclusiones de este análisis acerca de la falta de interés que despiertan al espectador y a la falta de una propuesta instruccional que garantice la relevancia del material.

5.3 Las asesorías semanales

5.3.1 Funciones y perfil del asesor de SEA

En SEA se requiere un asesor por área de conocimiento. El asesor atiende un grupo de hasta 30 estudiantes una vez a la semana en una sesión de 90 minutos. La asistencia a las asesorías no es obligatoria ya que la función del asesor es orientar a los estudiantes en su estudio. El trabajo docente cobra aquí un papel diferente al de los sistemas escolarizados, se requieren asesores capaces de romper con los esquemas de trabajo escolarizados en donde priva la transmisión de información y patrones de relación verticales entre profesores y estudiantes: "Las funciones esenciales del asesor son las de acompañar, orientar y animar el aprendizaje de los adultos. Su actividad se centra en provocar situaciones de aprendizaje induciendo, apoyando, recreando y monitoreando el proceso de cada adulto y, en favorecer la reflexión como herramienta fundamental de su trabajo" (SEP, 2002-I:24).

Tales espacios de reflexión pueden generarse en la medida en que se recreen los contenidos de las guías de aprendizaje de acuerdo con los contextos y las necesidades de los estudiantes; se fortalezca una cultura que tienda al diálogo y a la reflexión como herramienta de aprendizaje; se respete la diversidad de intereses y posiciones y se revisen los supuestos e ideas previas para dar lugar a la construcción de nuevos conocimientos.

Con base en los "Criterios de capacitación de asesores de SEA", las tareas que el asesor debe desempeñar son las siguientes:

- Fomentar hábitos propios del estudio independiente.
- Identificar las dificultades que enfrenta el adulto al estudiar y ayudar a que las supere.
- Valorar la experiencia y los conocimientos previos del estudiante.
- Impulsar la iniciativa, la creatividad y la participación del estudiante.
- Identificar las características particulares de sus estudiantes.
- Fomentar la integración de sus grupos.
- Revisar el trabajo que los estudiantes realizan a distancia.
- Registrar y valorar los avances de los estudiantes.
- Propiciar la socialización de conocimientos y experiencias.
- Fomentar la aplicación de lo aprendido en la vida cotidiana de los estudiantes.
- Fomentar el uso de los medios de comunicación" (SEP, 2001-II:25).

En cuanto al perfil del asesor de SEA, en el mismo documento se indican las siguientes condiciones:

- Ser mayores de 18 años.
- Tener como mínimo estudios de educación media superior certificada.
- Contar con estudios o conocimientos afines a las áreas básicas de SEA (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales).

Tener disposición para involucrarse en un proceso innovador de enseñanza y de aprendizaje con la utilización de los medios y métodos propios de la educación a distancia.

Poseer la sensibilidad necesaria para el trato con los adultos.

Mostrar una actitud de servicio y de compromiso con la comunidad.

Tener experiencia docente.

Manifiestar actitudes y habilidades para la resolución de problemas.

Poseer habilidades para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Estar dispuesto a participar en actividades de actualización permanentes” (SEP, 2001-II:11).

Las asesorías se llevan a cabo una vez por semana (18 en total por nivel) y tienen como objetivo resolver las dudas que se hayan presentado en la resolución de las cinco sesiones de las guías de aprendizaje que los estudiantes trabajaron a distancia y los problemas de estudio que se les hayan presentado. Además, es el espacio para reflexionar y discutir sobre esos contenidos. La asesoría tiene una duración de 90 minutos y los tres momentos que la constituyen son:

Planeación de la asesoría

El asesor revisa las cinco sesiones de la guía de aprendizaje correspondientes a la semana y planea actividades para recapitular, reflexionar y aplicar lo desarrollado en esas sesiones. El asesor debe contemplar un tiempo para la resolución de dudas en grupo y para las asesorías individuales.

Desarrollo de la asesoría

La asesoría inicia con la observación del programa de televisión, para lo cual, debe consultar la programación de la *Red Edusat*. Los programas tienen la finalidad de integrar lo estudiado a distancia y dar pie a la discusión. Posteriormente, se inicia la discusión y la reflexión sobre los contenidos, procurando que los estudiantes expresen continuamente sus puntos de vista y los argumentos que los sustentan. Durante las discusiones y la reflexión se debe fomentar que sean los propios estudiantes quienes reconozcan si sus respuestas y participaciones son correctas o necesitan ser modificadas. Finalmente, el asesor resuelve las dudas de manera individual y grupal.

Registro de avances y dificultades

Al terminar la sesión, el asesor registra los avances y las dificultades del grupo y de cada uno de sus integrantes. Para ello, el asesor puede elaborar una ficha por alumno en la cual consigna sus datos y todo aquello que considere relevante para seguir el desarrollo de su proceso de aprendizaje y finalmente otorgarle una calificación. Dicha calificación se suma a la que el estudiante obtiene en el examen, para ello se utiliza el modelo estadístico de *Rasch* que convierte dicha calificación en un puntaje que en promedio equivale a 8% de la calificación final.

5.3.2 La capacitación de asesores

Para que los asesores de SEA puedan desempeñar sus funciones deben tomar un curso de capacitación desarrollado y conducido por la Dirección General de

Materiales y Métodos Educativos (DGEMyM) de la SEP. El propósito principal de la capacitación es ofrecer a los asesores las bases conceptuales y metodológicas que les permitan desempeñarse como conductores y facilitadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tal como se han propuesto en el enfoque educativo de SEA.

De manera particular, los propósitos de la capacitación son:

“Dar a conocer a los asesores el modelo educativo de SEA (enfoque, metodología y propósitos).

Presentar e involucrar a los asesores con los contenidos y enfoques de cada una de las áreas de conocimiento del programa.

Familiarizar al asesor con los materiales impresos y audiovisuales de SEA.

Familiarizar a los asesores con las estrategias, recursos y medios para el desarrollo de las habilidades y nociones de cada una de las áreas básicas del programa.

Proporcionar información básica sobre las características específicas de la educación a distancia para adultos y del estudio independiente.

Orientar a los asesores de SEA para que centren su trabajo en la mediación entre los materiales y las necesidades educativas de los adultos.

Dar a conocer las funciones del asesor de SEA.

Propiciar que los asesores tengan la experiencia de trabajar a distancia aplicando las estrategias propias de estudio independiente” (SEP, 2001-II:5).

Las temáticas particulares para la capacitación en cada una de las áreas de conocimiento de SEA fueron organizadas en la *Guía para el asesor* de nivel inicial (SEP, 1998-II), en la *Guía para el asesor* de nivel avanzado (SEP, 2000-III), y en los programas de televisión que apoyan el proceso de capacitación.

También existe una *Guía de inducción a la capacitación* que ofrece a los asesores un panorama general de los diversos elementos que componen SEA, así como orientaciones generales sobre la educación a distancia para adultos y los mecanismos de capacitación que existen.

En las guías para el asesor de nivel inicial se analiza el modelo educativo de SEA, las características del plan de estudios y los contenidos que conforman el *Curso de Inducción*. Además, se presentan los enfoques, temáticas, recursos utilizados y habilidades a desarrollar en el área correspondiente. Para ello se utilizan diferentes actividades que pretenden que el asesor conozca el área en la que va a trabajar, no sólo de manera descriptiva, sino por medio del conocimiento y trabajo con las guías de aprendizaje para el estudiante y con el análisis de actividades que lo confrontan a lo que será su labor de asesoría.

Las guías para el asesor tienen la finalidad de dar a conocer la forma de trabajo de SEA, por ello, durante su capacitación, “los asesores también deberán desarrollar

habilidades para el estudio independiente y enfrentar situaciones que posiblemente encontrarán al desempeñar su trabajo” (SEP, 2001-II:6).

En el mismo sentido, las guías para el asesor correspondientes al nivel avanzado ofrecen la información para que el asesor conozca las temáticas abordadas en este nivel, así como la forma de trabajo y los recursos que se utilizan.

Estos contenidos también se encuentran sistematizados en una serie de 6 programas de televisión por área. Su empleo tiene la finalidad de fortalecer la capacitación del asesor.

El proceso de capacitación se diseñó bajo los principios de la educación a distancia para adultos con que se elaboraron los materiales impresos y audiovisuales para los estudiantes de SEA y tiene una duración de cuatro semanas. Se basa fundamentalmente en un modelo a distancia, con ello se busca que el asesor conozca las dificultades y estrategias que implica esta modalidad. Del mismo modo, podrá comprender la forma de trabajo cotidiana de los estudiantes y las funciones que como asesor deberá desempeñar.

La DGMMyME ofrece tres modalidades de capacitación, en todas ellas los asesores deberán resolver de manera independiente sus guías para el asesor.

Curso de capacitación bimodal

En este curso el trabajo de los asesores se orienta y apoya en dos sesiones presenciales y dos teleconferencias (una cada semana), así como en la resolución de las guías para el asesor. Las sesiones presenciales tienen la finalidad de aplicar lo aprendido en la *guía del asesor* y la de intercambiar experiencias y conocimientos. Mientras que en las teleconferencias se reafirman algunos aspectos de la capacitación y se da respuesta a dudas, comentarios e inquietudes.

Curso de capacitación a distancia

La capacitación a distancia es apoyada por la emisión de 4 teleconferencias (una cada semana). Las teleconferencias están diseñadas con el propósito de reafirmar los aspectos más relevantes de cada una de las áreas de conocimiento de SEA. Cabe mencionar que en esta modalidad el asesor tiene mayor carga de trabajo y responsabilidad en su preparación. Como en todas las modalidades el asesor deberá resolver sus guías.

Curso de capacitación en línea

Este curso consta de seis sesiones en línea, el asesor deberá trabajar con la página web y sus guías para el asesor. El asesor puede acceder a la información y las actividades en cualquier lugar sin importar la sincronidad de horarios. Este curso exige independencia del asesor para trabajar con los materiales, disciplina para el manejo de su tiempo y ritmo de estudio.

De acuerdo con la modalidad de capacitación, el asesor tendrá el apoyo de un capacitador de la DGMMyME quien por medio de diferentes actividades le ayudará a aclarar dudas o reafirmar algunos aspectos de los trabajados a distancia.

En resumen, los mecanismos de capacitación pretenden que el asesor conozca la forma de trabajo que utilizarán los estudiantes ya que él mismo deberá capacitarse mediante un proceso similar. Con ello se busca que la experiencia adquirida durante su capacitación le sirva para guiar a los adultos con los que trabajará.

5.3.3 Evaluación de las asesorías semanales

Para identificar algunas de las características de las asesorías semanales, se realizó una entrevista a profundidad a dos asesores. También se observó su desempeño en una sesión de asesoría y se analizaron los instrumentos para la evaluación de la capacitación que se les aplicaron. Los asesores seleccionados fueron: Alejandra, quien es la asesora de la sede en donde se obtuvo el promedio de calificaciones más alto en el Distrito Federal en la primera aplicación de exámenes, y Rafael que labora en una de las sedes con promedio más bajo del Distrito Federal. Se trabajó con asesores del Distrito Federal por no contar con los medios para el traslado a otras entidades a realizar las entrevistas y observaciones.

Alejandra tiene 26 años, es Licenciada en Pedagogía y es profesora de Telesecundaria desde hace 3 años. Rafael es profesor normalista egresado de la Escuela Normal Superior de México, tiene la especialidad en Historia y cuenta con 43 años de edad y 25 de servicio, trabajó 10 años como profesor de primaria y lleva 15 años como profesor de Telesecundaria. Ambos mostraron una excelente disposición para conversar, permitir observar su trabajo y compartir sus materiales.

5.3.3.1 Procedimiento

Entrevistas a profundidad: Las preguntas base planteadas a los asesores fueron:

- ¿Planea sus asesorías semanales?, ¿cómo lo hace?
- ¿Qué actividades realiza en cada asesoría?, ¿qué finalidad tiene cada una de esas actividades?, ¿cómo las realiza?
- ¿Cómo utiliza las guías de aprendizaje y los programas de televisión?
- ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta durante sus asesorías semanales?

Observación de las asesorías: Se hizo la observación y videograbación de una sesión de asesoría por cada asesor con la intención de identificar los siguientes elementos:

- Tipo de actividades de aprendizaje promovidas por el asesor.
- Formas de empleo de las guías de aprendizaje y de los programas de televisión.
- Uso del tiempo de la asesoría.

Guías para el asesor: Se revisaron las guías para el asesor contestadas y las anotaciones que los asesores hicieron durante su capacitación.

5.3.3.2 Resultados

Entrevistas a profundidad

A la pregunta ¿planea sus asesorías semanales?, Alejandra contestó que durante la semana no le daba tiempo de planear ya que además de trabajar como profesora de Telesecundaria, se dedica a vender ropa y perfumes. Sin embargo, afirmó:

“Hay veces que sí hago un plan de asesoría mire..., como éste [saca una serie de folders de su portafolios y busca apresuradamente en ellos, no encuentra lo que busca y se pone nerviosa] aquí está, mire es un plan sencillito pero me sirve [muestra su plan de asesoría que consiste en un cuadro de doble entrada con 5 columnas: nivel, número de sesiones, temas, conceptos, actividades], con esto yo ya sé cuales son los conceptos más difíciles, y que de seguro me van a preguntar o aunque no me pregunten, yo se los explico porque luego les da pena preguntar aunque no entiendan...”

Al preguntarle con qué frecuencia planeaba sus actividades y cuánto tiempo le dedica a elaborar su “plan de asesoría”, dijo:

“Pues casi siempre, mientras mis alumnos de la telesecundaria están trabajando, trato de revisar las guías de “familia”, hasta las he utilizado para mis clases, hay unos ejercicios que he hecho con los chicos y funcionaron muy bien, ahora si que hasta los pruebo antes con mis alumnos y, luego los sábados, pues ya se de que lado va a saltar la liebre...”

Por su parte, Rafael aclaró que trabaja los dos turnos durante la semana y afirmó:

“...los sábados llego temprano a la escuela y reviso las sesiones que nos tocan, así, cuando llegan los muchachos ya tengo varias ideas para trabajar”.

Es claro que las actividades que realizan ambos asesores durante la semana, los obligan a utilizar diferentes estrategias para preparar sus asesorías; mientras que Rafael se limita a leer las sesiones de las guías unos momentos antes de iniciar la asesoría, Alejandra utiliza el tiempo de su otro trabajo, e incluso pone en práctica con sus alumnos de Telesecundaria algunas actividades de aprendizaje propuestas en los materiales de SEA. Los dos coincidieron en que sería muy bueno tener más tiempo para planear sus asesorías aunque también señalaron que difícilmente podrían dedicar más de media hora a la semana para revisar las guías y planear el trabajo.

Con respecto a la pregunta ¿qué actividades realiza en cada asesoría?, Alejandra comentó:

“Primero les pregunto qué fue lo que no entendieron y qué problemas tuvieron, luego retomo los temas principales de la semana y se los explico, a veces leemos las preguntas que vienen en las sesiones y las contestamos entre todos, siempre les pido que se vayan fijando en sus respuestas para que las corrijan, el problema es cuando no hicieron nada [se le preguntó ¿por qué?], porque entonces tengo que explicar todas las sesiones y después les tengo que poner otros cuestionarios para ver si entendieron, la verdad, no nos da tiempo de todo eso”.

La preocupación central de Alejandra es que los estudiantes contesten correctamente las guías de aprendizaje porque en su opinión, eso les permitirá “reparar los temas y aprobar el examen”.

Por su parte, Rafael contestó:

“Nos vamos sesión por sesión, ellos leen sus respuestas a las preguntas de la guía y entre todos vamos revisando las respuestas, luego vemos el programa de televisión, eso cuando me dejan las llaves del salón de primero; si hay dudas las aclaramos”.

Rafael afirmó que las guías de aprendizaje eran lo más importante y reiteró que las empleaba para guiar las asesorías y que los estudiantes las entendían muy bien, mientras que los programas de televisión no los usa porque la televisión que tiene no funciona desde hace dos años (cabe aclarar que los sábados usa el mismo salón en donde trabaja entre semana con sus alumnos de Telesecundaria). Al respecto, Alejandra indicó que las guías de aprendizaje junto con los cuadernos, las utiliza para revisar el trabajo que hacen los estudiantes, mientras que los programas de televisión le sirven para “ampliar la información” y muchas veces para “ejemplificar los temas”.

Las dificultades que enfrenta Alejandra en sus asesorías son:

- La falta de tiempo de los adultos y ella misma para trabajar con las guías de aprendizaje durante la semana.
 - La falta de asistencia a las asesorías por parte de los adultos.
- No obstante estos señalamientos, Alejandra subrayó que los adultos eran muy comprometidos y que ella se sentía muy satisfecha de trabajar en SEA.

Rafael señaló como principales dificultades:

- La falta de apoyo de las autoridades: “El director ni siquiera me deja las llaves de la dirección para prender el decodificador (es el aparato que permite captar la señal Edusat) [...] tenemos siete meses trabajando y ni nos han pagado, ahora dicen que a la mejor ni nos pagan [...] perdí mi guía y hubiera visto todo lo que tuve que batallar para que me dieran otra...”
- El bajo nivel de “comprensión lectora” de los adultos: “...otra cosa, la comprensión lectora que tienen la mayoría de las personas que me tocaron esta bien baja, les cuesta mucho leer y luego no saben ni cual es la idea principal de lo que leyeron”.
- El poco tiempo que le destinan los adultos al estudio durante la semana.

Observación de las asesorías

Después de la entrevista con cada asesor se pidió su autorización para visitarles en otra ocasión y estar presente en una sesión de asesoría, no se especificó el día, así que los asesores no supieron con anticipación la fecha de la observación.

El estilo de asesoría de Alejandra se centra en la exposición de los temas, aunque se notó un trabajo interesante de motivación y acercamiento a los adultos. La sesión observada inició con un saludo muy cordial e individual a cada estudiante, posteriormente empezó a platicar con el grupo de nivel inicial, compuesto por 8 estudiantes, tres hombres y cinco mujeres de entre 21 y 48 años de edad. En la plática inicial intercambiaron comentarios acerca de lo que habían hecho durante la semana y poco a poco, la asesora empezó a preguntarles si habían tenido dificultades para resolver sus guías de aprendizaje y qué temas o actividades les habían parecido más complejos. Una vez que los adultos expresaron comentarios muy generales acerca de

los temas que trabajaron en sus guías, Alejandra empezó a explicar en qué consiste el concepto de *Democracia* ayudándose del pizarrón, los estudiantes la escucharon con interés y en múltiples ocasiones interrumpieron la explicación para plantear dudas y hacer comentarios, todos ellos relacionados con sus experiencias o con las actividades propuestas en las guías de aprendizaje.

Después de 35 minutos de exposición, la asesora pidió a una de las estudiantes que leyera su respuesta a una de las preguntas planteadas en la guía: ¿qué significa la democracia como forma de vida?, Isabel, de 35 años de edad y que se dedica al hogar dijo que no había resuelto esa sesión pero aún así respondió: “la democracia es mucho más que ir a votar porque en nuestra casa podemos ser democráticos dejando que todos digan lo que sienten y piensan, también en nuestra colonia podríamos ser democráticos aunque no siempre sucede porque no falta el que se quiere pasar de listo y enriquecerse a costa de los demás...”, Alejandra agradeció la participación de Isabel y estimuló la participación del resto del grupo cediendo la palabra a todos los que quisieron opinar.

Finalmente pidió a los estudiantes que “le echaran muchas ganas” al estudio durante la semana y dio por concluida la sesión. En este caso se percibe confianza entre asesor y estudiantes, que ha sido el producto de una “construcción relacional entre los participantes” (Medina, 1995:23), es decir, Alejandra ha favorecido la comunicación y participación de los estudiantes y éstos han contribuido con su trabajo y opiniones a que la sesión de asesoría sea un espacio de cierta participación, sin embargo, prevalece la idea de que “es necesario dar la clase”; en la entrevista Alejandra comentó reiteradas ocasiones que los adultos le pedían que expusiera los temas y que ella creía que en realidad cuando explicaba, los estudiantes “entendían mejor”: “...hay ocasiones que ellos no tienen dudas, pero eso es causa de que no estudiaron en la semana y si no estudiaron, pues ¿qué dudas van a tener?, por eso yo les doy la clase resumida porque no da tiempo, por eso tampoco vemos el programa de televisión, para muchos la única oportunidad de que se les pegue algo es cuando doy la clase...”, aquí notamos una ruptura entre el enfoque educativo de SEA y las concepciones de Alejandra; en lugar de proporcionar herramientas a los estudiantes para que estudien durante la semana aprovecha el tiempo de la asesoría semanal para ofrecer a los estudiantes lo que a su parecer, son mejores oportunidades para aprender.

Alejandra no lleva un registro de los avances de los adultos porque dice “tiene muy buena memoria” y se “acuerda perfecto” de quiénes participan y hacen su “tarea”.

Por su parte, el estilo de asesoría de Rafael resultó sintomático de lo que después, en las entrevistas con estudiantes se confirmó: uno de los estilos de asesoría más socorrido es el que consiste en “leer las guías de aprendizaje”. Después de un saludo, Rafael inició la sesión pidiendo a los cinco estudiantes que forman su grupo, abrieran su guía de aprendizaje en la página 264, enseguida empezó a leer y, sin pausa alguna leyó la sesión completa, al llegar al apartado de actividades de aprendizaje, dio lectura a las preguntas y pidió a los estudiantes que contestaran, en algunos casos los adultos se quedaban callados y sin reparar en eso, el asesor pasaba a

la siguiente pregunta. Cuando las respuestas de los estudiantes eran incorrectas, a juicio del asesor, él planteaba una posible respuesta. Esa fue la dinámica durante los 90 minutos. En la entrevista, Rafael señaló que durante la semana ni él ni los estudiantes tenían tiempo de “estudiar la guía” y que por eso “aprovechaban” la asesoría para estudiar: “... nada más así puedo asegurarme de que todos leyeron las sesiones”.

Rafael considera que sus estudiantes son personas muy ocupadas y que necesitan el certificado para encontrar mejores oportunidades de empleo, por eso piensa que hay que prepararlos para el examen y opina que leyendo toda la guía podrán “correr con mejor suerte”.

Las condiciones socioeconómicas y las concepciones de Rafael ilustran la complejidad que involucra la práctica docente en SEA –y cualquier programa educativo para personas adultas de baja escolaridad en nuestro país– y reflejan una indudable y fuerte ruptura entre los propósitos y enfoques educativos y las realidades a las que se enfrentan los estudiantes y asesores.

Guías para el asesor

Se pidió a Alejandra y Rafael sus guías para el asesor y las notas que hicieron durante su curso de capacitación. Al revisarlas fue posible identificar lo siguiente:

- De las veinticinco sesiones que conforman las guías, Alejandra contestó quince y Rafael sólo ocho.
- Alejandra utilizó un cuaderno para hacer sus anotaciones pero sólo en la primera sesión escribió la fecha, el número y nombre de la sesión, tampoco escribió las preguntas, sólo anotó sus respuestas a las actividades sugeridas en los materiales. Rafael, en lugar de utilizar un cuaderno, empleo hojas en donde tampoco había indicaciones para identificar a qué sesión o pregunta se referían las anotaciones, de hecho en algunas de las hojas se encontraban mezcladas respuestas correspondientes a sesiones diferentes. Por ejemplo, en la misma hoja en donde aparecían respuestas a la sesión tres había respuestas de preguntas planteadas en las sesiones nueve y doce.
- En cuanto al tipo de anotaciones, en general son copias textuales de los materiales de SEA, no existe análisis ni reflexión explícitas, por ejemplo, una vez que se le pide al asesor que revise el Plan de Estudios, se le pregunta: ¿cuáles son las características de las personas a las que va dirigido el programa SEA? a lo que Alejandra contestó: “Personas mayores de 18 años que no cursaron la educación secundaria o por diversos motivos no la concluyeron”, mientras que Rafael indicó: “Personas con la mayor disposición del tiempo y esfuerzo, que tengan el día sábado libre o por lo menos se den un espacio en los días de la semana”. En el primer caso es una copia textual de lo que señala la presentación de las guías de aprendizaje (SEP, 1998:1) y en el segundo, no es claro si Rafael está planteando su opinión o su interpretación del texto. A la pregunta ¿cuáles son las funciones del asesor de SEA? Alejandra contestó: “el asesor es esencial para este tipo de programa educativo; él guía y facilita los aprendizajes, ayuda a resolver dudas; las

palabras que investigan en el diccionario y explica los temas a los adultos que no entienden...”; por su parte Rafael contestó: “Dominar los contenidos de las guías a impartir, dependiendo de la situación, dar asesorías tanto individuales como grupales, fomentar el aprendizaje, dar el mismo trato a todos los alumnos”. Aquí cabe señalar que en ninguno de los materiales de capacitación se plantea la necesidad de que el asesor “domine los contenidos de las guías” o que debe “explicar los temas a los adultos que no entienden”, en cambio, se enfatiza la necesidad de aprender a orientar a los estudiantes para que sean ellos quienes de manera autónoma se vayan apropiando de la mayor cantidad posible de contenidos. Rafael también habla de “impartir asesorías” cuando se recomienda en reiteradas ocasiones no caer en prácticas de transmisión de información o de patrones de estudio escolarizado. Al pedirle a los asesores que señalen una característica de la educación a distancia, Alejandra señaló: “la educación a distancia pretende que el estudiante se apoye fundamentalmente en el docente”.

Los testimonios anteriores nos muestran algunas rupturas entre el enfoque educativo de SEA y las situaciones de aprendizaje generadas en los grupos de Alejandra y Rafael. Las razones de ello son múltiples, pero están íntimamente ligadas a cuestiones de operación del programa. SEA es un programa educativo que surgió descentralizado, por lo que los estados participantes han utilizado diferentes mecanismos para contratar asesores, disponer de infraestructura y en general, para coordinar sus acciones. Esto ha provocado que en algunos estados se presenten dificultades que han sido el producto de la falta de experiencia en la operación de programas educativos, pero en especial por la falta de recursos tanto humanos como materiales disponibles para esta tarea. Esto quiere decir que en muchos de los casos los mecanismos de contratación y pago de asesores no han estado bien definidos y, que por lo tanto, los asesores no tengan un salario y mínimas condiciones laborales, primero para capacitarse y luego para desempeñar su trabajo docente.

Lo anterior se refleja en el tipo de asesorías observadas. A pesar de que los materiales y las estrategias de capacitación han sido pensadas a partir de un diseño instruccional y metodológico que pretende estimular la capacitación independiente de los asesores y por lo tanto la apropiación del enfoque educativo y de las funciones de orientación y guía que deben cumplir, esto no se vio reflejado en las sesiones de asesoría observadas.

En cambio, los asesores han adoptado las estrategias de trabajo docente que utilizan en los modelos escolarizados. Por ejemplo, en lugar de generar procesos de construcción de significados a partir de las experiencias de los estudiantes en torno a una temática particular, los asesores “exponen” el tema o se limitan a leer junto con los estudiantes el material impreso, evitando así la incertidumbre que provoca el sentimiento de falta de control del grupo y del tiempo destinado a “estudiar” (Hargreaves, 1985).

Lo anterior nos remite a un añejo problema del sistema educativo: la remuneración y valoración social de los docentes (Sandoval, 1999); vemos que estos novedosos programas educativos no escapan a este problema estructural y que golpea directamente a cualquier reforma o innovación educativa.

CAPÍTULO VI

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

6.1 La evaluación en SEA

Como parte de los trabajos de planeación curricular, el equipo encargado de diseñar el programa, con asesoría de la Dirección General de Evaluación de la SEP, elaboró una propuesta para la evaluación de los aprendizajes. Los criterios que orientaron el diseño de dicha propuesta fueron:

“La evaluación debe estar al servicio del alumno.

La evaluación es una capacidad que la educación debe estimular y fomentar.

La evaluación debe permitir reconocer tanto los logros individuales como los grupales.

La evaluación debe armonizar las prácticas pedagógicas con las exigencias administrativas.

La evaluación debe ser una estrategia didáctica” (Martínez, 1998:10).

Con base en los criterios citados se determinó que en SEA debían existir tres tipos de evaluación de los aprendizajes: evaluación diagnóstica, evaluación continua y evaluación final.

Evaluación diagnóstica. Se realiza antes de que el estudiante inicie los estudios en alguna de las cuatro áreas básicas y consiste en la aplicación de un examen que mide habilidades de comprensión lectora, pensamiento lógico matemático y, en menor porcentaje contenidos conceptuales de Ciencias Naturales y Sociales. El instrumento consta de un material que simula un periódico (Cuadro 8), en el cual el estudiante encuentra artículos y notas periodísticas, anuncios publicitarios, tablas, gráficas y otros recursos. Además de este material, se entrega al sustentante un cuadernillo de 36 reactivos de opción múltiple que hacen referencia al contenido del periódico y que miden el nivel de desarrollo de las habilidades y conceptos señalados. Los exámenes son revisados mediante el modelo de análisis estadístico de Rasch. Una vez revisados los exámenes, se envía a cada estudiante una carta en donde se describen sus resultados y se dan sugerencias para aumentar las posibilidades de obtener un mejor rendimiento académico en el área o áreas que se disponga a cursar.

Cuadro 8. Examen diagnóstico de SEA

Acontecer

Estados Unidos Mexicanos, Primavera-Verano 2000, número 1

El ambiente en la Ciudad de México, uno de los más deteriorados del mundo: OMS

Indispensable la participación de la sociedad

Carlos Domínguez Bola, Representante de la Organización Mundial de la Salud (OMS) visitó a la Ciudad de México como una de las cinco ciudades con mayor deterioro ambiental del mundo.

Según estadísticas, el Valle de México ocupado a lo largo de la historia por los volcans Popocatepetl y Iztaccíhuatl, ha sido despojado por las especies de plantas y animales. La contaminación ambiental, el crecimiento urbano y la generación de polvo.

La OMS indica que el deterioro ambiental en la ciudad de México es el resultado de un crecimiento urbano desordenado y de la contaminación atmosférica.

El crecimiento urbano en el Valle de México se ha acelerado en los últimos años, con un millón de habitantes adicionales en los últimos diez años. Esto ha resultado en una mayor contaminación ambiental, especialmente en la generación de polvo.

La OMS indica que el deterioro ambiental en la ciudad de México es el resultado de un crecimiento urbano desordenado y de la contaminación atmosférica.

El crecimiento urbano en el Valle de México se ha acelerado en los últimos años, con un millón de habitantes adicionales en los últimos diez años. Esto ha resultado en una mayor contaminación ambiental, especialmente en la generación de polvo.

Índice

Introducción

Están desapareciendo nuestros recursos naturales 2

Y usted, ¿qué hace? 2

Una historia sobre nosotros 2

Ciencia

Plu de plátano 2

Artículos

Varios 3

Sociedad

Decepción matrimonial 3

Don Lino y las trapeadoras 3

Diagnóstico

Cláusula antirracista 4

El mundo

México prehistórico 4

Comentarios

Material	Porcentaje
Papel y cartón	18%
Plástico	14%
Vidrio	11%
Metales	10%
Basura orgánica	10%
Hierro y aluminio	10%
Restos de comida	10%
Textil	10%

Salud y autoestima

Pedro Hinojosa, el doctor en medicina, representa el diagnóstico de la salud y autoestima. El diagnóstico de la salud y autoestima es un proceso que implica la evaluación de los factores que afectan la salud y la autoestima.

El diagnóstico de la salud y autoestima es un proceso que implica la evaluación de los factores que afectan la salud y la autoestima.

El diagnóstico de la salud y autoestima es un proceso que implica la evaluación de los factores que afectan la salud y la autoestima.

Grupos básicos de nutrientes	Grupos de alimentos que los contienen y ejemplos	Función principal en el organismo
1. Carbohidratos	Cereales y tubérculos (trigo, arroz)	El organismo los transforma en energía
2. Grasas	Frutas y verduras (aguacate, aceite)	Así como el colesterol, el cuerpo los utiliza para el crecimiento del organismo
3. Proteínas	Leguminosas y derivados de cereales (leche)	Forman la estructura y el crecimiento del organismo
4. Vitaminas	Verduras, frutas y aceites	Regulan el metabolismo del organismo

Evaluación continua. Es realizada por el asesor a través del registro de los avances y dificultades que presenta el estudiante a lo largo de las 18 asesorías. El asesor otorga un puntaje a cada estudiante, mismo que se suma a la calificación que obtiene en la evaluación final y que equivale en promedio a 8% de la calificación total. Evidentemente, el porcentaje de la calificación en el que puede incidir el asesor es muy bajo, sin embargo, no puede elevarse ya que es el valor más alto que el modelo de Rasch permite. De elevarse, el análisis estadístico perdería confiabilidad. El puntaje que asigna el asesor nunca afecta negativamente el resultado del examen final. En la evaluación continua cobra especial importancia la autoevaluación que realiza el estudiante durante todo el proceso mediante la orientación recibida por el asesor y en los materiales de apoyo.

Evaluación final. Se formula por área y se lleva a cabo al final de las 18 semanas de estudio independiente; se utilizan exámenes estandarizados preferentemente de opción múltiple; al año hay cuatro momentos de aplicación de estos instrumentos. El formato que se utiliza no es de periódico como en el examen diagnóstico, pero se utilizan una serie de recursos como testimonios, notas periodísticas, dilemas e imágenes, de manera que el examen este alineado, tanto en formato como en contenido con las guías de aprendizaje.

6.1.1 Los instrumentos de evaluación

A nivel internacional, la construcción de instrumentos para la evaluación del desempeño en el área de Ciencias Sociales se ha visto obstaculizada por la falta de referentes y criterios claros para seleccionar y operacionalizar los contenidos conceptuales, habilidades y actitudes a evaluar y para determinar los niveles de pericia al respecto (OECD, 1995). Por esa razón, fue necesario establecer criterios y pautas muy claras con la finalidad de plantear una metodología para la construcción de instrumentos de evaluación congruente con el enfoque educativo de SEA.

En el área de Familia, Comunidad y Sociedad se elaboran dos exámenes con referencia a criterio, uno para nivel inicial y otro para nivel avanzado en cada uno de los cuatro momentos de aplicación al año. Se utiliza una evaluación criterial ya que "permite diagnosticar cada situación individual y señalar qué aprendizajes están eficientemente cubiertos y cuáles no, dentro de un conjunto limitado de objetivos que representan competencias básicas" (Rivas y Alcantud, 1989:54).

El enfoque de evaluación con referencia a criterio, propone comprobar principalmente si los individuos dominan un cierto campo de contenidos o habilidades. Esta alternativa de medición permite obtener información con mucho significado pedagógico, pues evalúa los conocimientos y habilidades específicas que un grupo de estudiantes logra dominar.

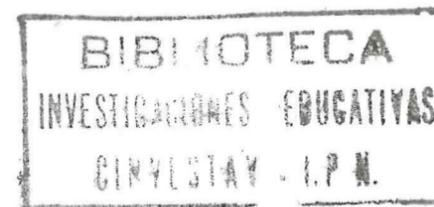
Por lo anterior, la evaluación criterial se distingue de la evaluación referida a norma ya que esta última privilegia la función de ordenamiento o discriminación entre grupos o individuos. Este enfoque está fuertemente marcado por el función principal, que históricamente ha sido la de seleccionar individuos comparándolos con otros. En estos casos, no importa tanto si el individuo domina o no ciertos campos de

conocimiento, sino distinguir a los individuos más aptos de los menos aptos. La información producida por estas pruebas generalmente se ofrece en forma de promedios basados en el número de preguntas correctas obtenidas por los estudiantes o como una escala derivada de esta información básica. Estos promedios, aunque tienen una utilidad innegable para realizar comparaciones entre los diferentes niveles de desagregación de las variables de interés en las muestras, tienen escaso sentido pedagógico, pues no dan información sobre el logro de conocimientos o habilidades específicas por parte de cada estudiante.

Existen diferencias conceptuales profundas entre la medición con referencia a criterio y la medición por norma. Estas diferencias conceptuales, a la vez, dan lugar a diferencias en los procedimientos metodológicos del desarrollo y validación de las pruebas. En el cuadro número 9, es posible apreciar estas diferencias.

Cuadro 9. Evaluación referida a norma y evaluación referida a criterio

Diferencias conceptuales		
	Evaluación referida a norma	Pruebas con referencia a criterio
1. Paradigma de base	Se basa en el paradigma psicométrico, cuya premisa es que los resultados de la medición de cualquier característica humana en una población se comportarán de acuerdo con la curva normal. Como consecuencia, privilegia maximizar la variabilidad y así asegurarse que los resultados de la aplicación de las pruebas se comportan normalmente.	Se basa en el paradigma educométrico, cuyo principio es que la educación persigue que todos los estudiantes aprendan; por consiguiente, se espera una distribución de resultados sesgada hacia los valores más altos de la escala de puntajes. La variabilidad no es una característica que importe, por lo cual no preocupa el valor.
2. Tipos de información que busca	Privilegia la comparación entre estudiantes o entre grupos de estudiantes.	Privilegia la comparación de los logros de los estudiantes con respecto a las metas de aprendizaje o a las competencias que el sistema educativo persigue que éstos alcancen.
Diferencias metodológicas		
	Evaluación por norma	Evaluación con referencia a criterio
1. La definición de lo que se va a medir	Suele ser una definición general y vaga. Generalmente consiste en listados de conocimientos a manera de temarios o en listados de	La definición tiene que ser clara y específica, detallando el "dominio del conocimiento" que abarca el contenido por medir y las reglas básicas de estructuración de los



	objetivos más o menos definidos.	items con que se medirá ese dominio. A estas definiciones se les conoce como "especificaciones de contenido".
2. La definición de la prueba	La prueba es el conjunto de items que forman una muestra representativa de todos los conocimientos, destrezas y habilidades que se quiere medir. El criterio de representatividad puede ser muy variado.	La prueba es el conjunto de "N" items, aleatoriamente seleccionados de una población infinita de items, que se emplea para medir únicamente una especificación de contenido. En otras palabras, se mide un solo contenido, habilidad o destreza.
3. La evidencia de validez	<ul style="list-style-type: none"> - La certeza de que los items tienen las características adecuadas en el construcción. - El proceso de juicio por el cual se recoge información acerca de la relación del item con el contenido que pretende medir. - La evidencia que se necesita obtener sobre el ajuste entre items seleccionados para constituir la prueba definitiva y las especificaciones contenidas en la tabla correspondiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - La certeza de que los items están contruidos de acuerdo con las características propias de las preguntas de opción múltiple. - Un valor aceptable en el índice de congruencia entre cada item y el especificación de contenido.
4. Los procedimientos de cálculo de la confiabilidad y de análisis de items	<ul style="list-style-type: none"> - Los modelos empleados para estos efectos se fundamentan en la maximización de la variabilidad de dos variables que están correlacionadas, lo que permite asegurarse de que la magnitud de la correlación entre estas dos variables será más alta. La correlación es la técnica fundamental empleada en el cálculo de la confiabilidad. - Los parámetros resultantes del análisis de items, principalmente la dificultad y la discriminación o el índice 	<ul style="list-style-type: none"> - Se da más importancia a la consistencia entre los resultados obtenidos por un grupo de alumnos a los cuales se les aplica la misma prueba o una prueba paralela en dos oportunidades distintas. - El índice de confiabilidad resulta de la proporción de estudiantes cuyas respuestas en ambas oportunidades demuestren si dominan o no una competencia o especificación de contenidos. - La selección de items que constituirán la prueba definitiva se realiza considerando en primer lugar el índice de congruencia entre

	de correlación ítem-puntaje total de la prueba, se usan como indicadores fundamentales para la selección de los ítems posibles de incluir en la prueba definitiva.	el ítem y la especificación de contenido y, luego, considerando la discriminación y la dificultad.
5. La interpretación de los resultados de la medición	La interpretación es relativa. El puntaje tiene significado al ser comparado con la media aritmética y la desviación estándar (o con las normas, si la prueba ha sido estandarizada o normalizada).	La interpretación es absoluta. El resultado se interpreta en términos de logro o no logro de la especificación del contenido medido, o sea, en términos del dominio del conocimiento, habilidad o destreza medida.
6. Otras diferencias	a) No necesita establecer un puntaje de corte, entendido esto como el puntaje que define si un estudiante domina o no la especificación de contenido. b) El número de preguntas que constituyen una prueba estará determinado, entre otros factores, por el objetivo de la prueba, por el nivel de escolaridad de los alumnos que presentaran la prueba, la asignatura que se mide, la tabla de especificaciones y el tiempo del que se dispone para el aplicación.	a) Necesita establecer un puntaje de corte. b) El número de preguntas dependerá fundamentalmente del tipo de decisión que se va a tomar con la prueba (diagnóstica o de acreditación) y con respecto a quién va a afectar esa decisión (un individuo o una muestra de individuos).

(Esquivel, J. M. 2001:26-27)

La mayoría de las pruebas que se emplean en nuestro país se desarrollan bajo los principios de la medición referida a norma. En muchos casos, se ha descuidado la recolección de evidencia empírica que sustente la interpretación válida de los resultados. Con la medición basada en norma no es posible tener información específica y válida sobre el logro de conocimientos o habilidades. Sólo es apropiada cuando el objetivo de la medición es realizar comparaciones acerca del rendimiento académico general entre diversos estratos de la población sometida a medición.

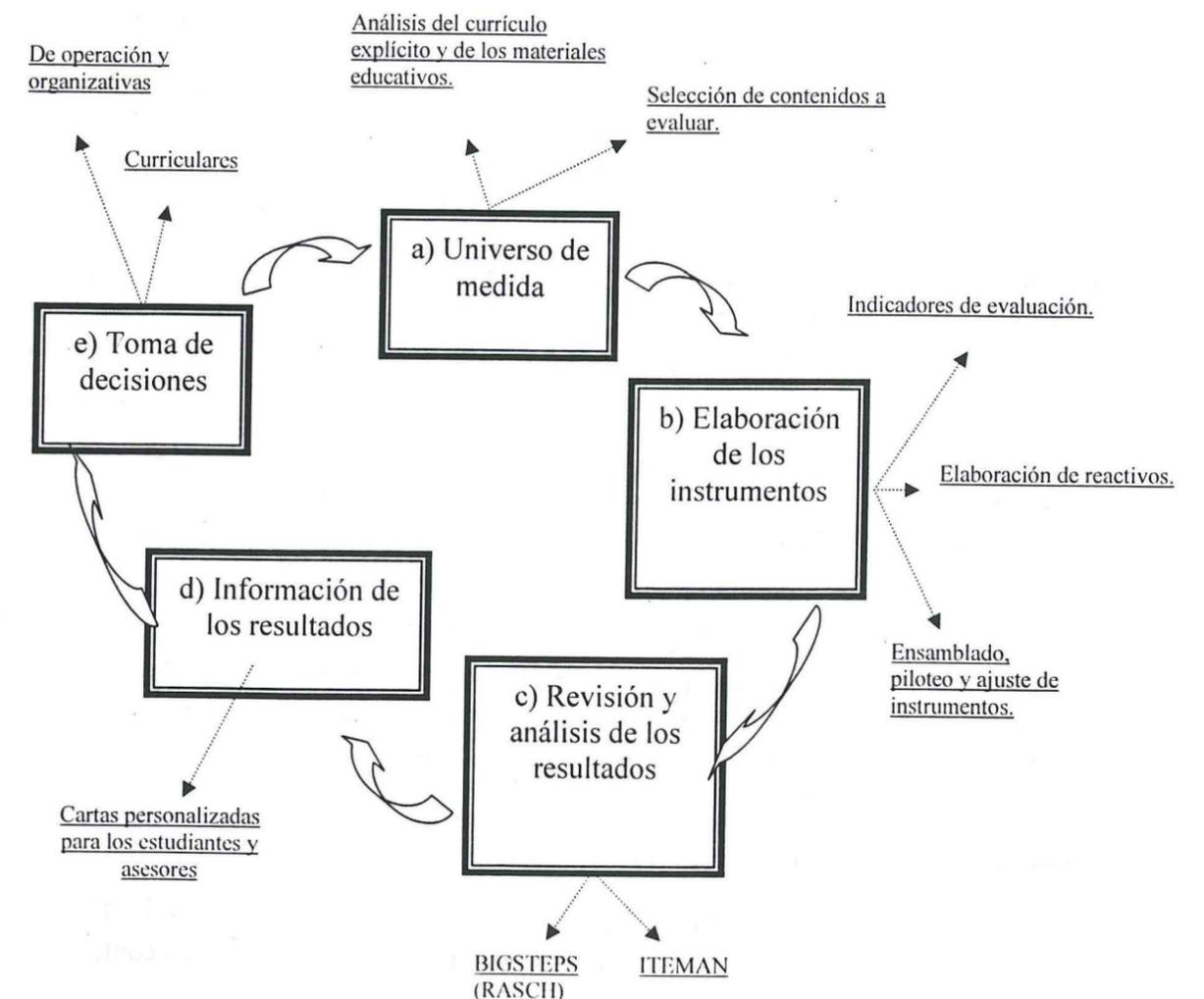
Por su parte, la medición con referencia a criterio permite obtener conclusiones sobre el logro específico de ciertos conocimientos o habilidades, lo cual ofrece información valiosa para evaluar el cumplimiento de los objetivos curriculares.

Los instrumentos elaborados en SEA, ofrecen información en dos sentidos: con respecto al nivel de apropiación de los contenidos conceptuales que conforman cada nivel de estudio y con respecto al nivel de desarrollo de habilidades obtenido por cada estudiante.

La metodología para la evaluación de los aprendizajes que se utiliza, se conforma de cinco etapas (Cuadro 10):

- Determinación del universo de medida.
- Elaboración de los instrumentos.
- Revisión y análisis de los resultados.
- Información de los resultados.
- Toma de decisiones.

Cuadro 10. Metodología para la evaluación de los aprendizajes



a) Determinación del universo de medida. El universo de medida es “el conjunto de objetivos de aprendizaje formulados en forma operativa que constituyen el referente del conjunto de contenidos a evaluar” (Gómez, 1990:23). Para formular de manera operativa los propósitos, contenidos conceptuales y habilidades a desarrollar en el área fue necesario realizar las siguientes actividades:

Análisis de los programas de estudio. Primero se revisó el enfoque educativo y los propósitos generales y particulares del área. Con esta información se elaboró una síntesis-concentrado:

Cuadro 11. Propósitos y enfoque del área Familia, Comunidad y Sociedad

Propósito fundamental del área	Enfoque educativo del área
“Impulsar el desarrollo de herramientas conceptuales y competencias necesarias para la comprensión, en diferentes ámbitos (familia, comunidad, nación, mundo), de los múltiples factores históricos, geográficos y culturales que intervienen en la configuración de las sociedades humanas, identificando y valorando los procesos que rigen los cambios sociales orientados hacia una convivencia democrática” (SEP, 2000-I: 51)	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje se construye a partir de los saberes y experiencias previas de los estudiantes. • El contexto es un referente obligado para la presentación de los contenidos. • El estudiante es el responsable directo de el aprendizaje. • Los materiales impresos son la principal herramienta para el desarrollo de habilidades y para la adquisición de conocimientos.

Revisión de las guías de aprendizaje. Fue necesario revisar y analizar las guías de aprendizaje para determinar la forma en que se presentan los contenidos y las actividades de aprendizaje.

Selección de los contenidos y habilidades a evaluar. De la revisión de los programas de estudio y de los materiales impresos resultó un listado de 90 contenidos temáticos y 16 habilidades a desarrollar por nivel. Cabe señalar que el concepto de habilidad adoptado por los diseñadores es el planteado por Schmelkes, 1996: “La habilidad se refiere al saber hacer. Los conocimientos se confrontan con la práctica, porque ahí se aplican [...] El desarrollo de la criticidad, de la capacidad de análisis, de la capacidad de síntesis, de la capacidad de visualizar soluciones, son todas ellas fruto de ese proceso intencionado de desarrollo de habilidades de razonamiento”.

Después de un cuidadoso análisis y “jueceo” en el que participaron diversos especialistas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se seleccionaron los contenidos

y habilidades mínimas necesarias para cumplir con el propósito fundamental del área. Los contenidos a evaluar son:

Cuadro 12. Contenidos a evaluar

Nivel inicial	Nivel avanzado
1. Sociedad	1. Comunidad
2. Interacción social	2. Cooperación y conflicto
3. Socialización	3. Espacio geográfico
4. Familia	4. Urbanización
5. Comunidad	5. Municipio
6. Grupos primarios y secundarios	6. Ayuntamiento
7. Cooperación y conflicto	7. Estado
8. Canasta básica	8. Gobierno
9. Oferta y demanda	9. Constitución Política
10. Inflación	10. Ciclo económico
11. Servicios públicos	11. Bienes y sectores económicos
12. Herencia cultural	12. Globalización
13. Tradiciones	13. Desarrollo elstentable
14. Tiempo libre	14. Región
15. Democracia	15. Cultura
16. Valores para la convivencia	16. Identidad cultural
17. Ley	17. Composición pluricultural
18. Derechos humanos	18. Estado Nación
19. Constitución Política	19. Política social
20. Violencia intrafamiliar	20. Plan Nacional de Desarrollo
21. Nociones temporales (causalidad, cronología, acontecimiento, período, proceso)	21. Normas de comportamiento
22. Caracterización de las etapas de la Historia de México	22. Valores para la convivencia
22. Caracterización de las etapas de la Historia Universal	23. Democracia representativa
	24. Garantías individuales
	25. Derechos sociales
	26. Estado de Derecho
	27. Derechos Humanos
	28. Grupos vulnerables
	29. Nociones temporales (causalidad, cronología, acontecimiento, período, proceso)
	30. Caracterización de las etapas de la Historia de México
	31. Caracterización de las etapas de la Historia Universal

(SEP, 2002-II:16).

Por su parte, las habilidades que se evalúan debido a su importancia y recurrencia en las guías de aprendizaje son:

Cuadro 13. Habilidades a evaluar

Nivel Inicial y Avanzado
1. Identificar un concepto en diferentes situaciones de vida cotidiana. 2. Definir un concepto a partir del contexto. 3. Aplicar un concepto en diferentes contextos. 4. Analizar e interpretar información histórica (Historia de México e Historia Universal). 5. Identificar propuestas para la solución de problemas. 6. Identificar juicios basados en los valores para la convivencia democrática. ⁹

(SEP, 2002-II:16).

Elaboración de las tablas de especificaciones. Una vez definidos los contenidos y habilidades a evaluar, se construyeron las tablas de especificaciones que sirvieron de base para elaborar los exámenes correspondientes. Las tablas se integraron a partir de los siguientes rubros:

Contenidos Conceptuales: Se enlistan los 22 contenidos de nivel inicial y 31 contenidos de nivel avanzado.

Páginas de las guías de aprendizaje: Se indican las páginas de los materiales impresos en dónde se aborda cada contenido conceptual.

Habilidades: Se indican las seis habilidades a evaluar. Cada habilidad se incorpora en los contenidos conceptuales en donde resulta más pertinente su ejecución.

Recurso: Con base en el enfoque y materiales educativos del modelo, resulta necesario emplear un recurso que permita contextualizar la evaluación, por ello, se utilizan notas y artículos periodísticos, testimonios, dilemas, mapas, líneas del tiempo, entre otros. Esto permite hacer mucho más accesible y dinámico el instrumento, además presenta nueva información que convierte al examen en una oportunidad para seguir aprendiendo.

Indicadores de Evaluación: Los indicadores de evaluación son enunciados que señalan lo que se espera que el estudiante sepa o sepa hacer al final del curso y se construyen tomando como base la ejecución de una de las seis habilidades seleccionadas en un contexto determinado. El contexto gira en torno a cada uno de los contenidos conceptuales a evaluar, de esta manera, un indicador combina

⁹ En principio las habilidades 5 y 6 se plantearon como habilidades para “formular” propuestas y juicios, sin embargo, sólo en la primera aplicación se incorporaron reactivos abiertos que permitían medir estas habilidades; debido a la dificultad que implica revisar este tipo de reactivos y considerando que la población de sustentantes va en aumento y que como ya se mencionó, hay cuatro aplicaciones al año, se decidió medir sólo las habilidades para “identificar” propuestas y juicios ya que estas sí pueden plantearse con reactivos de opción múltiple.

contenidos, habilidades y recursos contextuales. Para nivel inicial existen 22 indicadores y para avanzado 32 que corresponden a los contenidos temáticos seleccionados.

A continuación se presenta un ejemplo del llenado de la tabla de especificaciones:

Cuadro 14. Tabla de especificaciones

Contenidos conceptuales	Págs.	Habilidades	Recurso	Indicadores de evaluación
Grupos primarios y grupos secundarios	70, 96	Identificar un concepto en diferentes situaciones de vida cotidiana	Testimonio (Cuadro 16)	Reconoce los elementos que conforman a los grupos primarios y secundarios.
Nociones temporales (causalidad)	27, 28	Analizar e interpretar información histórica	Línea del tiempo	Reconoce o plantea ejemplos de causalidad

(SEP, 2002-II:17).

b) Elaboración de los instrumentos. Una vez planteados los indicadores de evaluación, se construyeron los reactivos como base en el proceso metodológico para la elaboración de pruebas con referencia a criterio (Popham, 1980):

- Se definieron los indicadores de evaluación.
- Se diseñaron los reactivos incorporando a la tabla de especificaciones tres columnas más (Cuadro 15); en la primera se indicó la base del reactivo, en la segunda se formularon las opciones y en la tercera columna se plantearon las justificaciones de cada distractor. Esta columna es especialmente importante ya que permite plantear por anticipado el tipo de errores que pueden cometer los sustentantes y de esa manera garantizar una formulación de distractores mucho más adecuada.

Cuadro 15. Tabla de especificaciones con reactivos

Base del reactivo	Opciones	Justificación de opciones
¿Por qué podemos decir que los comerciantes de Tepito forman parte de un grupo secundario?	a) Porque están unidos por fuertes lazos afectivos y biológicos. b) Porque son integrantes de la forma básica de organización social. c) Porque están vinculados por una serie de intereses comunes. d) Porque son miembros del grupo más amplio al que puede pertenecer una persona.	Esta opción hace referencia a los grupos primarios. En este distractor se plantea una característica del concepto de familia. Esta es la opción correcta. Este distractor hace referencia al concepto de sociedad.

(Sep, 2002-II:17).

- Se ensamblaron las pruebas utilizando una serie de testimonios, notas periodísticas, líneas del tiempo y dilemas (Cuadro 16).

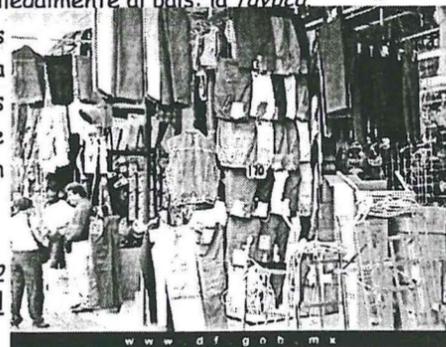
Cuadro 16. Ejemplo de examen

Lea el siguiente texto y conteste en el hoja de respuestas las preguntas 1 a la 5:

Vivir en... Tepito

Desde tiempos prehispánicos los habitantes del antiguo Tepito crearon el propio recinto comercial debido a que los aztecas les impidieron vender sus productos en el mercado de Tlaltelolco. Más tarde, durante la época colonial, se edificó en Tepito el templo de San Francisco y el barrio fue conocido por su actividad comercial y por ser un barrio mestizo. A finales del siglo XIX, permaneció fuera de los límites de la ciudad, pero se comunicaba con ella a través del ferrocarril. Sin embargo el gran crecimiento de Tepito comenzó hacia 1920, cuando estalló el conflicto de los Cristeros y vino a la Ciudad de México mucha gente procedente del Bajío que decidió alojarse en la zona. La gran mayoría de ellos eran zapateros de oficio, principal factor para que Tepito llegara a ser uno de los grandes centros productores de zapatos del país. Ya en los años 50 Tepito se benefició con la construcción de mercados públicos, como el de zapatos, y el impulso al comercio y la industria. Se convirtió en un lugar en donde se podía encontrar "de todo" a un precio bastante accesible. A partir de los años 70 con la tecnología mexicana en decadencia y con las restricciones aduanales para el ingreso de mercancía importada, Tepito consolidó el fama de venta clandestina de artículos extranjeros introducidos ilegalmente al país: la *favuca*.

Esta oferta propició una gran demanda entre las clases medias y bajas de la Ciudad de México, quienes tenían la oportunidad de adquirir esa clase de productos. Tepito es hoy en día una gigantesca aglomeración mercantil en la que conviven miles de comerciantes y conelmidores que siguen haciendo de ese lugar el mejor opción de compra.



Adaptación: Javier E. Pérez Maldonado

<http://www.df.gob.mx/ciudad/viviren/tepito/index.html>

1. ¿Qué proceso mencionado en el texto caracterizó al Porfiriato?

- La construcción de vías férreas que comunicaran a la capital con el resto del país.
- La edificación de templos donde la población mestiza podía realizar el culto católico.
- El impulso al comercio y a la industrialización por parte del gobierno y el crecimiento económico.
- El surgimiento de los mercados como espacios donde los diversos grupos podían comerciar sus productos.

2. ¿Por qué los comerciantes de Tepito forman parte de un grupo secundario?

- Porque están unidos por fuertes lazos afectivos y biológicos.
- Porque están vinculados por una serie de intereses comunes.
- Porque son integrantes de la forma básica de organización social.
- Porque son miembros de la unidad social más amplia a la que puede pertenecer una persona.

- Se pilotearon las pruebas con el propósito de obtener información acerca de su confiabilidad y validez, así como del nivel de comprensibilidad, dificultad y capacidad para medir los indicadores en cuestión. El piloto de las pruebas sólo se hizo para la primera aplicación de exámenes, para el ensamblado de los instrumentos subsecuentes se ha tomado como referencia las series históricas de aplicación de los instrumentos.
- Se ajustaron las pruebas.
- Se elaboró la versión definitiva de las pruebas.

Los reactivos son revisados por los expertos de la Dirección General de Evaluación. Las primeras pruebas estuvieron integradas por reactivos de opción múltiple y preguntas abiertas, en las últimas aplicaciones sólo se han utilizado exámenes de opción múltiple; el número de reactivos por examen ha fluctuado entre 40 y 59. Los reactivos abiertos ofrecen mucha más información que los de opción múltiple, sin embargo, la codificación de las respuestas resulta compleja y tardada, por lo que, los diseñadores optaron por eliminar estos reactivos de las pruebas. En ese sentido, es importante señalar que si bien, las preguntas de opción múltiple hacen posible aplicar pruebas masivamente a los estudiantes a la misma hora, en el mismo formato, en un corto período de tiempo, y las respuestas pueden ser calificadas rápidamente y a bajo costo, presentan algunas limitaciones importantes: "...los diseñadores de estas pruebas hacen lo mejor que pueden al seleccionar los ítems que puedan medir todos los conocimientos y destrezas de una área de contenido que los educadores consideran importantes. Pero no pueden conseguirlo realmente. Así, pues, las pruebas estandarizadas incluirán siempre muchos ítems que no están alineados con lo que se enfatiza en la enseñanza en un contexto determinado" (Popham, 1999:4). Además, las preguntas de opción múltiple difícilmente logran medir procesos y actitudes. Ante este dilema y ante la complejidad de operar un modelo educativo a nivel nacional, ha sido necesario recuperar las ventajas de las pruebas de opción múltiple y utilizarlas como instrumento para la evaluación y acreditación de los estudiantes de SEA.

Otro elemento a considerar, es que las pruebas son estandarizadas, esto es, las preguntas son las mismas para todos los que rinden la prueba. Están en el mismo formato para todos los que la toman. Las instrucciones son las mismas para todos los estudiantes. Los límites de tiempo son los mismos. El modo de asignar puntajes es el mismo para todos y la forma en que se informa a los estudiantes sobre los puntajes es igual para todos. Aquí, otro cuestionamiento: contrario a lo que señalan los estándares de calidad para instrumentos de evaluación educativa (CENEVAL, 2000), por falta de recursos para contratar a elaboradores de reactivos, en la SEP, el mismo equipo de especialistas elabora los reactivos y analiza los resultados de las pruebas.

c) Revisión y análisis de los resultados. Los resultados son analizados mediante el *Item and Test Analysis Program* (Versión 3.5) y el *Rasch Analysis for all two-facet models, Bigsteps* (Wright y Stone, 1998).

El primer procedimiento basado en estadística clásica ofrece una descripción general del comportamiento de la prueba y de los reactivos. Esta información permite ajustar la prueba eliminando los reactivos que resulten con discriminación negativa y evitar así que reactivos mal contruidos afecten los resultados de los estudiantes. Cabe señalar que el coeficiente de confiabilidad de las pruebas en las siete aplicaciones realizadas a la fecha, ha sido superior al .8 en todos los casos.

El procedimiento de Rasch basado en la Teoría de Respuesta al Ítem, permite evaluar la calidad técnica de cada uno de los reactivos por separado y del instrumento como un todo y, a la vez estimar el nivel que cada examinado presenta en los diferentes indicadores de evaluación, a cada sustentante se le asigna una medida que representa el nivel de logro alcanzado.

Este modelo de análisis permite construir diferentes niveles de logro para ubicar el desempeño de cada uno de los estudiantes. Primero se determina un punto de corte, es decir, la medida rasch que separa a la población en los estudiantes que acreditan y los que no acreditan; posteriormente se determinan cuatro puntos de corte más que dividen a la población en la siguiente escala:

“Dominio esperado. Representa el logro de los objetivos de aprendizaje de cada uno de los cursos, los cuales debieran ser alcanzados por los adultos en términos de habilidades y conocimientos que les permitan un desempeño óptimo en posteriores niveles educativos y para mejorar en el vida cotidiana.

Dominio suficiente. Significa que los sustentantes que se encuentren en él, presentan ciertos logros que les han permitido acreditar. En este sentido no constituye una situación ideal sino lo básico para acreditar.

Dominio insuficiente. En este nivel de la escala se encuentran los estudiantes que, si bien han logrado desarrollar un cierto número de habilidades y poseen algunos conocimientos, estos no les han permitido acreditar el examen.

No dominio. Este nivel de la escala representa al grupo de estudiantes más bajo en cuanto al desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos. Esto no quiere decir que estos estudiantes no sepan nada, sin embargo, no han logrado los conocimientos y habilidades básicos del curso estudiado” (SEP, 2002-II:7).

La calificación que otorga el asesor se incorpora a la medida Rasch de cada estudiante mediante la formula:

$$\text{Calificación final} = [\text{medida del estudiante} + (3 \times \text{calificación asignada por asesor})] / 6 / \text{punto de corte}$$

Esta formula permite mantener la confiabilidad de los resultados. En términos reales la calificación asignada por el asesor representa alrededor del 8% de la calificación final.

La metodología utilizada para construir las pruebas pretende ofrecer claridad en torno a lo que se está evaluando (indicadores) y, el tipo de análisis de los resultados busca ofrecer la posibilidad de identificar cuáles han sido los niveles de desempeño en cada uno de los contenidos conceptuales y las habilidades evaluadas para la población total y para cada estudiante.

d) Información de los resultados. La información es obtenida y analizada no sólo para acreditar y certificar a los estudiantes sino sobre todo para que produzca efectos significativos en los procesos de aprendizaje. Los niveles de dominio derivan exclusivamente de los exámenes aplicados, de esta forma, a cada uno de los estudiantes se le envía una carta donde se da a conocer el nivel de dominio alcanzado y los logros obtenidos en ese nivel, así como lo que le falta por aprender. Esta información contribuye a que los estudiantes y asesores identifiquen los contenidos y habilidades en que requieren poner mayor atención y también retroalimentar el estrategias de estudio y asesoría.

Considerando que los informes de la evaluación deben utilizar un lenguaje claro que permita a los destinatarios comprender el mensaje (Nevo, 1997), las cartas que se envían a los sustentantes están redactadas de tal manera que, sin importar el nivel alcanzado, motiven al estudiante a seguir aprendiendo e informen con claridad cuáles fueron los logros y dificultades así como qué alternativas tiene para mejorar el desempeño (Anexo 8).

e) Toma de decisiones. Las evaluaciones pueden influir en los elementos del sistema, incluidas las políticas educativas, las reformas a los currículos y, las decisiones de estudiantes y asesores (Wolf, 1998), en este sentido y a la luz de los resultados obtenidos, se han tomado algunas decisiones que han pretendido impactar, en primer lugar, en la calidad de las asesorías.

Por ello, se han tomado algunas decisiones que ofrecen a los docentes estrategias específicas para trabajar con los contenidos conceptuales y habilidades que han representado mayores dificultades para los estudiantes. Entre las actividades emprendidas como resultado de la aplicación de los instrumentos se elaboró un “Boletín para el asesor” y se desarrollaron una serie de teleconferencias de actualización en donde se ofrece al asesor información y sugerencias concretas de trabajo con los adultos. Un tema que ha generado especial interés entre los asesores del área es el uso de la línea del tiempo y la caracterización de las etapas de la Historia de México y Universal.

Las diferencias conceptuales entre la medición referida a criterio y la medición referida a norma dan lugar a diferencias en los procedimientos metodológicos del desarrollo y validación de las pruebas (Ravela, Wofe, Valverde y Esquivel, 2001). La medición basada en criterio permite obtener conclusiones sobre el logro específico de ciertos conocimientos y habilidades, lo cual ofrece información

valiosa para evaluar el cumplimiento de los objetivos curriculares. Sin embargo, son pocos los ensayos que hay en el país para la elaboración de pruebas referidas a criterio en el área de Ciencias Sociales. La metodología aquí presentada pretende contribuir a la generación de estrategias rigurosas y sistemáticas que permitan ir allanando el difícil terreno que constituye la enseñanza de las Ciencias Sociales y el poco explorado campo de la medición estandarizada con referencia a criterio del logro en los estudios sociales.

6.2 Los resultados

6.2.1 Procedimiento

Primero se analizaron los resultados de los exámenes aplicados a todos los estudiantes de la primera generación en nueve entidades federativas: Baja California Sur, Colima, Distrito Federal, Durango, Jalisco, Nuevo León, San Luis Potosí, Sonora y Yucatán. Para ello, se utilizaron los dos modelos estadísticos descritos en el apartado anterior, posteriormente la medida rasch obtenida por los estudiantes se incorporó a la información recabada mediante una encuesta que se aplicó a los mismos estudiantes. En la encuesta se plantean preguntas literales, abiertas, parcialmente estructuradas y de respuesta múltiple. Es un instrumento autoaplicado y precodificado (Anexo 9). Para este trabajo se reunió y organizó en una base de datos toda la información correspondiente a los 401 estudiantes. Esta información se procesó mediante el programa SPSS versión 10.0.

6.2.2 Rendimiento académico

Los resultados del examen de nivel inicial aplicados a la primera generación muestran lo siguiente:

- El examen fue aplicado a 401 estudiantes.
- De 48 reactivos que conforman la prueba, el mínimo de reactivos que fueron respondidos correctamente fue de 9 y el máximo de 42.
- La media de respuestas correctas fue de 28 (poco más de la mitad del examen).
- El nivel de confiabilidad de la prueba es de 0.827 (con base en los criterios estadísticos del ITEMAN y de Rasch, se trata de una alta confiabilidad).
- La medida Rasch más baja fue de 30.88 y la más alta de 75.05.
- Los contenidos y habilidades que resultaron más complejos fueron:

Cuadro 17. Contenidos y habilidades más complejas

Contenidos conceptuales	
1. Interacción social.	
2. Socialización.	
3. Grupos secundarios.	
4. Nociones temporales (acontecimiento, proceso, causalidad y cronología).	

5. Caracterización de las etapas de la Historia de México.
6. Caracterización de las etapas de la Historia Universal.
Habilidades
1. Aplicar un concepto en diferentes contextos.
2. Analizar e interpretar información histórica.
3. Identificar propuestas para solucionar un problema.

- Con base al análisis de Rasch, y al seleccionar a los estudiantes con puntajes más bajos –entre 30.88 y 40.82–, encontramos un grupo de 31 estudiantes que se ubicaron en el “no dominio”. Con respecto a los puntajes más altos –entre 66.09 y 75.05–, encontramos un grupo de 43 estudiantes que se ubicaron en el “dominio esperado”.

6.2.3 Rendimiento académico y situación socioeconómica

Al analizar los resultados de la encuesta encontramos la siguiente información:

Cuadro 18. Concentrado de información por grupos de “dominio esperado” y “no dominio”

	Grupo 1 (No dominio) Estudiantes que obtuvieron un puntaje entre 30.88 y 40.82 en la escala Rasch.		Grupo 2 (Dominio esperado) Estudiantes que obtuvieron un puntaje entre 66.09 y 75.05 en la escala Rasch.	
Total de estudiantes	31		43	
Promedio de edad	26 años		38 años	
Sexo	F 58% M 42%		F 78% M 22%	
Estado civil	Soltero	57%	Soltero	27%
	Casado	39%	Casado	52%
	Unión libre	5%	Unión libre	11%
	Viudo	--	Viudo	3%
	Separado	--	Separado	7%
Cuentan con televisión	80%		100%	
Cuentan con teléfono	52%		87%	
Ingreso mensual	- de 1000	33%	- de 1000	10%
	de 1000 a 2000	23%	de 1000 a 2000	17%
	de 2000 a 3000	--	de 2000 a 3000	17%
	de 3000 a 4000	5%	de 3000 a 4000	13%
	de 4000 a 5000	9%	de 4000 a 5000	13%
	de 5000 a 6000	20%	de 5000 a 6000	13%
	de 6000 a 7000	5%	de 6000 a 7000	4%
	+ de 7000	5%	+ de 7000	13%
Dependientes económicos	3		3	
Años desde que acabo la primaria	12		24	

Esta información ilustra algunas características comunes en los estudiantes con altos y bajos puntajes de la muestra, por ejemplo, a mayor edad mejores resultados; otro dato interesante es que las personas que obtuvieron altos puntajes tienen, en promedio, el doble de años de haber terminado el primaria que los de puntajes bajos. Otro aspecto a considerar es que en el Grupo 2 (dominio esperado), se observa un mayor porcentaje de personas que cuentan con televisión y teléfono, dos de los medios que más pueden apoyar al estudiante de SEA.

En el grupo de dominio esperado se puede apreciar que 27 % tiene ingresos menores a 2000 pesos, mientras que en el grupo de no dominio es más de la mitad (55 %) quienes tienen este ingreso. En general vemos que el grupo ubicado en el dominio esperado obtiene en promedio un mejor ingreso económico.

En cuanto al estado civil, podemos ver que más de la mitad de personas del grupo 1 son solteras (57 %) en contraste con el 27 % del grupo 2. Con respecto al sexo, se puede observar que el porcentaje de hombres en el grupo 1 es mayor que en el grupo 2, lo que nos indica que en promedio, las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres.

6.2.4 Rendimiento académico y asesorías semanales

Con respecto a la relación entre rendimiento académico y asistencia a las asesorías semanales, se incluyó la siguiente pregunta:

Aproximadamente, usted asistió a lo largo del curso a:

Opciones	Porcentaje
de 15 a 18 asesorías	50.2%
de 10 a 14 asesorías	19.4%
de 5 a 9 asesorías	7.9%
de 1 a 5 asesorías	9.5%
Nunca asistió a las asesorías	4.0%
No contestó	9.0%

Con los resultados de esta pregunta es posible determinar que la mitad de la población asistió regularmente a las asesorías, sin embargo, podemos ver que el 41 % de los estudiantes faltaron a cuatro o más de las 18 sesiones de asesoría. Al aplicar el modelo de regresión logística (logit) utilizando como variable explicativa el rendimiento escolar de los estudiantes, la asistencia a las asesorías no resultó significativa, esto es, los resultados en la evaluación de los aprendizajes se dieron de manera independiente a la asistencia a las asesorías. Este modelo de regresión forma parte del *Modelo Estadístico Inferencial* (Repetto, 2001).

La variable explicativa que consideró Repetto fue el rendimiento escolar dado por los alumnos acreditados y los no acreditados. No considera la medida rasch obtenida en el examen sino el valor de dicho puntaje en escala de calificación de 5 a 10 categorizado en “aprobó” y “no aprobó”. Con este procedimiento, la autora concluye que la asistencia a las asesorías no influye de manera significativa en la acreditación de los estudiantes. Sin embargo, si modificamos la variable explicativa y

utilizamos como referente el puntaje obtenido directamente en el examen, es posible apreciar que los logros de aprendizaje sí se ven influidos por la asistencia a las asesorías. La razón de este cambio es que el puntaje obtenido en el examen refleja el logro de aprendizaje específico del estudiante, en cambio las categorías de aprobado y no aprobado ya incorporan el puntaje que el asesor otorga a cada estudiante y al categorizar los resultados del examen se pierde un intervalo de información muy importante.

Al hacer una regresión logística ordinal utilizando como variable explicativa el puntaje de rasch obtenido en el examen (variable continua con un rango entre 34.09 y 72.93) y como variable de respuesta el porcentaje de asesorías al que asistieron los alumnos (variable categorizada) resulta que hay una asociación significativa al .014 con una asociación positiva de 3.314, mientras que al utilizar como variable explicativa el “aprobado” y “no aprobado” el resultado es de .084 es decir, la asociación no es significativa.

Cuadro 19. Regresión Logística Ordinal. Cuadro de Parámetros

Parameter Estimates	Estimate	Std. Error	Wald	df	Sig.
Threshold[V85 = 1]	-1.153	.760	2.303	1	.129
[V85 = 2]	.232	.738	.099	1	.753
[V85 = 3]	.726	.737	.970	1	.325
[V85 = 4]	1.637	.741	4.882	1	.027
Location RASCH	3.314E-02	.013	6.057	1	.014

Link function: Logit.

Este ejercicio permite afirmar que la asociación entre las variables es significativa en el nivel de asistencia a 15 o más asesorías, esto significa que el hecho de haber asistido a menos de 15 asesorías ya no impacta en el puntaje obtenido en el examen. En promedio, los estudiantes que asistieron a 14 o menos asesorías obtuvieron 52.92 de puntaje que, comparado con el 56.13 que obtuvieron quienes asistieron a más de 15 asesorías resulta digno de tomar en cuenta.

La información citada permite observar con claridad que la asistencia a las asesorías es un factor importante que influye en el logro de los aprendizajes de los estudiantes: a mayor asistencia a las asesorías (independientemente de la calidad de éstas) mejor desempeño en el examen de acreditación.

6.2.5 Las entrevistas

Para complementar la información anterior, se hizo una aproximación cualitativa a los resultados anteriores mediante entrevistas a profundidad. Se entrevistó a tres de los estudiantes que obtuvieron los puntajes más altos y a tres de los que obtuvieron

las calificaciones más bajas a nivel nacional. Las entrevistas se grabaron y se aprovecharon visitas de seguimiento a los estados organizadas por la SEP para realizar las entrevistas. Las variables a considerar en la entrevista fueron: tiempo destinado al estudio, procedimiento para el estudio independiente, uso de los materiales (guías de aprendizaje, programas de televisión, otros recursos), razones por las que reanuda sus estudios, asistencia a las asesorías y percepción del asesor. Por lo tanto, las preguntas base fueron:

- ¿Cuánto tiempo le dedica a estudiar el guía de aprendizaje y en qué horario lo hace?
- ¿Cómo estudia su guía de aprendizaje?
- ¿Para qué estudia el secundaria? ¿Le sirve de algo lo que aprende en los materiales de SEA?
- ¿Qué le parecen los programas de televisión?
- ¿Con qué frecuencia asiste a las asesorías?
- ¿Qué opina del asesor (a)?

Los estudiantes entrevistados fueron:

	Medida Rasch
Estudiante de Sonora (mujer, 26 años)	30.88
Estudiante de San Luis Potosí (mujer, 22 años)	32.54
Estudiante de Colima (mujer, 63 años)	34.09
Estudiante del Distrito Federal (mujer, 42 años)	69.26
Estudiante de Jalisco (hombre, 42 años)	69.26
Estudiante de Jalisco (mujer, 34 años)	72.93

Por medio de las entrevistas fue posible identificar algunos rasgos comunes entre los estudiantes que obtuvieron puntajes altos y los que tuvieron resultados más bajos y que no se habían detectado mediante las encuestas.

Estudiantes ubicados en el grupo de puntajes más altos

- Dedicar más de una hora y media diaria a resolver las guías.
- Procuran estudiar a la misma hora todos los días.
- Utilizan un cuaderno para hacer sus trabajos y apuntes.
- Resolvieron toda la guía de aprendizaje de manera sistemática: “Primero leo la guía y subrayó lo más importante, después contesto las actividades y hago resúmenes, a veces investigo en otros libros...” (José Luis, 48 años).
- Se sienten motivados para seguir estudiando, socializan sus aprendizajes con otras personas y encuentran útiles los contenidos del curso: “...ahora puedo entender mucho mejor varios temas, cuando leo, veo la televisión o platico con mi marido y amigos. Ahora le ayudo a mi hijo con sus tareas y me siento mucho mejor conmigo misma”, (Estela, 34 años); “si me sirvió, un problema que teníamos nosotros sobre la vivienda y si se me resolvió porque como ya

tenía noción de lo que había leído en el libro, pues a base de eso fui allá al palacio y si me ayudaron y muy bien que salió todo...” (Adelina, 42 años).

- Los programas de televisión no les ofrecieron mucho apoyo: “hubo muchas veces que no vimos la tele, a veces los programas son aburridos, otras veces me parecen que se salen del tema, deberían ser más entretenidos, con temas más atractivos y no tanta plática”, (Estela).
- Asistieron a todas las asesorías semanales.
- Consideran que los asesores están muy bien preparados y que las asesorías son interesantes: “Las asesorías son muy buenas, leemos las guías, nos explican los temas, hacíamos ejercicios en el pizarrón y en el cuaderno”, (José Luis); “las asesorías ayudan mucho, nos preguntaban, a todos nos decían y el asesor nos leía el libro y a todos nos preguntaba y se daban comentarios”, (Estela).

Estudiantes ubicados en el grupo de puntajes más bajos

- Sus actividades les impiden dedicar al menos una hora diaria a estudiar y les resulta complicado organizar sus apuntes en algún cuaderno o carpeta: “Yo estudio en el pesero, cuando voy para el trabajo, como 40 minutos...” (Victoria, 22 años); “a veces no me da tiempo de ir contestando las preguntas de la guía en un cuaderno [...] no he podido comprarme un cuaderno, uso el de mi hija del año pasado pero ya tiene poquitas hojas...” (Laura, 26 años); “me faltaron algunos temas porque no tenía tiempo...” (Laura); “nada más leía, pero no contesté muchas preguntas, la mayoría...” (Sofía, 63 años).
- Su motivación principal es obtener el certificado y no logran relacionar el contenido de los cursos con el vida cotidiana: “Los temas no son muy interesantes, siento que no aportan nada a mi vida, los temas de política no son nada interesantes y además son muy complicados”, (Victoria); “muchos temas no los he podido llevar a la práctica, pero me han ayudado a reflexionar sobre mi familia y mis orígenes”, (Laura); “no he podido aplicarlos porque no me los sé bien”, (Sofía).
- Los programas de televisión les parecen atractivos pero no los ven sistemáticamente: “A veces me parecen muy interesantes, pero casi no los vemos”, (Laura); “vimos muy poquitos programas, pero a veces quitan tiempo...” (Victoria); “no los vemos porque la tele esta encerrada con llave” (José Luis).
- No pudieron asistir siempre a las asesorías y consideran que de haberlo hecho, sus calificaciones sería aprobatorias: “Pues fallé como seis sábados por problemas familiares, de seguro por eso reprobé...” (Laura); “...asistía regularmente, pero como trabajo por mi cuenta, muchos sábados tenía que hacer algunos trabajos y pues no iba a la asesoría, aunque me hubiera gustado ir a todas las clases porque te explican bien y si no pudiste leer entre semana pues allí te pones al corriente” (Victoria).

Entre los estudiantes ubicados en el grupo de puntajes altos se percibe constancia y disciplina en el estudio independiente, organización del tiempo y de las actividades de aprendizaje, y motivación para continuar con las tareas pues lo importante es sentirse mejor y aprender cosas nuevas. Además, los tres opinan que los contenidos les han sido útiles. Con respecto a los estudiantes de puntajes más bajos se observan algunas dificultades, principalmente relacionadas con la falta de tiempo y de posibilidades para desarrollar sus propias estrategias de estudio y aprendizaje.

Los estudiantes entrevistados que obtuvieron mejores puntajes manifiestan explícitamente que han podido adquirir ciertas habilidades e incorporar sus nuevos conocimientos a situaciones de vida cotidiana, además han desarrollado estrategias para organizar el tiempo y sus actividades, por el parte, dos de los estudiantes que obtuvieron puntajes bajos son considerablemente más jóvenes que el resto de estudiantes y opinaron que los contenidos no son muy interesantes. Esto permite plantear la posibilidad de que los contenidos resultan relevantes para personas adultas mayores de 26 años, tal vez debido a que los contextos e información que se plantea en la guías de aprendizaje son más significativos para ellos que para las personas más jóvenes. Por último debe señalarse que los seis estudiantes entrevistados manifiestan interés en aprender cosas nuevas y ven en SEA una posibilidad para ser “mejores personas”, quienes no lograron acreditar el examen expresaron las dificultades para destinar más tiempo a los estudios, pero también ha podido apreciarse que requieren un poco más de ayuda para desarrollar estrategias de aprendizaje más organizadas y sistemáticas, sin embargo, los estudiantes entrevistados que no acreditaron el examen, manifestaron que no han perdido la esperanza de obtener el certificado de secundaria y que van a seguir estudiando: “...pues yo le voy a seguir, voy a hacer otra vez el examen porque estoy decidida a vencer la barreras, ya verá... voy a leer mucho los libros y eso me ayudará, la verdad me quiero aferrar al estudio porque tengo la esperanza de que mis hijos y mis nietos sean mejores que yo y he visto que el ejemplo que les estoy dando a los nietos viniendo a la escuela así de vieja, les está sirviendo porque se sienten orgullosos de mí y yo me siento orgullosa, aunque repruebe el examen [risas]...” (Sofía, 63 años).

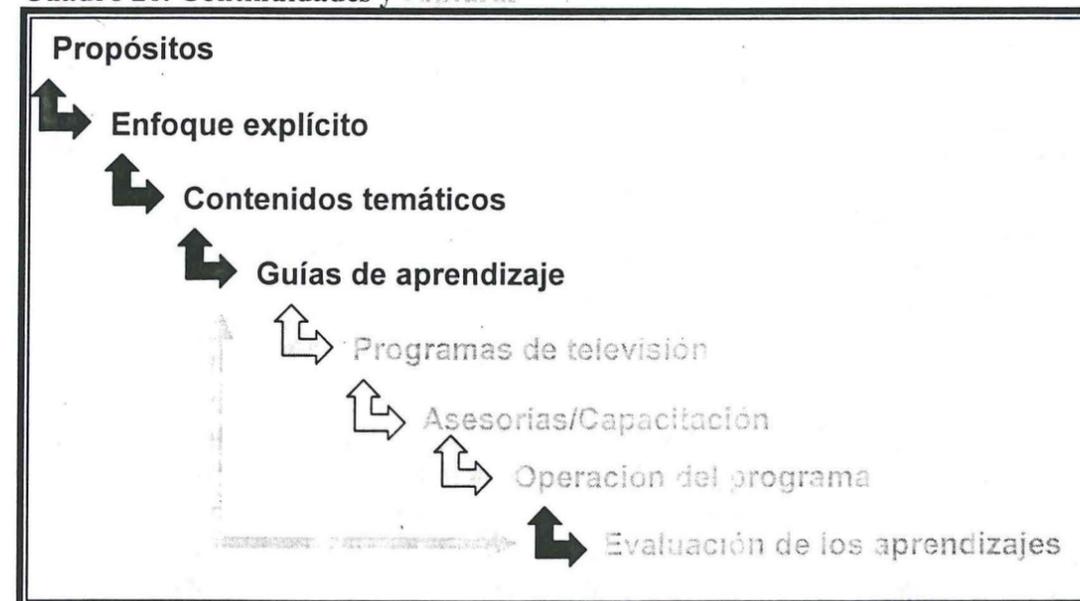
CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta evaluación se presentan en tres apartados en donde se sintetiza y esquematiza la información y hallazgos obtenidos a lo largo del trabajo. Primero se plantean las continuidades y rupturas en el currículum de Ciencias Sociales de SEA, posteriormente se indican los factores que favorecen el rendimiento académico de los estudiantes y, por último se plantean algunas consideraciones finales previas a la formulación de sugerencias

Continuidades y rupturas en el currículum de Ciencias Sociales de SEA

Con base en la información recabada a partir de la aplicación de los diversos instrumentos utilizados en esta evaluación curricular, puede afirmarse que existe una clara congruencia entre los propósitos, el enfoque educativo explícito, los contenidos temáticos y las guías de aprendizaje. Las rupturas se manifiestan en los programas de televisión, las asesorías semanales, la capacitación de asesores y la operación del programa. Los procedimientos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje son congruentes con las necesidades de operación del programa pero presentan limitaciones importantes con respecto a las posibilidades de evaluar procesos y actitudes (Cuadro 20).

Cuadro 20. Continuidades y rupturas



Después de haber hecho un análisis de congruencia entre los propósitos, el enfoque educativo y los contenidos temáticos fue posible determinar, en primer lugar, que no existen contradicciones explícitas entre estos elementos del currículum y, en segundo lugar, que tanto los propósitos como el enfoque educativo son vigentes pues se apegan a las aportaciones y preceptos más recientes acerca de la educación de

personas adultas y de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Con respecto a los contenidos temáticos, también se aprecia congruencia con los propósitos y el enfoque educativo.

Es importante señalar que la selección y organización de los contenidos de este programa, representa una aportación importante para la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que ilustra las posibilidades de incorporar contenidos relevantes e intradisciplinarios en esta área, es decir, los criterios para estructurar el programa de estudios se basan fundamentalmente en la forma en que los adultos perciben las realidades sociales y en la que estructuran su pensamiento, dejando en segundo término los principios disciplinarios o academicistas de las Ciencias Sociales caracterizados, entre otras cosas, por descuidar la función pedagógica que deben cumplir los programas educativos, situación que puede comprobarse al observar que en muchos currículos vigentes se continúan privilegiando la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Ciencia Política centrada en contenidos enciclopédicos y descontextualizados de la experiencia y necesidades de los estudiantes.

Con respecto a los materiales impresos, la evaluación externa de las guías de aprendizaje demuestra que son congruentes con el programa de estudios ya que reflejan en sus contenidos y actividades de aprendizaje, los propósitos y el enfoque educativo propuesto. Estos materiales responden a los principios de la educación a distancia, toman en cuenta las características y necesidades de aprendizaje de las personas adultas con baja escolaridad y son adecuados desde el punto de vista curricular y técnico.

La primera ruptura ha considerar es la relacionada con los programas de televisión; la evaluación demostró que los programas analizados ofrecen a los estudiantes información complementaria que, sin duda, puede contribuir a su formación, sin embargo, no son del todo congruentes con los recursos pedagógicos utilizados en los materiales impresos y, como lo demostró el dictamen de los materiales, así como la encuesta y las entrevistas, su producción los hace poco atractivos para mantener el interés de los adultos y asesores provocando que sean muy poco utilizados.

Otra ruptura importante la encontramos en las asesorías semanales. Pudo comprobarse que en algunos casos, la capacitación de los asesores no ha resultado conforme a lo planeado. Los docentes no lograron dedicar el tiempo suficiente para contestar y analizar sus guías para el asesor. Como lo demostraron los instrumentos para la acreditación de la capacitación, los asesores tampoco pudieron apropiarse adecuadamente del enfoque educativo de SEA, ni de las peculiaridades de la educación a distancia. En la práctica prevalecen las concepciones acerca del "control" que el docente debe tener del espacio y del tiempo destinados a la enseñanza. De hecho, el estilo de asesoría más socorrido es aquel en el que se utiliza la sesión presencial para "leer las guías de aprendizaje", en algunas ocasiones esta estrategia se combina con la exposición de los contenidos que, a juicio del docente, son más relevantes o complejos. Los recursos y actividades para desarrollar asesorías más personalizadas propuestas en los materiales de capacitación son poco utilizadas y, en general, los asesores utilizan prácticas expositivas para apoyar a los estudiantes.

Las dificultades que se evidenciaron tanto en la capacitación como en el desarrollo de las asesorías no pueden atribuirse a una sola causa, en ellas se entrecruzan historias personales y condiciones laborales. Por un lado, cada asesor incorpora a su práctica las concepciones y saberes adquiridos a lo largo de su vida y de su formación, que en la mayoría de los casos no está relacionada con modelos de educación a distancia o de estudio independiente; por otro lado, la falta de seguridad laboral y de condiciones mínimas para ejercer sus asesorías constituyen un verdadero obstáculo que trasciende la articulación curricular de SEA.

Esto último nos remite a la operación del programa. El problema más evidente es el relacionado con la falta de presupuesto para contratar a los asesores. En la mayoría de los estados incorporados a SEA, los asesores no cuentan con una forma de contratación que asegure su capacitación, permanencia y mucho menos su actualización. En el mejor de los casos, algunos estados ofrecen diversas formas de pago a sus asesores, como contrataciones por honorarios o estímulos por asesoría, en otros, se echa mano de prestadores de servicio social o de profesores que, al no estar frente a grupo por diversas razones –ya sea reducción de grupos en escuelas o conflictos laborales–, sus plazas se comisionan a las de asesores de SEA.

Como es de esperarse, en los estados donde hay mayor presupuesto y estímulos a los asesores, los resultados son mejores, por citar un ejemplo, en las once aplicaciones de exámenes hechas hasta la fecha, el estado de Jalisco es en donde se han obtenido los promedios de calificaciones más altos y en donde se registra la mayor matrícula de estudiantes, mientras que en el estado de Baja California Sur, la matrícula no se ha incrementando y a la fecha es el estado que menos estudiantes atiende y en donde sus promedios resultan más bajos.

En Jalisco cuentan con un esquema de contratación de asesores efectivo, ya que cada año el estado asigna una partida presupuestal para pagar los servicios profesionales de los asesores y para realizar actividades académicas con ellos, se realizan reuniones periódicas de academia y los coordinadores del programa no permiten que ningún asesor trabaje antes de capacitarse, además realizan un seguimiento del desempeño de cada uno. En otros estados no es así, ya que debido a la falta de remuneración, hay excesiva movilidad de asesores y en múltiples ocasiones, éstos no se capacitan para desempeñar sus funciones. Mientras siga sin resolverse el problema presupuestal, resultará sumamente complicado ofrecer un programa educativo de calidad para los adultos de baja escolaridad.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, podría decirse que bajo las condiciones de operación del programa, existe congruencia en términos de procedimientos ya que la evaluación con referencia a criterio estandarizada resuelve varios problemas para la aplicación y revisión masiva de pruebas. Sin embargo, la metodología de evaluación descrita en este trabajo permite construir instrumentos de medición que integran los contenidos y las actividades de aprendizaje que conforman al currículo, pero plantean una ruptura con los propósitos y el enfoque educativo ya que las pruebas de opción múltiple presentan limitaciones para valorar los procesos, actitudes y algunas habilidades como la formulación de juicios o el planeamiento de alternativas de solución a problemas determinados.

No obstante lo anterior, por tratarse de un programa a distancia en donde la valoración de los logros por parte de los docentes no puede ser lo suficientemente sistemática, los instrumentos de evaluación y los procesos de interpretación de resultados desarrollados en SEA ofrecen información en torno al nivel de apropiación de contenidos conceptuales y al nivel de desarrollo de ciertas habilidades de cada estudiante. Esto sin duda, representa otro avance a considerar en la planeación de modelos educativos para adultos que pretendan mejorar la calidad del servicio a partir del monitoreo de los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Sin descartar la posibilidad de complementar estos procedimientos con otras formas más cualitativas de evaluar el aprendizaje.

Factores que favorecen el rendimiento académico de los estudiantes

Con este estudio fue posible identificar algunos de los factores que favorecieron el rendimiento académico de los estudiantes del área Familia, Comunidad y Sociedad de la primera generación (Cuadro 21).

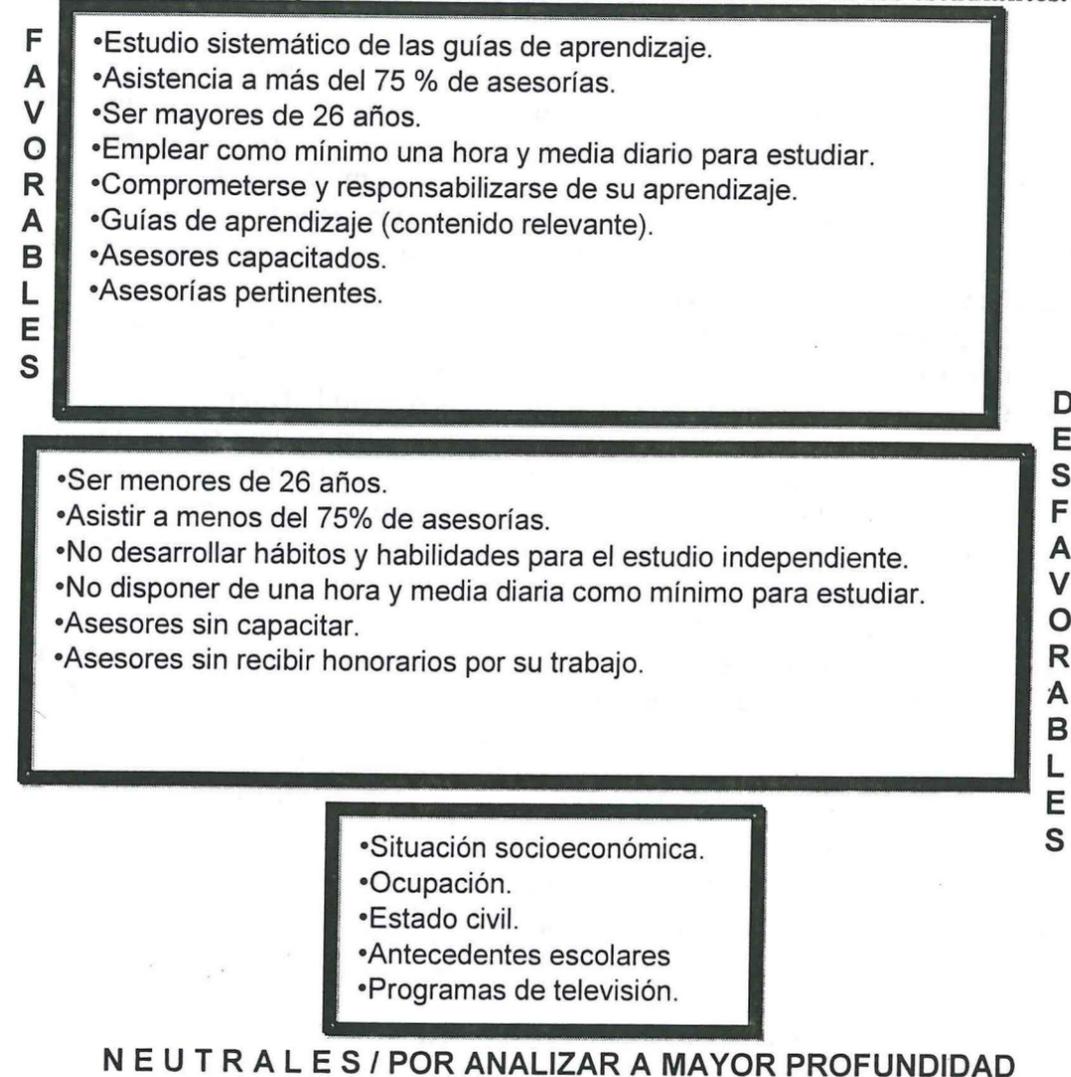
Los estudiantes que asistieron a más de 75% de asesorías semanales, realizaron un estudio sistemático de las guías de aprendizaje y emplearon diariamente como mínimo una hora y media para estudiar, obtuvieron mejores resultados. Otro factor que favorece el rendimiento académico, es la edad de los estudiantes ya que los contenidos resultaron más relevantes para los adultos que en promedio son mayores de 26 años, esto se reflejó en los resultados, ya que el grupo de estudiantes de esa edad obtuvo mejores puntajes.

En torno a los materiales y la operación del programa, las guías de aprendizaje favorecen el rendimiento académico de las personas adultas, ya que su contenido y diseño instruccional han resultado adecuados para el aprendizaje de los estudiantes. Otro factor identificado como favorable es la existencia de asesores capacitados y que cuenten con la seguridad laboral mínima que les garantice su permanencia en el servicio y su disposición para atender de la mejor manera a los estudiantes. En este sentido, se observó que las sesiones de asesoría en donde se generan ambientes de mayor interacción entre los estudiantes y el docente favorecen el rendimiento académico de los adultos.

Por otro lado, se identificaron algunos factores que tendrían que estudiarse con mayor profundidad para determinar su impacto en el rendimiento de los estudiantes como son: condición socioeconómica, sexo, ocupación y antecedentes escolares; aunque se encontraron algunas diferencias –por ejemplo, las mujeres y las personas con mejores ingresos obtuvieron mejor promedio–, habría que hacer un análisis comparativo en las series históricas de aplicación de exámenes para verificar qué tanto influyen en los logros de aprendizaje.

Con este estudio puede decirse además, que la inversión hecha en la producción y transmisión de programas de televisión podría obviarse sin repercusiones para el rendimiento académico de los estudiantes.

Cuadro 21. Factores que favorecen el rendimiento académico de los estudiantes.



Consideraciones finales

Como se ha discutido en este trabajo, la educación de las personas jóvenes y adultas con baja escolaridad requiere de un enfoque de enseñanza que promueva un proceso de aprendizaje autónomo mediante la construcción de concepciones, creencias y estilos docentes abiertos al fomento de la autonomía real de los estudiantes. En SEA, particularmente en el área de Ciencias Sociales, el enfoque, los contenidos explícitos, los materiales impresos y los instrumentos de evaluación resultan una alternativa viable, innovadora y pertinente para que quienes no concluyeron su secundaria puedan hacerlo mediante un modelo educativo que ofrece las oportunidades necesarias para la construcción significativa de conocimientos y para el desarrollo de habilidades que habrán de ser el vehículo que conduzca a los estudiantes a la

concienciación de la que habla Freire y que como sociedad necesitamos para impulsar un verdadero desarrollo con justicia y equidad.

Es lamentable, sin embargo, que no se vislumbre un camino claro que permita dar continuidad a SEA. Así como quedó en el olvido aquel programa de alfabetización por televisión de los años sesenta "Yo puedo hacerlo", pareciera que, ahora que el crédito del BID se ha agotado, sucederá lo mismo con SEA.

Cada vez son menos los recursos para capacitación, actualización, difusión y evaluación de los aprendizajes, algunos datos para ilustrar el poco interés y voluntad que existe para impulsar el programa:

- El programa SEA no está considerado como meta ni como proyecto en ninguno de los apartados del Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- Como se afirmó al inicio de este trabajo, desapareció la Dirección encargada del programa y ahora se pretende atender SEA como se hace con el resto de programas y materiales que son responsabilidad de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, sin considerar que SEA es un programa de educación a distancia y que por lo tanto requiere mantener una coordinación central mucho más estrecha que el resto de programas que son responsabilidad de esta dependencia.
- Al desaparecer la Dirección de Educación Abierta y a Distancia, el personal asignado al programa se redujo y distribuyó en diferentes áreas haciendo más lentos los procesos de comunicación e intercambio de información.
- Se detuvo el proceso de expansión de SEA, es decir, los estados que no se incorporaron hasta antes de enero de 2002, ya no han recibido ningún tipo de invitación para hacerlo.
- Se canceló la difusión de SEA por radio y televisión.
- No se dio continuidad a la Evaluación Global y Sistemática de SEA.
- Se canceló la publicación y distribución del "Boletín para el Asesor" que constituía el único medio de comunicación directa con los asesores de los estados y que había sido elaborado a partir del análisis de los resultados de la evaluación del aprendizaje.
- El curso de capacitación en línea ha estado en "revisión" desde enero de 2002 y a la fecha no ha sido liberada la autorización para colocarlo en la Web.
- El diseño, impresión, empaquetado y aplicación de los exámenes se ha tornado cada vez más complicado debido a la reducción de personal y al complejo y burocratizado proceso de comunicación iterinstitucional.

En fin, pareciera que las semejanzas de SEA con el programa "Yo puedo hacerlo" (Capítulo 2), no son meras coincidencias sino que en realidad son el resultado de una inercia histórica que nos tendrá condenados a padecer las consecuencias de ser un país con baja escolaridad, por lo menos durante 50 años más, y es que de los 32.5 millones de adultos que había en el año 2000 sin educación básica terminada, el INEA y los Centros de Educación Básica para Adultos atendieron un total de 2.2 millones, de los cuales sólo 813 mil obtuvieron su certificado de secundaria (INEGI, 2000-I). Es decir, si el rezago dejará de incrementarse –lo cual resulta muy poco

probable–, tardaríamos casi 40 años en abatir el rezago educativo con las modalidades educativas existentes.

SUGERENCIAS

No cabe duda que "la investigación evaluativa es una de las principales vías para la adecuada toma de decisiones" (De Agüero, 1996:105), por ello y como resultado de este trabajo se plantean algunas sugerencias que pretenden contribuir a elevar la calidad del servicio que se ofrece en SEA, particularmente con respecto al área de Ciencias Sociales. Primero se hacen algunas recomendaciones en torno a los materiales de apoyo, posteriormente se proponen algunas alternativas para hacer más eficiente la operación de SEA y finalmente se plantea una línea de investigación que resulta de este trabajo.

Guías de aprendizaje

Con respecto a las guías de aprendizaje se sugiere revisar y valorar la conveniencia de fortalecer los contenidos de Historia y Geografía ya que con base en los dictámenes hechos, resulta insuficiente la información que se presenta a los estudiantes. También se propone incorporar más actividades de aprendizaje destinadas a la formación de nociones y esquemas temporales ya que en la evaluación de los aprendizajes las dificultades más recurrentes están relacionadas con estos contenidos.

Programas de televisión

Se sugiere hacer una nueva propuesta que sea congruente con el enfoque del área. Sería conveniente pensar en un esquema de apoyo televisivo con menos programas de asesoría, pero que cuenten con un diseño instruccional que permita a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades. Puede aprovecharse la información de las siete aplicaciones de exámenes para elaborar programas centrados en los contenidos y habilidades que han representado mayores dificultades:

Cuadro 22. Contenidos y habilidades más complejos en nivel inicial y avanzado durante las siete aplicaciones de exámenes a nivel nacional

Contenidos conceptuales	
Nivel inicial	Nivel avanzado
1. Interacción social.	1. Municipio.
2. Socialización.	2. Ayuntamiento.
3. Grupos secundarios.	3. Estado.
4. Nociones temporales (acontecimiento, proceso, causalidad y cronología).	4. Estado de Derecho.
5. Caracterización de las etapas de la Historia de México.	5. Nociones temporales (causalidad, cronología y proceso).
6. Caracterización de las etapas de la Historia Universal.	6. Caracterización de las etapas de la Historia de México.
	7. Caracterización de las etapas de la Historia Universal.

Habilidades	
Nivel inicial	Nivel avanzado
1. Aplicar un concepto en diferentes contextos.	1. Aplicar un concepto en diferentes contextos.
2. Analizar e interpretar información histórica.	2. Analizar e interpretar información histórica.
3. Identificar propuestas para solucionar un problema.	

Operación del programa

Por tratarse de un sistema de educación a distancia, se requiere desarrollar una serie de actividades y procesos permanentes de apoyo para los estudiantes y asesores, entre los que destacan la capacitación y actualización de los asesores, la evaluación de los aprendizajes y, la difusión y expansión del programa. Tales actividades requieren la coordinación y comunicación estrecha entre diversas direcciones y subdirecciones de área de la Subsecretaría de Educación Básica. Además, debe considerarse que los criterios y procedimientos para la capacitación de asesores, evaluación de los aprendizajes y difusión del programa deben revisarse debido a que respondían al piloteo del programa en nueve estados con una población de estudiantes reducida; la expansión del servicio (Cuadro 23) exige ajustes en los procesos mencionados.

Cuadro 23. Alumnos. Cronología de la matrícula. Inscripción

Año	2000	2001	2002	2003
Alumnos inscritos	1600	3189	6822	5528

Aquí se presentan algunas propuestas para mejorar y actualizar los procesos que forman parte del servicio educativo que se ofrece en SEA y adaptarlos a la fase de expansión del programa. Particularmente se sugiere:

- Transferir a cada estado incorporado a SEA, la planeación y la coordinación de los procesos de capacitación, acreditación y seguimiento de asesores, con la finalidad de centrar las actividades de los equipos técnicos de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMMyME) en la revisión y actualización de los materiales de apoyo (guías para el estudiante y el asesor, programas televisivos, teleconferencias y curso en línea). Hasta este momento la DGMMyME a través de cinco subdirecciones, es la responsable de planificar la capacitación de los asesores en los 21 estados de la república y tres de los EUA incorporados a SEA. Además debe dar seguimiento a la capacitación y acreditar a los asesores que hayan cumplido con los requerimientos de capacitación. También debe planificar y llevar a cabo la actualización de los asesores. Estas actividades involucran un intenso trabajo académico previo, una estrecha coordinación interinstitucional y recursos que, conforme ha crecido el programa, se hacen cada vez más complejos. Los criterios y modalidades de capacitación se han modificado para tratar de ajustarse a las necesidades de los estados participantes; sin embargo, es necesario trasladar a

las entidades esta responsabilidad con la finalidad de que, con base en sus propias necesidades, formas de contratación de asesores y recursos, puedan aprovechar de mejor manera los apoyos para la capacitación que les ofrece la SEP y contar con la autonomía necesaria para expandir el programa de una manera más efectiva.

- Mejorar el proceso de elaboración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes y su aplicación, así como la revisión e información de los resultados. Por ejemplo, podrían analizarse alternativas como los exámenes en línea que están aplicando el CONEVyT, CENEVAL, UNITEC y otras instituciones.
- Planificar con la debida anticipación las cuatro aplicaciones de exámenes al año, con la finalidad de contar con los recursos materiales y humanos requeridos para este proceso.
- Realizar en cada área académica un análisis de las series históricas de exámenes y reactivos aplicados con la finalidad de identificar contenidos y procedimientos que requieren fortalecerse.
- Impulsar un seguimiento de los estudiantes certificados en SEA para conocer el impacto del programa en términos de niveles y calidad de logros alcanzados.
- Elaborar un plan de trabajo específico para la difusión y expansión de SEA. Además de reactivar los medios empleados a la fecha (spots por radio y televisión, carteles y trípticos), se sugiere utilizar este programa educativo como un mecanismo para generar "comunidades de aprendizaje" en los planteles de educación básica, es decir, si lográramos captar como estudiantes de SEA a los padres de familia que no concluyeron su educación secundaria, sin duda se verían beneficiados no sólo los adultos sino sus hijos y las escuelas. Esto podría representar una alternativa más para contribuir a elevar la calidad de la educación básica. Debemos recordar que a mayor escolaridad de los padres mayor escolaridad de los hijos y que 48.2 % de la población mayor de 15 años no ha concluido su educación básica (INEGI, 2000-I), podríamos decir que casi la mitad de los padres de familia no han tenido la oportunidad de estudiar el ciclo básico. SEA ofrecería a una parte importante de esa población la posibilidad de desarrollar y fortalecer sus competencias para el estudio y para la vida, pero además podríamos generar ambientes de aprendizaje en donde docentes, padres e hijos se involucran en un proceso educativo mucho más colaborativo, en donde las madres y los padres de familia se involucran mucho más en la educación de sus hijos. Brindarles a los adultos una oportunidad educativa en la misma institución en donde estudian sus hijos para que fortalezcan sus conocimientos, aprendan nuevas cosas y obtengan su certificado de secundaria, puede redundar en una mejora de los procesos de enseñanza en las escuelas y en las familias de los niños y jóvenes que cursan su educación básica.
- Reactivar la expansión de SEA a los estados que aún no se han incorporado.

- Generar mecanismos para hacer más fluida y directa la comunicación entre las subdirecciones directamente responsables del programa.
- Formalizar una reunión mensual entre los subdirectores responsables académicos de SEA para dar seguimiento y evaluar el programa, así como para fomentar la retroalimentación entre los equipos.

Una nueva línea de investigación

Mientras se consideran o no las sugerencias anteriores, puede plantarse una línea interesante de investigación que resultó de este trabajo. Es una línea centrada en la construcción de nociones y esquemas temporales en personas adultas. Entre otras cosas, el análisis de los resultados de la evaluación de los aprendizajes demostró que a los adultos se les facilita identificar acontecimientos de la Historia de México, incluso pueden ubicar el periodo al que corresponden y hacer relaciones causales, sin embargo, se les dificulta el ordenamiento cronológico de los sucesos y etapas. De hecho ésta ha sido la habilidad que más dificultad ha representado para los estudiantes, por lo que sería muy interesante identificar cuál es el proceso cognitivo que siguen los adultos para construir esquemas temporales, sobre todo si consideramos que las investigaciones al respecto señalan que son los esquemas temporales los que permiten a los individuos comprender relaciones causales (Pozo y Carretero, 1989; Sánchez, 1995). En los adultos pareciera que son otros procesos los que les permiten comprender las causas y consecuencias de un hecho histórico.

Una investigación de este tipo daría un poco de luz acerca de la manera en que las personas adultas conciben e interpretan la Historia y la forma en que podrían plantearse materiales educativos para generar una conciencia histórico-social entre la población adulta con baja escolaridad y, contribuir así, a la generación de un ambiente social más democrático pues ya lo dijo Freire: "una de las preocupaciones fundamentales de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir, mediante una concienciación de lo histórico, los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial" (Freire 1981:84).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: CESU.
- Almanza, F. (2001). Evaluación de los Materiales Audiovisuales del Servicio Educativo Secundaria a Distancia para Adultos (SEA). Informe Ejecutivo. México: Dirección de Vinculación Institucional y Desarrollo Audiovisual / Dirección General de Televisión Educativa / SEP.
- Atkinson, P., Delamont S. y Hammersley M. (1988). Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob. *Review of Educational Research* 58.2: 231-250.
- Ávila, A. (2001). Aplicaciones pedagógicas de la Red Satelital de Televisión Educativa. En Encuentro Universitario de Experiencias de Educación Abierta y a Distancia. Mesa 2 Aplicación pedagógica de las nuevas tecnologías de comunicación e información. México: UNAM/SUA.
- Bartolomé, A. y Underwood, J. (1999). Proyecto TEEODE. [En línea]. <http://www.doe.d5.ub.es/te/teeode/THEBOOK/files/spanish/html/1intro.htm> (22-11-99).
- Berrantes, E. (1992). Educación a distancia. San José de Costa Rica: UNED.
- Castillo, A. (1982). La educación de adultos en México. En Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. México: Centro de Estudios Educativos
- CENEVAL (2000). Estándares de calidad para instrumentos de evaluación educativa. México: CENEVAL.
- Coll, C. (2000). Psicología y currículum. Barcelona: Paidós.
- De Agüero, M. (1996). Evaluación de contenidos y materiales de alfabetización y primaria para adultos. Tesis de maestría. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, E. (1991). Método para una filosofía de la liberación. México: Universidad de Guadalajara.
- Esquivel, J. M. (2001). El diseño de las pruebas para medir logro académico: ¿referencia a normas o a criterios? En Ravela Pedro (editor). Los próximos pasos: ¿Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina? Santiago de Chile: PREAL.

- Frigerio G. (comp.). (1991). Currículum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Freire, P. (1981). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). La naturaleza política de la educación. Barcelona: Planeta
- Gómez, B. (1990). Evaluación criterial. Una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Madrid: Narcea.
- Grassau, E. (1990). Técnicas e instrumentos para la evaluación del currículum. En DGP. (1991). Antología de evaluación curricular. México: UNAM.
- Greaves, C. (1994). Un nuevo sesgo 1958-1964. En SEP/INEA. (1994). Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. Tomo III. México: SEP/INEA.
- Hargreaves, A. (1985). El significado de las estrategias docentes. En Rockwell, E. (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: SEP.
- ICDE. (2000). Construyendo ambientes de aprendizaje en educación a distancia. En 3º Reunión Regional de América Latina y el Caribe. São Pablo, Brasil: ICDE.
- INEA. (s/f). Evaluación de las habilidades fundamentales para el autodidactismo. México: INEA.
- INEA. (2001). INEA rebasa sus expectativas de conclusión en educación básica. En Comunicado de prensa No. 8. México: INEA. (En línea) <http://www.inea.gob.mx/portalconevyt/inicio/prensa/index.htm> (02-07-2002)
- INEGI. (2000-I). XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Características Educativas. Tabulados Temáticos. México: INEGI
- INEGI. (2000-II). XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Tabulados de la muestra censal. México: INEGI.
- INEGI. (2000-III). XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Población de México y sus entidades federativas, 1895-2000. México: INEGI [En línea]. <http://www.inegi.gob.mx/estadistica/espanol/sociodem/fsociodemografia.html> (02/03/2001).
- Infante, I. (1995). Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración. Santiago, Chile: UNESCO/REDALF.

Jara, G. (2003). La educación a distancia como una estrategia alternativa para la educación básica. México: UNAM/Tesis de maestría.

Kalman, J. (1999). "Me los leen... y así se sabe para qué son": El conocimiento de lengua escrita de mujeres de baja o nula escolaridad. En Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Kalman, J. (2002). Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita en un grupo de mujeres de Mixquic, México. Hamburgo: Premio de Investigación en Alfabetización. Instituto de Educación (UNESCO). Manuscrito no publicado.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, 8 (17:37-66).

King, M. (1969). La participación de los centros estatales en la campaña de alfabetización. En El maestro rural, No. 1. México: SEP.

Knowles, M. (1982). Estudio autodirigido. México: Alhambra mexicana.

Latapí, O., Schmelkes, S., y Torres, R. (2000). Pronunciamento Latinoamericano sobre Educación para Todos. Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación (Dakar, 26-28, abril, 2000). [En línea]. <http://www.unam.mx/roberto/dakar2.htm> (10/11/200).

Lizarzaburu, A. (1985). La formación de promotores de base en programas de alfabetización. México: CREFAL-UNESCO.

Loyo, E. (1994). La urgencia de nuevos caminos. En SEP/INEA. (1994). Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. Tomo III. México: SEP/INEA.

Maciuka, L. (1994). La educación de adultos desde la perspectiva del estudiante. En Schmelkes, S. (comp.). (2000). Antología. Lecturas para la educación de los adultos: Tomo II. Conceptos, políticas, planeación y evaluación en educación de adultos. México: Noriega editores.

Mackinney, R. (2002). Plan y programas de estudio 2002 de Secundaria a Distancia para Adultos. México: SEP

Martínez, F. (1998). Sistema de evaluación de una institución de educación a distancia. México: SEP/DGE/Documento de trabajo.

Martínez, S. (1996). Estructura curricular y modelos para la innovación. Madrid: Nieva.

Medina, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo a distancia de las personas adultas. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 3 (3).

Mena, M. (1996). La educación a distancia en el sector público. Buenos Aires: INAP.

Messina, G. (1993). La educación básica de adultos: la otra educación. Santiago, Chile: UNESCO/REDALF.

Muñoz, J. (1971). Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz, (1965-1979). Revista del Centro de Estudios Educativos, México.

Neijs, K. (1961). Las cartillas de alfabetización. Preparación evaluación y empleo. Bélgica: UNESCO.

Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: INCE.

OECD. (1995). Performance standards in education. In search of quality. Paris: OECD.

Palmer, D. (2001). El desarrollo de estándares de contenidos. Lima: PREAL/GRADE/UMC.

Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). Evaluation ad Illumination. London:McMillan.

Popham, J. (1980). Problemáticas y técnicas de la evaluación educativa. Madrid: Anaya.

Popham, J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Santiago de Chile: Preal/Grade

Posada, J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. En Schmelkes, S. (comp.). (2000). Antología. Lecturas para la educación de adultos: Tomo II. Conceptos, políticas, planeación y evaluación en educación de adultos. México: Noriega editores.

Posner, G. (1998). Análisis de currículum. Bogotá: Mc Graw Hill.

- Pozo, J. y Carretero, M. (1989). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Visor.
- Ramos, S. (1949). Guerra contra la ignorancia. En SEP. (1949). Siete pláticas sobre alfabetización. México: SEP.
- Rangel, R., Schmelkes, S., et al. (2000). Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006. México: Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada.
- Ravela, P., Wofe, R., Valverde, G., y Esquivel, J. (2001). Los próximos pasos: ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? Santiago de Chile: OPREAL.
- Repetto, M. (2001). Evaluación global y sistemática del programa de educación a distancia para adultos (SEA). Primeros resultados. En Foro Nacional de Educación a Distancia. Construyendo ambientes de aprendizaje en educación a distancia. México: UNAM/SEP/ILCE/ICDE. [En línea] <http://132.248.45.5/enlinea/sualin/ponencia/mesa4.htm> (23/04/2001. 12:45).
- Rivas, F. y Alcantud, F. (1989). La evaluación criterial en la educación primaria. México: CIDE.
- Román, M. y Díez, E. (1999). Aprendizaje y currículum. Didáctica socio - cognitiva aplicada. Madrid: EOS.
- Rowntree, D. (1999). Conociendo la educación abierta y a distancia. Santa Fé de Bogotá: Kogan Page.
- Sacristán, J. (1984). El currículum, una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Sánchez, S. (1995). ¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria. Madrid: Siglo XXI.
- Sandoval, E. (1999). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. Nueva Antropología Vol. XII, Núm. 42.
- Schmelkes, S. (1996). Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. En Schmelkes, S. (comp.). (2000). Antología. Lecturas para la educación de los adultos: Tomo I. Documentos internacionales sobre educación de adultos (1979-1997). México: Noriega editores.

- Schmelkes, S. (1997). Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación. En Ensayos sobre educación básica. (Documentos DIE 50). México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3(2). [En línea]. <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html> (22-05-2002).
- SEP. (1965). Mensaje del Presidente de la República Lic. Gustavo Díaz Ordaz. En Campaña Intensiva de Alfabetización. México: SEP.
- SEP. (1966). Yo puedo hacerlo. Cartilla de Alfabetización. México: SEP.
- SEP. (1970). La educación pública en México 1964-1970. México: SEP.
- SEP. (1974). Educación Media Básica. México: SEP.
- SEP. (1993). Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación. México: SEP.
- SEP. (1998-I). Familia, comunidad y sociedad. México, tierra nuestra. Guía de aprendizaje. Nivel inicial. SEA. México: SEP/ILCE
- SEP. (1998-II). Familia, comunidad y sociedad. Guía para el asesor. Nivel inicial. México: SEP/ILCE.
- SEP. (1999). Perfil de la educación en México. México: SEP
- SEP. (2000-I). Plan y programas de estudio 2000 para educación secundaria a distancia para adultos. México: SEP/ILCE.
- SEP. (2000-II). Familia, comunidad y sociedad. Democracia: una tarea de todos. Guía de aprendizaje. Nivel avanzado. SEA. México: SEP/ILCE
- SEP. 2000-III). Familia, comunidad y sociedad. Guía para el asesor. Nivel avanzado. México: SEP/ILCE.
- SEP. (2001-I). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- SEP. (2001-II). Criterios académicos para la selección, capacitación, actualización y seguimiento de asesores de SEA. Documento de Trabajo. México: DGMyme/SEP.
- SEP. (2002-I). Guía de Inducción a la Capacitación. SEAsesor. Programa de Secundaria a Distancia para Adultos. México: SEP/ILCE.

SEP. (2002-II). Boletín de evaluación. Familia, Comunidad y Sociedad. México: SEP/DGE.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

STPS. (1997). Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo. México: STPS.

Taba, H. (1980). La organización del contenido del currículum y del aprendizaje. México: Trillas.

UNESCO-OREALC. (1988). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Wolf, L. (1998). Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos. Santiago de Chile: OPREAL.

Wright, D. y Stone, M. (1998). Diseño de mejores pruebas utilizando la técnica de Rasch. México: CENEVAL.

ZIMAT. (1996). Perfil del Usuario Potencial del Programa Secundaria a Distancia. México: ZIMAT.

Zúñiga, L. (1989). Evaluación de la educación de adultos: algunas consideraciones de carácter teórico, ideológico-político y metodológico. México: CREFAL.

ANEXO 1

PROGRAMA DE FAMILIA, COMUNIDAD Y SOCIEDAD

Nivel inicial

Bloque 1. Cómo nos relacionamos

Unidad 1. El individuo y la sociedad

- La condición social e histórica del ser humano.
- Los acontecimientos del pasado y sus repercusiones en el presente.
- Nociones temporales básicas: acontecimiento, etapa y relaciones causales.
- Las etapas de la Historia de México y los acontecimientos que las conforman.
- El hombre como ser social y la necesidad e importancia de la vida en comunidad.
- La socialización como proceso de construcción y transmisión de conocimientos, hábitos y costumbres.
- La investigación en el área social y sus características.
- Las normas de comportamiento como usos y costumbres o reglas escritas.

Unidad 2. La familia, una forma de organización social

- Los tipos de familias y las funciones que desempeñan sus miembros.
- Las funciones características de la familia en la sociedad y su evolución a través del tiempo.
- El proceso de socialización.
- El papel de la familia en la sociedad.

Unidad 3. Vecindario y comunidad

- La acción social y los grupos secundarios como elementos de socialización fuera del entorno familiar.
- La comunidad como espacio donde se establecen diversas relaciones sociales.
- Identificación de los lugares más comunes de convivencia.
- El conflicto y la cooperación como referentes para la comprensión de la vida en sociedad.
- Las asociaciones comunitarias como forma de organización y cooperación social.
- El proceso de formación y el funcionamiento de las asociaciones comunitarias.

Bloque 2. Necesidades compartidas

Unidad 4. Nociones de economía

- El abasto en el hogar: precios, carestía, inflación y salario.
- La canasta básica, evaluación del poder adquisitivo de la familia.
- Orientación sobre el manejo del gasto familiar.
- La publicidad y su influencia en los hábitos de consumo.
- La calidad de los productos que se consumen e información sobre las instituciones de protección al consumidor.
- Las reglas del mercado prehispánico para el control de precios; el surgimiento de las civilizaciones mesoamericanas.
- El mestizaje.

Unidad 5. Para construir la comunidad

- Las necesidades colectivas como uno de los aspectos que estructuran a la comunidad.
- La revolución industrial como proceso histórico y sus consecuencias en la vida de la comunidad.
- La salud pública.
- El encuentro de dos culturas: la indígena y la europea.
- Dotación de los servicios indispensables para la vida.
- La época colonial: el abasto de agua en la Ciudad de México.
- Seguridad pública y legalidad.
- La participación comunitaria.

Unidad 6. Tiempo libre: leer, conversar, aprender

- El tiempo libre.
- Herencia y reproducción cultural: tradición oral, normas de comportamiento, hábitos, tradiciones, creencias, habilidades y oficios.
- Recuerdos y transmisión de las tradiciones familiares como base de la cultura.
- La riqueza de la literatura en sus diversas expresiones.
- La lectura colectiva como factor de convivencia y desarrollo de grupos.
- La importancia que tuvo la palabra escrita como medio de difusión de las ideas libertarias de la ilustración.
- El periódico: sus secciones y la forma de utilizarlo.
- La transmisión de los patrones culturales a través de la televisión: violencia, cultura, desinformación y consumo.

Bloque 3. Valores y normas para la convivencia

Unidad 7. Nuestros valores

- Las normas de comportamiento como fundamento para la convivencia humana.
- El establecimiento de valores como resultado de la necesidad de interacción entre los sujetos.
- La transformación de los valores sociales a través del tiempo.
- La democracia como forma de vida y como sistema político.
- La libertad como principio y meta del ser humano.
- La igualdad como valor para la vida democrática.
- La importancia del respeto a la diversidad.
- La solidaridad como valor imprescindible para la organización y la participación social.
- La justicia como resultado de una convivencia social basada en el ejercicio de valores.

Unidad 8. Para conocer nuestras leyes

- La ley, base de los derechos y los deberes.
- El marco legal de nuestro país.
- Reconocimiento de la Constitución Política como el documento rector de la legalidad en nuestro país.

- La revolución de 1910 y uno de sus frutos más importantes la Constitución de 1917.

- Los derechos humanos.

Unidad 9. Familia y valores para la convivencia

- Distribución de las responsabilidades domésticas: el respeto, la igualdad y la solidaridad en la pareja y la familia.
- Maltrato a menores en el núcleo familiar.
- Violencia hacia las mujeres.
- México contemporáneo: el derecho de la mujer a votar.
- La desintegración familiar.
- Las libertades fundamentales de los ciudadanos.

Nivel avanzado

Bloque 1. Cómo nos organizamos

Unidad 1. La vida en comunidad

- El ser social en la vida comunitaria.
- La vida social como resultado de la acción individual y colectiva a través del tiempo.
- La comunidad y el conjunto de interacciones que la constituyen.
- La identidad y la integración de grupos sociales.
- Las relaciones sociales en un espacio geográfico.
- Las etapas de la Historia de México: nociones temporales.
- La comunidad como organización compleja y su manifestación en diferentes ámbitos.

Unidad 2. Una comunidad se organiza

- Servicios públicos y necesidades comunitarias.
- Cómo pueden satisfacerse las necesidades de una comunidad.
- La organización comunitaria.
- Acción colectiva: cooperación y conflicto.
- La importancia de la planeación en la resolución de problemas.
- El municipio y su organización.
- La organización del ayuntamiento.
- México colonial: el municipio durante la Colonia.

Unidad 3. La integración de un país

- El estado-nación y su integración.
- México. Un estado nacional.
- La independencia de los Estados Unidos de América.
- La forma de gobierno en México.
- La Independencia de México y sus primeros años de vida independiente.
- Los niveles de gobierno y su manifestación geográfica: federación, entidad y municipio.
- Acción social e instituciones de gobierno.
- La división de poderes.
- La Constitución Política.

- La Reforma como ejemplo de la confrontación de distintas posturas políticas en la Historia de México.

Bloque 2. Necesidades y proyectos en común

Unidad 4. Desarrollo económico

- El ciclo económico y las diversas formas en que se manifiesta en la vida cotidiana.
- Los factores y etapas del ciclo económico.
- Actividad económica y deterioro ambiental.
- La conformación de diferentes variables económicas, políticas y culturales.
- La economía global y la integración de regiones en el mundo.
- Modelos de desarrollo: actividades productivas y desarrollo sustentable.
- La Intervención Francesa.
- El impacto social y político de los programas de desarrollo económico.
- La Comuna de París. Un ejemplo histórico del ejercicio del poder popular.

Unidad 5. Diversidad e identidad cultural

- La lengua como elemento esencial de la cultura.
- La diversidad cultural y sus diferentes manifestaciones.
- La Primera Guerra Mundial.
- La constitución pluricultural de México.
- Las movilizaciones sociales y los cambios políticos como expresión de la vida social de un país.
- La conformación de los Estados plurinacionales.
- Las expresiones culturales que dan sentido a la identidad y a la diferencia de diversos grupos.
- La sociedad civil y la conformación de grupos de pertenencia.
- Los medios de comunicación en el contexto de la globalización.

Unidad 6. El desarrollo social en México

- El estado de la política social.
- La pobreza: un problema mundial.
- Los Planes Nacionales de Desarrollo y la vida nacional.
- Características económicas, políticas y sociales del Porfiriato y su relación con el inicio de la Revolución Mexicana.
- El desarrollo social.
- La importancia de la participación democrática en la planeación del desarrollo social.
- El desarrollo sustentable como alternativa para el programa social, cultural, económico y tecnológico.

Bloque 3. Un futuro para todos

Unidad 7. Convivencia democrática

- Las normas de comportamiento y los valores para la convivencia en un proyecto de vida democrática.

- La libertad como valor para la democracia y la importancia del respeto y la responsabilidad en su ejercicio.
- El respeto a la diversidad, la intolerancia y la discriminación como actitudes que afectan la convivencia humana.
- Características económicas, políticas y sociales del nazismo.
- La igualdad como elemento necesario en una convivencia democrática.
- La solidaridad como valor social.
- Democracia: un proyecto de vida y de organización política.

Unidad 8. Nuestros derechos

- El valor de la legalidad en los diferentes ámbitos de convivencia social.
- El trabajo, la educación y la salud como derechos sociales.
- Contexto ideológico en el que se inscribe la Constitución Política de 1917.
- Los derechos políticos y civiles.
- La importancia de la participación ciudadana para la solución de problemas colectivos.
- La sociedad civil y su acción en el marco de una convivencia democrática.
- México contemporáneo.
- El estado de Derecho y el desarrollo de la vida social.

Unidad 9. Tareas por resolver

- Derechos humanos y democracia.
- Las consecuencias individuales y sociales de las adicciones.
- La responsabilidad sexual y reproductiva.
- Violencia y discriminación contra la mujer en los diferentes ámbitos de la vida social.
- Los derechos de los niños y las niñas.
- La situación social de los adultos mayores.
- Los derechos sociales de las personas discapacitadas.
- La conciencia ecológica y la protección al ambiente.
- La participación de la sociedad civil frente al VIH-sida.

ANEXO 2
DOSIFICACIÓN*

Área: Familia, Comunidad y Sociedad
Nivel: Inicial
Bloque: 1 "Cómo nos relacionamos"
Unidad: 1 "El individuo y la sociedad"

No. de Sesión	Nombre de la sesión	Contenido	Habilidades a desarrollar	Observaciones
1	Retrato de Yolanda	Sesión para iniciar la reflexión sobre lo que caracteriza a la persona adulta: su forma de ser, intereses, recuerdos, vivencias, etcétera.	Comprensión lectora	Se trata de una sesión de motivación y de reflexión en torno a la importancia de seguir estudiando y sus implicaciones en los procesos de socialización.
2	Las huellas del pasado	La historia personal del estudiante: reflexión personal sobre la biografía propia para acercarse a la Historia como una forma de explicación del presente.	Nociones temporales	La intención principal es la de introducir la noción de cambio a través del tiempo en el pensamiento del lector.
3	Trazando nuestra vida	Introducción a la líneas del tiempo.	Nociones temporales	Trabajo con gráficas y líneas del tiempo para empezar a estructurar nociones de periodización y cronología.
4	Hablemos del tiempo	Pasado y presente son dos dimensiones que permiten ver hacia el futuro. Reflexión sobre el proyecto de vida del estudiante, a partir de la idea de que la participación activa es importante y de que la planificación es fundamental.	Nociones temporales	Desarrollar las nociones de causa y efecto.
5	Todo cabe en un jarrito	A partir de la reflexión sobre la planeación, llevar al estudiante programar su trabajo a lo largo del curso. Expectativas del curso.	Habilidades de estudio independiente	Elaborar un horario semanal de actividades cotidianas y la forma de planificar su trabajo en el curso.

* Este es un ejemplo de la dosificación utilizada para elaborar las *Guías de Aprendizaje* de Familia, Comunidad y Sociedad. La dosificación completa se encuentra en el archivo de la Subdirección de Ciencias Sociales para la Educación Abierta y a Distancia de la Dirección de Ciencias Sociales de la DGMyme.

ANEXO 3

**COMENTARIOS HECHOS POR EL SEÑOR LAURENCIO JIMÉNEZ,
LECTOR EXTERNO DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE**

Sesión 2.1.7 Estaban por Estaban

Tres generaciones -

Esta sesión está muy compleja y a que nos habla de las etapas de México, la conquista, la colonia, el mestizaje, las Reformas, la guerra los Tratados.

Yo quiero felicitarlos por ese buen deseo que tienen para que la juventud actual conozca nuestra Historia, y nuestro pasado. Como Nación Reprimida.

También en la actualidad estamos reprimidos.

No creen - e somos (Libres)

- Confiar en ustedes mismos - o si - o -

No platico con Joseves y hasta de mi edad. (Estoy anciano ya)

No saben nada de Mexico antiguo ni del moderno -

No les interesa el pasado.

les interesa el presente y ya - porque vi el futuro les interesa.

No saben quien fue P. Diaz, Veracruz ni Villa - Mexico, los Hermanos Flores Magón, ni E. Zapata - etc.

No Oaxaca, o Coahuila, o Paraguará, etc.

ni Chiapas, ni Oaxaca, ni Guerrero.

Y que no se los habla de Maximiliano de Habsburgo o Carlota.

(Logo 2) Los periodos de Nuestra Historia

que bueno que nos sacan de nuestra ignorancia - no sabia como se le decia a los habitantes del Norte y del centro y demas.

ARIDOAMERICA - MESCOAMERICA
 OASISAMERICA -

En esta etapa, como dice la cancion

Mejor si nos hubieran conocido

(los conquistadores)

hubo de todos verdad.

Estabamos mejor como estabamos yo creo se habla de la guerra de independencia con palabras como federalismo

centralismo, de liberales y conservadores

yo creo que si nos permitieran hablar de la historia de Mexico yo creo que mejor seria recomendarlos en libro

x. libro de historia por que aca han hecho lo se puede explicarlos mejor.

de tener nombres de quien ni quienes la organizaron, y sin embargo

en cho que de Caballeros, ya tiene nombre

la cabeza del imperio Diaz -

yo creo que habia gente de izquierda - liberales, encabezado por Fulano con conservadores, por Zotano y en federalista Monjaraz

Verden que me meta en lo escri- tora - yo creo que es mi deber

(Logo 3)

La pregunta # 3 Yo no la doy cabidad

En la # 4 - Mexico prehispánico - 1519 y Mexico colonial y este es de 1521-1810

(Logo 4)

En esta pregunta, desearia de mi asesor ya que se habla de Ixtapaluca de 1592 - Si y no porque Marcela y Sebastian son actuales.

En el Logo 4 es donde se dice la guerra Torero el Rabo, no se si despues en algunas sesiones posteriores hablo sobre Ixtapaluca antigua

(Logo 5)

Las periodizaciones nos sirven para conocer nuestra propia vida y de las Naciones de todo el mundo - Guerra mundial, 1942 - A - 1945 Mas o menos la primera guerra mundial de 1917 - y asi sucesivamente

te - 125 minutos

esta sesion esta muy completa - desearia de mi asesor -

Sr.
Lic. A Guitas A Vida Hernandez
y Grupo de Colaboradores
Escritores, secretarías, etc.

Mi MAS cordial Felicitación
por este documento que formo de
Leer.

Yo creo que esta completo en la
forma como esta redactado y escrito
espero que sea de mucha utilidad
para los alumnos, o para la persona
que se interese en aprender lo
que es el futuro de este (futuro)
texto optiene.

Yo por mi parte hay cosas que se las
comento por mi experiencia en la vida
Real, los alumnos yo creo que tengan
problemas para resolverlo.

Por dentro de mis escritos tiene cosas de
la vida Real. lo que yo he vivido (Sale
A.S.S.

ANEXO 4

GUÍA PARA EVALUAR MATERIALES Y CONTENIDOS DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Hoja de registro de datos generales

Referencia

Autor: SEP.

Título: Familia, Comunidad y Sociedad. México, tierra nuestra. Guía de Aprendizaje.

Nivel inicial del programa de Secundaria a Distancia para Adultos.

Edición: Primera edición.

País: México.

Editorial: SEP/ILCE

Año: 1998.

Páginas: 495.

Tiraje: 100,000 ejemplares.

Modelo Pedagógico: () PRIAD
() MGI-MPEPA
() PROEBA
(X) Otro. Especificar: Secundaria a Distancia para Adultos.

Evaluador: () Alumno
() Maestro
(X) Especialista. Especificar: Eunice Mayela Ayala. Asesora Académica
del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
() Otro. Especificar

Características

Modalidad Educativa	Medio	Tipo de material	Actores	Tipo de contenido	Función
Educación Secundaria a Distancia	Imprenta	Libro	Estudiante adulto de medio urbano y suburbano	Por área (Ciencias Sociales)	Guía de Aprendizaje

que permite que el adulto identifique cuáles son las ideas que posee al respecto del tema, si se relacionan con las nuevas ideas o contenidos por aprender y si existen discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las suyas previas. Ejemplo de esto se encuentran en todas las sesiones con preguntas, tales como “¿Recuerda usted...?”; “¿Qué cree que pasó...?”; “¿Cómo se imagina que es...?”; “¿Cree usted...?”; “Piense un poco en esto antes de leer el texto...”; “Reflexione un poco sobre estas cuestiones...”, etcétera.

Los contenidos tocan una diversidad de temáticas que van de acuerdo a las necesidades propias de los adultos, usando un lenguaje y ejemplos familiares a las experiencias, conocimientos previos y valores del adulto. Los temas se presentan como sistemas conceptuales bien delimitados, organizados e interrelacionados que parten del individuo, la familia y la comunidad permitiendo el establecimiento de “puentes cognitivos” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) dando con ello, un sentido y un valor funcional para aprenderlos. No obstante, vale la pena señalar que los contenidos históricos y geográficos, resultan un tanto insuficientes desde el punto de vista de la información que se proporciona, como de la posibilidad de desarrollar de manera amplia las habilidades en el manejo de las nociones histórico-temporales. Esto mismo se observa en el tema de geografía. En Historia no existe un suficiente desarrollo de nociones temporales y la información que se presenta es sumamente limitada, el trabajo con la periodización general de Historia de México y Universal no resulta por completo sistemática. Por ejemplo, al inicio de la *Guía de Aprendizaje* se destina una sesión para trabajar con nociones temporales, pero no existen suficientes actividades que las recuperen y parece que se da por sentado que los estudiantes los han comprendido. En otros casos, no se aprovecha la línea del tiempo como un recurso que promueve la comprensión de estas nociones y se usa más como ilustración a la sesión, desaprovechándose la información que presenta. En Geografía el trabajo con habilidades cartográficas es muy limitado y el desarrollo de la noción de espacio geográfico sólo se trabaja al inicio de la Guía.

Las actividades de aprendizaje buscan que el adulto logre abstraer las ideas principales del contenido, identificando los conceptos que son núcleo de la sesión al mismo tiempo que desarrolle las competencias necesarias para manejar la información y para relacionarse con los demás. En la siguiente tabla están contenidos algunos ejemplos.

UNIDAD 3. “Vecindario y comunidad”	Actividades
Sesión 20. “Disputa por las banquetas”.	“Haciendo uso de lo que ha leído hasta ahora, defina con sus propias palabras los conceptos de <i>pertenencia e identidad</i> .”
UNIDAD 7. “Nuestros valores”	
Sesión 61. “Los tiempos cambian”	“¿Cuál es la idea principal del artículo que acaba de leer?” Conteste en su cuaderno las preguntas que se

	plantean en cada dilema, pero antes reflexione muy bien en las consecuencias”
Sesión 66. “Todos coludos o todos rabones”	“Utilice el concepto de igualdad como valor social que hemos visto en esta sesión para decirnos si en su casa está presente. “

El apartado “*Apliquemos lo aprendido*” permite que la información aprendida se aplique a situaciones concretas y cotidianas de la vida familiar y comunitaria de los adultos utilizando para ello, una gran diversidad de recursos tales como notas periodísticas, testimonios, fotografías, líneas del tiempo, caricaturas, pinturas, gráficas, dilemas. El empleo de estas fuentes de información se consideran pertinentes y congruentes con la intención de fomentar el desarrollo de competencias cognitivas que tienen que ver con el manejo de la información (obtener, comparar, analizar, sintetizar información) y competencias sociales dirigidas a la vida democrática, tales como el diálogo, la comprensión crítica de la realidad, la tolerancia y la participación activa.

El papel de las imágenes por ejemplo, se destaca en tanto que no sólo funcionan como elementos iconográficos que enriquecen la información del texto, sino que también fungen como disparadoras de la temática a tratar en la sesión.

El último apartado “*¿Qué tanto aprendimos?*”, busca que el estudiante retome lo planteado en la parte inicial, estableciendo de este modo, una relación significativa entre lo que aprendió y lo que ya sabía. Asimismo, es un apartado que plantea la oportunidad de autoevaluar las actividades realizadas y el nivel de conocimientos que se va adquiriendo; por ejemplo, en la sesión 64 de la Guía, se puede encontrar la siguiente indicación de autoevaluación: “Con lo que ha visto en esta sesión, ¿se ha modificado el concepto que usted tenía de libertad?, ¿de qué manera? Escriba las respuestas en su cuaderno.” O bien, en la sesión 34 observamos lo siguiente: “Después de haber leído la sesión, ¿tiene usted la misma idea de lo que son los servicios públicos? Anote sus conclusiones.”

A partir de esta estructura didáctica es posible señalar entonces, que sí se permite el desarrollo de habilidades de estudio independiente en tanto que le da al estudiante la responsabilidad de construir por sí mismo el conocimiento a partir de una diversidad de acciones que buscan fomentar la capacidad de reflexión, de pensamiento creativo y crítico y de toma de decisiones, apoyado en una variedad de recursos en torno a situaciones que los adultos enfrentan social y cotidianamente.

NIVEL CURRICULAR

III. Criterios contextuales

Uno de los aspectos que se destacan en la *Guía de Aprendizaje* es el respeto a la cultura y el conocimiento de las personas a quienes va dirigido el libro. Asimismo, parte de las necesidades e intereses del adulto, lo cual se ve reflejado en la diversidad de temáticas contextuales (la familia; la economía familia, la comunidad y lo que se comparte en ella; los tipos de relaciones que establecemos con los demás; los derechos humanos; etcétera) que se plantean a lo largo del libro.

También se destaca un reconocimiento a los derechos de las mujeres desde la perspectiva de los derechos humanos y jurídicos, mismos que son vistos tanto desde la familia, como en otros grupos sociales (los laborales, por ejemplo). De hecho, la unidad 9 desarrolla el tema de la igualdad en la familia y las consecuencias de la violencia intrafamiliar.

IV. Criterios de lenguaje

Dado que es un material que forma parte de un modelo educativo a distancia, son continuos los ejercicios en los que la expresión de las ideas tiene que ser desarrollada. Estas actividades son el eje en torno al cual gira la propuesta de aprendizaje de la Guía. Así, prácticamente la totalidad de las actividades plantean ejercicios de producción escrita y un poco menos, oral. (“Escriba en su cuaderno” “Empleando el texto, los cuadros y las líneas del tiempo, conteste en su cuaderno las siguientes preguntas...”; “Para contestar esta pregunta, eche mano de los comentarios y opiniones de sus amigos y familiares..”). Por lo anterior, es posible señalar que el material mismo sí favorece el desarrollo de competencias comunicativas básicas.

El uso del lenguaje que se maneja revela un código que resulta familiar al adulto, sobre todo en aquellos temas que tienen que ver con la familia, los valores, las tradiciones; sin embargo, en algunos casos, sobre todo en la descripción de conceptos tales como las nociones histórico-temporales (pág. 27), normas jurídicas (pág. 375) y los de economía (págs. 156-157), quizá no lo sean tanto, dado que son conceptos complejos que no forman parte de las expresiones cotidianas del adulto.

V. Criterios Cognoscitivos

Cómo se precisó en el punto II, la estructura didáctica del libro permite el desarrollo de las habilidades de pensamiento tales como análisis, síntesis, abstracción de las ideas principales, codificación y decodificación de la información, entre otras, dado que las actividades buscan que se construya el conocimiento, la capacidad de reflexión, de pensamiento crítico y creativo, recuperándose siempre la experiencia individual y colectiva de los adultos.

También se proponen actividades integradoras que permiten al adulto poner en juego múltiples conocimientos que propicien una relación significativa entre la información nueva y las anteriores así como procesos de autoevaluación. Tales actividades se reflejan desde que inicia la sesión con el primer apartado en el que se le pregunta “¿Qué sabe usted?”, hasta llegar a las actividades planteadas en los apartados “*Apliquemos lo aprendido*” y “*¿Qué tanto aprendimos?*”. Por ejemplo, en la sesión 62 “La democracia: una forma de vida”, se inicia la activación de los conocimientos previos con el siguiente cuestionamiento: “*Los individuos pertenecemos y participamos en distintos grupos sociales. ¿Usted participa en su familia? Conteste esta pregunta en su cuaderno escribiendo algunas razones que justifiquen su respuesta*”. La sesión concluye con la siguiente actividad: “*¿Qué significa la democracia como forma de vida? Ahora revise la respuesta que dio usted a la pregunta que se planteó al inicio de la sesión: Existe alguna relación entre sus respuestas?, ¿cuál?*”

De esta manera se busca que el estudiante utilice la información que adquirió en “*Algunas cosas por aprender*”, para identificar y resolver casos prácticos o

ejemplos particulares y para reconocer la relación entre lo estudiado y su vida diaria. Por su parte, en “*¿Qué tanto aprendimos?*”, se plantea que el estudiante contraste lo que antes sabía con lo que conoce y maneja después de estudiar la sesión. Este apartado resulta fundamental para el estudiante, en tanto que le permite identificar los conceptos de cada sesión que debe volver a estudiar o consultar con el asesor.

Con las sesiones de integración los adultos repasan y hacen una síntesis de la información, para que refuercen lo aprendido en cada unidad o bloque.

VI. Criterios Axiológicos

En este material es evidente la formación valoral que se busca en el área. De manera específica, el bloque 3 de la *Guía* promueve la construcción de una escala de valores que, además de buscar reforzar los sentimientos de identidad cultural y nacional, pretende promover la asimilación de valores para la convivencia democrática, tales como la igualdad, la libertad, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

VII. Criterios Ideológicos

Respecto a este punto, es posible señalar que se le dan ciertos elementos de reflexión acerca de la importancia de desarrollar una convivencia democrática, de aplicación y protección de sus derechos como ser humano y ciudadano, de igualdad de género, entre otros. Como ejemplo de ello, se señala la sesión 66 “*Todos coludos o todos rabones*”, la cual plantea la necesidad de asumir a la igualdad como un valor necesario para la vida democrática en una sociedad. En este sentido, estimula la reflexión mediante los siguientes cuestionamientos: “*Le parece correcto que dentro de las familias se dé preferencia en los estudios a los hombres?, ¿por qué?*”

“*¿Cree usted que la señora Rosa Luciano no tiene derechos por pertenecer a un grupo indígena?, ¿por qué?*”

“*¿Piensa usted que las diferencias económicas justifican que ciertas personas sean tratadas como sin tuvieran más derechos que otras?, ¿por qué?*”

NIVEL TÉCNICO

VIII. Criterios de Publicación

- Incluye autores especialistas externos e internos.
- Incluye un índice temático, una introducción y se organiza por bloques y sesiones, sí se explicita el propósito de la unidad y a quién está dirigido.
- Las instrucciones al maestro no se incluyen dado que es un material de está elaborado a partir de un modelo educativo basado en la educación a distancia.
- Tipografía, dado que las edades de las personas a las que va dirigido el material es variable, es posible que no sea el más adecuado para las personas de edad avanzada a quienes les podría resultar difícil leer las sesiones por el tamaño de letra y por el contraste de los colores al interior de las páginas de la *Guía*.
- El material cumple con todos los requisitos editoriales y su tiraje fue de 100 000 ejemplares.

CONCLUSIONES

Existe congruencia entre los conceptos educativos que rigen a toda la propuesta del material en tanto que el concepto de aprendizaje, de alumno, de enseñanza de los contenidos, muestran una concordancia y lógica en su desarrollo y aplicación.

El abordaje de los temas responden a las necesidades e intereses de los adultos, dándole un carácter funcional a la propuesta curricular. Es importante destacar que tal funcionalidad se plantea con la intención de alcanzar una mejor calidad de vida.

Logra promoverse el desarrollo de competencias cognitivas y sociales, tanto para el manejo de la información como para la convivencia social. Tales competencias son entendidas en un sentido amplio, abordando no sólo información, sino también habilidades y valores. Esto último, forma parte sustancial del material, aportando elementos para una convivencia en la que se reconoce la igualdad de derechos y las posibilidades de tener acceso todos, a las mismas oportunidades para elevar el nivel de vida.

Los procesos de autoevaluación, que son básicos para esta modalidad de educación a distancia, son permanentemente desarrollados en todas las sesiones de la *Guía* y lo interesante aquí, es que aporta elementos para la autorregulación del propio aprendizaje, tales como la capacidad de identificar los errores, acciones de monitoreo y supervisión de lo que se pide que se vaya desarrollando a lo largo de la *Guía*.

Dictamen de la *Guía de Aprendizaje de nivel avanzado para el área Familia, comunidad y sociedad del programa Secundaria a Distancia para Adultos (SEA)*.

SEP. (1998). *Familia, Comunidad y Sociedad. Democracia: una tarea de todos, Guía de Aprendizaje. Nivel avanzado del Programa de Secundaria a Distancia para Adultos*. México:SEP/ILCE.

Este dictamen se hace con base en el "Modelo y Criterios de Evaluación de Contenidos y Materiales de Educación para Adultos" (De Agüero, 1996).

TEORÍA EDUCATIVA

I. Criterios Pedagógicos

- La concepción de aprendizaje que subyace a este material, es posible apreciar un intento por romper con el tratamiento enciclopédico de los contenidos planteados en el curriculum de secundarias generales. No se pretende abarcar una gran cantidad de información y generar un aprendizaje repetitivo y memorístico, sin relevancia para los estudiantes.
- Los contenidos de la *Guía* son relevantes para los adultos en tanto hacen referencia a sus intereses y necesidades básicas, y se relacionan con sus experiencias. Se pretende lograr un aprendizaje significativo para los adultos abordando los contenidos de una manera menos esquemática y vinculándolos con la realidad social en la que viven. En este sentido, el material es congruente con el enfoque pedagógico del programa SEA.

- Los contenidos de la *Guía* favorecen la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades que el adulto aplica en los diversos contextos de vida.
- Como parte de un modelo de aprendizaje independiente se promueve la responsabilidad y autonomía del adulto en su proceso de aprendizaje.
- La concepción de aprendizaje se refleja en el tratamiento de los contenidos: se delimitan claramente los propósitos, se rescatan las experiencias de las personas, se presenta la información intentando vincularla con la vida de las personas, se propone una autoevaluación y la aplicación de lo aprendido a los diversos ámbitos en los que se desarrolla.

II. Criterios Didácticos

- La *Guía de Aprendizaje* presenta la información y las actividades de aprendizaje indispensables para que el adulto enriquezca sus conocimientos y experiencia previos. Además, permite que adquiera nuevos conocimientos y desarrolle las estrategias necesarias para comprender los procesos sociales que influyen en su vida y en la sociedad.
- Cumple un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, pues es el apoyo principal de los adultos en la construcción del conocimiento.
- La manera en que son desarrollados los contenidos en este material promueve una dinámica educativa en la que el estudiante no sólo es un receptor de información, sino un sujeto activo en el proceso de aprendizaje.
- La dinámica educativa se sustenta en la motivación constante de los estudiantes. Se busca que recuperen sus experiencias y desarrollen la confianza en su capacidad para participar en la construcción del conocimiento.
- Los contenidos atienden de manera equilibrada a las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales logrando una integración de temas interesantes para los adultos.
- Las sesiones de Historia, tanto nacional como universal, caracterizan los periodos o épocas tomando como punto de partida los contenidos abordados en las unidades temáticas a las que pertenecen, favoreciendo que los estudiantes los vinculen con contextos que les son más cercanos. Además, no se persigue un aprendizaje memorístico de fechas, nombres, acontecimientos y periodos. Sin embargo, en algunos casos la información es muy limitada, por otro lado, la manera como se aborda y las actividades de aprendizaje no siempre favorecen la cabal comprensión de nociones temporales como cambio y permanencia o causa y consecuencia, aunque las periodizaciones son enriquecidas con una serie de actividades que hacen referencia a líneas del tiempo y a diversos esquemas temporales.
- Otra mención importante la merece el trabajo con Geografía en donde se da prioridad al desarrollo de la noción de espacio geográfico y se deja de lado la enorme cantidad de información sobre Geografía Física y Humana que caracteriza a otros programas de estudio.
- La metodología de enseñanza esta encaminada a promover la reflexión, la comprensión, la creatividad y la habilidad para resolver problemas.
- Aun cuando las actividades se centran en el aprendizaje individual, en la mayoría de los casos se pueden rescatar aspectos que promuevan un trabajo de grupo

durante la asesoría. La *Guía* propicia la reflexión y la interpretación, pero el intercambio de ideas y las discusiones en grupo sólo pueden tener lugar mediante una sesión de asesoría. La asesoría complementa el trabajo que los estudiantes realizan en las guías, pues es en este espacio donde se puede reforzar el desarrollo de actitudes propias de un proceso participativo y democrático.

- Obedeciendo a los requerimientos de la educación a distancia y la educación de adultos, en SEA los estudiantes trabajan con la *Guía de Aprendizaje* en el lugar y la hora que ellos elijan y esta circunstancia ofrece limitadas posibilidades de socialización del conocimiento.

NIVEL CURRICULAR

III. Criterios Contextuales

- Se reconoce al adulto como un sujeto que posee experiencia y conocimientos previos de los distintos ámbitos en los que se desenvuelve. Por ejemplo, en las sesiones de aprendizaje se incluye un apartado (*¿Qué sabe usted?*) que tiene como propósito que las personas recuperen sus conocimientos y experiencias previas y que las vinculen con el tema a trabajar en la sesión.
- Se responde a necesidades e intereses propios de la población adulta. Los contenidos buscan responder a las necesidades básicas de los adultos, como individuos, sujetos integrantes de una comunidad, y ciudadanos responsables, por ejemplo los temas que se abordan en la Unidad 2 se refieren a los servicios públicos y a la importancia de la organización para resolver problemas colectivos.
- El tratamiento de los contenidos está encaminado a estimular en los adultos el interés por los procesos que tienen lugar en los diferentes ámbitos en los que conviven.
- Se reconoce el papel que las mujeres desempeñan en la sociedad actual. A lo largo de toda la *Guía* se puede percibir la presencia e importancia que tienen y han tenido las mujeres en la familia, la comunidad y la sociedad. Se mencionan numerosos ejemplos que sitúan a la mujer con igualdad de derechos, capacidades y actitudes que el hombre. Ejemplo de ello es que en la Sesión 83 “En casa y calladas”, se plantea un trabajo de reflexión en torno a la valoración social de la mujer.
- El tratamiento de las temáticas busca plantear continuamente la existencia de la diversidad. Las representaciones de la realidad social buscan plasmar la heterogeneidad y romper con los estereotipos. Por ejemplo, en la Sesión 64 “El respeto a la diversidad” se plantea el valor de la tolerancia y su importancia en la vida social.
- Se fomenta la interacción entre los estudiantes y los distintos grupos a los que pertenece y la reflexión sobre la participación de los individuos en la transformación de la realidad social. Las Unidades 2 y 8 plantean sistemáticamente los mecanismos y valores implicados en la organización y la participación ciudadana.

IV. Criterios de Lenguaje

- Se proporcionan elementos indispensables para comprender aspectos de la vida del adulto en los distintos grupos a los que pertenece, promoviendo el desarrollo

de estrategias para el pensamiento crítico: el análisis y la reflexión sobre sus derechos y obligaciones, sus costumbres y tradiciones, sus actitudes y valores. En el Bloque 3 “Un futuro para todos”, se estudian temas relacionados con los valores para la convivencia y con los derechos y obligaciones de los ciudadanos.

- A partir del tratamiento de los contenidos se puede inferir que se busca propiciar que los adultos dialoguen y expresen sus ideas con las personas cercanas a ellos o durante la asesoría con sus compañeros o su asesor, un ejemplo de ello, lo encontramos en la página 360: “...Escriba sus conclusiones en el cuaderno y si le parece oportuno platique con sus familiares y amigos lo que pudo reflexionar en esta sesión. Seguramente se interesarán en el tema”. Este tipo de recomendaciones se hacen a lo largo de toda la *Guía*.
- El lenguaje que caracteriza este material intenta ser cercano a la realidad de los adultos y corresponder a sus intereses, por ejemplo el propósito de la Sesión 1 “Aquí entre nos...” dice: “En esta sesión nos iremos conociendo y, a pesar de la distancia, compartiremos opiniones, conocimientos y experiencias. De esta forma, podremos comprender por qué nuestra vida transcurre en permanente contacto con otros individuos y que, juntos, formamos parte de una comunidad”.
- Se hace uso de una amplia gama de recursos, como fotografías, pinturas, caricaturas o mapas que constituyen un medio alternativo de información, más que ser usados como un “accesorio” o “adorno” del texto.

V. Criterios Cognoscitivos

- El material promueve que los adultos construyan el conocimiento partiendo de su experiencia y conocimientos previos y se plantean actividades para que los estudiantes lleven lo aprendido a los contextos en los que se desenvuelven.
- Las actividades de aprendizaje planteadas en la *Guía* favorecen el planteamiento de preguntas, la búsqueda reflexiva de respuestas, la propuesta de soluciones a problemas sociales y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y de compromiso social, así como el reconocimiento de valores para la vida democrática.
- Se plantean actividades integradoras que buscan que el adulto ponga en juego los nuevos conocimientos y, en algunas ocasiones, que los contraste con los previos. Asimismo se establece una relación entre conceptos y nociones de diversa complejidad y se busca integrarlos de modo que esto les permita tener una visión más amplia de la vida social. Al final de cada uno de los tres bloques se presenta una sesión de recapitulación conceptual en donde se repasan los contenidos más sobresalientes del bloque y, además se presenta una sesión de análisis y síntesis de los contenidos históricos.
- Se proporcionan oportunidades para que los estudiantes analicen problemáticas actuales, las vinculen con el estudio del pasado y, en algunos casos, las proyecten hacia el futuro.
- Se propicia la evaluación continua con fines formativos más que informativos y la autoevaluación a través de actividades que tienen la finalidad de que el estudiante sea capaz de valorar sus logros y debilidades.

VI. Criterios Axiológicos

- En los contenidos de la *Guía de Aprendizaje* se puede apreciar la idea de que las personas son seres activos, no sólo en el proceso de aprendizaje, sino también en los procesos sociales en los que se hayan inmersas. Se enfatiza que el individuo es un ser con identidad propia y al mismo tiempo un actor social que contribuye a transformar el mundo en el que vive.
- El tercer bloque conceptual de la *Guía de Aprendizaje* promueve que los adultos adopten actitudes y valores para una convivencia más armónica entre las personas.
- El respeto y aprecio por los valores universales fundamentales como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el respeto a la diversidad y la dignidad humana, están presentes en la *Guía*.

NIVEL TÉCNICO

VII. Criterios de Publicación

- Debido a que el material corresponde a un modelo de educación a distancia y que los estudiantes trabajan con él de manera independiente, se cuidó especialmente su orden y claridad. Incluye un índice temático que permite la ubicación rápida de sus elementos más importantes, cada una de las sesiones de aprendizaje, las unidades y los bloques conceptuales son precedidos por una introducción, y cada sesión esta diseñada a partir de una ruta didáctica que lleva a los estudiantes paso a paso en su proceso de aprendizaje.
- El tamaño y el color de la letra y el espacio entre líneas en algunas ocasiones dificulta la lectura, especialmente considerando que muchos adultos tienen problemas de la vista.
- El tiraje fue de 100 mil ejemplares y la calidad de impresión es adecuada.

CONCLUSIONES

La *Guía de Aprendizaje* de nivel avanzado *Democracia: una tarea de todos* fue creada pensando en las necesidades básicas de los adultos y sus contenidos resultan pertinentes, de manera que se logra cumplir con los propósitos fundamentales del área Familia, comunidad y sociedad: presentar información significativa para los estudiantes, propiciar el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades y, favorecer la adquisiciones de valores que contribuyan a una mejor convivencia.

Si bien es cierto que algunos contenidos presentan problemas o carencias en su tratamiento, como es el caso de la Geografía, o que existen contenidos que es necesario revisar y replantear como los de Economía, también lo es que está presente un valioso esfuerzo por dar un nuevo enfoque al estudio de otras disciplinas sociales. En el caso de la Historia, se debe reconocer que la perspectiva con que se presenta constituye un paso importante en la transformación de la forma tradicional en la que se ha venido enseñando y que marca la pauta para construir una forma distinta de abordarla, más cercana a la realidad, los intereses y las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, vale la pena mencionar que, aun cuando las *Guías de Aprendizaje* de la Secundaria a Distancia para Adultos -de todas las áreas y niveles- son el material fundamental a partir del cual los estudiantes llevan a cabo su proceso de aprendizaje, no es posible separarlas del resto de los apoyos que el programa ofrece para los estudiantes: los programas de televisión y las asesorías.

ANEXO 6*

PAUTAS DE CALIDAD PARA EVALUAR UN MATERIAL EDUCATIVO DE AUDIOVISUAL

En relación a la adquisición de conocimientos

1. ¿El tema y los contenidos son relevantes?
2. ¿El lenguaje audiovisual es pertinente?
3. ¿El material está estructurado de modo de guiar y favorecer un *proceso*? ¿Comienza poniéndose casi al mismo nivel de conocimientos de los destinatarios?
4. ¿El tratamiento de los contenidos está encarado para favorecer una *construcción personal* por parte de los destinatarios? ¿Los involucra y los lleva a participar activamente en la búsqueda y construcción del conocimiento?
5. ¿Se posibilita la incorporación de los *conocimientos previos* de los destinatarios? ¿Se procura que ellos los relacionen con los nuevos contenidos?
6. ¿El *orden secuencial* seguido es el más adecuado?

En relación al desarrollo de competencias

1. ¿Se estimula la **actividad** del autoaprendiz proponiéndole actividades prácticas y mentales?
2. ¿En qué forma se estimula el **razonamiento autónomo** del educando? ¿Se trabajan los porqués y no sólo los qué y los cómo? ¿Se procura que los autoaprendices se apropien progresivamente de un **método de análisis** para la toma de decisiones?
3. ¿De qué modo se favorece el desarrollo de la **crítica**? ¿El material en sí es problematizador?
4. ¿Se utiliza el recurso de la **resolución de problemas** situacionales? ¿Se les da posteriormente una respuesta fundada y razonada?
5. ¿Se incluyen propuestas de temas de **discusión** abiertos? ¿Se las procede de una información fundamentada?
6. ¿De qué manera se estimula la **competencia comunicativa** de los educandos? ¿Se les propone ejercicios de comunicación -en especial escritos- pertinentes y motivadores? ¿Se propicia el intercambio de esos trabajos entre los participantes?

* (Infante, 1995:78-87).

ANEXO 7

DICTAMEN DE LOS PROGRAMAS DE TELEVISIÓN DEL ÁREA
FAMILIA, COMUNIDAD Y SOCIEDAD DE SEA

Serie: Programas de asesoría de Familia, comunidad y sociedad

Producción: UTE / DGMMyME

Programas analizados:

Nivel Inicial

Número y nombre del programa	Contenido que apoya	Duración	Año de producción
1. "Cada cabeza... un mundo"	"El individuo y la sociedad"	23'26"	1997
6. "Domesticando el gasto"	"Nociones de economía"	28'14"	1997
12. "Las normas una regla, los valores un motivo"	"Valores para la convivencia"	29'34"	1997

Nivel Avanzado

Número y nombre del programa	Contenido que apoya	Duración	Año de producción
1. "La comunidad: un nosotros"	"La vida en comunidad"	29'24"	1998
7. "La cuentas claras y el chocolate espeso"	"Desarrollo económico"	29'10"	1999
13. "Vieja el último"	"Valores para la convivencia democrática"	29'15"	2000

El presente dictamen se hace con base en el *Modelo para Evaluar un Material Educativo Audiovisual* (Infante, 1995).

En relación a la adquisición de conocimientos

1. ¿El tema y los contenidos son relevantes?

El contenido de la serie de programas analizada es relevante ya que se abordan temas socialmente significativos, relacionados con el desempeño de los destinatarios en varios ámbitos de convivencia.

2. ¿El lenguaje audiovisual es pertinente?

Los recursos técnicos utilizados resultan sumamente modestos y el ritmo es excesivamente lento. La estructura de los programas de nivel inicial es muy cerrada y aunque los programas de nivel avanzado tienen una presentación más flexible, la serie

completa de programas resulta aburrida pues no se explotan las posibilidades visuales ni auditivas que ofrece el medio.

3. ¿El material está estructurado de modo de guiar y favorecer un *proceso*?
¿Comienza poniéndose casi al mismo nivel de conocimientos de los destinatarios?

No existe un diseño instruccional que permita la construcción de nuevos conocimientos, en nivel inicial el programa se inicia con la presentación de los propósitos, posteriormente, el conductor va dando pie a una serie de cápsulas informativas y algunas entrevistas, la parte final de los programas consiste en la participación de un especialista que recibe preguntas de algunos estudiantes y las contesta. En nivel avanzado el formato es más abierto ya que participan el conductor y un especialista quienes interactúan con entrevistas, testimonios, cápsulas y explicaciones mucho más contextualizadas, sin embargo, en ninguno de los dos casos existe una propuesta pedagógica que permita que los estudiantes vayan avanzando hacia el nuevo conocimiento de un modo gradual, para que así lo hagan suyo y lo internalicen.

Con respecto a la participación de los estudiantes debe señalarse que se trata de hacer creer a los estudiantes que pueden comunicarse al estudio para plantear sus preguntas al especialista, sin embargo, los programas son pregrabados e incluso las preguntas ni siquiera fueron planteadas por usuarios del servicio sino por los guionistas.

4. ¿El tratamiento de los contenidos está encarado para favorecer una *construcción personal* por parte de los destinatarios? ¿Los involucra y los lleva a participar activamente en la búsqueda y construcción del conocimiento?

No obstante que el enfoque educativo de SEA pone en el centro al estudiante y lo conceptualiza como un sujeto activo y responsable de su aprendizaje, los programas de televisión no presentan los contenidos de modo que estimulen la actividad mental personal de los estudiantes. Los programas "entregan" a las personas adultas contenidos ya estructurados y acabados. No permiten abrir espacios para que el estudiante se vaya aproximando por sí mismo a ese conocimiento, no lo incitan a formular hipótesis o anticiparse a la información.

5. ¿Se posibilita la incorporación de los *conocimientos previos* de los destinatarios? ¿Se procura que ellos los relacionen con los nuevos contenidos?

En tres de los seis programas revisados se pretende lograr que los estudiantes incorporen al proceso sus conocimientos previos a través de preguntas formuladas por el conductor en diferentes segmentos, sin embargo, estas preguntas ya no son retomadas a lo largo de los programas, lo que inhibe su contrastación con nueva información o conocimientos.

6. ¿El *orden secuencial* seguido es el más adecuado?

La naturaleza básicamente empírica y concreta de la estructura cognoscitiva característica de los jóvenes y adultos con baja escolaridad y su escaso hábito de abstracción, obliga a los materiales de enseñanza a partir de lo concreto y particular para avanzar progresivamente hacia lo general y abstracto. Sólo en dos de los programas analizados se parte de ejemplos concretos para después sugerir

generalizaciones. En el resto de programas la secuencia de los contenidos se basa en principios académicos propios de las disciplinas sociales, se parte de abstracciones y generalizaciones; en general la secuencia de los programas responde a una lógica academicista más que a criterios didácticos propios para la construcción de conocimientos en personas adultas.

En relación al desarrollo de competencias

1. ¿Se estimula la **actividad** del autoaprendiz proponiéndole actividades prácticas y mentales?

No se proponen actividades prácticas ni mentales, no se fomenta la búsqueda personal de explicaciones, tampoco se invita a la observación, exploración, reflexión o discusión. Con base en el enfoque educativo de SEA el aprendizaje debe ser un proceso eminentemente activo, sin embargo, los programas de televisión se limitan a presentar información.

2. ¿En qué forma se estimula el **razonamiento autónomo** del educando? ¿Se trabajan los por qué y no sólo los qué y los cómo? ¿Se procura que los autoaprendices se apropien progresivamente de un **método de análisis** para la toma de decisiones?

No se estimula el razonamiento autónomo de los estudiantes, las cápsulas e intervenciones del conductor y los especialistas se limitan a presentar contenidos acabados. Los segmentos más rescatables de estos materiales son aquellos en que se presentan entrevistas y testimonios de personas comunes en contextos de vida cotidiana. No obstante, estos segmentos no son explotados lo suficiente y sólo aparecen como "estampas" que ilustran el contenido de los programas. Cuando se proporciona nueva información no se utilizan recursos para razonarla y menos aún se invita al estudiante a indagar el fundamento de lo enunciado. El formato de los programas pone énfasis en los qué (enunciados), pero quedan en segundo plano los por qué (causas, fundamentos, razones) y los cómo (técnicas, procedimientos).

3. ¿De qué modo se favorece el desarrollo de la **criticidad**? ¿El material en sí es problematizador?

En ninguno de los programas revisados se presentan zonas de sorpresa o incertidumbre que alerten al estudiante y lo preparen para una recepción de las informaciones menos complaciente, más atenta y analítica.

4. ¿Se utiliza el recurso de la **resolución de problemas** situacionales? ¿Se les da posteriormente una respuesta fundada y razonada?

Una de las características fundamentales para la enseñanza del área Familia, comunidad y sociedad es su enfoque problematizador. En las guías de aprendizaje, los núcleos articuladores de los temas son sucesos de conflicto en diferentes agregados sociales, sin embargo, en los programas de televisión no se utiliza la resolución de problemas como recurso para que los estudiantes generen estrategias de aprendizaje por descubrimiento.

5. ¿Se incluyen propuestas de temas de **discusión** abiertos? ¿Se les procede de una información fundamentada?

Debido a que el formato de los programas es muy cerrado, es imposible abrir espacios para que los estudiantes puedan interactuar o proponer ejes de discusión. El único espacio para que los estudiantes participen mediante la formulación de preguntas es una simulación en la que la voz de los estudiantes

6. De qué manera se estimula la **competencia comunicativa** de los educandos? ¿Se les propone ejercicios de comunicación -en especial escritos- pertinentes y motivadores? ¿Se propicia el intercambio de esos trabajos entre los participantes?

En ninguno de los programas revisados se proponen actividades de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas u otro tipo de habilidades.

Conclusiones

Considerando que en la educación de adultos "es menester preocuparse muy especialmente por generar una motivación para el aprendizaje" (Infante, 1995: 86) y que en el enfoque educativo de Familia, comunidad y sociedad de SEA se plantea el propósito fundamental de ofrecer los apoyos que permitan a los estudiantes construir de manera independiente conocimientos y desarrollar las competencias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, debe señalarse que los programas de asesoría no cumplen con las pautas de calidad necesarias para considerarlos un material educativo audiovisual pertinente para apoyar el estudio de las personas adultas inscritas al área de Ciencias Sociales de SEA. Se sugiere proponer un diseño instruccional basado en el enfoque para la enseñanza del área y en las pautas de calidad de un material educativo audiovisual para adultos.

ANEXO 8
CARTA DE RESULTADOS DEL EXAMEN DE ACREDITACIÓN PARA
ESTUDIANTES DE FAMILIA, COMUNIDAD Y SOCIEDAD



SECRETARÍA
DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Mé Secundaria a Distancia para Adultos

FAMILIA, COMUNIDAD Y SOCIEDAD. NIVEL INICIAL

C.

Sede:

Entidad:

PRESENTE

Queremos reconocer el esfuerzo que ha puesto para continuar con sus estudios de secundaria y lo exhortamos a que no se desanime por su calificación obtenida; acérquese a su asesor, comente con él sus dudas así como el contenido de esta carta. Siga las recomendaciones de la misma y, sobre todo, no pierda el interés por aprender. Aproveche esta experiencia para que la próxima vez logre acreditar el examen.

A continuación le presentamos algunos comentarios y sugerencias respecto a los resultados obtenidos en su examen de acreditación de nivel inicial.

Los resultados reflejan que usted logra identificar uno de los elementos del espacio geográfico: la localización, además reconoce ejemplos de nuestra herencia cultural y qué son las leyes. En cuanto a la lectura sobre un problema comunitario, sabe identificar las causas que le dieron origen así como el tipo de agrupación social que podrían formar las personas involucradas en el conflicto para darle solución. De igual manera, reconoce qué tipo de acciones o hechos cotidianos son una expresión de la justicia social y, en cuanto a los contenidos de Historia Universal, sabe reconocer las características de la Revolución Industrial e identificarla como un proceso histórico.

Respecto a las dificultades observadas, resaltan aquellas que tienen que ver con las habilidades de lectura que limitaron la comprensión de algunas preguntas, sobre todo aquellas que tenían que ser respondidas a partir de un texto. Esto ocasionó que se leyeran las preguntas sin reconocer y analizar los conceptos claves que se cuestionaban, dificultando por ejemplo, que no se pudieran identificar adecuadamente relaciones de causa-

consecuencia de un hecho social o bien, que las preguntas se leen de forma incompleta, tal y como se observa en la siguiente pregunta:

La familia de María es un grupo primario porque

- a) *sufre los problemas cotidianos.*
- b) *Contribuye a la identidad nacional.*
- c) *Satisface sus necesidades educativas, culturales y religiosas.*
- d) *Cumple funciones sociales, económicas, afectivas y biológicas.*

La opción que eligió fue la a), y si bien la familia de María sufre problemas, la pregunta se dirige a responder por qué es un grupo primario. La opción correcta es la d).

Le recomendamos que tome en cuenta las sugerencias del área de Lengua y comunicación para mejorar la comprensión lectora. Por lo pronto, le aconsejamos que cuando lea un texto sobre un hecho o situación social, lo haga varias veces y trate de explicar con sus propias palabras lo que entendió a partir de las siguientes preguntas: ¿de quién habla el texto?, ¿de qué se trata?, ¿por qué lo dice?

En cuanto a los contenidos del bloque 1 "Formas de organización social" de su *Guía de aprendizaje*, estudie nuevamente la unidad 3 para que precise las características de lo que constituye a una comunidad ya que piensa erróneamente que la urbanización es el proceso por el que se conforma este grupo social. De este bloque también es importante que repase el concepto de sociedad y en qué consiste la interacción social. Otro tema que debe estudiar es el de grupos secundarios. También le sugerimos revise lo concerniente al tema de familia, cuáles son sus tipos y funciones ya que no tiene claro por ejemplo por qué se considera que la familia es un grupo primario y cuáles son las características de una familia extensa tal como lo muestra la siguiente pregunta:

Una familia se considera extensa cuando

- a) tiene muchos integrantes.
- b) viven todos los hijos solteros con sus dos padres.
- c) viven parientes dentro de la misma casa.
- d) todos los parientes viven en la misma colonia.

¿Cuál es la respuesta correcta? Coméntelo con su asesor.

Del bloque 2 "Necesidades compartidas", le recomendamos revisar la sesión 28 de su Guía para que repase los elementos que conforman la canasta básica, en qué consiste el proceso económico, cuál es el papel de la demanda en este proceso y qué se entiende por inflación. Por otro lado, repase la sesión 46 para que recuerde cómo se gestiona la resolución de un problema comunitario ante las autoridades correspondientes. Esto le ayudará a distinguir cuáles son las diversas acciones que a ciudadanos y autoridades les corresponden hacer y en qué momentos establecen acuerdos.

(1) Televisión (2) Videocasetera VHS (3) Teléfono (4) Fax

1 Hogar 1 Hogar 1 Hogar 1 Hogar

2 Trabajo 2 Trabajo 2 Trabajo 2 Trabajo

3 Otro 3 Otro 3 Otro 3 Otro

(5) Computadora (6) Correo Electronico o Internet

1 Hogar 1 Hogar

2 Trabajo 2 Trabajo

3 Otro 3 Otro

C (1) ¿A qué se dedica? (Especifique la actividad) _____

C (2) ¿Cuántas horas a la semana destina a esa actividad?

C (3) ¿Recibe sueldo por esa actividad?

(1) Si (2) No

C (4) ¿Cuál es su ingreso mensual?

Menos de \$ 1000 (1) De \$4,001a\$5,000 (5)

De \$ 1000 a \$2,000 (2) De \$5,001a \$6,000 (6)

De \$2,001a \$3,000 (3) Más de \$6,000 (7)

De \$3,000 a \$4,000 (4)

D (1) Número de personas con las que vive:

D (2) Número de personas que dependen económicamente de usted:

D (3) Ingreso mensual aproximado en el hogar (sume el ingreso de todas las personas que aportan al gasto familiar)

Menos de \$ 1000 (1) De \$5,001a \$6,000 (6)

De \$ 1000 a \$2,000 (2) De \$6,001a \$7,000 (7)

De \$2,001a \$3,000 (3) De \$7,001a \$8,000 (8)

De \$3,001a \$4,000 (4) Más de \$8,000 (9)

De \$4,001a \$5,000 (5)

E (1) Sus estudios de primaria los realizó en:

(1) _____ (2) CONAFE (3) INEA (4) Otra : _____
Especifique

E (2) ¿Hace cuantos años termino sus estudios de primaria? _____

E (3) ¿Ha iniciado estudios de secundaria?

Si No

Si su respuesta es No, Exponga sus motivos: _____

E (4) En caso de haber iniciado estudios de secundaria, marque con una X la casilla que corresponda al grado escolar alcanzado:

(1) Primer grado	Completo	Incompleto
(2) Segundo grado		
(3) Tercer grado		

(1) (2)

E (5) Sus estudios de secundaria los realizó en :

(1) Secundaria federal (2) Secundaria Estatal (3) Secundaria Estatal

(4) Telesecundaria (5) INEA (6) Otra : _____
Especificaciones

E (6) ¿Hace cuantos años dejó de estudiar la secundaria?

E (7) ¿Cuáles fueron los motivos por los que interrumpió sus estudios de secundaria? _____

E (8) ¿Ha realizado otro tipo de estudios?

Si No

(1) (2)

Si su respuesta es Si, especifique cuáles: _____

F (1) Motivos por los que se inscribió a SEA: _____

F (2) ¿Puede asistir los sábados a las asesorías?

Si No

(1) (2)

Si se puede es No, especifique por qué _____

F (3) ¿Cuántas horas diarias puede dedicar a sus estudios?

II. SEGUNDA PARTE

Para mejorar el diseño y los contenidos de los materiales didácticos, es importante contar con su opinión. Le agradeceremos que conteste este cuestionario sobre el libro "Nuevos Apoyos... para Volver a Estudiar". Guía de Inducción.

Marque con una X la casilla que más se aproxime a su opinión.

	1	2	3	4
A (1) Los textos organizados en recuadros me facilitaron la lectura:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (2) Los textos organizados en recuadros me hicieron atractiva la lección:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (3) El tamaño y la forma de la letra favorecieron mi lectura:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

	1	2	3	4
B (1) Las imágenes me resultaron atractivas:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (2) El tamaño de las imágenes me pareció adecuado:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (3) Las imágenes me ayudaron a comprender mejor los textos:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

	1	2	3	4
C (1) La forma en que está escrito el libro me pareció adecuada:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
C (2) Las palabras que se usan en el libro me resultaron fáciles de entender:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

	1	2	3	4
D (1) La información del libro fue suficiente para entender cómo se estudia en SEA:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
D (2) La información del libro fue suficiente para entender cómo trabajar en las Guías de Aprendizaje de las diferentes	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

áreas de conocimiento:

	1	2	3	4
D (3) La información del libro me permitió aprovechar mejor el tiempo que le dedico al estudio:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
E (1) El texto al inicio de cada sesión despertó mi interés en el tema:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
E (2) Las sesiones recuperan mi experiencia y conocimientos previos sobre el tema:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
E (3) Las actividades propuestas en las sesiones me permitieron reforzar y aplicar los nuevos conocimientos:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
E (4) Concluí cada sesión del libro en aproximadamente una hora:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
E (5) Contesté las sesiones sin el apoyo de mi asesor:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

E (6) Mis sugerencias para mejorar este libro son:

III. TERCERA PARTE

Para mejorar las asesorías del Curso de Inducción a SEA, es importante contar con su opinión. Agradecemos su colaboración.

Marque con una X la casilla que más se aproxime a su opinión.

	1	2	3	4
A (1) El asesor permitió la participación de la mayoría de los compañeros del grupo:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (2) El asesor utilizó ejemplos para reforzar y aclarar los temas:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (3) El asesor motivó el trabajo en casa:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (4) El asesor me ayudó a aclarar suficientemente mis dudas:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

B (1) En las sesiones sabatinas vimos los programas de televisión:

Sí	No
(1)	(2)

Si su respuesta fue *Sí*, conteste las siguientes preguntas.

	1	2	3	4
B (2) Los programas de televisión se veían bien:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (3) El sonido de los programas de televisión era claro:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (4) Los programas de televisión me resultaron atractivos:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (5) Los programas de televisión fueron adecuados para la información que presentan:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (6) Los programas de televisión me ayudaron a entender mejor los temas que se tratan en el libro "Nuevos Apoyos... para Volver a Estudiar":	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

B (7) Mis sugerencias para mejorar las asesorías sabatinas y los programas de televisión son:



Folio:

Secundaria a Distancia para Adultos

ENCUESTA PARA USUARIOS

I. PRIMERA PARTE

Para mejorar el diseño y los contenidos de los materiales didácticos, es importante contar con su opinión. Le agradeceremos conteste este cuestionario.

Marque con una X la casilla que corresponda a su respuesta.

A (1) El examen que presentó fue en el área de:

Calculo y Resolución de problemas

Lengua y comunicaciones

(1)

(2)

Salud y Ambiente

Familia, Comunidad y Sociedad

(3)

(4)

A (2) Correspondiente al nivel:

Inicial

Avanzado

(1)

(2)

A (3) ¿Cuántos exámenes presenta durante este ciclo?

A (4) Nombre del usuario:

Apellido paterno

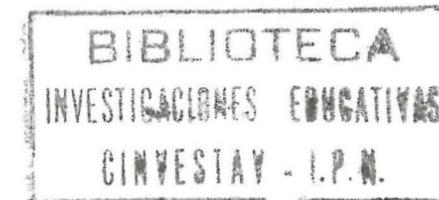
Apellido materno

Nombre(s)

II. SEGUNDA PARTE

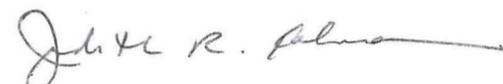
Conteste las siguientes preguntas sobre la *Guía de Aprendizaje* del curso del cual acaba de presentar su examen.

	1	2	3	4
A (1) Los textos organizados en recuadros me facilitaron la lectura:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (2) Los textos organizados en recuadros me hicieron atractiva la lección:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (3) El tamaño y la forma de la letra favorecieron mi letra:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (1) Las imágenes me resultaron atractivas:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (2) El tamaño de las imágenes me pareció adecuado:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre



El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 27 de enero de 2004.


M. en C. Sylvia Irene Schmelkes del Valle,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.


Dra. Judith Rachael Kalman Landman,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.


Dra. María de las Mercedes de Agüero Servín,
Académica del
Departamento de Salud de la
Universidad Iberoamericana.

A (3) El asesor utilizó ejemplos para reforzar y aclarar los temas:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (4) El asesor me ayudó a aclarar mis dudas suficientemente:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
A (5) El asesor favoreció la comunicación constante entre los compañeros:	1	2	3	4
A (6) El asesor motivó el trabajo en casa:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
<hr/>				
B (1) Durante la mayoría de las sesiones sabatinas vi los programas de televisión:	SI (1)	NO (2)		
Si su respuesta fue <i>Sí</i> , conteste las siguientes preguntas.				
	1	2	3	4
B (2) Los programas de televisión se veían bien:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (3) El sonido de los programas de televisión era claro:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (4) Los programas de televisión me resultaron atractivos:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (5) Los programas de televisión fueron adecuados para la información que presentan:	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
B (6) Los programas de televisión me ayudaron a entender mejor los temas que se tratan en la <i>Guía de Aprendizaje</i> .	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Gracias por su participación				