

INT-2141

**RIE LECTURAS SOBRE METODOLOGIAS  
PARA LA CAPACITACION**

**CONCEPTOS SOBRE CAPACITACION Y  
ORIENTACIONES METODOLOGICAS**

**Tomo 1**

**PROYECTO DE CAPACITACION EN PLANIFICACION  
PROGRAMACION, PROYECTOS AGRICOLAS Y DE DESARROLLO RURAL**

**FAO**

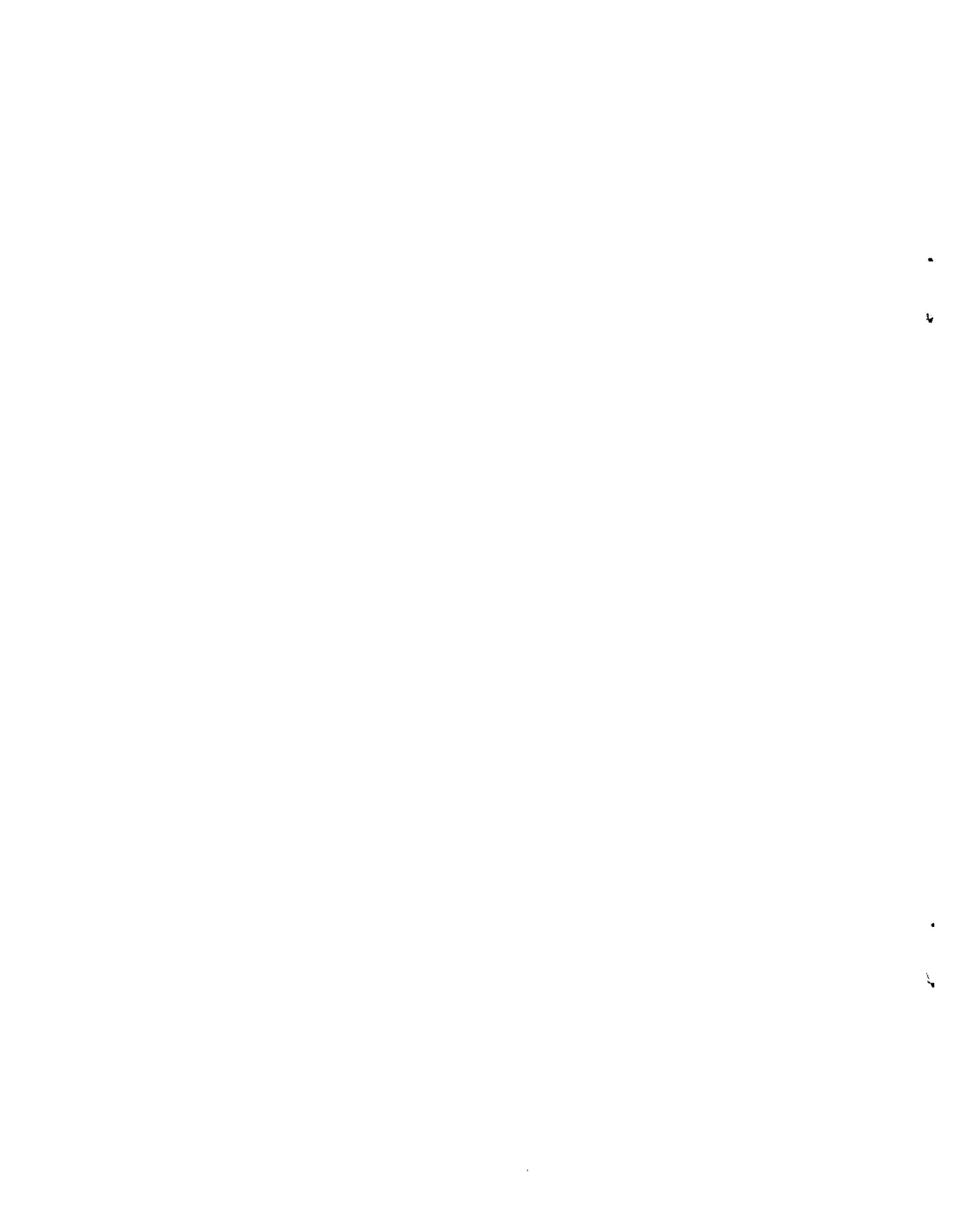


**PNUD**

**CEPAL**



**PROCADES**





## PROLOGO

El Proyecto Regional de Capacitación en Planificación, Programación, Proyectos Agrícolas y de Desarrollo Rural (PROCADES) patrocinado por la FAO, CEPAL y PNUD, comenzó a operar el primer semestre de 1980. Desde esa fecha hasta su término en diciembre de 1986 participó en la organización y realización de 64 cursos y seminarios de capacitación a través de toda América Latina y el Caribe, donde participaron 1905 profesionales vinculados a la problemática agrícola y rural.

Para sustentar las actividades de capacitación el equipo técnico permanente de PROCADES, especialistas y consultores internacionales, elaboraron más de 80 documentos, los cuales constituyeron un importante conjunto de material de apoyo para las actividades docentes del PROCADES.

Dicha documentación recoge las más recientes experiencias y reflexiones realizadas en la región en las áreas de Planificación Agroalimentaria y Proyectos de Desarrollo Agrícolas y Rural.

Con el objetivo de facilitar el intercambio internacional de experiencias y documentación entre instituciones nacionales de capacitación se realizó la presente edición. En esta se presenta una selección de dichos documentos siendo compilados en tres series: Serie Lecturas, Serie Talleres y Estudios de Caso; y, Serie Documentos Docentes para las Actividades de Capacitación en los Países del Caribe Inglés.

Los conceptos vertidos en todos los estudios de este volumen son de responsabilidad de sus autores y no comprometen a los organismos patrocinantes del PROCADES ni a las instituciones en que estos trabajan.

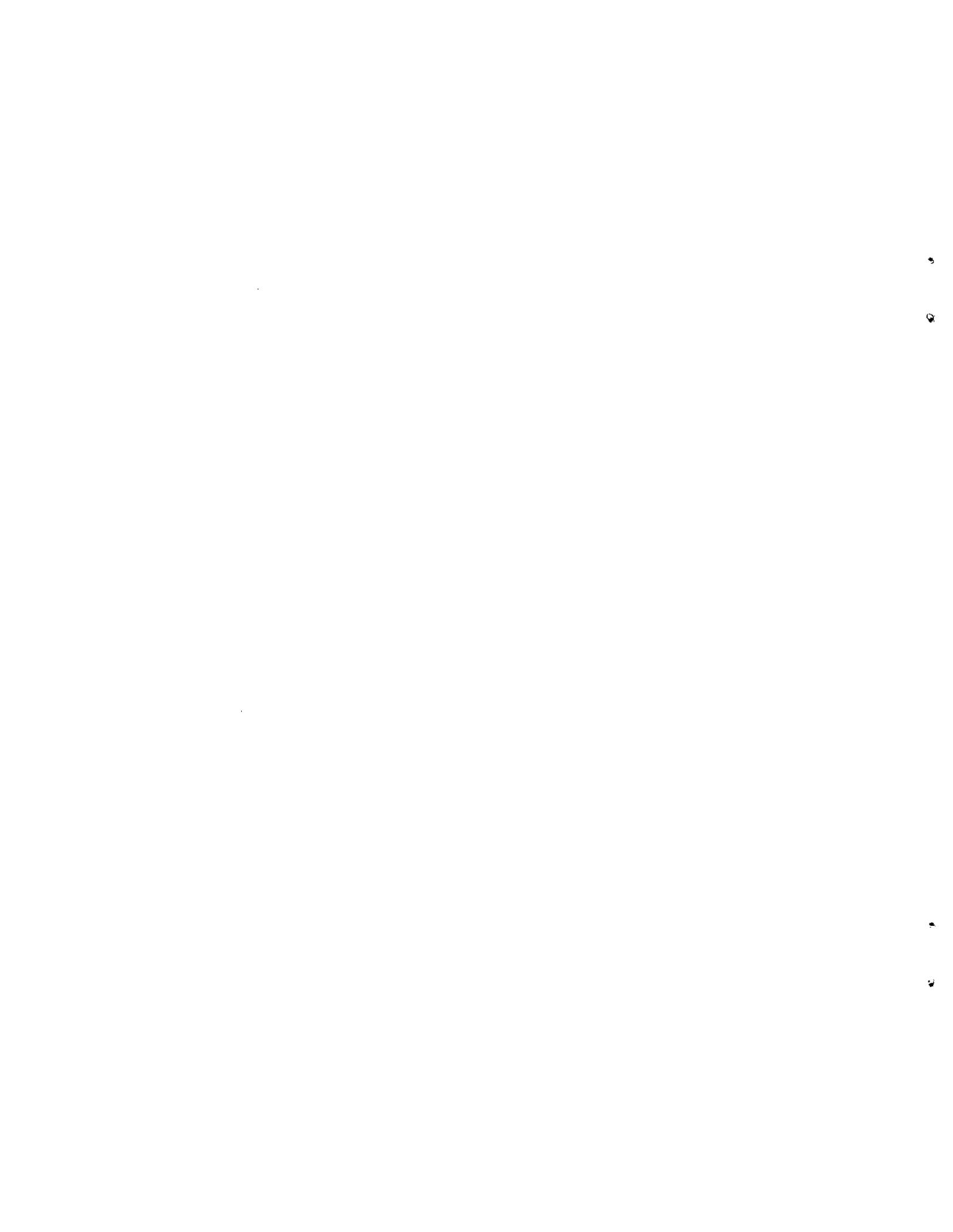
PROYECTO REGIONAL  
DE CAPACITACION EN PLANIFICACION,  
PROGRAMACION, PROYECTOS AGRICOLAS  
Y DE DESARROLLO RURAL  
RLA/77/006  
FAO-PNUD-CEPAL



## PRESENTACION

La Serie Lecturas Sobre Metodologías para la Capacitación en el Tomo "Conceptos sobre Capacitación, orientaciones Metodológicas" reúne cuatro documentos que plantean dos preocupaciones fundamentales para todos aquellos relacionados con los procesos de capacitación a técnicos y campesinos; en primer lugar los contenidos y orientaciones que ha asumido la capacitación campesina en América Latina en la perspectiva del Desarrollo Rural. El documento "La Capacitación en el Contexto del Desarrollo Rural" -elaborado por el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA), esta orientado a organizadores, coordinadores y extensionistas responsables por la elaboración de programas curriculares para campesinos. El trabajo esta organizado en una Introducción y 2 capítulos. En la Introducción se expone brevemente el contexto en el cual se da la capacitación. El autor señaló que: "En general, casi todas las propuestas de Desarrollo Rural contienen como uno de sus principales instrumentos la capacitación campesina. Este rol instrumental de la capacitación señala que sus contenidos y formas dependen de la concepción del desarrollo que predomina en los agentes que dirigen esos programas. Esto ha estado centrado en el concepto de modernización agrícola durante las últimas décadas, destacando el alto grado de heterogeneidad existente en la región.

En el primer capítulo se expone la relación existente entre concepciones de Desarrollo y Capacitación. Para esto se realizó una caracterización de los contenidos de la concepción modernizante y se hace referencia a la modalidad de capacitación adoptada. Luego, se reseña el ámbito de la capacitación las cuales sintetizan un esfuerzo por llegar a los campesinos con innovaciones tanto en la forma de relación como respecto del proyecto de desarrollo en el cual se inscribe la capacitación. A esta segunda vertiente de la capacitación campesina es a la que genericamente se denomina sistema no formal de capacitación. En el último capítulo se plantea la existencia en la región, de un conjunto de relaciones agentes y propósitos que se mantienen y la caracterizan; permitiendo ciertas generalizaciones, e intentar algunas proposiciones sobre el tema.



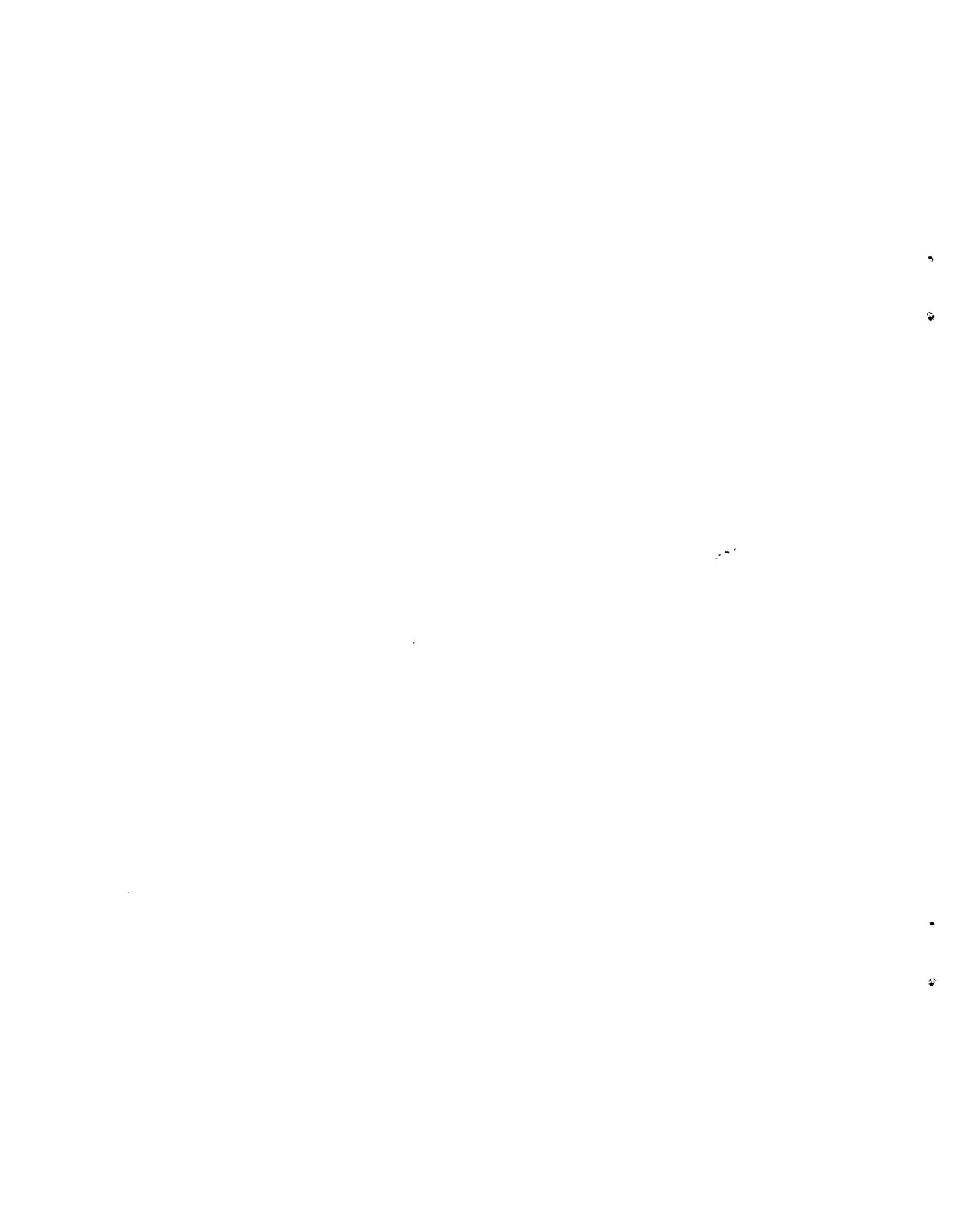
Señalando los alcances y limitaciones de la educación no formal, así como su rol en las transformaciones sociales y económicas en el sector agrícola.

Finalmente se intento una propuesta metodológica, para enfretar el problema de la capacitación y definición de una nueva concepción del desarrollo, condición necesaria esta última, dado su estrecha vinculación al tema abordado.

El documento Criterios, Procedimientos y Metodologías para cursos de Capacitación escrito con la colaboración de la consultora profesora Erika Himmel aborda tres problemas básicos: La selección de los candidatos a los cursos de capacitación; la estimación del aprendizaje de los participantes en los cursos y la evaluación de los mismos.

La autora divide el documento en tres secciones. La primera de ellas se relaciona con los principios de la teoría del aprendizaje operativos para el proceso educativo, presentando dos clasificaciones taxonómicas de objetivos, la de Bloom y la de D'Hainaut. La tercera sección trata el tema sustancial del documento, ofrece diferentes criterios y técnicas de selección de candidatos a los cursos y entrega algunas técnicas de evaluación del aprendizaje y de evaluación de los cursos por los participantes. Algunos modelos y ejemplos para llevar a cabo estas actividades se presentan en forma de anexos.

El tercer documento, Los Medios Audiovisuales en el Proceso de Enseñanza, Aprendizaje, escrito con la colaboración de la consultora señora María Teresa Guzmán, tiene como finalidad servir de guía en la selección, uso y evaluación de las ayudas audiovisuales en las actividades docentes.



Este documento está constituido por seis partes: los puntos uno y dos se refieren a conceptos generales sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las ayudas audiovisuales, respectivamente. El punto tres, se hace una caracterización de las ayudas audiovisuales seleccionadas, en relación a sus ventajas, funciones y posibles usos, y otros aspectos importantes de considerar en su selección. El punto cuatro trata de material gráfico, tema de gran utilidad en la confección del material audiovisual.

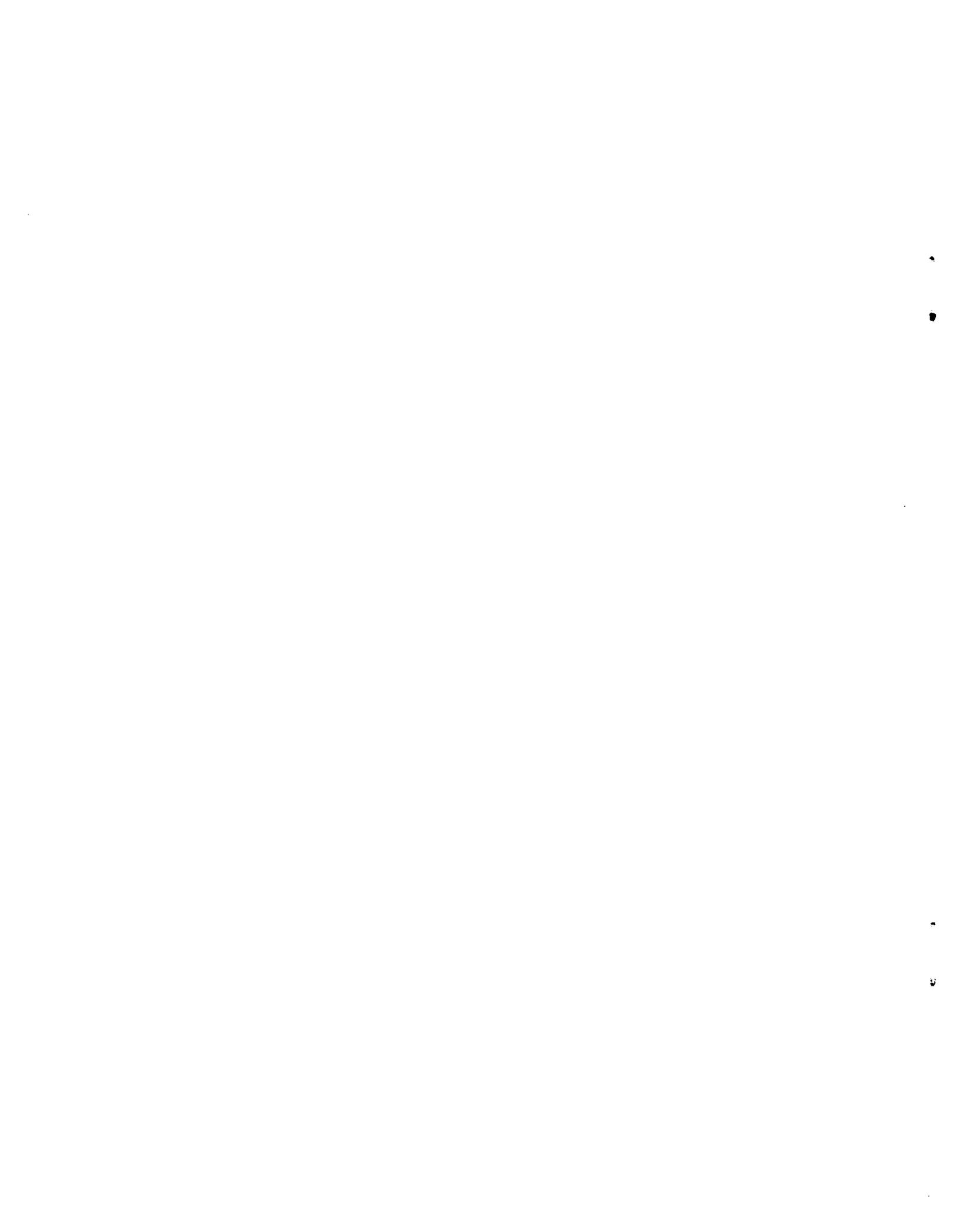
Las referencias bibliográficas se presentan en el punto cinco. Finalmente, se acompañan una serie de anexos que le permitirán a los usuarios de esta guía ahondar en algunos temas específicos.

El documento Los Medios Audiovisuales y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje cumple con la finalidad de entregar en forma esquemática y simple aquellos elementos básicos que le permitan al docente una mejor selección y una utilización racional de las ayudas audiovisuales como complemento importante a sus actividades educativas.

El cuarto documento Comunicación e Integración. Bloque Introdutorio para Cursos Nacionales e Internacionales, también escrito con la colaboración de la consultora profesora María Teresa Guzmán, constituye una orientación para el diseño, ejecución y evaluación de un programa de actividades cuyo principal objetivo es facilitar la adaptación e integración -en los aspectos humanos, académicos y ambientales- de los participantes de los cursos de capacitación, a la vez de facilitar a la dirección, coordinación y docentes del curso, el conocimiento de los participantes y la adaptación del programa del curso a la realidad a la cual se encuentran enfrentados.

La autora desarrolla en este documento un programa de trabajo para una semana de actividades (cinco días), dando la posibilidad de implementarlo de acuerdo al programa general del curso, y/o a las necesidades, intereses y motivaciones de los participantes.

En este cuarto documento el usuario encontrará todas las herramientas necesarias para desarrollar el programa propuesto: los aspectos generales, los objetivos, los contenidos, las actividades, los ejercicios y el sistema de evaluación de este bloque introductorio.



DOCUMENTO 1

LA CAPACITACION EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO  
RURAL\*/

\*Elaborado por el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA), para el uso docente en actividades del PROCADES.



## I REVISION CRITICA DE LAS MODALIDADES QUE HA ASUMIDO LA CAPACITACION CAMPE- SINA EN LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO RURAL

### Algunos Antecedentes.

En general, casi todas las propuestas de Desarrollo Rural contienen como uno de sus principales instrumentos la capacitación campesina, la cual acompaña a la asistencia técnica y a otros programas específicos orientados en este sentido. Este rol instrumental de la capacitación señala que si bien se trata de una actividad que se viene realizando como parte de los Programas de Desarrollo Rural, sus contenidos y formas dependen de la concepción del desarrollo que predomina en los agentes que dirigen esos programas, ya sean estos las Agencias Internacionales Financieras, gobiernos, o sectores informales.

En nuestros países, en los últimos veinte años se han provocado importantes modificaciones en la forma de entender y actuar en lo rural. En efecto, evoluciones de la economía nacional (requerimientos al sector agrícola por la aplicación de un modelo sustitutivo de importaciones o de algún otro esquema de industrialización) la organización y movilización campesina (sindicalización e irrupciones sociales como tomas de tierras, manifestaciones, etc.) y presiones internacionales (acuerdos como la Alianza para el Progreso) generaron un clima en que se hizo de sentido común la necesidad de transformaciones en el agro. Dentro de este clima, la modernización de la agricultura y las modificaciones en la estructura de la tenencia de la tierra parecieron aspectos complementarios y no muy discutibles. Eran las premisas de la necesidad de transformar, las cuales se manifestaron en todo un adecuamiento de las políticas públicas y en un esfuerzo por proveer infraestructura para el desarrollo rural.

2

3

4

5

6

7

I REVISION CRITICA DE LAS MODALIDADES QUE HA ASUMIDO LA CAPACITACION CAMPE-  
SINA EN LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO RURAL

1. CONTEXTUALIZACION

2. CONCEPCIONES DE DESARROLLO Y CAPACITACION

- Enfoques del desarrollo y su impacto en la modernización de la agri-  
cultura.

1. Un primer momento

2. Un segundo momento

3. La traducción práctica de la modernización

- La capacitación dentro de la concepción modernizante

1. Marco Institucional

2. Formas y contenidos

- El ámbito de la educación no formal como modalidad de la capacitación

1. Marco Institucional

2. Formas y contenidos

- Algunos matices de las proposiciones

3. Proposiciones

A ese esfuerzo por transformar y modernizar la agricultura concu- rrieron como propugnadores de iniciativas organismos internacionales y gobier- nos. Agencias de financiamiento y desarrollo internacional destinaron recur- sos financieros y aportaron con expertos para asesorar los programas que se diseñaban. Por su parte, los gobiernos nacionales -con fuertes diferencias de énfasis- también constituyeron sistemas institucionales con ese propósito: Institutos de Desarrollo, Centros de Investigación, Bancos de Desarrollo, Oficinas Regionales de Planificación, etc.

Sin embargo, estos esfuerzos y transformaciones no han dado como resultado el Desarrollo Rural en la región. Si bien la producción alimenta- ria 1/ no se ha estancado y muestra algún crecimiento, esto no ha repercutido en mejoras en los niveles de vida campesinos, para sintetizar en estos indi- cadores el desarrollo alcanzado 2/.

La realidad del campo -como de toda la sociedad- de América Latina se caracteriza por la heterogeneidad. Este rasgo anteriormente hacía refe- rencia en especial a la enorme diversidad de situaciones que cabían bajo la denominación de lo agrario o lo campesino en el subcontinente. Entre las diversidades estructurales que expresan la conformación del sector agrario y campesino, se pueden mencionar:

- Diferencias por tipo de campesinos. Con el desarrollo de las formas de explotación y modificaciones en la tenencia de la tierra, se encuentran

---

1/ FAO. El Estado Mundial de la Agricultura y la alimentación. 1980. Orga- nización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Roma 1981. De acuerdo con cifras de este organismo, la producción de alimentos en América Latina creció a una tasa promedio anual de 3.9% en- tre 1971 y 1980 y la población lo hizo a una tasa anual de 2.7%, lo cual indica una mayor disponibilidad per capita de alimentos.

2/ Stavenhagen, Rodolfo "Campesinado, Necesidades Básicas y las Estrategias de Desarrollo Rural" en Marc Nerfin, "Hacia otro desarrollo: enfoques y estrategias". Editorial Siglo XXI, México, 1978.

inquilinos, asalariados -permanentes y temporales- minifundistas, pequeños propietarios, parceleros de la reforma agraria, medieros, campesinos organizados en cooperativas y una larga lista que se amplía según el criterio que se utilice para la estratificación.

- Diferencias en los tipos de empresas productivas, desde la hacienda hasta la empresa agrícola comercial, y lo que es su versión más actual, la empresa capitalista en el agro.
- Asimismo, la propia relación productiva de la agricultura con otros sectores, en empresas que significan una fusión de actividades como la agroindustria, provoca importantes diferenciaciones, puesto que muchas de las plantas procesadoras se ubican en el campo mismo y transforman por tanto, no sólo los productos agrícolas, sino también el conjunto de las relaciones de producción del lugar.

Lo anterior nos indica diferencias sociales o económicas de carácter estructural. Sin embargo a esas hay que agregar las diferencias étnicas y culturales, que considerando la extensión del territorio a que hacemos referencia, toda explicación o descripción aparece obvia. Incluso de la misma extensión territorial surge otro elemento de diferenciación: la dotación de recursos naturales y ubicación geográfica lo cual nos lleva a pensar en campesinos tropicales, campesinos altiplánicos, campesinos de pampas, campesinos de valles, etc.; y en estos casos el espacio ambiente no es poco significativo para entender el desarrollo de la producción y de las condiciones para la reproducción social.

Sin embargo, estas heterogeneidades se ven acentuadas por el impacto de las políticas públicas que acompañaron y en gran medida generaron los

procesos de modernización de las últimas décadas. Estos procesos además de apreciar la necesidad de aumentar la producción agrícola se orientaban a disminuir la presión sobre la tenencia de la tierra, mediante programas de colonización o de reforma agraria. Ahora bien, lo que nos interesa destacar es que, si para cada país es discutible la coherencia con que han sido aplicadas las políticas públicas en el tiempo, para la región esto se amplifica y termina conformando un muestrario de políticas y de esfuerzos cruzados que no se han encontrado y que no expresan ningún tipo de compatibilización.

No cabe duda que para explicar estos magros resultados concurren un conjunto de procesos que trascienden el análisis de lo agrario o de lo rural, y que sitúan el análisis en la evolución política de la región, en su inserción en el mercado internacional y en las condicionantes estructurales del subdesarrollo. Aunque no es del caso el tratamiento de estos temas en este trabajo, su mención obedece al propósito de dar un marco de realismo que limite las expectativas que se pueden generar a partir del diseño de algún instrumento de desarrollo rural.

En cuanto a la forma de las transformaciones, se desarrollaron simultáneamente la necesidad de la modernización -que fue predominante-, con la exigencia de modificar la estructura de la tenencia de la tierra. La modernización se asoció casi naturalmente con la mecanización y no hubo por tanto, una percepción crítica que significara una opción tecnológica. Dentro de ese proceso la modificación en la estructura de tenencia de la tierra que apuntaba a transformar las relaciones sociales se subsumió en la lógica de la modernización. De esta forma el acceso de campesinos a la tierra adquirió una dinámica tal, que el elemento de transformación estructural que contenía no gravitó en un sentido caracterizador (salvo determinados casos y no muy persistentes en el tiempo). Por esto, donde se realizaron expropia-

ciones -puesto que no fue una práctica suficientemente extendida en la región-, no se generaron condiciones de desarrollo político de los agentes involucrados o beneficiados de tal forma que hubieran realizado una evaluación crítica de las incorporaciones tecnológicas, lo cual hubiera sido indicativo de su condición protagónica en estos procesos.

Más bien se fueron yuxtaponiendo diversas dinámicas que obedecían a diversos propósitos y por desgracia para la agricultura y para los campesinos no operó ninguna mano invisible que las armonizara. Está claro que entre estos procesos (modernización y modificación en la estructura de la tenencia de la tierra), y en su base, se encuentran los intereses contradictorios de los agentes del desarrollo agrario: asalariados del campo con latifundistas, o campesinos con los propietarios de las unidades productivas capitalistas, pequeños propietarios agrícolas y minifundistas con los grandes conglomerados oligopsonicos que manejan los circuitos de comercialización, etc. Estas contradicciones no resueltas dan el marco social que acompaña y agudiza la heterogeneidad del agro en la región.

#### 1. Concepciones de Desarrollo y Capacitación

Lo acontecido en la agricultura de la región en estos últimos veinte años permite relacionar la concepción de la modernización de la agricultura y de lo rural, con las formas de capacitación que esta propuesta utilizó. Sin embargo esa misma realidad no permite realizar el mismo ejercicio para otras propuestas de desarrollo con sus correspondientes en materia de capacitación, puesto que si bien han operado algunos esquemas de educación no formal en el campo -como una forma de capacitación- éstas han estado referidas a proposiciones de desarrollo que no han sido adoptadas por los gobiernos, ni han contado con los recursos suficientes como para imponerse y extenderse

a partir del impulso de sus gestores.

Así entonces, un mínimo de rigor conceptual imposibilita la confrontación vis-a-vis de posturas ante el desarrollo rural y en el mismo plano de sus correlatos en materia de capacitación campesina. Por esta razón se hará una caracterización de los contenidos de la concepción modernizante y se hará referencia a la modalidad de capacitación adoptada. Luego, entonces, se reseñará el ámbito de la educación-capacitación no formal.

#### Enfoques del desarrollo y su impacto en la modernización de la agricultura.

Tal como se señaló anteriormente, la modernización es el sustrato que queda de las distintas concepciones del desarrollo que se han combinado estos años.

Sin duda, América Latina ha sido terreno fértil para la proposición de concepciones y para el impulso de prácticas innovadoras. Sin embargo y como ya es frecuente las teorías del desarrollo han adquirido una dinámica propia que significó sucesivos planteamientos que se situaron en el ámbito del debate de las ciencias sociales y que, asimismo, no han tenido un referente claro en la evolución de las propias sociedades latinoamericanas. Al respecto quisiéramos hacer una distinción analítica de esa discusión, en función de la incorporación de las reflexiones teóricas en el plano de las políticas públicas; además porque esa distinción tiene un correspondiente cronológico que no es casual.

#### Un primer momento

La necesidad de la modernización de la agricultura para el desarrollo, en los inicios de la década de los sesenta, no es una idea atribuible

a algún centro de poder internacional que quisiera en base a ese expediente mantener su condición de dominador. En efecto, el proceso ha sido extraordinariamente más complejo, pues desde centros de reflexión muy diversos y en situaciones políticas muy distintas, ha existido una suerte de consenso al respecto. Como ejemplos de lo anterior se puede mencionar:

- La CEPAL planteó la revisión de las formas de intercambio internacional (deterioro de los términos de intercambio), pues en base a realidades estructurales e instituciones se permitía la extracción de los excedentes de los países subdesarrollados, todo esto, eso sí, sin cuestionar la necesidad de la técnica, de su efecto multiplicador y de su relación directa con la riqueza 3/.
- En centros de investigación norteamericanos o europeos en que se seguía la línea clásica de las teorías del comercio internacional, se planteaba que los efectos del comercio serían positivos en tanto existiera el progreso técnico, que haría bajar los precios a los productos industriales en relación a los precios agrícolas, beneficiando por tanto a los productores de estos últimos, que se ubican en los países subdesarrollados y que estarían en condiciones de exportar.
- Por su parte, en Cuba, luego de la revolución triunfante, se siguió la línea de la industrialización y modernización como la palanca para el desarrollo. El objetivo de contar con una industria productora de bienes de capital -que era el recorrido exigido para la industrialización de acuerdo

---

3/ Ver Cardoso, F.H. "El desarrollo en el banquillo", Comercio Exterior, Vol. 30, N°8, México, Agosto de 1980, pp. 846-880.

con las concepciones socialistas- se manifestó en los primeros planes quin quenales de Cuba. Significaron un conjunto de tensiones que finalmente la economía nacional no pudo sostener.

Vale decir desde posiciones diversas y con objetivos de desarrollo hasta antagónicos, el desarrollo tecnológico y la modernización eran componentes esenciales de las propuestas.

En la evolución de América Latina predominó este sentido común del desarrollo, el cual con arreglo a las situaciones conflictivas que se vivían en el época -donde la revolución cubana con una movilización política ascendente de los campesinos no fue poco significativa para las decisiones intercontinentales- se manifestó "grosso modo" en proposiciones como las siguientes:

- "la necesidad de reforzar los centros de decisión, que podrían articular la "voluntad deliberada" de alterar una situación que era diagnosticada como desfavorable; por lo tanto, el fortalecimiento del Estado y su modernización, a través de la creación de "agencias públicas de desarrollo", pasaron a ser consideradas como condiciones para mejorar el nivel nacional
- la necesidad de absorber el progreso técnico, inicialmente a través de la inversión de capitales extranjeros, para asegurar la industrialización, que sería la meta capaz de materializar las aspiraciones de transformación;
- la necesidad de la expansión de los mercados internos para trasladar el eje de la orientación principal del sistema económico, del exterior hacia el interior; para lo cual eran necesarias ciertas medidas redistributivas.

En primer y principal lugar, se debía hacer una reforma agraria que coincidiese con la tecnificación de la economía rural. De esta manera, se aseguraría no sólo mercado para los productos industriales, sino también oferta de alimentos a la ciudad, corrigiéndose los efectos inflacionarios de las políticas industrializadoras. Todo sin dejar de considerar lo que desde Prebisch era fundamental: la incorporación a los precios de los productos de exportación de los costos de una mano de obra dignamente remunerada" 4/.

Sin embargo, la heterogeneidad estructural -a la que hacíamos referencia cuando caracterizábamos la región- propició una evolución altamente desigual de estas proposiciones y de las políticas que se diseñaron para ejecutarlas. No obstante, y más allá de lo logrado, es un período en el cual es posible encontrar alguna relación entre el pensamiento y formulación teórica, con la aplicación práctica que se intentó.

#### Un segundo momento

No ocurre lo mismo con las teorías del desarrollo que se plantean posteriormente en la región, o que influyen en ella desde la discusión en los organismos internacionales.

En el primer caso se inscriben planteamientos como los enfoques de la Dependencia 5/, que fue contestatario en sus inicios a la formulación cepalina. La ausencia de un correlato de realidad lleva a una discusión de

---

4/ Enumerados por Cardoso, F.H. op. cit.

5/ En esta corriente participaron autores como Grunther Frank, Hinkelammert, Dos Santos, Marini, Quijano, Faletto, Pizarro, Cardoso, entre muchos que hicieron aportes.

tipo académico en el espacio de las ciencias sociales, que queda bastante alejada de poder plantearse como orientaciones en la formulación de políticas.

En el segundo caso nos encontramos con la discusión de enfoques del desarrollo que, desde las tribunas internacionales o desde grupos académicos -normalmente no inscritos en el ámbito formal estatal- se plantean por Otro Desarrollo o por Nuevos Estilos de Desarrollo, los cuales, en mayor o menor medida se han venido transformando en la lectura de la utopía para los sectores académicos latinoamericanos no cooptados por sus respectivos gobiernos. No es peyorativo señalar el origen europeo de esta reflexión 6/, aunque en ella han participado destacados teóricos latinoamericanos.

Estas últimas propuestas, que están vigentes como temática de discusión, abren al menos dos corrientes distintas, como señala Marshall Wolfe 7/: "Una se traduce en exigencias relativamente concretas de reformas en el orden económico internacional. La otra se expresa en llamamientos más o menos difusos en pro de un "desarrollo unificado", un "desarrollo integral" u "otro desarrollo" dentro de los países combinado con la transformación mundial de prioridades y valores humanos".

La primera corriente mantiene alguna influencia en discursos oficiales de ciertos gobiernos de la región se sustenta en "que el desarrollo puede continuar significando para los países del Tercer Mundo lo que ha significado

---

6/ Algunas referencias al respecto: Dag Hammarskjöld tiene Informe de 1975, Another Development, Uppsala 1976 y 1979. Allí hay artículos de Ignacy Sachs "Environment and Styles of Development"; "Qué hacer" en Development Dialogue, Número 1-2, 1975; además autores citados por otros artículos como Schumacher, E.H. "Lo pequeño es hermoso", A. Blume Editores, Barcelona, 1980, etc.

7/ Wolfe, M. "Reinventando el Desarrollo: utopías de Comités y simientes de cambios reales", Revista de la CEPAL, Abril de 1979.

para los países que ahora son prósperos e industrializados -es decir, producción y consumo masivos que se estimulan mutuamente para alcanzar nuevas alturas- pero que las crisis cíclicas, la lucha por los mercados, la explotación de los débiles por los fuertes, la degradación del medio ambiente humano, y otras desventajas de esa clase de desarrollo se atenuarían por una mezcla de planificación, negociación y buena voluntad".

Aunque en esta postura hay opiniones categóricas como la de Celso Hurtado que tienen otro acercamiento:

Sin embargo, tal como mencionáramos, estas preocupaciones aún se sitúan preferentemente en el plano de las ideas y difícilmente encuentren cabida de manera orgánica en la formulación de políticas, por parte de los gobiernos que se debaten en la administración de sus respectivas crisis, y por cierto ante presiones sociales que exigen resoluciones en un horizonte temporal más cercano.

#### La traducción práctica de la modernización

Ahora bien, volviendo a nuestra preocupación inicial podemos observar que la modernización como impulso a las transformaciones, no se movió en el terreno que las proposiciones teóricas le sugería, sino que encontró una traducción adecuada a los grupos económicos y políticos que crecientemente fueron imponiendo sus propuestas dentro de los estados latinoamericanos.

De esta manera el desarrollo siguió siendo sinonimizado con crecimiento económico, y de acuerdo con eso el desarrollo rural y particularmente el rol del sector agrícola se concibió primero como funcional al desarrollo industrial, y luego, cuando se imponen enfoques monetaristas con varios paf-

ses de la región, con autonomía relativa a los demás sectores y dependiente exclusivamente al sistema de precios.

Más genéricamente, se ha entendido a la agricultura como un sector que requiere modernizarse para lograr una inserción más adecuada en un modelo capitalista de desarrollo, que releva la economía mercantil y el sistema de precios como el principal instrumento para la asignación de recursos. Cuando más librecambista es el espíritu de los gestores de la política, tanto más el sistema de precios nacional se somete al sistema de precios del mercado internacional. De esta manera se ha tendido a valorar crecientemente la rentabilidad de los proyectos en el agro, con lo cual se constituye en el ordenador de un nuevo polo modernizador de la agricultura. Dentro de una lógica que plantea, a su vez, que de la magnitud de la rentabilidad depende la inversión y como consecuencia de ella, el crecimiento económico y por tanto su impacto en variables como empleo, ingresos, disponibilidad de divisas, etc. Quedando claro, asimismo, que objetivos como la producción alimentaria (seguridad alimentaria), empleo o preocupaciones por el nivel de vida de los campesinos quedan subordinados a la realización de la ganancia.

Para ello se requería y aún aparece necesario, para estas proposiciones, dotar al sector agrario de infraestructura y de inversión de capital que aseguren una inserción en condiciones de competitividad en el mercado internacional. Lógicamente entre el polo proteccionista y el polo librecambista de la concepción del desarrollo capitalista, que se han aplicado en la región, se establece un continuo en el cual se ubican las políticas de inversión pública con mayor o menor énfasis de acuerdo con el polo ordenador.

No obstante, la modernización ha tenido como denominador común la mecanización y la incorporación de insumos físicos (semillas VAR), fertilizantes, plaguicidas y combustibles. De esta manera se han introducido maquinarias y procesos productivos tanto en términos de organización del trabajo como en cuanto al tipo de insumos, que aseguren un alto rendimiento al capital invertido. Se trata, entonces, de concentrar el capital físico, financiero y tecnológico en explotaciones agrícolas que contribuyan a la inserción competitiva en los mercados. Estas proposiciones, en tanto enfatizan en el aspecto del crecimiento económico de la agricultura otorgan al empresario agrícola el rol dinamizador. Por lo mismo, deja como un aspecto relativamente independiente el desarrollo social en el campo, el cual corresponde con más propiedad a la labor asistencialista que puede desempeñar el Estado.

En este sentido vale recordar la Revolución Verde que enfatizó en las mejoras de productividad, trayendo semillas mejoradas y un conjunto de prácticas culturales que atribúan al mediano y gran empresario agrícola el rol protagónico de este tipo de desarrollo 8/. Por su parte, en cambio, la línea del Desarrollo Rural Integrado, fue más explícita en su ayuda o asistencia a los sectores de pequeños propietarios o minifundistas a través de programas de asistencia técnica y mejoras en la infraestructura campesina que ejecutaban los respectivos gobiernos nacionales, incluso proponiendo estrategias de desarrollo agrícola basada en la producción campesina.

En todo caso se perciben roles diferenciados entre lo productivo que se asocia en la transferencia tecnológica moderna a medianos y grandes propietarios agrícolas, y lo social que se entrega como labor asistencial -con componente técnico y también de capacitación- del Estado hacia los campesinos, con recursos de organismos financieros internacionales.

Ahora bien, cuidando de no simplificar en exceso y más allá de los juicios que puede merecer la opción de la modernización, en estos últimos decenios, fruto de las reformas agrarias de la revolución verde, y del desarrollo rural integrado, se puede percibir tanto un empeño por tecnificar la agricultura mejorar su infraestructura y desarrollar asistencia técnica y capacitación como consecuencias por el avance del capitalismo en el agro, que hacen cada vez más interdependiente la agricultura de la industria (química, energética y de maquinaria agrícola) del comercio (es cada vez más una actividad mercantil), de la banca (aumentan los requerimientos financieros del sector) y de la tecnología importada consumidora de insumos químicos y energéticos mayores que los demandados por los métodos convencionales de cultivo; en un contexto, eso sí, de mayores niveles de producción. Todo lo cual se constituye en referente obligado para reflexionar acerca de la capacitación rural.

#### LA CAPACITACION DENTRO DE LA CONCEPCION MODERNIZANTE

##### 1. Marco Institucional

La capacitación campesina, a que hacemos referencia como actividad extendida, en su mayor parte responde a la organización estatal de la socie-

---

8/ Ver Pearse Andrew. Un resumen de las consecuencias sociales de la Revolución Verde. Comercio Exterior, vol. 32, número 4, México, Abril de 1982, pp.417-419. Al respecto señala cinco componentes de los programas especiales de la revolución verde: "1) un paquete o método tecnológico producido por centros científicos de investigación, ajustado a las condiciones ambientales de la región en la que se va a aplicar. 2) Mecanismos para comunicar esta tecnología a los agricultores. 3) Medidas para garantizar la disponibilidad de insumos físicos, tales como las semillas VAR (Variedades de alto rendimiento) fertilizantes, plaguicidas, maquinaria y combustible. 4) Medidas tendiente a favorecer las perspectivas de venta a precio suficientemente atractivo para compensar el gran incremento de los costos de producción y de los riesgos. 5) Como componente indispensable, algún sistema de crédito para financiar los insumos y el cultivo adicional, hasta que se reciba el ingreso por la venta del producto después de la cosecha.

dad, vale decir es el reflejo en el ámbito rural de las orientaciones que surgen desde la estructura política. Ahora bien, esta estructura, lógicamente, corresponde a un entramado de relaciones institucionales que la hacen, por lo general, bastante compleja. Sin embargo, y a modo de simplificación analítica se ha tendido a distinguir tres niveles: uno de generación de decisiones centrales que corresponde al gobierno, otro de iniciativas en el terreno de los contenidos y proyectos, en el cual se sitúan las Agencias Financieras de Desarrollo, y un tercer nivel que es de ejecución de proyectos donde a partir de una infraestructura institucional estatal convergen técnicos de los Ministerios e Institutos, expertos internacionales y sectores privados organizados, los cuales ejecutan los programas de capacitación hacia los campesinos. Este esquema opera en general y las variaciones entre países no son muy significativas.

Este tipo de estructura señala con claridad que las decisiones de la capacitación se ubican en el nivel político, por lo cual reproducen con bastante fidelidad una forma vertical de transmisión de contenidos. Para la concepción de la modernización de la agricultura, en la capacitación, tanto en su forma como en sus contenidos, ha predominado un estilo productivista, y a ella nos referiremos.

## 2. Formas y contenidos de esta capacitación.

Lo anterior, tanto en lo referido a los aspectos institucionales como en cuanto a la lógica de desarrollo rural que se ha impuesto, dan los elementos para entender el sentido de la capacitación. Ha primado por tanto que la capacitación es uno de los instrumentos para la transferencia de tecnología, y es casi exclusivamente en ese sentido restrictivo como se la ha entendido.

De allí entonces que, para el contexto productivista la capacitación se define como 9/: "otra forma de educación formal destinada a difundir y transferir tecnología al sector rural. Es la modelación del elemento humano para que pueda realizar actividades laborales. Se entregan a través de cursos una serie de conocimientos teóricos y prácticos sobre una parte de la compleja cantidad de información que debe manejar el agricultor". Está concebida como una forma de transferencia de tecnología, la que a su vez se define como "el paso de una idea, actitud, destreza o conocimiento de una persona a otra por medio de la comunicación y/o educación".

Se percibe claramente la intencionalidad de traspasar conocimientos técnicos desde un polo que realiza investigaciones y que maneja las teorías de producción hacia un sector que se ubica en el otro polo, que desconoce la tecnología moderna y que debe ser capaz de atender, procesar y aplicar las recomendaciones técnicas. Esta forma, más allá de los propósitos, ha sido la predominante en la región y en ella se inscribe la capacitación.

Como ya hemos visto, esta lógica de capacitación aún cuando cuenta con apoyo político y financiero, no ha podido fructificar en el campo, pues además de los factores exógenos a la agricultura de cada país ya mencionados -inserción en la economía internacional, sistema político y condicionantes estructurales del subdesarrollo- ha operado el elemento que señala Jean Pierre Vielle 10/ como limitante: "la falta de educación básica en grupos con

---

9/ Lorca, L. Transferencia Tecnológica y Desarrollo Agrícola en Amtmann, C. y Fernández, F., Editores. Comunicación y Desarrollo Rural, Valdivia 1981.

10/ Jean Pierre Vielle, Educación no Formal, Capacitación para el trabajo e innovación tecnológica en el medio rural. Comercio Exterior, Vol. 27, Núm. 12, México, Diciembre de 1977, pp. 1527-1531.

bajo nivel de alfabetización". Esto es, faltó contar con la realidad campesina respecto a su capacidad para "generar" y "emprender" nuevas actividades. Más explícitamente, este autor plantea como parte de un diagnóstico.

En términos generales, los intentos del Tercer Mundo por tecnificar su agricultura se acompañaron a menudo de sistemas de capacitación técnica paralela con el fin de dotar a los campesinos de los conocimientos necesarios para sacar el máximo provecho de los nuevos implementos que se les brindaron. De esta forma se multiplicaron las formas de capacitación, específica para diversos esfuerzos de instrumentación técnica, ligadas a instituciones diversas con marcadas tendencias a la dispersión y la duplicación de esfuerzos. Sobre todo, el adiestramiento destinado exclusivamente a aumentar la productividad estuvo limitado por falta de educación básica y fundamental, en grupos con un bajo nivel de alfabetización y no pudo garantizar la capacidad de estos grupos para generar y emprender nuevas actividades".

Compartiendo la descripción diagnóstica de Jean Pierre Vielle, pensamos que su visualización del campesino es insuficiente, pues no se trata sólo de capacidad o de educación formal; hay también una fuerte dosis de elemento volitivo ausente. Además de la capacidad de los campesinos se requiere contar con su voluntad y esa voluntad parece no responder siempre, ni con la misma intensidad, cuando lo hace, a estímulos de mercado de la sociedad moderna.

En nuestras proposiciones volveremos sobre este tema.

## EL AMBITO DE LA EDUCACION NO FORMAL COMO MODALIDAD DE LA CAPACITACION

### 1. Marco Institucional

Estos últimos años también han sido ricos en nuevas experiencias

de capacitación, las cuales sintetizan un esfuerzo que desde instancias no estatales se realiza por llegar a los campesinos con innovaciones, tanto en la forma de relación como respecto del proyecto de desarrollo en el cual se inscribe la capacitación. En efecto, y básicamente por exclusión de la estructura estatal, desde la sociedad civil un conjunto bastante diverso de instituciones e intelectuales han tomado para sí, la responsabilidad de compartir el fenómeno de la educación, donde se incluye la educación de los campesinos. Aquí nuevamente surge un complejo entramado de relaciones que vincula a Iglesias, Programas de Apoyo Campesino, Centros Académicos no Oficiales, organizaciones sociales de base y Confederaciones Sindicales Campesinas, entre otras.

A esta segunda vertiente de la capacitación campesina es a la que genéricamente se denomina sistema no formal de capacitación y que, dada su independencia institucional y financiera del ámbito estatal, puede plantearse de manera crítica ante la capacitación oficial y ofrecen una diversidad en materias de contenidos y metodologías. En principio es la expresión de la autonomía de la sociedad civil ante el Estado, por lo cual todo intento por encuadrarlo dentro de ciertos paradigmas puede resultar vano. Sin embargo como rasgo general se puede destacar su rol contestatario ante las formas oficiales y su actitud crítica ante la imagen de la modernización.

## 2. Formas y contenidos

Es justamente la constatación que se trata de actividades no oficiales la que brinda posibilidades de encontrar rasgos comunes y por tanto, en alguna medida, generalizables, en la revisión de las prácticas de educación no formal en la capacitación campesina.

En rigor su origen como práctica sistemática se sitúa casi simultáneo a los procesos de modernización en el agro y corresponde a una reflexión crítica proveniente del pensamiento latinoamericano, que encuentra en Paulo Freire 11/ a su exponente más destacado. Santos de Moraes 12/, avanza también en ese sentido y por tanto en América Latina, con el influjo de la Iglesia que privilegia su opción por los pobres, se constituye una corriente de pensamiento que marcha en forma paralela al pensamiento oficial.

La marcha paralela significa con más precisión, un desarrollo crítico a las formas oficiales de desarrollar los procesos educativos.

Esto es particularmente válido en el ámbito rural, puesto que los tipos de desarrollo efectivamente intentados en el campo han tenido su correspondiente en los tipos de capacitación campesina realizados estos años. Francisco Vío 13/, realiza un intento por relacionar tipos de desarrollo rural con programas de capacitación campesina, justamente desde una perspectiva crítica que se sitúa en el contexto de estas nuevas corrientes del pensamiento de la educación no formal. En efecto, Vío precisa distinciones elaboradas

---

11/ Si bien Paulo Freire enfrentó el tema desde la perspectiva de la educación de adultos, en la medida que su reflexión alcanzó aspectos de la realidad que contextualizaba ese proceso educativo, su objeto se amplió naturalmente como opción epistemológica (hay mucha reflexión de origen filosófico) y metodológica (avanzó en métodos y técnicas de comunicación e investigación, que es el contenido restringido que se le atribuye a la metodología). Su actividad en esta práctica se puede ubicar en 1961, año en que su "método" fue elaborado de manera más sistemática. Algunos textos de referencia: "La Educación como práctica de la Libertad", Montevideo, Tierra Nueva, 1969; "Introducción a la acción cultural", Santiago de Chile, 1969 (Mimeo); Pedagogía del Opimido, Montevideo, Tierra Nueva, 1970; "Extensión o Comunicación", Montevideo, Buenos Aires, Tierra Nueva - Siglo XXI, Argentina Editores.

12/ Santos de Moraes, Uodomín "Apuntes de teoría de la Organización" Programa de Ediciones y Divulgación PROCCARA. Programa de Capacitación Campesina para la reforma agraria. Honduras, L.A., 1976.

13/ Vío, F. Capacitación y Organización Campesina en América Latina. Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción, ALOP, Santiago, Diciembre 1982.

por otros autores y propone una caracterización de los programas como asisten-  
cialistas en una primera fase y como tecnocráticos posteriormente. Donde  
"el asistencialismo representa una respuesta particular a los enfoques verti-  
cales y autoritarios de manipulación de la base social que son propios de  
épocas de predominio de las estrategias primario exportadoras y de las fases  
iniciales del proceso de modernización" ... "el asistencialismo tiene como  
tarea fundamental la de transformar las necesidades sentidas de los campesi-  
nos en "reales", esto es, en aquellas que los grupos dominantes estiman que  
son buenas para ellos. Con este objeto se desarrollan actividades a nivel  
local para impulsar el consenso de la comunidad por sobre el conflicto. Se  
trata de quebrar la resistencia campesina a partir de la propia realidad lo-  
cal". Luego de constatar que el asistencialismo no logra vencer el rechazo  
campesino, observa que con el "tecnocratismo" surge una acción dirigida a  
agudizar y a refinar los mecanismos de la manipulación. "El tecnocratismo  
vinculado prácticamente a todos los programas convencionales de desarrollo  
rural, le asigna a la capacitación el rol de transferencia de conocimiento  
tecnológicos, de habilidades y de asistencia técnica desde sus centros de  
difusión hacia los campesinos"... "Los supuestos del tecnocratismo son simi-  
lares a los del asistencialismo basados en la supuesta superioridad del cono-  
cimiento moderno sobre las tecnologías campesinas. Pero, ya no se usa el  
texto sino el manual, que entrega orientaciones dirigidas preferentemente  
al "cómo hacer" más que a socializar la cultura dominante. Además en el área  
de normas y valores utiliza las técnicas más sofisticadas que le aporta la  
psicología social para maximizar los esfuerzos de los capacitadores y exten-  
sionistas rurales, en su tarea de manipulación social".

De esta formulación crítica se deriva una concepción de la capacita-  
ción que es alternativa y que se ha dado en llamar educación popular, al res-  
pecto este mismo autor postula: "la educación popular se propone contribuir

al desarrollo de la conciencia sobre las causas reales de los problemas que enfrentan, para aumentar la capacidad de movilización a través de la participación y apoyo a las organizaciones. La toma de conciencia ... no es una tarea dirigida verticalmente por el educador ... esta emerge desde el interior de la práctica diaria de los grupos populares y de la reflexión que éstos hagan colectivamente sobre ellas. El educador no es un agente "externo" necesario para impulsar el desarrollo, sino un facilitador que colabora en desarrollar este proceso de una forma más fluida y articulada"... "En suma, la educación popular postula la vinculación estrecha de la acción con los procesos de generación/adquisición de conocimientos. Estos aspectos deben integrarse en un proceso permanente de reflexión colectiva alrededor de un enfoque educativo que posibilita la validación de la acción transformadora que se dirige al cambio social. Ello supone un esfuerzo por:

- a) Develar, reconocer y validar la estructura causal de los fenómenos que posee la comunidad, incluyendo sus normas y valores;
- b) Sustentar las actividades prácticas en dicha estructura, para desarrollarla y ampliarla, a partir de constantes y progresivos cuestionamientos críticos de la misma;
- c) Promover la participación más amplia y activa de los campesinos en estos procesos con el objeto de posibilitar la paulatina toma de control del proceso productivo y de sus vidas, colectivamente, a través de la organización. Esto supone la transferencia del control de los proyectos de desarrollo rural a ellos mismos.;
- d) Otorgar a estas actividades un carácter permanente;

- e) Permitir e impulsar procesos desarrollados por la misma comunidad, bajo su liderazgo, utilizando sus conocimientos y recursos.

#### ALGUNOS MATICES DE LAS PROPOSICIONES

Hasta aquí y básicamente a partir de lo que han planteado los propios teóricos de la capacitación rural, se puede colegir que estamos en presencia de dos estilos totalmente distintos en cuanto a concepción y práctica de la educación rural. Distintos en cuanto a objetivos y metodologías, pero sobre todo distintos en cuanto a lógica subyacente.

Sin embargo, y a pesar de ser muy categórico en plantear las diferencias entre las lógicas para abordar el problema, es necesario no caer en esquemas absolutamente dicotómicos, puesto que también en los propios teóricos de estas concepciones se encuentran relativizaciones que no son poco significativas. Es más, en cada una de las concepciones subsisten preocupaciones por no proponerse como las únicas válidas o totalmente refractarias a los contenidos que pueden ser atribuidos con más propiedad a la otra postura.

En la línea modernizante es llamativo el juicio que le merecen las experiencias de difusión de las innovaciones en la sociedad rural latinoamericana a Everett M. Rogers 14/. Señala que después de 1970 se han cambiado algunas concepciones por la crítica recibida, entre ellas la crítica de que el modelo de difusión es demasiado vertical: en el cual se ubica en el extremo superior a las agencias que realizan investigación y abajo a los adoptantes.

---

14/ Rogers, Everett, en Amtmann y Fernández, op. cit.

Donde los primeros asumen que todas las innovaciones son buenas para los usuarios, y que el método usado es el más eficaz; como la realidad ha mostrado que ni lo uno ni lo otro es siempre cierto plantea por tanto otro modelo de difusión horizontal. La idea aquí es que el adoptante genera una innovación se difunde por las redes de comunicación a otra persona, que la puede usar de un modo distinto y así se producen sucesivos procesos de reinención que transcurre por redes informales. Para ejemplificar ambos modelos y recoger en su formulación las críticas, recurre a casos reales: "Un famoso ejemplo de este tipo de experiencia local o indígena, es el Plan Puebla en México. Cuando este Plan comenzó en México nuestros agrónomos habían difundido la idea de sembrar separadamente en distintos potreros maíz y frijoles porque los resultados de investigaciones en un campo experimental indicaban que de esta forma los rendimientos eran mayores. Pero los campesinos en México preferían una cosecha un poco menor, pero con menos riesgos dado que al sembrar los cultivos conjuntamente se produce menos maleza. Por eso en el segundo años del Plan Puebla se cambió la recomendación, sugiriéndose sembrar en una mezcla pues a los ojos de los campesinos era mejor reducir el riesgo aún teniendo una menor cosecha. Este es un ejemplo de conocimiento y experiencia técnica indígena, al cual muchas agencias de difusión en agricultura dan ahora más importancia".

Y luego utiliza otro ejemplo para relacionar el modelo horizontal con el modelo vertical:

Un ejemplo final sobre este modelo es el caso de la materia orgánica como abono en EE. UU. y en otros países. Hace muchos años empezó entre los agricultores de EE. UU. un "movimiento orgánico" para terminar con el uso de fertilizantes inorgánicos y los pesticidas así como para terminar o discontinuar con los herbicidas como el 2.4-D. Hay algunas razones para evi-

tar el uso de estos productos inorgánicos. En la mente de los agricultores existe el temor sobre la aplicación de ellos pues piensan que las cosechas, los vegetales, las frutas, la carne, etc., sin productos químicos son mejores para la salud humana. Además, muchos agricultores estiman, especialmente en los años recientes, que los costos de producción sin usar estos productos son menores particularmente por las alzas en el precio del petróleo que elevó el costo de los productos químicos.

"Recientemente han sido anunciados los resultados de una investigación ordenada por el Ministro de Agricultura de EE. UU. en la cual se indica que la producción es más o menos igual con o sin productos químicos y los costos de "la orgánica" son menores. Ahora el Ministerio de Agricultura ha ordenado un cambio en la política y todos los recursos se orientan a difundir lo orgánico y los extensionistas lanzan nuevos programas para ello".

Transcribir in extenso ambos ejemplos tiene un doble propósito. Uno señalar la tranquilidad de conciencia efectiva de los investigadores-innovadores del esquema tradicional que sienten válidas ciertas críticas y que se encaminan a reconsiderar su acción de difusión. Sin duda, está totalmente ausente el reconocer una crítica global al sistema, lo cual a su vez está muy lejos de su lógica, pero sí aceptan una perspectiva de mejoras parciales tanto en métodos como en contenidos, sin atribuir a esas modificaciones un impulso exterior que pretenda hacerlos renegar de su razón de ser "técnicos interesados en el desarrollo abierto a las innovaciones".

El segundo propósito de los ejemplos se refiere a los contenidos: En el primer ejemplo está el reconocimiento de la lógica campesina del menor riesgo al cuidar el campo de malezas aún a costa de menor producción; y en el segundo ejemplo que la agricultura orgánica no es privativa de los secto-

res informales sino que puede ser asumida por gobiernos e incluso entrar como contenido de sus programas de difusión de innovaciones hechos dentro de la lógica vertical de transmisión.

Con estos ejemplos no se pretende señalar que la tendencia central respecto a concepción esté siendo revisada, sin embargo, muestra una relativización que debe ser considerada para no caer en una visión dominada por la polaridad o por la exclusión total. No se trata estrictamente de un esquema cerrado.

Por otra parte dentro del campo de la capacitación no formal subsisten un conjunto de tensiones de la más diversa índole. Sin embargo, hay un par de ellas que tienen vital importancia y señalan una preocupación que demuestre que tampoco se trata de una formulación cerrada. Estas tensiones se refieren tanto a los contenidos de la capacitación, particularmente en cuanto a la reflexión respecto a las tecnologías a desarrollar en función de objetivos nacionales, como a las formas de comunicación de esos contenidos, que si bien parten rechazando la visión vertical, no termina por definir una forma de comunicación más horizontal que permita prescindir de una realidad que indica una distribución desigual y altamente concentrada del conocimiento técnico.

Respecto a ambas tensiones es graficante observar la ausencia de un referente respecto a un cierto estilo de desarrollo suficientemente estructurado. En la medida que, razonablemente, se le considera un tema-proceso y un tema-desafío deja lugar a una evolución progresiva del debate. En efecto, las primeras reacciones frente al proceso de industrialización surgen de una postura que a la modernización entendida como el avance de la urbanización y mecanización que han traído asociados los fenómenos de la polu

ción y del deterioro creciente de los recursos naturales. Asimismo, el proceso de desplazamiento de mano de obra y marginalización de la población en los países del Tercer Mundo, además de la ubicación en estos países de las industrias sucias, dieron las especificidades a este reclamo, que en última instancia es un llamado a la humanización de la humanidad. Finalmente la preocupación respecto al problema de las fuentes energéticas no renovables para el desarrollo y el crecimiento económico, inducida por la crisis de precios del petróleo desde mediados de la década del setenta otorgó un nuevo ingrediente a esta reflexión. Para así entonces determinados sectores no oficiales del tercer mundo, la búsqueda de una síntesis entre crecimiento económico, uso armonioso de los recursos naturales y desarrollo de la población en términos de empleo y calidad de vida, pasó a ser una exigencia que obligaba a replantearse esquemas que hasta hasta sólo un par de décadas era indiscutidos. Aquí se inscribe la reflexión tecnológica, puesto que la recusación del esquema industrializador modernizante trafa aparejada propuestas tecnológicas alternativas las cuales pasan desde aproximaciones como las tecnologías apropiadas, o tecnologías intermedias, hasta tecnologías populares y campesinas para el sector agrario.

No obstante, en tanto no existe una opción clara, respecto a un nuevo estilo de desarrollo -y no podrá haberla si no se resuelven problemas tan vitales como la socialización de estas cuestiones entre la población y luego la necesidad que se restaure o imponga el principio de la soberanía popular el cual, ha sido virtualmente abandonado por muchos de estos Estados- la discusión y práctica de la educación no formal se ha alimentado fundamentalmente de sus propias experiencias de base. Así entonces el énfasis ha estado en la búsqueda de la concientización y de la organización a partir de la problematización de la propia realidad, y no tanto en la afirmación de una nueva propuesta contenedora de opciones tecnológicas articuladas para

lograr el desarrollo. De esta manera, los eslabones entre prácticas de base orientadas por la valoración de la cotidianidad y las formulaciones de estrategias alternativas es extremadamente frágil -cuando existe-.

Ahora bien, este mismo hecho más el acercamiento al tema de las opciones tecnológicas desde una perspectiva de principios que pone énfasis en la capacidad de comprensión de los procesos tecnológicos por parte de los usuarios y que además apuntan a disminuir la carga física del trabajo a la vez que no desplacen mano de obra, hacen que sea presumible una actitud favorable a la incorporación tecnológica siempre que se cumpla con esos requisitos, lo cual indica más un tipo de incorporación crítica, antes que una conducta refractaria de orden ideológica o principista. Si bien en el ámbito de las opciones tecnológicas en la educación no formal, persiste la heterogeneidad, más que un pretendido consenso, también no es menos cierto que existen un conjunto de apreciaciones generales y tendenciales que caracterizan una intencionalidad distinta respecto a los contenidos y modalidades de difusión de las innovaciones.

Así, entonces, el sistema que relaciona nuevos estilos de desarrollo con opciones tecnológicas bajo una incorporación crítica, y la difusión de esos contenidos en la perspectiva de la educación no formal, es un proceso en marcha, que por ser tal no tiene todo definido y en esa misma medida, es un proceso en permanente adecuación a la realidad.

### 3. Propositiones

La capacitación rural, en el marco de los procesos ocurridos en la región en las últimas décadas, muestra un conjunto de relaciones, agentes y propósitos que se mantienen y la caracterizan; esto permite realizar cier-

tas generalizaciones, para, en base a ellas, intentar algunas proposiciones, también generales que aspiran a tener la suficiente validez como para intentar aplicarlas.

Sin duda, existe una dinámica que relaciona desde concepciones del desarrollo, propuestas de planificación, políticas públicas, reformas institucionales y patrimoniales, hasta objetivos y metodologías de capacitación rural. Como vemos esta relación ha sido predominantemente vertical, por el mayor peso relativo que han tenido los esfuerzos que tienen por origen la organización estatal. Ahora bien, más allá de las intencionalidades que se le atribuyan, esta relación es expresiva de una situación de desigualdad estructural respecto al acceso al conocimiento y a las decisiones que opera en nuestras sociedades.

Luego, y en concordancia con lo anterior, algunos agentes de la capacitación se ubican funcionalizando este esquema, desde una concepción de la capacitación como traducción de contenidos relativamente complejos - y no por ello perversos- de los centros de decisión oficiales, hacia los campesinos, entendidos estos últimos en su sentido lato; otros agentes, en cambio se ubican recusando el esquema de transmisión vertical y, por tanto, buscan situarse en la interioridad del propio campesinado. No obstante, la relación de centros concentradores de las decisiones en un caso y del conocimiento sistemático en ambos casos, con instituciones intermediadoras -oficiales o no- con campesinos -organizados autónomamente o no- forman una cadena real, en la cual opera la capacitación rural.

Es posible entonces, abstrayendo de contenidos e incluso de metodologías, encontrar un encadenamiento de procesos de socialización y de agentes involucrados. Dentro de estas relaciones nos interesa relevar el rol

de las tecnologías y de los técnicos de programas de asistencia a los campesinos, puesto que a nuestro juicio constituyen los eslabones, en términos de procesos y agentes, más significativos de la capacitación en el ámbito rural.

Por otra parte, es necesario intentar redefinir el contexto de estas proposiciones, sobre todo para tener claridad acerca de sus alcances. En efecto, luego de comprobar con variados ejemplos y observaciones que los métodos de capacitación-difusión, ligados al desarrollo capitalista del agro, tienen serias limitaciones, las proposiciones se inscriben más bien en el ámbito de las nuevas alternativas de desarrollo y de la educación no formal, en tanto esas alternativas no son asumidas desde el Estado. Así entonces el marco institucional es el no oficial y por tanto la cobertura queda determinada a las capacidades de organización propia de segmentos de la sociedad civil. En estos términos, el diseño persistirá en el terreno propositivo, con validación de experiencias parciales que puedan eventualmente servir de pauta para generalizaciones.

Se trata entonces de abordar el tema de la capacitación desde la perspectiva de una actividad que es en el presente un contribuyente marginal al desarrollo, en la cual se incuban contenidos y métodos que pueden tener un carácter estratégico: esto último en tanto apuntan ya no a la transmisión de técnicas o procedimientos, sino a la formación de procesadores críticos de formas de producir, de relacionarse económica y socialmente, de innovar, recuperar e incorporar tecnologías y de contribuir en la identificación y autovaloración de los grupos campesinos para su propio desarrollo en el marco del desarrollo y de los requerimientos nacionales. Estas son las premisas que sustentan las proposiciones.

- Aproximaciones temáticas

De acuerdo con el orden que nos hemos trazado, un primer intento en estas proposiciones es realizar un acercamiento al problema del desarrollo rural, aunque sea en términos de punteo de ideas; del cual, sin embargo, se espera, entregue luces acerca de la tendencia en cuanto premisas e internacionalidad de la concepción del desarrollo.

De esta manera, entonces, resulta necesario asumir el problema de la opción de los mecanismos concretos para lograr el desarrollo en el ámbito rural. Esto es, dar un salto desde las proposiciones que se ubican en el plano de los principios y que se formulan ideológicamente -en tanto deben ser- pero que no entregan respuestas más específicas. La necesidad de avanzar en este terreno no proviene tanto de suponer su aplicación inmediata o generalizada, sino de dar contenidos sustantivos a las prácticas que se realizan en perspectiva de transformar los mecanismos de reproducción y crecimiento de las sociedades subdesarrolladas. En efecto, la práctica de la capacitación no formal puede ser marginal en su aporte al desarrollo, dada las actuales estructuras de poder económico y social, sin embargo, la profundización de ciertos contenidos y la contribución a la autoidentificación de los campesinos, como sujetos o protagonistas del desarrollo resulta relevante de construir desde hoy.

Ahora bien, lo anterior no llena todos los requerimientos, esto por cuanto si no se da un paso significativo para avanzar en la dilucidación de contenidos respecto a nuevos estilos de desarrollo en otro ordenamiento del Estado y de la sociedad civil, la capacitación no formal, puede persistir más como práctica testimonial que se reproduce en espacios reducidos que como una forma eficiente para la transformación de la situación cam-

pesina. Esto, entre otros elementos, porque el acceso a proposiciones tecnológicas y de organización social -que son parte de las concreciones de un nuevo estilo de desarrollo- no son accidentales para la capacitación no formal. Vale decir, el hecho de que en la actualidad no se disponga o que se esté en proceso de construcción de un diseño de desarrollo general y una instrumentación concreta para situaciones concretas, limita enormemente la potencialidad de este proceso formativo hacia los campesinos.

En este sentido es válido rescatar al menos el ámbito de los mecanismos económicos de reproducción y crecimiento, los cuales se inscriben a su vez en una cierta concepción tecnológica, y finalmente redundan en estilos concretos para la capacitación.

Algunas discusiones relevantes acerca de los mecanismos de la reproducción y el crecimiento.

Si algo muestra la evolución del sector agrícola y de las economías nacionales de la región, durante estos últimos veinte años, es su extrema vulnerabilidad a las modificaciones cíclicas que ocurren en la economía mundial y su dificultad estructural para responder a las necesidades básicas de las mayorías, entre éstas, generar empleo suficiente para la población en edad de trabajar.

Sin duda han habido dificultades prácticamente insalvables para armonizar o al menos compatibilizar los impulsos al desarrollo sectorial con propuestas de desarrollo nacional, cuestión que es evidente para el sector rural. Al respecto, no deja de ser indicativo de esto, el hecho que en la región la producción agrícola y dentro de ella la producción de alimentos haya aumentado más que el crecimiento demográfico, y que, sin embargo sea

en el sector rural donde los indicadores de bajo nivel de vida encuentren las magnitudes más expresivas para mostrar lo agudo del problema del subdesarrollo.

Esto nos lleva a revisar ciertas concepciones, las cuales si bien no han sido interpretadas ni aplicadas cabalmente, expresan un conjunto de aproximaciones que deben ser repensadas a la luz de la situación actual.

Oskar Lange 15/, por ejemplo, plantea que "el elemento esencial del desarrollo económico ... que diferencia una economía desarrollada de otra que discorra por los cauces tradicionales, radica en el incremento de la productividad del trabajo. Este aumento puede lograrse de tres maneras. Mediante la acumulación de parte de la producción para destinarla a inversiones productivas; por el progreso técnico y por la mejora de la organización de las actividades económicas ... El más importante, sin duda, es la inversión productiva".

Frente al dilema de la elección de tecnologías que obliga a optar entre el empleo de métodos intensivos de trabajo y de producción. "Se ha argumentado a menudo que la existencia en los países subdesarrollados de una amplia oferta de fuerza de trabajo en paro o subempleada obliga a la elección de métodos intensivos de trabajo para lograr un rápido incremento del empleo" "La decisión depende del horizonte temporal considerado. Si sólo se planifica a corto plazo, cabe argumentar que los métodos de trabajos intensivos son mejores porque eliminan rápidamente el paro visible o encubierto"... "Sin

---

15/ Lange, Oskar "Ensayos sobre Planificación Económica" Editorial Ariel, Barcelona, 1970; Desarrollo Económico, Planificación y Cooperación Internacional p. 11.

embargo, si se toma en consideración un plazo más largo, se obtiene un ritmo más elevado de la renta nacional cuando se invierte en aquellos procedimientos o industrias que permiten un rápido crecimiento de la producción ... Por ello, la consideración a largo plazo, incluso de la creación de puestos de trabajo aconseja la asignación de recursos a aquellos métodos que permitan el máximo crecimiento de la renta nacional o producto neto 16/. Por su parte Kalecki establece una relación muy clara entre empleo -nacional y sectorial-, producción agrícola y opción tecnológica, en términos más específicos que los desarrollados por Lange, lo cual aporta a la discusión de los estilos de desarrollo en el ámbito rural. Su concepto inicial de subdesarrollo es semejante al de Lange. Este último define "economía subdesarrollada es aquella cuyo stock disponible de bienes de capital no basta para emplear a toda la fuerza de trabajo utilizando técnicas de producción modernas" 17/.

a su vez kalecki sostiene que "el desempleo y el subempleo tienen una naturaleza completamente distinta en los países subdesarrollados. Son el resultado de la escasez de equipo de capital y no de una deficiencia de la demanda efectiva" 18/. No obstante, en su acercamiento a la cuestión tecnológica abre más opciones, pues se plantea la pregunta si no podría crearse empleo utilizando poco equipo de capital, a la vez que salvaguardando el problema de la producción y de la productividad". "Sin embargo, nos encontramos con el cuello de botella de la oferta de bienes de primera necesidad, que depende de la inelasticidad de la producción agraria. Cualquier incremento del equipo implica una generación de renta adicional y, por tanto, si no

---

16/ Lange, Oskar, op. cit. pp. 28-29.

17/ Lange, Oskar, op. cit. p. 55.

18/ Kalecki, M. Ensayos sobre las economías en vías de desarrollo. Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1980.

se produce un incremento adecuado de la producción agrícola, será inevitable el incremento inflacionista de los precios de los bienes de primera necesidad. En estas circunstancias el nivel de la producción agrícola fija un límite definido a las posibilidades de empleo, incluso del tipo que utiliza poco equipo de capital".

"Por tanto, para solucionar el problema del desempleo y del subempleo en los países subdesarrollados es necesaria una rápida expansión de la producción agrícola. En condiciones de superpoblación rural, el cultivo más intensivo permitirá una mayor transferencia de trabajo de la agricultura a otras ocupaciones. En realidad, hasta cierto punto, será posible producir más por hectárea con menos trabajadores, sin utilizar técnicas ahorradoras de trabajo. Al mismo tiempo, la mayor oferta de alimentos permitirá alimentar a aquellos que se trasladan a un empleo no agrícola. Así pues, las técnicas que incrementan la productividad por hectárea, eventualmente incrementarán aún más la productividad por hombre.

Sin embargo, las técnicas que incrementan la productividad por hombre sin incrementar la productividad por hectárea no contribuyen a la solución global del problema del empleo. Pueden contribuir a la aparición de un mayor excedente de productos agrícolas para las áreas urbanas, lo que posibilitaría un aumento del empleo en éstas; pero, al mismo tiempo, incrementarían el desempleo y el subempleo en las áreas rurales. Por ejemplo, estas serían las consecuencias del establecimiento de explotaciones agrícolas mecanizadas a gran escala.

En los países subdesarrollados puede conseguirse un incremento sustancial de la producción agrícola por hectárea, sin una gran inversión y en un plazo de tiempo relativamente corto, con métodos tales como el regadío

a pequeña escala, el uso adecuado de abonos, el cultivo doble, la aplicación de fertilizantes, la utilización de mejores semillas, etc. 19/.

Sin duda este tipo de reflexión está en la base de los acercamientos a las tecnologías intermedias o incluso de las apropiadas. No hay en esa exposición una apreciación valórica de las tecnologías sino que fundamentalmente el propósito es de funcionalidad al logro de los objetivos nacionales.

Lo que ha ocurrido en la región, no puede asimilarse estrictamente a estas proposiciones sin embargo, detrás de la "revolución verde" están parte de estas nociones, al menos aquellas que priorizan el aumento de la producción agrícola y que significan innovaciones tecnológicas las cuales a su vez se asocian a mayores rendimientos; no obstante, y como ya fue expresado, no recogen el interés por el empleo.

En efecto, en el informe de FAO, antes citado, se plantea que "El aumento de la producción agrícola mundial puede atribuirse en gran parte al mayor empleo de insumos, tales como semillas y materiales de plantación mejorados, y de fertilizantes, plaguicidas y técnicas de riego. Casi la mitad del aumento de la producción agrícola obtenido gracias a la elevación del rendimiento de los cultivos entre los primeros años sesenta y mediados del decenio de los setenta se debe a una mayor utilización de fertilizantes y una quinta parte al aumento del riego; el resto aproximadamente un tercio, cabe atribuirlo a otros factores" 20/.

---

19/ Kalecki, M., Op. cit.

20/ FAO, Op. cit. p. 48. En la relación empleo de fertilizantes y aumento de la producción agraria, en este mismo estudio p. 48 se expresó en una curva de transformación de raíz cuadrada que se ajusta a la lógica conceptual de la ley de las utilidades decrecientes. La regresión da un  $R^2$  \* 0.887.

Según lo anterior se logró el aumento de la productividad y de los rendimientos. Sin embargo no mejoraron ni el nivel ni la calidad de vida del campesinado. Las premisas en las cuales se basa la defensa de la incorporación de tecnologías modernas señala que éstas son "más eficientes y cerrarán más rápidamente la brecha del desarrollo" y que "permiten economías de escala que dan por resultado ahorros de capital (esto es, coeficientes capital-producto más bajos), obteniéndose superavit para mayores inversiones destinadas a aumentar aún más la producción" 21/ muestran sus insuficiencias. El problema del empleo, del crecimiento y de la distribución de los ingresos sigue siendo un problema pendiente en la región.

Esta situación es tanto más difícil aún, cuanto que lo agrario es parte inseparable del conjunto de relaciones que traman el subdesarrollo. Así entonces, cuando cada vez menos aceptamos la reducción del problema agrario a un problema de clases sociales, de modelo de acumulación, de rol del Estado, o de tipo tecnológico; cada vez más estamos abriendo la perspectiva para enfrentarlo como una situación particular inserta en una problemática global de largo alcance y para cuya resolución se requiere alcanzar un abanico de objetivos de muy diversa índole; los cuales además deben ser al menos compatibilizados.

Las experiencias de milagros fallidos estos últimos años, en que se enfatizaba algún aspecto específico del problema, refuerza esta reflexión. Con el avance del tiempo y los fracasos acumulados, las proposiciones que insisten en colocarse en el hábito epistemológico de la reducción unilateral o del esquema dicotómico, deberían tender a ser excepciones y no más la regla en nuestra región.

---

21/ OIT, Empleo, Crecimiento y Necesidades Esenciales: Problema Mundial, publicado con carácter de informe a la Conferencia Mundial sobre el empleo, OIT, 1976.

Probablemente avanzar en entender esta complejidad sirva para replantearse la "cuestión agraria"; sólo que no la resuelve e incluso al objetivar sus complicaciones, hace bastante más precaria la expectativa de lograr soluciones efectivas y perdurables.

#### Otras aproximaciones

En este sentido sirve el planteamiento de Ignacy Sachs respecto al ecodesarrollo cuando dice que éste "quiere ser una herramienta de prospectiva y de explotación de opciones de desarrollo poniendo en cuestión las tendencias que predominan actualmente. El conflicto cada vez más dramático entre el crecimiento y el estado de la naturaleza puede resolverse de manera distinta a la detención del crecimiento. Lo que está en juego es encontrar las modalidades y los usos del crecimiento que hagan compatibles el progreso social y la gestión sana de los recursos y del medio".

Ahora bien, para la concreción de esta posturas surgen los problemas reales, y esto obliga a buscar situarse en otra perspectiva que no sea únicamente denunciativa de la realidad y declarativa de lo que se aspira. Además de eso tiene que ser propositiva respecto al cómo hacer.

#### La reflexión acerca de las tecnologías

En esta línea busca un espacio la reflexión tecnológica, que en la medida que adquiere categoría de objeto de análisis específico, ha mostrado la carencia de la percepción economicista que la entendía exclusivamente como un

---

22/ Sachs, I. "Medio Ambiente y Desarrollo"...

problema ingenieril relacionado con establecer aquella combinación de recursos que maximice la generación de excedentes, esto obviamente saltándose las externalidades al proceso de producción (contaminación, depredación, desempleo, migraciones, etc.). O también la insuficiencia del análisis técnico estrictamente que se reconoce como un fin en si mismo, y que se ubica en la percepción del progreso técnico ininterrumpido y válido para cualquier circunstancia económico social. Finalmente, la perspectiva ideológica, que se acerca al tema colocándole condiciones respecto al deber ser tecnológico: la discusión acerca de las tecnologías intermedias y apropiadas parten de apreciaciones de este tipo respecto a los "verdaderos objetivos" de la tecnología 23/.

Creemos que la proposición de I. Sachs tiene la virtud de salirse de estos encajonamientos apriorísticos, no obstante queda la sensación de la exigencia abstracta: cuando plantea políticas tecnológicas como la elección de tecnologías apropiadas de producto y procesos de producción. "El concepto de técnicas apropiadas empleado aquí difiere tanto de aquel de las técnicas intermediarias que no son sino un subconjunto adoptado a los problemas específicos de economías aldeanas atrasadas como de aquel de las técnicas dulces, en el sentido estricto de la palabra, muy útiles por cierto, pero disponibles en cantidad limitada sobre todo si se plantea como condición una productividad mínima compatible con el nivel del desarrollo de la economía considerada. Las técnicas se nos aparecen como una variable multidimensional, por tanto en relación a cada eje pertinente (productividad del trabajo, intensidad en capital, intensidad energética, repercusiones en el medio ambiente, repercusiones sociales, etc...)" 24/.

---

23/ Un buen acercamiento al origen y significados de estos conceptos se encuentra en: "El debate: sobre la elección de tecnologías para el desarrollo" CTPD: Estudio de Caso N°6 publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York 1977.

24/ Sachs, Ignacy, Op. cit.

Este acercamiento general da el marco, sin embargo, las opciones concretas surgen de condiciones también muy concretas y en ese sentido, falta avanzar en los diagnósticos específicos que aportan a la definición de prácticas productivas y sociales. Estos elementos están como base de lo que estimamos debería tener una propuesta de Capacitación rural.

#### Propuesta para asumir el problema

Al respecto y sólo como resumen de una lógica para asumir el problema de: ¿qué concepción del desarrollo para qué capacitación? se plantean algunas premisas metodológicas.

- El problema del subdesarrollo de las fuerzas productivas en la región y las relaciones de dependencia en las cuales se ha insertado en la economía y sociedad capitalista mundial, hacen de éste un problema que rebasa con mucho cualquier aproximación monocausal o reduccionista.
- Esto -en vez de negar- afirma el camino iterativo de permanente relación entre las categorías más abstractas y los indicadores más concretos, a la vez que el trabajo analítico sobre variables agregadas (macroeconómicas y macro-sociales) y elementales (microeconómicas y microsociales).
- Asimismo, la lejanía de las utopías que esperan contar con todas las condiciones de poder para desarrollar políticas armoniosas hace más urgente contar con proposiciones concretas, que aunque de manera heterogénea y asincrónica irán dando perfiles a una salida que lejos de ser ideal tendrá la virtud de ser real y por tanto operable por los hombres, grupos y clases sociales que conforman las sociedades latinoamericanas.

Frente a ello algunas constataciones:

- la inserción de las economías de la región en el sistema económico mundial es un hecho; esto niega cualquier propuesta autárquica y obliga a pronun -

ciarse respecto a la forma de la inserción.

- la carencia de una base económica capaz de responder a una demanda efectiva creciente coloca como alternativas la distribución y el crecimiento en el corto y mediano plazo, por lo cual las opciones por tecnología más o menos productivistas tienen como telón de fondo el desempleo y la pobreza en un caso, o la inflación y la carestía en el otro, ambas reflejos de la inestabilidad de los proyectos nacionales.
- la ausencia de proyectos nacionales hegemónicos que sean interpretativos, si no portadores, de las demandas y formaciones culturales de los pueblos de la región.
- el escaso desarrollo de la sociedad civil como centro de poder y organización social relativamente autónomo del Estado, y la extraordinaria diversidad de ésta cuando ha logrado mayores niveles de desarrollo, lo cual inhibe a presentarla como homogénea para responder ante el Estado 25/.

#### Afirmaciones de un estilo de desarrollo

Aquí más que hacer un largo listado de todo lo que se aspira, se estima más provechoso, pronunciarse por opciones cuando se observa que el problema no reside sólo en saber qué se quiere sino en cómo obtener algo que se aproxime a aquello.

Al respecto se puede mencionar como interpretación de un conjunto de proposiciones que han alimentado esta reflexión: La importancia del desarrollo generado en lo fundamental por las propias fuerzas y recursos. Afirman la cultura y el proyecto nacional y popular, no como algo nuevo o refractario a lo an

---

25/ Vale decir aquella contradicción de clase que tanto alimentó los análisis sociales de los últimos años, no es trasladable a la contradicción Estado-Sociedad Civil, por cuanto esta última ni siquiera puede tener especificidad propia y siempre estará determinada por los contenidos que le otorgan las clases sociales que la componen.

terior, sino todo lo contrario, como la única posibilidad de sintetizar aquellos valores que no han cristalizado en una aspiración nacional común, por demás flexible a evoluciones que le den carácter hegemónico. Esto por definición reusa de la modalidad mimética, aunque no se cierra a las innovaciones ni se confunde con la autarquía. Por ello mismo, la actitud frente a la tecnología es de procesamiento crítico y no refractaria por el origen de éstas; no la atribuye ni características perversas (instrumento para la dominación) ni características mágicas (palanca de desarrollo). Procesamiento crítico en función de objetivos tan "simples" como el aumento en la productividad del trabajo y de los rendimientos en un contexto de aumentos de la producción de alimentos (en particular) y de mejoras en los niveles y calidad de vida de los campesinos. Esto a su vez tampoco se traduce en políticas de entregas compulsivas de tierra si es que esta demanda no refleja estrictamente la aspiración campesina. Más que el acceso a la propiedad de tal o cual medio de producción parece pertinente relevar el acceso a la información y consecuentemente a las decisiones que afectan las vidas de las clases sociales.

Esto da las bases para enfrentar las alternativas que no tienen solución simultáneas dada la precariedad de la base económica. Esto es, la disyuntiva entre crecimiento versus distribución debería ser resuelta por la sociedad en un referendun por ser una decisión que la afectará profundamente. Esto obliga a informar y a educar de tal manera que inflación o cesantía, como las manifestaciones negativas de tal o cual relación no aparezcan imprevisibles e incomprensibles para la sociedad. Por tanto el monopolio del saber que está siempre tan cerca de las decisiones, pierde poder aún menos para este tipo de decisiones que son tan vitales para la sociedad.

Por otra parte, el impulso a la investigación para el desarrollo y su relación crítica con lo que acontece en el resto del mundo hace que se cons-

truyan bases para suponer un desarrollo mayormente autosostenido, lo cual tampoco niega la importancia del comercio exterior orientado por la inserción competitiva que permita la generación neta de divisas ni de suplementos de financiamiento externo en determinadas proporciones al ahorro interno, necesario para sostener una tasa de inversión que garantice el crecimiento, al menos durante períodos iniciales previamente definidos.

En función de estas orientaciones generales se plantean las siguientes proposiciones respecto a Capacitación rural. Dado que éstas, nor forman parte de las opciones de los gobiernos, se reafirma lo mencionado anteriormente en cuanto a que el marco institucional es el no oficial y que su cobertura queda determinada a las capacidades de organización de la sociedad civil que comparte estos planteamientos.

#### Proposiciones metodológicas

Las reflexiones anteriores nos dieron una perspectiva de líneas de desarrollo en la cual inscribir la capacitación. Asimismo nos permitió observar ciertas constantes en el proceso, las cuales a su vez se manifiestan con especificidades en cada aplicación concreta. Como ejercicio de abstracción, se hizo mención a esas constantes (pág. 28) principalmente en referencia a los agentes del proceso, en base a lo cual se relevó el rol de los técnicos de los programas de apoyo campesino, que a la vez de ser intermediadores constituyen un eslabón del encadenamiento de procesos y agentes. Ahora interesa abordar las formas que asume este proceso, en tanto éstas caracterizan a la capacitación.

De esta manera es básico considerar la capacitación como una forma de comunicación. Esto es, se trata de una relación social que se establece entre agentes individuales, grupales, o institucionales que se comunican mensajes

de un sector a otro con el propósito de lograr la modificación de comportamientos de manera más o menos directa o simplemente enriquecer las concepciones del individuo o grupo respecto a cómo enfrentar los problemas que presenta la producción y con ella la reproducción de la vida material. Esto nos hace fijar la atención en:

- a) Los agentes del proceso de comunicación: los generadores de mensajes y contenidos y los receptores y/o procesadores de esos mensajes. Asimismo si se trata de un flujo de información o efectivamente hay respuestas de los receptores, que dan reciprocidad al flujo, ante lo cual estaríamos efectivamente ante un proceso de comunicación en tanto compartir mensajes y sentidos
- b) Los medios a través de los cuales se canalizan los mensajes
- c) Los contenidos de los mensajes
- d) El lenguaje que se utiliza para la comunicación que define las posibilidades de establecer un proceso de codificación y decodificación de los mensajes bajo símbolos conocidos por ambos agentes de la comunicación.

Veámoslos en mayor profundidad.

- a) En el caso de la comunicación como forma genérica de la capacitación nos encontramos, en los términos que hemos adoptado, con instituciones no oficiales, y con técnicos de programas de apoyo y con campesinos. Las instituciones son portadoras de un discurso suficientemente estructurado que están interesadas en compartir. Son relativamente pequeñas y no disponen de recursos como para aspirar a la masificación de sus propuestas por lo cual buscan mecanismos a través de los cuales multiplican su llegada. Por conformación ideológica son centros generadores de sentidos, no obstante se plantean receptivos a los mensajes provenientes de los técnicos y campesinos.

No obstante, es observable que concentran mayor conocimiento sistemático y están en mejores condiciones de abstraer y por tanto generalizar observaciones. Son núcleos estructurados y concentradores de conocimiento y en buena parte externos a la cotidianeidad de los grupos a los cuales aspiran llegar. En el otro extremo los campesinos son más bien grupos o individuos dispersos y desestructurados. Con fuerte desarraigo respecto a su propia historia y con limitaciones materiales para trascender lo concreto inmediato. Desposeídos de medios de comunicación propios, participan en general como receptores más o menos absorbentes de los mensajes externos. Antes estas carencias materiales, más que producir alternativas propias, la posibilidad que se les abre es de tipo binario: aceptar o rechazar.

Difícilmente modificar y devolver.

Por otra parte, dado su escasa participación en los procesos exteriores que de alguna manera inciden en su vida, tienden casi naturalmente a concentrar su visión de mundo en el proceso de producción y reproducción de su vida personal y familiar. Por eso, son extraordinariamente permeables a incorporar concepciones mágicas para explicarse todo aquello que no dominan directamente. Finalmente queremos afirmar una obviedad que conviene tener presente con respecto a los medios que llegan al campesinado, donde los que tienen mayor impacto son los tradicionales, los cuales en la medida que los campesinos han montado una infraestructura al efecto, logran transmitir sus mensajes de manera más sistemática. Otro tanto ocurre con las organizaciones religiosas que copan buena parte de los mensajes estructurados externamente. Es a estos campesinos actuales, que reciben una variedad enorme de mensajes por medios que ellos no manejan, que se pretende llegar. Por lo cual no es de extrañar que muchos de ellos estén sobresaturados de mensajes e incluso manifiesten prejuicios que muchas veces no tienen que ver con su forma de vida. El anatema de agitador comunista a todo agente portador de cuestionamiento no es por tanto ni casual ni imprevisible. Por lo anterior, el hecho de que los campesinos estén desprovistos de medios para hacer valer sus aspiraciones no los hace terreno virgen para cualquier mensaje.

Esta descripción probablemente se carga en las limitaciones del campesinado, sin embargo, es muy importante que la capacitación no descansa en percepciones ideales ni míticas y al contrario esté absolutamente abierta a modificarse cada vez que los campesinos logren expresarse en sus intereses y aspiraciones. No sobra decir que cuando se plantea el propósito de la autoidentificación y autovaloración del campesino para el desarrollo, se está diciendo de su pérdida de identidad y de la falta de confianza en sus propios medios para concebirse en protagonista del desarrollo de su clase y del país. La proposición de que el campesino devenga sujeto es expresiva de las constataciones anteriores.

Finalmente, en esta descripción de los agentes más relevantes del proceso, están los técnicos de programas de apoyo, los cuales actúan como intermediadores de mensajes. Sirven como multiplicadores de los contenidos de las instituciones a la vez que son la expresión material de esos contenidos para los campesinos. Su rol es extraordinariamente importante, pues el éxito de la comunicación depende en gran medida de su capacidad de establecer relaciones ricas en contenido y en humanidad con los campesinos, a la vez que para entender y procesar los contenidos emanados por las instituciones. En tanto predomina una lógica vertical, más de información que de comunicación el éxito de su trabajo está supeditado a la fidelidad y amplitud con que difunden los mensajes. No obstante, para que adquiriera un rol de comunicador, sus obligaciones son mucho mayores que debería estar en condiciones de procesar críticamente los contenidos que le encargan difundir a partir del reconocimiento de los intereses, aspiraciones y disposición de los campesinos; y a la inversa requeriría ser sistemático en sus observaciones para impregnar con sus conclusiones a las instituciones de las cuales provienen los mensajes. Esto es, del técnico depende que se establezca la reciprocidad en los flujos de información y por tanto que la capacitación sea comunicación.

b) Los medios para la capacitación normalmente se identifican con los cursos. Sin embargo, aunque éstos son parte de la capacitación rural, no agotan, ni mucho menos, la capacitación. En efecto, aquí la capacitación entra a confundirse con la asistencia técnica, puesto que el proceso de transmisión y recuperación de contenidos se vale de otras prácticas tales como la formación de monitores con capacidad multiplicadora, de folletos explicativos, de boletines, de experiencias demostrativas, de preparación de visitas para observación directa, e incluso de técnicas más sofisticadas como los diaporamas y videos que en la actualidad son más accesibles.

Vale decir, los medios que se disponen o que eventualmente se podrían utilizar son diversos y muy ricos por lo cual no es necesario limitarse de partida a la formación de cursos. No obstante lo que queda como interrogante es como superar la situación anterior que es expresiva de la difusión de contenidos pero es limitada en cuanto a propiciar el flujo de contenidos en sentido inverso. La primera aproximación obvia es la comunicación oral, la cual además de ser precaria para su registro y sistematización adolece de la limitación de reflejar permanentemente el sentir inmediato del campesino y no le permite reflexionar como si hiciera llegar sus mensajes por medio escrito. Además que deja al intermediario de la comunicación, en este caso al técnico de programas de apoyo campesino, la dudosa prerrogativa de la interpretación y por tanto lo convierte en tamiz obligado de la comunicación.

Aquí tampoco se trata de imponer compulsivamente al campesino el uso y manejo de otras formas de comunicación, para cumplir a cabalidad nuestro concepto de comunicación, pero en todo caso es un asunto que queda pendiente y es demostrativo de la precariedad campesina para autovañorarse. Sin duda el proceso de autoidentificación irá acompañado de la capacidad de expresión, para lo cual los medios se adaptarán en función de la complejidad y amplitud de los mensajes que el propio campesino esté convencido que quiere comunicar.

Esto da un punto de partida desigual para la comunicación y como tal se debe asumir. En cualquier caso la riqueza de la relación humana que se establezca dará posibilidades de disminuir esta desigualdad. Para ello es conveniente considerar desde un inicio programas para el desarrollo de medios que sean utilizables por los campesinos aunque sean extremadamente elementales; asimismo la forma de jornadas, encuentros y similares en que participen los campesinos son una forma de contribuir a establecer una relación dialógica.

c) Los contenidos del mensaje, vistos desde la perspectiva de las instituciones, ya que entre otras cuestiones, se trata de no renegar de un rol externo que pretende concursar con sus contenidos para obtener la adhesión y participación campesina.

Hasta aquí se ha hecho un esfuerzo por delinear aspectos de la concepción del desarrollo que alimenta a la capacitación. Sin embargo esas aproximaciones requieren una mayor precisión. Al respecto importa distinguir dos tipos de contenidos: teóricos y prácticos.

Entendiendo que la primera llegada de las instituciones es con los técnicos interesa destacar:

1. en lo teórico

- Formas de diagnóstico: global y específico
- Formas de comunicación: metodologías
- Formas de investigación: métodos y técnicas
- Análisis histórico nacional, regional y local
- Concepciones del desarrollo nacional y rural

2. Por su parte en el aspecto práctico resulta imprescindible

- conocer la realidad agropecuaria regional y local
- tener proposiciones prácticas que sean de utilidad para el proceso de producción campesina: tecnologías, referidas entre otras cosas a riego, calidad

d de semillas, manejo de cultivos, cosecha, formas de comercialización, fi  
nanciamiento, etc.

Como el objetivo principal que se busca con los técnicos de los programas de apoyo es formarlos como procesadores críticos de formas de producir que les permita relacionarse en forma fluida de manera que sean efectivos comunicadores. Vale decir, como de lo que se trata es de "educar a los educadores" es importante que éstos estén dotados de instrumental teórico y práctico para innovar, recuperar e incorporar tecnologías, haciendo debida cuenta de la situación específica de los campesinos con que trabajan.

1. De aquí surge un elemento que es contenido vital de los temas de capacitación: los niveles de agregación con que nos acercamos a la realidad.

Por una parte resulta absolutamente imprescindible mantener una percepción actualizada de la situación general donde la unidad de análisis: país, se engarce con el sistema económico mundial, reconozca los subsistemas en que actúa (financiero, comercial, tecnológico, etc.) a la vez que refiera las relaciones hacia los circuitos interiores que la componen (sectores productivos, situación de recursos, circuitos financieros, comercializadores, sector público, etc.). Las variables con que se trabaja son agregadas y las relaciones macroeconómicas (producción, empleo, ingresos, etc.).

Por otra parte, para que la reflexión tenga viabilidad práctica requiere del acercamiento a una célula básica de esa composición anterior, y que para la cuestión agraria la señalamos en la unidad campesina, como economía, como eslabón productivo, como punto síntesis de relaciones entre diversos circuitos exteriores (nuevamente financiero, comercialización, asistencia técnica, etc.) a la vez que tratando de entender la racionalidad interna para la reproducción de la unidad, o incluso para explicarnos su disolución

si esa fuera la tendencia predominante. Las variables con que se trabaja entonces son elementales y las relaciones microeconómicas.

En resumen, se requiere de dos niveles de agregación que tengan posibilidades de encuentro metodológico, a la vez que permitan profundizar en las economías haciendo las diferenciaciones tanto por estratos campesinos como por región, lo cual al definir con mayor precisión el entorno de relaciones de producción otorga al técnico una llegada más legitimada ante los ojos campesinos.

Asimismo, la formación en metodologías pedagógicas y la permanente puesta a prueba de éstas, son herramientas de las cuales no se puede prescindir. Sin complejizar excesivamente resulta evidente la necesidad de entregar contenidos y someter a examen proposiciones antropológicas que contribuyan a entender la lógica campesina. Asimismo, la posibilidad de la inmersión 26/ del técnico en el medio y en la cotidianidad campesina es la fórmula más auténtica para que se forme tanto por contenidos externos, como por una práctica llena de vivencias que lo aseguren como portavoz genuino de los intereses campesinos, y de esta manera sea procesador crítico incluso de esta formación teórica.

Ahora bien, para que su trabajo como técnico trascienda el ámbito testimonial es fundamental que disponga de método en su acepción amplia y de técnicas para investigar. Aquí se percibe la armonía entre formación científica que recoge el saber acumulado y la forma sistemática con la práctica transformadora. El elemental registro, la observación, la entrevista adquieren una dimensión especial pues permite el desarrollo del conocimiento en una interacción permanente de teoría y práctica. Asimismo, la capacidad de interpretar la historia local y regional en el contexto de la historia nacional y en particular de la historia agraria es un instrumento que valida la interlocución

---

26/ Ver Jiménez, Gilberto.

entre técnico y campesino además porque contribuye a recuperar la memoria histórica de la comunidad en que está inserto. La evolución hacendal, los bandoleros, el caudillismo, la organización campesina, sus irrupciones, luchas y aspiraciones encuentran un marco que las recompone y ayuda en su interpretación al globalizar la historia anecdótica.

En este marco, las concepciones del desarrollo de las cuales se hizo una exposición más extendida encuentran materialidad y se presentan como hipótesis que requieren de hombres que las recreen y las porten como contenidos de un proyecto propio.

2. En los aspectos prácticos las situaciones que se presentan son muy diversas y específicas, sin embargo interesa destacar el rol que juega el diagnóstico pormenorizado del entorno, para lo cual se cuenta con instrumental teórico relativamente homogéneo en tanto categorías de análisis, dimensiones teóricas, hipótesis, variables e indicadores 27/. Aquí la posibilidad de integrar a campesinos que sean parte de la comunidad es un objetivo doblemente deseable, tanto por lo pedagógico y participativo como por los contenidos que pueden aportar. Esto sin embargo no exime la responsabilidad del técnico que tiene que realizarlo en consideración a ciertas normas que aseguran su rigurosidad.

En este diagnóstico cabe:

- la descripción de la economía campesina en cuanto sistema productivo cercado por políticas públicas que se expresan a través de circuitos de comercialización de financiamiento y asistencia técnica.

---

27/ González Casanova, P. "Las categorías del Desarrollo y la investigación en Ciencias Sociales", Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

- el proceso productivo mismo, con análisis por rubro y tratando de describir la estructura tecnológica que opera.
- las formas de producción y reproducción de la familia campesina, tanto en cuanto ingresos y autoconsumo como en cuanto aspectos sociales y culturales que expresen la forma de satisfacción de necesidades inmateriales (organización, religiosidad, etc.).
- evaluación del estado nutricional, salud y educación de la familia.

Este acercamiento permite una evaluación de las tecnologías que más se adecúen a las necesidades de la unidad campesina, sin obviar en todo caso los requerimientos que la economía nacional hace en términos de productividad y rendimiento para obtener una disponibilidad alimentaria que reduzca los márgenes de inseguridad a que se han visto sometidas. Por tanto el procesamiento crítico de las tecnologías tiene al menos como parámetros: la reproducción ampliada de la unidad productiva, la producción de alimentos excedentaria a la familia y ciertos balances ecológicos que la hagan compatible con la disponibilidad de recursos y con el resguardo del medio ambiente.

~~Rara~~ Para esto, sin duda se necesita de un conocimiento práctico y teórico que no se obtiene si no es por un arduo trabajo de formación que tiene importantes exigencias técnicas productivas y por una capacidad de empujarse sobre lo contingente e inmediato que logre globalizar y tener un horizonte temporal de largo alcance.

Más aún, en cuanto a lo estrictamente técnico se impone un análisis específico de cada situación y a ella se debe contribuir como análisis colectivo que aporte lo particular y armonice las diversas demandas.

No se mencionan los contenidos de los mensajes que tienen sentido inverso, por cuanto ellos dependerán de lo que los campesinos aspiren y procesen.

Sin embargo, cuando este ciclo se logre estaremos no solo en presencia de una comunicación sino que estaremos construyendo nuevos significados a partir de la interacción de los agentes de este proceso.

d) Respecto al lenguaje se trata de establecer un código que permita la comunicación. Sin embargo esto no puede negar lo específico de cada lenguaje, el cual puede ser más concreto o abstracto dependiendo del extremo del proceso de comunicación en que se ubique el mensaje. Aquí surge una nueva tarea para el técnico, el cual deberá servir además como traductor para la transmisión de mensajes en un sentido o en otro. En cualquier caso no es conveniente renegar del lenguaje técnico que proporciona mayor rigor conceptual y permite avanzar en el conocimiento así como tampoco ser despectivo respecto al lenguaje más concreto del campesino. Ahora bien, siendo lo anterior cierto, es importante que no se constituya en prejuicio que dificultará adicionalmente la relación de comunicación.

#### Algunas cuestiones generales

Todo el proceso metodológico anterior requiere de un plan bastante pormenorizado y estructurado. En particular se requiere definir el objetivo más preciso de cada ejercicio capacitación y que éste sea conocido y compartido por los campesinos. A su vez la práctica de la capacitación en este marco se inscribe en el logro de varios objetivos específicos los cuales solo se enumeran, puesto que sus contenidos fueron desplegados en el transcurso del trabajo.

Estos objetivos específicos se refieren a:

- Servir al proceso de trabajo, como noción más amplia que el aumento de productividad, como relación productiva y social.

- Contribuir a la organización campesina, como pilar del desarrollo autosostenido y de la autovaloración como clase social,
- Contribuir aunque sea marginalmente en el presente a crear un nuevo estilo de desarrollo.
- Propender a establecer un sistema de capacitación persistente que dé continuidad a lo válido y reestructure lo fallido.

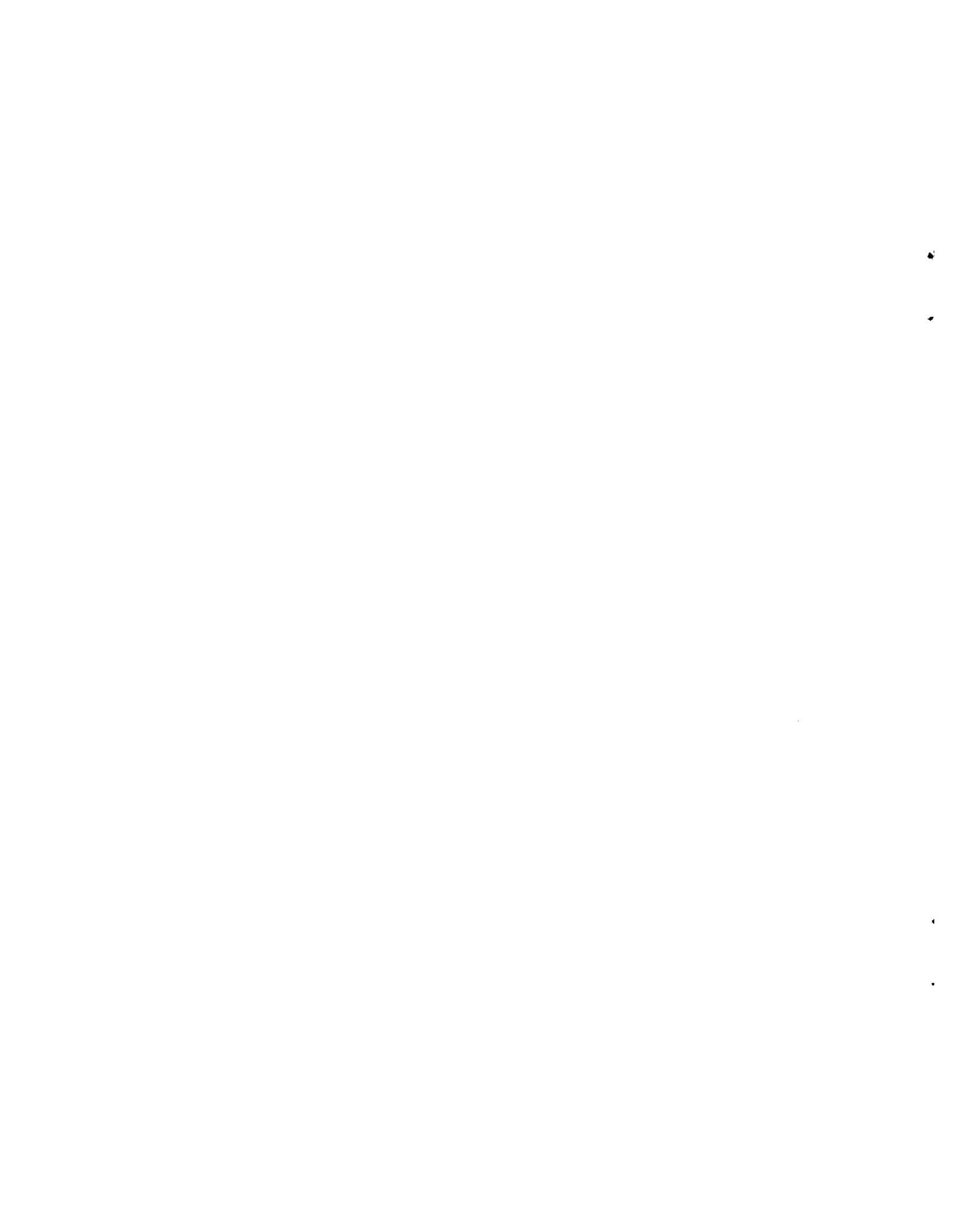
1  
2

3  
4  
5  
6

DOCUMENTO 2

CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS Y METODOLOGIAS PARA  
CURSOS DE CAPACITACION \*/

\*/ Elaborado por la consultora señora Erika Himmel para uso en las actividades docentes del PROCADES.



## I N D I C E

INTRODUCCION	1
1. PRINCIPIOS DE ANDRAGOGIA Y SUS IMPLICANCIAS EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS.	3
1.1. <u>Cambios en el autoconcepto</u>	3
1.2. <u>El rol de la experiencia</u>	4
1.3. <u>Disposición para aprender</u>	6
1.4. <u>Orientación hacia el Aprendizaje</u>	7
1.5. <u>Diseño de programas educacionales para adultos</u>	10
2. LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y SU FORMULACION.	14
2.1. <u>El concepto de objetivo educacional</u>	14
2.2. <u>Taxonomías de objetivos Educacionales</u>	20
2.2.1. Taxonomías de los objetivos educacionales de Bloom.	
2.2.1.1. Dominio Cognoscitivo	21
2.2.2.2. Dominio Afectivo	23
2.2.2. Taxonomía de D'Hainaut	27
2.2.2.1. Operaciones Cognoscitivas	30
2.2.2.2. El contenido	36
2.2.2.2.1. Los dominios	38
2.2.2.2.2. Nivel de abstracción	39

3.	<u>LA EVALUACION EDUCACIONAL</u>	43
3.1.	<u>El concepto de evaluación educacional</u>	
3.2.	<u>La selección de participantes</u>	44
3.2.1.	Criterios, requisitos y factores de selección	44
3.2.2.	Técnicas e instrumentos para seleccionar participantes	56
3.3.	<u>La evaluación de los aprendizajes</u>	61
3.3.1.	Funciones de la evaluación de los aprendizajes.	61
3.3.2.	<u>Técnicas de evaluación</u>	63
3.3.2.1.	Exámenes orales	64
3.3.2.2.	Exámenes escritos	68
3.3.3.3.	La observación sistemática	74
3.3.3.4.	El autoinforme	78
3.3.3.5.	Relación entre objetivos y técnicas de evaluación	79
3.4.	<u>La evaluación de cursos por parte de los alumnos</u>	81
	Referencias bibliográficas	84
	ANEXOS	
	Anexo N° 1	
	MODELO DE CUESTIONARIO PARA INFORMANTES	88
	Anexo N° 2	
	MODELO DE PAUTA DE ENTREVISTAS DE SELECCION	91

Anexo N° 3	
MODELO DE PAUTA DE REGISTRO CONDUCTUAL	97
Anexo N° 4	
MODELO DE PAUTA PARA EVALUAR EXAMENES ESCRITOS	99
Anexo N° 5	
MODELO DE FECHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRITICOS	101
Anexo N° 6	
EJEMPLO DE LISTA DE COMPROBACIONES Y ESCALA DE VALORACION	103
Anexo N° 7	
EJEMPLO DE CUESTIONARIO DE APRECIACION	105
Anexo N° 8	
MODELO DE CUESTIONARIO DE EVALUACION DE CURSOS	108



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

Este documento fue preparado para PROCADES con el propósito de abordar tres problemas centrales en la planificación y desarrollo de sus programas de capacitación, que son los siguientes:

1. La selección de los participantes para los programas de capacitación que organiza PROCADES en el ámbito de sus funciones
2. La estimación de los aprendizajes logrados por los participantes en estos programas
3. La evaluación de cursos por parte de los participantes en los programas

A fin de proponer algunas soluciones, se ha situado esta problemática en el marco conceptual más amplio de la educación de adultos. Se ha optado por este contexto porque los programas de capacitación de PROCADES trascienden los objetivos del mero entrenamiento pues incorporan la intencionalidad de proporcionar una formación integral a los participantes, de tal manera que ellos se constituyan en verdaderos agentes de cambio del escenario latinoamericano.

Por este motivo se presenta una primera sección en la cual se analizan sumariamente algunos principios relevantes de la teoría de aprendizaje en los adultos, los que inciden directamente en el diseño de programas de capacitación.

Como los tres tópicos centrales pertenecen al ámbito de la evaluación educacional y ésta requiere de la definición de

los objetivos que persigue un proceso educativo, se ha incorporado una sección en la que se trata este tema.

Comprende un enfoque conceptual de los objetivos e incluye una estrategia para llegar a su formulación operativa. Con esta mira se ha agregado una descripción de dos clasificaciones taxonómicas que se consideran apropiadas para los programas de capacitación.

En la tercera sección se abordan los temas que constituyen la finalidad primordial de este informe, tratando de ofrecer una gama amplia de opciones con respecto a los criterios y técnicas de selección de candidatos; las técnicas de estimación de los aprendizajes y la evaluación de cursos por los participantes. Para ilustrar estas posibilidades se consig<sup>n</sup> una serie de modelos y ejemplos en los anexos.

Finalmente se presenta una bibliografía que ha servido como referencia para esta exposición y que puede ser útil para complementar y profundizar los diferentes temas.

## 1.- PRINCIPIOS DE ANDRAGOGIA Y SUS IMPLICANCIAS EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS EDUCACIONALES.

El concepto de andragogía para designar la teoría de aprendizaje de los adultos fue acuñado en Europa para diferenciarlo de la teoría del aprendizaje en la edad juvenil o pedagogía.

Son cuatro los supuestos que se pueden considerar básicos en el enfoque andragógico. Incluyen los mismos factores que la pedagogía, pero son diferentes de estos en sus implicaciones. Por este motivo se enuncian a continuación, pues proporcionan las orientaciones fundamentales para el desarrollo de programas de capacitación de adultos (Patterson, 1979. Knowles, 1978 Howe, 1977).

### 1.1. Cambios en el autoconcepto.

Se postula que a medida que un individuo crece y madura su autoconcepto se desarrolla desde una total dependencia, como es la realidad del infante, hasta adquirir una creciente capacidad de autodirección.

La andragogía supone que el momento en el cual un sujeto logra un autoconcepto eminentemente autodirectivo es el que permite identificarlo psicológicamente como adulto. En ese momento el individuo desarrolla una necesidad psicológica profunda de ser reconocido en su rol de adulto, esto es, el ser percibido por los demás como capaz de asumir una dirección propia. De este modo, cuando se encuentra asimismo en una situación en la cual no le es permitido ejercer su capacidad de autodirección, experimenta una tensión entre tal situación y su autoconcepto. Su reacción más probable es, entonces, de resistencia y resentimiento.

miento.

Este supuesto tiene importantes implicaciones para el diseño e implementación de programas de educación de adultos. En tanto en el contexto pedagógico, particularmente en las primeras etapas de escolarización es conveniente que el proceso educativo sea conducido en forma altamente dependiente; en el contexto andragógico, un enfoque centrado en la dependencia puede interferir fuertemente con el aprendizaje.

### 1.2. El rol de la experiencia.

La maduración personal implica la acumulación de experiencia que convierte al individuo en un poderoso recurso para el aprendizaje y al mismo tiempo, le proporciona una base cada vez más amplia para relacionar nuevos aprendizajes con los que ya posee. Consecuentemente, en la tecnología de la educación de adultos hay un énfasis decreciente en las técnicas de transmisión de la enseñanza tradicional y se concede una importancia cada vez mayor a las técnicas experienciales que permitan detectar las vivencias previas de los aprendices e involucrarlos en el análisis de su propia experiencia. La utilización de exposiciones, presentaciones audiovisuales y lecturas dirigidas tiende a ser reemplazado por la discusión, el laboratorio, la simulación, las experiencias de campo, proyectos de equipos y otras técnicas centradas en la acción autodirectiva.

Existe además otra razón, algo más sutil, para destacar la importancia del aprovechamiento de la experiencia de los sujetos en un programa de capacitación.

Un niño se identifica a si mismo en términos de refe

rentes externos, por ejemplo: quienes son sus padres, sus hermanos, en general su familia; dónde vive y a qué escuela asiste. A medida que madura, se autodefine cada vez más por su experiencia. Para el niño, la experiencia es algo que le ocurre; para el adulto, su experiencia es su identidad. Es así como cualquier situación en la cual la experiencia del adulto es ignorada o subvalorada, es percibida no sólo como un rechazo a la experiencia en sí, sino como un rechazo a este adulto como persona. Los educadores expresan su respeto por los educandos adultos utilizando la experiencia de estos últimos como un recurso de aprendizaje.

Las proposiciones anteriores se encuentran avaladas por los estudios que proporcionan evidencia concluyente acerca de los cambios cognitivos en la adultez. (Botwinick, 1967; Flavell, 1970). Estas investigaciones muestran que tanto experiencias programadas, tales como las educacionales o de psicoterapia por ejemplo, o bien, no programadas (matrimonio, crianza de hijos, actividades ocupacionales) producen cambios profundos en las formas en que los adultos abordan los problemas, manejan el riesgo y organizan su pensamiento. Así, las diferencias en cuanto a estilos cognitivos tienen que ser consideradas en la planificación de experiencias educacionales con adultos. Si las diferencias individuales son importantes en el diseño de programas educativos para niños, éstas son mucho más relevantes aún en aquellas destinadas a los adultos por cuanto las diferencias se acentúan con la experiencia.

### 1.3. Disposición para aprender.

Este supuesto plantea que la disposición para el aprendizaje de un sujeto a medida que madura, depende en forma decreciente del desarrollo biológico y de las demandas académicas y, es cada vez más dependiente de las tareas que exige el desempeño de sus roles sociales cambiante. De alguna manera, la pedagogía parte de la premisa que los niños se encuentran preparados para aprender las cosas que "deben" de acuerdo a su desarrollo biológico y académico; en cambio, la andragogía se apoya en el principio que los individuos están preparados para aprender aquello que "necesitan" para las fases de desarrollo que deberán enfrentar en sus roles sociales adultos, de trabajadores, miembros de una organización, líderes, cónyuges, padres, usuarios del tiempo libre, etc..

Knowles (1978, p. 57) señala al respecto:

"La implicación crítica de la importancia de la disposición para aprender en los adultos es hacer coincidir la programación de las experiencias de aprendizaje con las tareas de desarrollo del aprendiz. La mayor parte de la educación profesional se encuentra defasada con respecto a la disposición para aprender de los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante de medicina inicial necesita tener experiencia directa con hospitales, pacientes y médicos antes de estar preparado para aprender los conceptos acerca de patología, anatomía, bioquímica y otros contenidos. Un estudiante de trabajo social requiere de alguna experiencia directa con clientes con problemas antes de estar listo para aprender acerca de la legislación y política social, los principios y técnicas del es-

tudio de casos, teoría y práctica de la administración, los conceptos de organización comunitaria y métodos de investigación. Va a estar preparado para indagar en estas áreas de contenidos a medida que se enfrente a problemas para los cuales son relevantes".

El pensamiento de Knowles no lleva necesariamente a la conclusión que es preciso esperar pasivamente que la disposición para aprender se desarrolle en forma natural. Es procedente diseñar situaciones que incluyan modelos que estimulen desempeños de mejor calidad, mayores niveles de aspiración y técnicas de autodiagnóstico de necesidades epistémicas.

#### 1.4. Orientación hacia el aprendizaje.

En tanto los niños han sido condicionados para tener una orientación del aprendizaje centrada en las disciplinas del conocimiento, los adultos tienden a presentar una orientación centrada en problemas. Esta diferencia deriva primordialmente de la distinta perspectiva del tiempo con respecto al aprendizaje (McClusky, 1970 citado por Knowles, 1978). La perspectiva temporal del niño es la de una aplicación postpuesta. Por ejemplo, lo que un niño aprende en la escuela primaria no tiene una vinculación con su desempeño como adolescente más allá de posibilitarle el acceso a la Educación Media, la cual a su vez le abre las puertas a la postsecundaria y esta última lo lleva al trabajo.

El adulto, por otra parte, llega a un programa educativo, fundamentalmente porque experimenta algún tipo de inadecuación en el manejo de sus problemas vi-

tales. Por ello quiere aplicar mañana, lo que aprende hoy; su perspectiva temporal del aprendizaje es la de aplicación inmediata. Es por esto que aborda un programa de capacitación con una orientación del aprendizaje centrado en la resolución de problemas.

Este supuesto tiene importantes implicaciones para la organización de las experiencias de aprendizaje para adultos. Si se parte de la premisa que los alumnos tienen una orientación centrada en las disciplinas, esto implica que el currículo debería ser organizado de acuerdo a la estructura lógica de las materias y que las unidades de aprendizaje deberían ser definidas por una secuencia lógica de tópicos. De acuerdo a esta línea de razonamiento, sería lógico que los estudiantes de trabajo social adquirieran en primer término el conocimiento acerca de los conceptos históricos y filosóficos de las disciplinas sociales fundantes de la profesión, continuen con los principios de la práctica del servicio social y se concentren en el trabajo de campo sólo al término de su carrera.

Sin embargo, este enfoque carece de sentido al trabajar con personas maduras que se encuentran centradas en la resolución de problemas en su aprendizaje. En este caso un currículo organizado entorno a áreas problemáticas resulta mucho más motivador.

Los supuestos anteriores se pueden sintetizar en el siguiente cuadro que permite, además, confrontarlos con los supuestos equivalentes de la pedagogía.

Cuadro N° 1

Comparación entre los supuestos básicos del aprendizaje en el contexto pedagógico y andragógico.

FACTORES	SUPUESTOS	
	Pedagogía	Andragogía
Autoconcepto	Dependencia	Autodirección creciente
Experiencia	De poco peso	Un poderoso recurso de aprendizaje
Disposición	Desarrollo biológico y presión social	Tareas de desarrollo correspondientes a los roles sociales
Perspectiva temporal	Aplicación pospuesta	Aplicación inmediata
Orientación al aprendizaje	Centrado en las disciplinas del conocimiento	Centrado en la resolución de problemas

### 1.5. Diseño de programas educacionales para adultos.

Tal como se señaló, las diferencias entre ambos enfoques inciden en el diseño de los programas. En una perspectiva pedagógica más tradicional el docente, capacitador o el comité curricular decide de antemano que conocimientos o destrezas necesitarán ser transmitidas, organiza este cuerpo de conocimientos en unidades lógicas; selecciona los medios para transmitirlos, ya sea a través de exposiciones, lecturas, ejercicios de laboratorio, medios audiovisuales, etc. y luego desarrolla un plan para presentar estas unidades de contenidos en algún tipo de secuencia. Este modelo responde típicamente a un diseño de centrado en el contenido. En un enfoque andragógico, en cambio, el docente, facilitador, consultor o agente de cambio, prepara anticipadamente un conjunto de procedimientos para involucrar a los sujetos del programa en un proceso que comprende los siguientes elementos:

1. Diseño de un clima apropiado para el aprendizaje.
2. Creación de un mecanismo de planificación compartida.
3. Diagnóstico de las necesidades de aprendizaje.
4. Formulación de los objetivos del aprendizaje que satisfagan las necesidades detectadas.
5. Diseño de un patrón de experiencias de aprendizaje.
6. Conducción de las experiencias de aprendizaje con técnicas y materiales adecuados.

7. Evaluación de los resultados del aprendizaje y diagnóstico de nuevas necesidades.

La diferencia fundamental entre ambos modelos no reside en que el segundo no se preocupe de los contenidos; más bien en el modelo centrado en el contenido la preocupación es por la transmisión de información y destreza, en tanto, en el segundo (Knowles, 1978), modelo, llamado también de "proceso", el énfasis se encuentra en proporcionar a los individuos procedimientos y recursos que les ayuden a adquirir el conocimiento y las destrezas.

Las diferencias entre ambos enfoques se resumen a continuación en el Cuadro N° 2.

Cuadro N° 2

Comparación entre un diseño educacional pedagógico y andragógico.

Elementos del Diseño	Pedagógico	Andragógico
Clima.	Orientado hacia la autoridad. Formal Frecuentemente competitivo.	De respeto mutuo. Informal. Cooperativo.
Planificación.	Efectuada por el docente.	Mecanismo de planificación conjunta.
Diagnóstico de necesidades.	Efectuado por el docente.	Autodiagnóstico asesorado por el docente.
Formulación de objetivos.	Efectuado por el docente.	Realizada a partir de una negociación.
Diseño.	De acuerdo a la estructura lógica de la disciplina. ----- Organización en unidades de contenido.	Secuencias en términos de disposición para aprender. ----- Organización en unidades problemáticas.
Actividades.	Técnicas de transmisión.	Técnicas experienciales y de investigación.
Evaluación.	Efectuada por el docente.	Tarea compartida por docentes y alumnos.

De los elementos enumerados se analizarán en forma exhaustiva solo aquellos que tienen una mayor relevancia para los efectos del presente trabajo, esto es: la formulación de los objetivos y la evaluación. Estos aspectos se abordarán en las secciones que siguen.

## 2. LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y SU FORMULACION.

### 2.1 El concepto de objetivo educacional.

En torno al término de objetivo educacional no existe un consenso en cuanto a su conceptualización. Empero, se puede señalar en líneas generales que las diferentes definiciones de algún modo incluyen la idea de previsiones de comportamiento de los educandos como efecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, una de las definiciones más aceptadas (Rodríguez, 1980) expresa que un objetivo educacional es un comportamiento esperado en el educando como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, susceptible de observación y de evaluación.

El análisis de esta definición permite concluir que:

- a) se refiere a un comportamiento, entendido en un sentido amplio como un modelo de actividad, incluyendo por consiguiente pautas de conducta intelectual, expresiva, operativa, social, etc. El empleo del término comportamiento no implica la adscripción a una determinada teoría psicológica, pues el matiz abierto de "conducta" o "comportamiento" solo se usa en forma descriptiva.
- b) se trata de una conducta "esperada", por lo tanto, de un pronóstico o de una previsión anticipadora, consecuencia de la consideración de las posibilidades previstas de actuación, de una programación aproximativa e hipotética.

- c) el objetivo supone una perspectiva centrada fundamentalmente en el educando, consecuencia de una visión realista del proceso didáctico y derivada de la consideración de la causa eficiente de la formación del educando en el ejercicio de sus facultades.
- d) las actividades docentes deben subordinarse de una manera claramente manifiesta a los objetivos, sin perder de vista, al mismo tiempo, su propósito que es la actividad del alumno. Este último alcance es de particular relevancia en el caso del educando adulto.
- e) el comportamiento debe ser susceptible de observación y evaluación. Esta condición puede no resultar homogénea con las restantes notas distintivas de la definición, puesto que hace depender al objetivo de datos o circunstancias exógenas al mismo. La cualidad de "observable y evaluable" no hace referencia al objetivo mismo, sino a los medios que se hayan previsto para su observación. Por lo tanto, si bien como una exigencia de racionalización se estima necesario incluirlos, conviene tener presente su carácter extrínseco al objetivo, y que el desarrollo de técnicas concretas de áreas distintas puede influir. Sería análogo definir desarrollo económico en función de su posibilidad de cuantificación solamente. El subdesarrollo que no pudiera ser detectado por los indicadores usuales, existiría a pesar de este hecho. La determinación de indicadores diferentes no crea subdesarrollo, sino que lo hace perceptible. Pero su existencia en sí, no depende de su obser-

vación ni de su evaluación. Ello pone de relieve la necesidad de contar con medios eficaces para poder constatar que el proceso de aprendizaje ha tenido lugar.

Paralelamente el término de objetivo, suele hablarse de el fin de la educación, así como también otros, tales como propósito, metas, hipótesis descriptivas.

El término "propósitos" educacionales se ha descartado por cuanto connota un cierto sentido subjetivo; "meta", por su asimilación como consecuencia de la identificación de "objetivos" y "goals" que efectúa Bloom (1969), e "hipótesis descriptivas" por cuanto se le confiere a este término un carácter de metalenguaje metodológico.

Por otra parte, "el fin" es un concepto que podría ser asimilado a la función teórica sistematizada y racionalmente estructurada de la educación, en otras palabras, implica un nivel de abstracción superior al de un objetivo. De este modo pueden distinguirse al menos dos niveles jerárquicos: el del fin y el de los objetivos. Sin embargo, el análisis teórico permite reconocer aún más niveles entre los objetivos: generales, específicos, operacionales. No obstante, la diferencia entre unos y otros no es tan fundamental, al menos desde un punto de vista formal; tanto el fin como los objetivos, cualesquiera sea el nivel de estos últimos, deben ser expresados en conductas o a través de fórmulas que las sugieran. La matización, en último término, se efectúa por la vía de una mayor o menor especificación.

Como ilustración de este punto se utilizarán algunos objetivos tomados del Primer Curso SERPLAN /PROCADES de Planificación para el Desarrollo Rural (1982). Es tos objetivos serán reformulados de acuerdo a algunos de los alcances efectuados en las páginas anteriores.

#### Objetivos Generales del Curso.

Al término del curso los participantes estarán capacitados para:

Comprender y manejar las técnicas y metodologías de la Planificación Sectorial, de las inversiones en el Sector Agropecuario y de la planificación a corto plazo.

#### Objetivos específicos.

Para el logro del objetivo general, al término del curso los participantes estarán en condiciones de:

1. Comprender y analizar situaciones y nuevas realidades que configuran la base y los actuales problemas del desarrollo rural en América Latina.
2. Analizar y manejar técnicas factibles de utilización en la formulación y ejecución de planes, programas, políticas y proyectos para el desarrollo del Sector Agrícola.
3. Expresar una actitud creativa para enriquecer el acervo de ideas en relación a las políticas de desarrollo agrícola.
4. Manejar las destrezas sociales que les permitan trabajar en equipos multidisciplinarios e inter-institucionales.

Cabe destacar que los objetivos ejemplificados han sido reformulados desde el punto de vista del educando y no del docente o coordinador del programa, como se encontraban formulados originalmente. Es decir, expresan comportamientos esperados al término del proceso, o sea, actividades o acciones que los participantes en el curso esten en condiciones de ejecutar y no acciones que desarrollarán los docentes durante el mismo. A un nivel de mayor especificidad aún, correspondería formular los objetivos referentes a las distintas áreas problemáticas. Por ejemplo para la asignatura "Estadísticas e Informática para la Planificación Agropecuaria" se podría formular algunos de los siguientes objetivos:

- Identificar el rol de la estadística en el Sistema de Planificación.
- Definir los conceptos de probabilidad, esperanza matemática, estrategias y riesgo.
- Aplicar los conceptos de probabilidad, esperanza, matemática, estrategias y riesgo, a situaciones concretas.
- Reconocer el papel de la información estadística en la toma de decisiones.
- Distinguir entre valor y vida útil de las informaciones estadísticas.
- Etc.

A través de estos ejemplos se muestra que en los objetivos operacionales a nivel de área problemática, el concepto de conducta adquiere una bidimensionalidad expresada a través de un verbo de acción y

un contenido del conocimiento.

Procede señalar en este punto, que los ejemplos de sarrollados, además de mostrar la ordenación que se puede establecer de una mayor o menor especificidad de las conductas, lleva implícita también una jerarquía conductual que va desde una menor complejidad involucrada a nivel de la conducta a una mayor complejidad. En efecto, la capacidad para "identificar o distinguir" exige procesos cognoscitivos menos complejos que "definir" y, este comportamiento a su vez requiere de un proceso intelectual más simple que el de "aplicar". Por otro lado se puede apreciar también que no todas las conductas pertenecen al mismo dominio conductual, "Comprender los problemas actuales del desarrollo social en América Latina" es claramente una conducta cognoscitiva, en cambio "expresar una actitud creativa" pertenece más bien al área afectiva.

Este hecho fue reconocido ya hace tiempo (Bloom, 1956) y de este modo surgieron clasificaciones sistemáticas de los objetivos educacionales, denominadas taxonomías. La ventaja de las taxonomías reside en que permiten integrar en el objetivo, el contenido y la conducta y, posibilitan una clarificación de las habilidades y destrezas que se espera que los educandos adquieran durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Ello presenta una doble ventaja, pues facilita la planificación de actividades de aprendizaje por una parte, y por otra, evita la ambigüedad en la evaluación.

## 2.2. Taxonomías de objetivos educacionales.

De la multiplicidad de taxonomías de objetivos educativos que han surgido durante los últimos 25 años se examinarán dos: la de Bloom y colaboradores (1972-1973) y D'Hainaut (citada por Rodríguez, 1980). Se incluye la de Bloom por ser la más difundida en el ámbito educacional y la de D'Hainaut por cuanto es la que contribuye a la definición unívoca de los comportamientos esperados.

### 2.2.1. Taxonomía de los objetivos educacionales de Bloom (Bloom, 1972; Krathwohl, Bloom y Masia, 1973).

Bloom reconoce que las conductas implícitas en los objetivos educativos son susceptibles de ser categorizados en tres dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

El dominio cognoscitivo comprende todos objetivos relacionados con el recuerdo o reconocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales.

En el dominio afectivo se encuentran incluidos los objetivos que reflejan cambios en intereses, actitudes y valores; la adquisición de elementos de juicio y de una adecuada adaptación. En general es difícil lograr una adecuada evaluación del logro de este tipo de objetivos pues los sentimientos y emociones internas en este dominio son tan expresivas como las manifestaciones externas de la conducta.

El tercer ámbito es de manipulación y de capacitación motora. Este dominio tiene escasa relevancia en los programas de capacitación del tipo al que promueve PROCADES y por tanto no se presentarán en forma detada

llada en este documento, para mayor referencia se puede consultar Simpson (1967) o Harrow (1978).

Con respecto al dominio cognoscitivo y afectivo, se definirán sus categorías principales y se ejemplificará el tipo de verbos de acción que permiten formular los objetivos en dichas categorías.

#### 2.2.1.1. Dominio Cognoscitivo.

Este dominio comprende seis categorías jerárquicas; Información o conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Cada categoría superior supone el logro de las categorías de los niveles inferiores.

Conocimiento o información comprende el recuerdo de conceptos específicos y universales, de convenciones y clasificaciones, el de métodos y procesos, el de normas, estructuras o situaciones. Desde el punto de vista de la evaluación, el recuerdo no es otra cosa que poner a disposición de la mente las informaciones apropiadas. Aunque, ocasionalmente, es necesario introducir alguna modificación en ellos, esto constituye una parte relativamente secundaria de la actividad. El comportamiento en este caso otorga una mayor importancia a los procesos psicológicos del recuerdo. También se encuentra involucrado el proceso de coordinación, en la medida que en la evaluación del conocimiento son necesarias la estructuración y reestructuración del problema que sirve de clave para los datos y conceptos que ya posee el individuo. La analogía utilizada por Bloom y col. es la de la mente como un fichero; operación mental en una situación de evaluación de los objetivos de esta catego-

ría, consiste en actualizar las claves con más eficacia los conocimientos que se hallan archivados o almacenados.

La comprensión permite que el individuo logre entenderse de las ideas fundamentales de un mensaje, lo explique o lo resuma y pueda determinar las implicancias, consecuencias y efectos. En síntesis puede aplicarlas sin que le sea preciso relacionarlas con otras materias ni llegar a sus últimas consecuencias.

La aplicación incluye la proyección de conceptos abstractos a coyunturas específicas e individuales. Las abstracciones pueden presentarse también bajo la forma de conceptos, normas o métodos de carácter general. Puede consistir también en la abstracción de principios, ideas y teorías o técnicas que habrán de memorizarse y aplicarse.

La categoría designada como "análisis" comprende la operación intelectual de fragmentación de un mensaje en sus elementos constitutivos con el fin de poner de relieve la relativa jerarquización de sus ideas y explicitar las relaciones entre ellas. El proceso de análisis tiene como propósito dar una mayor claridad al mensaje, poner de manifiesto como se encuentra estructurado y explicar la forma en que se desarrolla el proceso, de sus consecuencias, de sus orígenes y de su estructura.

La agrupación de todos los elementos y partes para constituir un todo es el fundamento de la síntesis. Consiste principalmente en un proceso de manipulación de partes, factores, dimensiones, de ordenar-

los y combinarlos de tal manera que formen una estructura que al inicio se hallaba en estado más o menos confuso.

La evaluación consiste en emitir juicios sobre el valor acerca de los conceptos, métodos, teorías, etc. que se proponen. Comprende tanto la emisión de juicios cuantitativos como cualitativos sobre el grado en que dichos conceptos, métodos, teorías, etc., cumplen con los criterios que los condicionan y exige la aplicación de normas fijas de apreciación. Sin embargo, los criterios pueden ser de libre elección del educando o bien, pueden señalársele previamente.

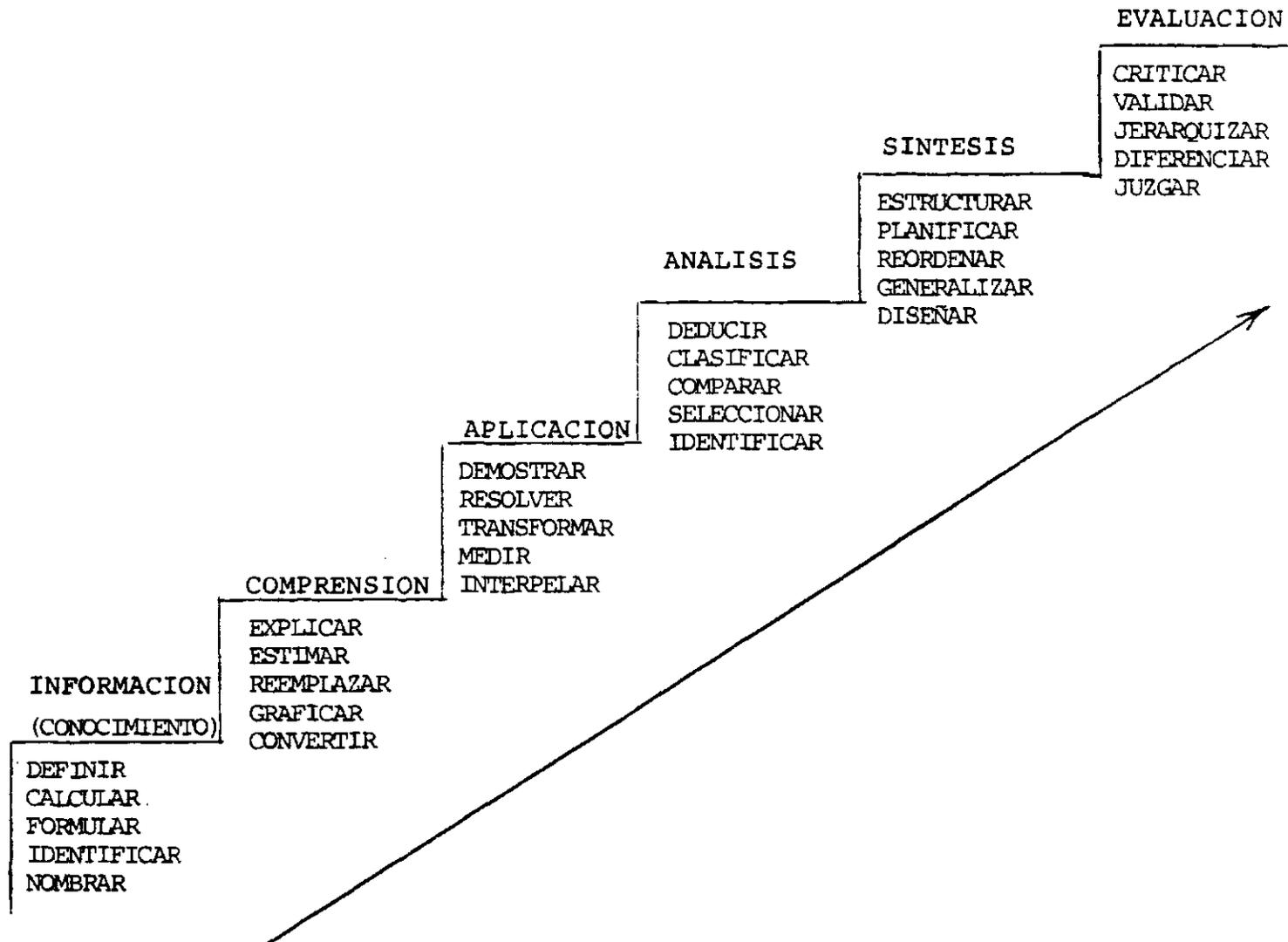
En el esquema siguiente se pone de manifiesto el carácter jerárquico de las categorías descritas y se indican para cada una de ellas algunos verbos de acción que ejemplifican la naturaleza de las conductas. (Ver esquema N°1).

#### 2.2.2.2. Dominio Afectivo.

El ámbito afectivo se encuentra estructurado en cinco categorías jerárquicas, a saber: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización de un valor o conjunto de valores.

En el nivel de recepción interesa fundamentalmente despertar la sensibilidad del alumno ante ciertos estímulos o fenómenos, es decir, que se sienta inclinado a recibirlos o a prestarles su atención. En el caso de los educandos adultos, es particularmente importante puesto que el alumno se presente ante una coyuntura con un conjunto de ideas y experiencia que pueden facilitar u obstaculizar la captación de los

ESQUEMA N° 1  
EJEMPLOS DE VERBOS PARA LAS CATEGORIAS  
DOMINIO COGNOSCITIVO DE BLOOM



nuevos conocimientos que se le presentan. Es ante este tipo de objetivos que el conductor de la experiencia de aprendizaje debe aprovechar el bagaje de los alumnos como recurso para motivarlos.

En segundo nivel, las respuestas no se limitan a la simple atención al fenómeno; el educando se encuentra lo suficientemente motivado para integrarse a una atención de tipo activo. "En la primera fase del proceso de aprendizaje a través de la acción, el alumno se suma parcialmente al fenómeno estudiado" (Rodríguez, 1980 p. 70). Se trata de una integración de tipo muy elemental, no pudiendo afirmarse, todavía en este nivel, que posea una actitud determinada. Para muchos autores esta categoría representa el concepto de interés.

La categoría valoración comprende las conductas que poseen bastante estabilidad para asignarles las características de opiniones fundadas, actitudes y valores. El educando exhibe esta conducta con suficiente persistencia en los momentos oportunos para que pueda reconocérsele como el reflejo de la posesión de un valor determinado. En este nivel no interesa tanto la identificación de relaciones entre valores, sino más bien el proceso de internalización de pautas valóricas. Analizados desde otra perspectiva, los objetivos que se incluyen en este nivel constituyen la base facilitadora para la conversión de la conciencia del individuo en el centro de control de la conducta.

Uno de los rasgos distintivos más importantes de las conductas comprendidas en esta categoría es la de hallarse motivada, no por el deseo de agradar o so-

meterse a las sugerencias de los demás, sino por la libre entrega del valor básico que regula la conducta.

El logro de estos objetivos a la categoría valoración comprende una secuencia que se inicia con la aceptación de un valor, continúa con la preferencia por el mismo para llegar a la posesión o internalización de este valor.

El siguiente nivel taxonómico corresponde a la organización de los valores. El individuo al ir incorporando valores se enfrenta a situaciones en las que es necesaria la presencia de más de un valor: se produce entonces la necesidad de estructurarlos en un sistema, analizar sus interrelaciones y determinar su jerarquía. Este sistema valórico va forjándose gradualmente ya que se encuentra sometido a las variaciones que son efecto de la incorporación de nuevos valores. El propósito fundamental de esta categoría es la clasificación de los objetivos que plasman las fases iniciales de la construcción de un sistema valórico. Comprende una conceptualización del valor que debe entenderse como una abstracción por medio de la cual el individuo puede coordinar un valor con los que ya posee, y le permite una paulatina estructuración consecuente y armónica, por lo menos desde el punto de vista teórico.

La última categoría está constituida por la caracterización de un valor o conjunto de ellos. Dentro de este nivel los valores poseen ya un lugar en la jerarquía valórica de un individuo, están estructurados de acuerdo a las normas de algún sistema de equi

librio interno y armónico, han controlado la conducta del sujeto durante un período de tiempo suficiente para que haya adoptado un modo de comportamiento específico y, éste no provoca en el individuo ningún conflicto emocional, a excepción de aquellas situaciones que percibe como peligrosas o amenazantes.

Comprende dos subcategorías que son la generalización del control a la mayor parte de la conducta del individuo, de tal manera que llega a caracterizarse por estas tendencias de control y, la integración de este conjunto de opiniones, ideas y actitudes a una filosofía de vida o concepto del mundo de tipo integral ("Weltanschauung").

Los últimos dos niveles de la taxonomía del dominio afectivo se refieren más que nada a los objetivos muy generales de un programa educativo.

El esquema que se incluye a continuación se ejemplifica cada una de las categorías con verbos que pueden ser útiles para la formulación de los objetivos.

#### 2.2.2.1. Taxonomía de D'Hainaut (descrita por Rodríguez, 1980).

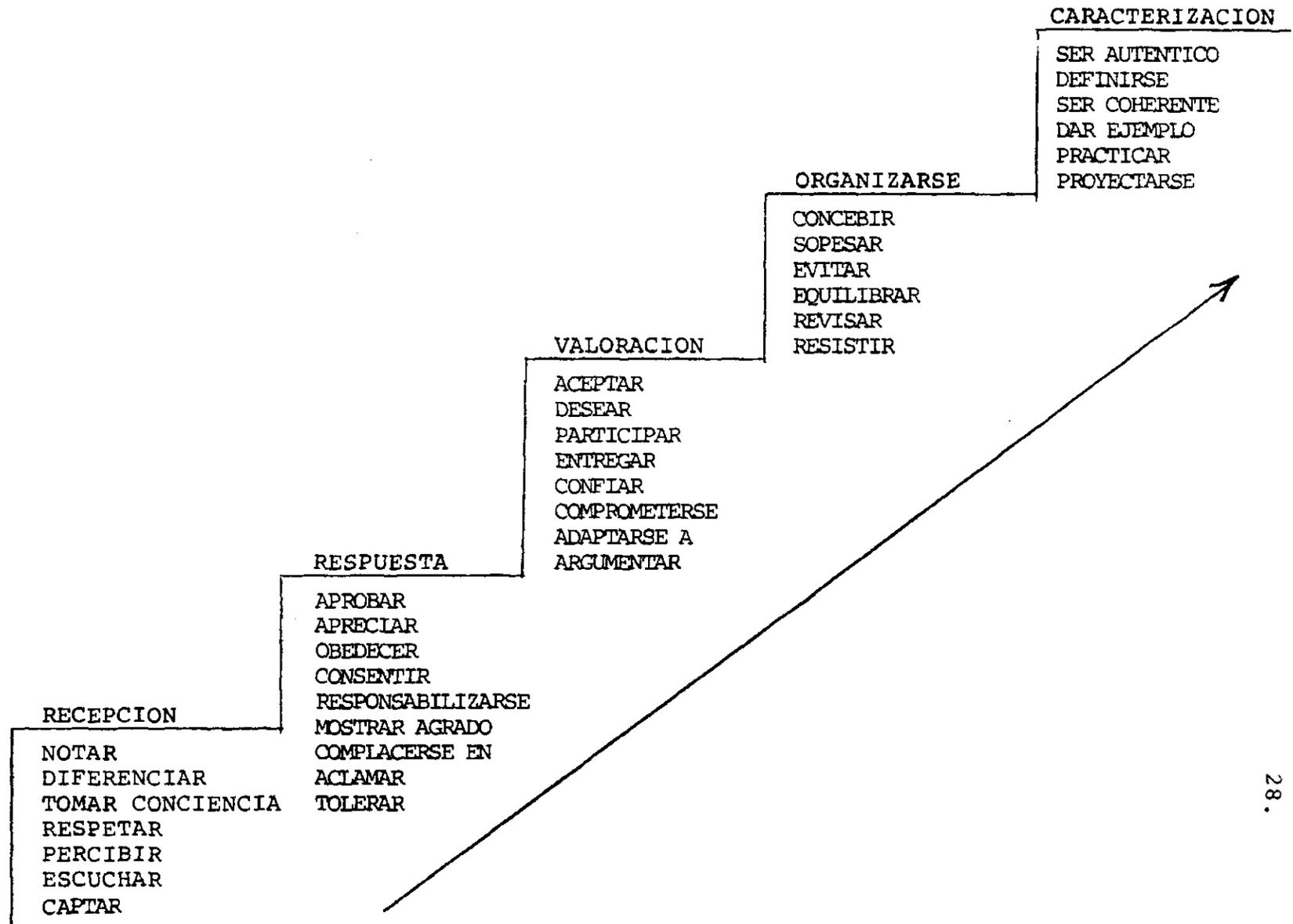
La taxonomía de D'Hainaut si bien es más compleja que la de Bloom y colaboradores pretende una aproximación sistemática a la integración de fines, objetivos generales y operacionales.

Introduce por este motivo nuevos elementos en la descripción de objetivos educacionales.

Señala que un objetivo incluye tres componentes fundamentales: un objeto sobre el cual se ejerce una

ESQUEMA N° 2

EJEMPLOS DE VERBOS PARA LAS CATEGORIAS  
DEL DOMINIO AFECTIVO DE BLOOM

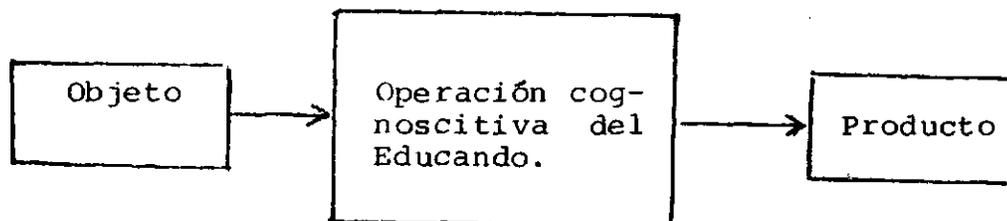


actividad, una operación cognoscitiva del aprendiz y un producto final. De este modo supera el modelo conductista pues incorpora la consideración de lo que ocurre en el interior del alumno.

Un objetivo en este contexto podría ser expresado del modo siguiente: "Diseñar un programa de alfabetización en una comunidad rural a partir de las características estructurales, antropológicas y sociales".

- Objeto: descripción de la comunidad en términos de sus características estructurales, antropológicas y sociales.
- Operación cognoscitiva: resolución de problemas, pues exige la aplicación de una combinación no aprendida de reglas o de principios.
- Producto: el plan concreto de alfabetización.

Esquemáticamente el objetivo podría representarse del modo siguiente:



La característica más relevante de la taxonomía de D'Hainaut es su multidimensionalidad coordinada. En tanto que para Bloom los dominios conductuales son coordenadas de referencia ortogonales (al menos en teoría), para D'Hainaut es posible que los diferentes componentes interactúen. Es así como un objeto puede ser definido por medio de una combinación interactiva de sus tres componentes.

D'Hainaut distingue entre operaciones cognoscitivas y contenidos. Las operaciones cognoscitivas pueden asimilarse al repertorio de conductas cognoscitivas reconocido por Bloom, pero a diferencia de este último se aproxima, además, a los contenidos desde dos puntos de vista. Por una parte incluye los "dominios", como sistema de la personalidad que implica el contenido seleccionado, dándoles una connotación similar a la que les otorga Bloom y, por otra considera el "nivel de abstracción" o grado de generalidad y complejidad del objeto y del producto.

#### 2.2.1. Operaciones cognoscitivas.

Las operaciones cognitivas son aquellos procesos mentales que el individuo lleva a cabo en relación a un objeto-estímulo, cuyo resultado es un producto-respuesta. En otros términos el objeto es la información con la cual se efectuará la operación cognoscitiva y el resultado observable de dicha operación es el producto, este último constituye un objeto una vez que se ha llevado a cabo la operación correspondiente.

D'Hainaut identifica siete categorías de operaciones cognoscitivas básicas, las cuales no se encuentran estrictamente jerarquizadas y son las siguientes:

- Repetición o reproducción.
- Conceptualización
- Aplicación
- Exploración
- Movilización
- Resolución de problemas
- Comunicación

La repetición o reproducción es un proceso mental en el cual el alumno enfrentado ante el mismo estímulo que en situación de aprendizaje, emite la misma respuesta producto.

Así por ejemplo, un alumno situado ante el objeto "país latinoamericano de mayor PNB per cápita" elabora la respuesta "Venezuela".

Esta categoría implica diversos procesos tales como la asociación verbal, la discriminación múltiple y puede llevar hasta una generalización; en todo caso, comprende dos tipos básicos. El primero es la repetición inmediata o imitación que implica un tiempo muy breve entre el proceso de aprendizaje y la emisión de la respuesta.

El segundo tipo, es la reproducción diferida en la que el tiempo entre el aprendizaje y la producción de la respuesta es mayor. Esta segunda subcategoría se puede dividir a su vez en repetición-reconocimiento y repetición evocación. En el primer caso se tra

ta de producir una respuesta como efecto de la selección de un conjunto limitado de posibles productos. La repetición-evocación exige del alumno la elaboración autónoma de un producto.

D'Hainaut define la conceptualización como la actividad mediante la cual el sujeto, identifica a un objeto como miembro de una clase, o bien debe identificar la clase misma. En todo caso se parte de la base que la asociación entre objeto y producto no es familiar para el alumno, esto es, ambos no han sido asociados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conceptualización sintética o extensiva requiere la agrupación en una misma clase de una serie de objetos, provocando de este modo una respuesta cognoscitiva común. La búsqueda de un proceso general para subsumir un conjunto de procesos específicos es un ejemplo de conceptualización sintética.

Por otra parte, si se trata de descomponer una categoría más amplia en un conjunto de conceptos más específicos que integran la clase común, el proceso es denominado como conceptualización analítica o comprensión. La clasificación es el proceso más típico en esta subcategoría.

El tercer nivel jerárquico de las operaciones cognitivas es la aplicación, es el proceso a través del cual el sujeto genera a un objeto dado un producto determinado, que pertenece a otra clase, sin que haya mediado previamente una asociación entre este objeto particular y la respuesta específica, sino solamente una vinculación de la clase del objeto a la

clase del producto. Este proceso cognoscitivo se produce cuando el sujeto elabora una respuesta concreta y específica haciendo uso de una relación, una operación o una estructura que ha aprendido y que "sirve como operador a la actividad cognoscitiva de aplicación" (Rodríguez, 1980, p. 97).

Producir una respuesta a la pregunta: ¿cuál es el medio aritmético de 9,3,8 y 7? implica un proceso de aplicación, a una clase de estímulos (valores) como los propuestos, el alumno proporciona un producto 6.75 perteneciente a otra clase (promedio), sin que haya mediado un aprendizaje de este valor específico. Para que se produzca aplicación es necesario que se haya utilizado la relación entre los valores y el promedio, como operador.

Se pueden distinguir dos formas de aplicación, que presentan un diferente grado de dificultad. Por una parte, la aplicación simple, en la que el operador es una sola regla o varias reglas simples y, por otra, la aplicación compleja en la que el operador es un algoritmo o una combinación de un gran número de reglas.

La exploración es la operación cognoscitiva que "consiste en extraer de una situación un elemento, un contenido o una información determinada". En este caso el objeto es un conjunto; generalmente una estructura que contiene aquello que se busca. El objeto debe incluir también "la caracterización del elemento que se intenta encontrar: su nombre, el nombre de su clase, uno de sus atributos, una relación o una condición que lo determine" (Rodríguez,

1980, p. 98). La exploración puede efectuarse a través de objetos reales o bien hipotéticos.

El proceso cognoscitivo de movilización implica extraer del propio repertorio cognitivo uno o varios elementos de información, que respondan a una o más condiciones especificadas, sin que haya mediado previamente una asociación de esta condición a este producto. Este proceso requiere que en la localización de las informaciones el sujeto "movilice" su propio repertorio cognitivo y no las obtenga del exterior.

Se puede distinguir entre movilización convergente y divergente. La primera supone poner en juego uno o varios productos respondiendo a un conjunto de restricciones específicas; como ejemplo se puede citar un crucigrama. El segundo modo de movilización consiste en generar el mayor número de productos posibles que respondan a las condiciones previamente establecidas.

Podría pensarse que la movilización convergente es, en el fondo, una repetición. Sin embargo, la repetición supone una asociación estricta y unívoca entre estímulo y respuesta; en cambio, en la movilización se presenta una elección de una serie de posibles respuestas lo que hace que sólo parcialmente esté asociado el objeto y el producto.

El nivel superior de las operaciones cognoscitivas es la resolución de problemas en esta taxonomía. Se conceptualiza como proceso mediante el cual se elabora una respuesta a partir de un objeto o de una situación que posee alguna de las siguientes características:

- El objeto o la situación, y la clase a la cual pertenecen no se ha encontrado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La elaboración del producto requiere la operación de una combinación de reglas o de principios, que pueden o no haber sido previamente aprendidos.
- La respuesta y la clase a la cual pertenece no se han encontrado antes.

Es claro que este nivel requiere de un proceso complejo en el cual intervienen también las restantes operaciones cognitivas.

La comunicación que si bien es una operación cognoscitiva, es más que nada una operación auxiliar que permite el enlace entre el objeto y el sujeto, así como entre éste y el producto final. Comprende por consiguiente, los actos de recepción del objeto o estímulo y la emisión de la respuesta o del producto.

Existen dos criterios fundamentales para analizar la comunicación que son: el nivel de complejidad del código y la naturaleza del mismo.

De acuerdo al nivel de complejidad del código se distinguen cuatro clases:

- La comunicación elemental que consiste en un código simple y estricto reducido a un repertorio breve, muchas veces dicotómico, tal como identificación de proposiciones verdaderas o falsas, la respuesta a una pregunta con si o no.

- La comunicación estructurada simple supone la aplicación de un código estructurado aprendido previamente, como el responder a una pregunta breve mediante una frase concreta.
- La comunicación estructurada compleja exige de la utilización de un código que requiere la organización de nuevas combinaciones, de traducción e interpretación. La asistencia a una película, la lectura de gráficos o la asistencia a una exposición son ejemplos de esta categoría.
- La comunicación hermeneútica se expresa a través de un código amplio, con superposición de códigos rígidos y planteamientos polisémicos y simbólicos.

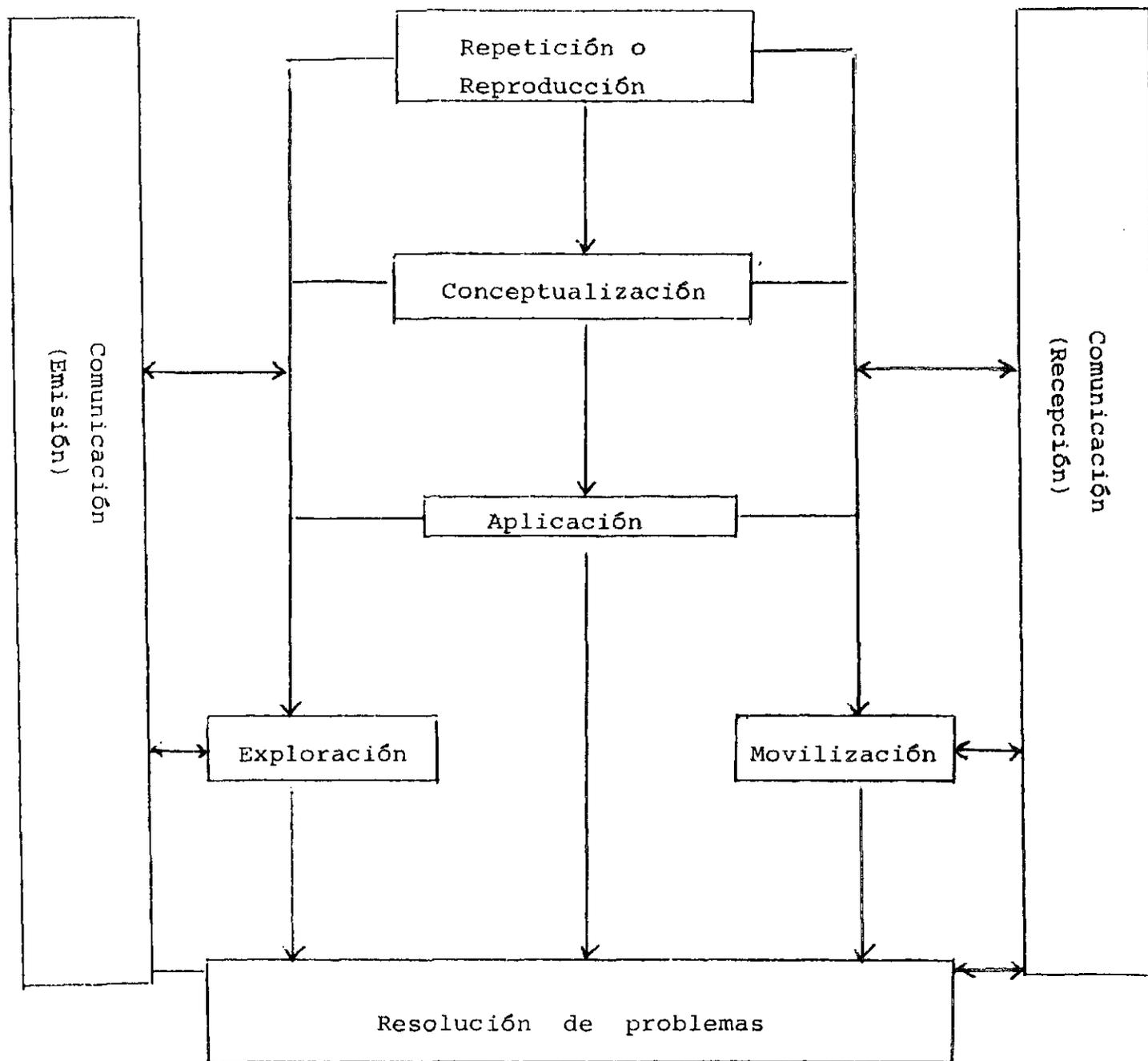
Con respecto al tipo de código se distinguen los siguientes: oral, escrito, gestual, gráfico, icónico, cinético, plástico y musical.

De acuerdo a lo expuesto se pueden diagramar las relaciones entre las distintas categorías de las operaciones cognitivas como se muestra a continuación (Rodríguez, 1980, p. 100) en el esquema N°3.

#### 2.2.2.2. El contenido.

Como ya se señaló el autor analizado examina los contenidos del proceso de enseñanza bajo dos perspectivas; los dominios del aprendizaje y el nivel de abstracción.

ESQUEMA N° 3  
RELACIONES ENTRE LAS OPERACIONES COGNOSCITIVAS  
DE ACUERDO A LA TAXONOMIA DE D'HAINAUT



## 2.2.2.2.1. Los dominios.

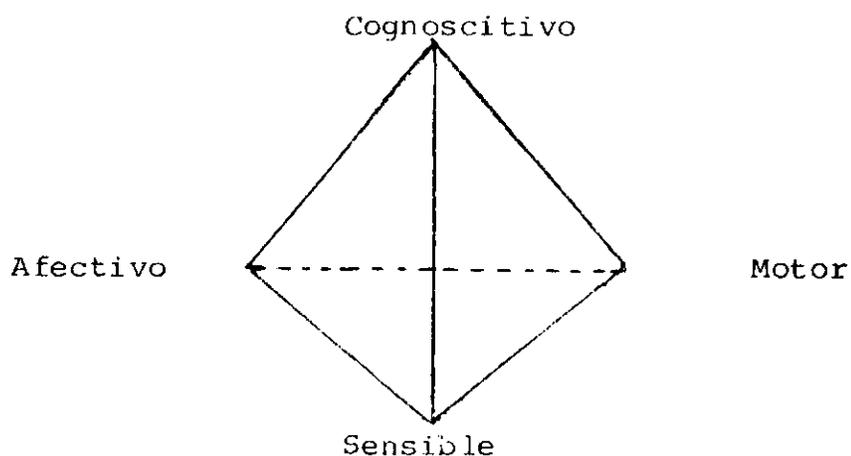
D'Hainaut considera cuatro dominios: sensible, afectivo, motor y cognoscitivo. Estos tienen una connotación similar a la de Bloom. El propio autor reconoce que su taxonomía se refiere más que nada al dominio cognoscitivo.

Señala que los restantes dominios sólo aparecen cuando intervienen en el objeto o en el producto, pero no en las operaciones cognitivas.

Se pueden esquematizar las relaciones entre los dominios en una pirámide del modo siguiente:

Esquema N°4

RELACIONES ENTRE LOS DOMINIOS DEL APRENDIZAJE.



Del diagrama se desprende que un contenido, ya sea objeto o producto de un proceso cognoscitivo puede estar referido a un solo dominio, en cuyo caso se ubicaría en uno de los cuatro vértices. Se puede reconocer también, que si intervienen dos de los dominios se ubicaría en una arista. Si el contenido participa de tres dominios se localizaría en una cara y si exige la interrelación de los cuatro, su situación sería al interior de la pirámide.

#### 2.2.2.2.2. Nivel de abstracción.

Con respecto al grado de generalidad y complejidad del contenido sobre el que versa un determinado objetivo se pueden reconocer las siguientes categorías: particulares, clases, relaciones, operadores y estructuras.

Los particulares son elementos o acontecimientos singulares que no tienen ningún grado de generalidad. En otras palabras, son términos que representan un objeto o producto único, o bien, proposiciones en las cuales un término no puede ser sustituido por otro sin modificar su sentido.

Por ejemplo "en 1975 la esperanza de vida al nacer en Brasil era de 61 años" no admite el reemplazo de ningún término sin alterar el significado. En cambio, "la esperanza de vida en los países desarrollados es superior que en los subdesarrollados" no es un particular pues tanto "país desarrollado" como "subdesarrollado" puede sustituirse por países específicos en esas categorías.

Las clases son agrupaciones de elementos que poseen por lo menos una característica o rasgo en común. Las clases pueden estar formadas por: particulares, otras clases, relaciones, operadores o estructuras.

La noción de algoritmo sería un ejemplo de clase formada por estructuras.

Las relaciones, reglas y principios contienen términos generales que pueden ser sustituidos por otros más particulares sin que se pierda el sentido genérico, éste sólo se restringe. Se puede decir que las relaciones constituyen enlaces entre clases las que pasan a ser variables en sentido lógico.

De acuerdo a su naturaleza se distinguen relaciones cuantitativas, espacio-temporales, explicativas, análogas, etc. En función a su grado de determinación se existen relaciones estrictas o seguras, probables, etc.

Por operador se entiende una relación en la cual intervienen el sujeto que lleva a cabo el proceso intelectual analizado. En tanto la relación de la clase anterior es un enunciado estático en el cual no intervienen el sujeto, en este caso se trata de un proceso dinámico que implica a éste. La operación es un tipo de aplicación de un operador. Tanto los operadores como las operaciones no son solo un producto, sino también un proceso de la actividad cognoscitiva. La distinción entre operadores y relaciones no es tanto lógica como psicológica.

Las estructuras y sistemas son conjuntos de elementos y relaciones entre estos elementos y sus atributos. Un modelo, una teoría, son ejemplos de esta clase.

De acuerdo a las características de los elementos constitutivos, las estructuras pueden ser subdivididas de la siguiente manera:

- Estructuras particulares, formadas por elementos de carácter particular, y por las relaciones entre ellos. Por ejemplo, un plano contiene una serie de informaciones particulares y modos de relación entre las mismas.
  
- Estructuras conceptuales, integradas por constituyentes que son clases y por las relaciones entre ellas. La descripción del proceso de fotosíntesis puede ser considerado como ilustración de una estructura conceptual.
  
- Estructuras de relaciones, constituidas por elementos que a su vez son relaciones. Una demostración matemática que supone un proceso de encadenamiento lógico de axiomas, postulados, definiciones y teoremas, sería un ejemplo que cae en esta subcategoría.
  
- Estructuras operativas, compuestas por elementos que son operadores. Un algoritmo para efectuar un análisis de datos cuantitativos, con el propósito de obtener una predicción a partir de ellos, constituye una estructura operatoria.

- Estructuras constituidas por elementos que a su vez son estructuras. Aquí se incluyen principalmente las teorías formales.

Al iniciar el examen de la taxonomía de D'Hainaut se señaló que un objetivo educacional quedaba definido por una situación inicial determinada (objeto), una operación mental y un producto. El análisis precedente permite precisar las características de cada componente, y llegar a una formulación operativa de los objetivos, la que posibilita, a su vez, una clarificación del proceso evaluativo.

Cabe señalar además, que los objetivos formulados es pecíficamente facilitan la planificación del proceso de enseñanza, así como también, estimulan el aprendizaje de los alumnos pues éste se orienta a metas claras. La motivación del educando adulto aumenta aún más, si ha participado en la definición de los objetivos ya que se siente más comprometido con ellos.

### 3.- LA EVALUACION EDUCACIONAL.

#### 3.1. El concepto de evaluación educacional.

Se ha señalado anteriormente que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en la planificación, organización, implementación y evaluación de estrategias apropiadas para alcanzar ciertos objetivos.

Se indicó también que este proceso comprende tanto los logros alcanzados por los alumnos, como las actividades y las funciones que se desarrollan en el medio ambiente educativo con el fin de generar diversos tipos de interacciones, las que posibiliten la adquisición de determinadas conductas.

Es claro que durante la planificación y organización de un programa educativo es preciso tomar un conjunto de decisiones y que muchas otras, deberán ser tomadas durante su desarrollo y control. En estas decisiones participa, en general, un conjunto de personas, el cual en el caso de un programa de capacitación de adultos, patrocinado por diferentes agencias nacionales e internacionales, comprende una amplia gama de expertos y funcionarios, pero que en todo caso desean seleccionar la opción más adecuada, basándose en las necesidades detectadas y criterios previamente establecidos.

La estrategia y las acciones para llegar a tomar dichas decisiones es lo que se ha denominado evaluación educacional. Por consiguiente se puede conceptualizar la evaluación como el proceso a través del cual se determinan áreas y tipos de decisiones, se especifica la información necesaria, se recoge y analiza

esta información, proporcionándola a quienes deban tomar las decisiones en forma resumida, oportuna y útil, a fin de que estos puedan seleccionar la alternativa de acción más apropiada.

Esta concepción de la evaluación implica que el evaluador al tomar la decisión emite un juicio de valor sobre algo, que puede referirse al desempeño de un alumno, el material que se utiliza durante la instrucción, la actuación del docente, los objetivos de un programa, un programa completo, etc.

El hecho de recoger informaciones o de analizarlas no constituyen en sí mismo acciones evaluativas. Llegan a ser tales, en la medida que conducen a la formulación de un juicio sobre el valor o la calidad de un proceso o producto, el que en último término lleva a una decisión.

Es así como los tres objetivos centrales del presente trabajo: selección de participantes, evaluación de los aprendizajes logrados por estos y la evaluación de cursos por parte de los alumnos constituyen de algún modo tareas evaluativas o informaciones conducentes a una evaluación.

### 3.2. La selección de participantes.

#### 3.2.1. Criterios, requisitos y factores de selección.

En el caso de la selección de los participantes de un curso de capacitación se trata de recoger todos aquellos antecedentes que permitan predecir por una parte, el éxito de los candidatos para lograr los objetivos de aprendizaje del curso y por otra, su de-

sempañeo profesional futuro. Se conjugan aquí dos tipos de decisiones: una a corto plazo, la capacidad para adquirir ciertas conductas, y la otra a mediano plazo, la habilidad para utilizar estas conductas en las tareas profesionales. Los dos tipos de decisiones estarían basados, en principio, sobre un mismo conjunto de antecedentes.

Procede acotar en este punto, que ningún sistema de selección, por complejo que sea, puede pronosticar eficientemente ambos tipos de comportamientos. Es posible, como se ha visto en diversos estudios (Himmel y Maltes, 1977, 1978), efectuar un pronóstico del éxito de los candidatos elegidos para la etapa que sigue inmediatamente al proceso de selección con un cierto grado de seguridad, dependiendo de la capacidad predictiva antecedentes que se incluyan como base de la misma. En cambio, es necesario agregar nuevas informaciones para efectuar un pronóstico acerca del desempeño profesional de los candidatos, pues los datos iniciales contribuyen muy poco a la predicción de ese objetivo a más largo plazo (Lavín, 1965; Himmel y Maltes 1977). El ignorar esta consideración implicaría desconocer el potencial que tiene un programa de capacitación como agente de cambio, así como también, las posibilidades de desarrollo de los que ingresan a él.

La selección de estudiantes puede ser considerada como una evaluación diagnóstico, pues se trata de estimar si los candidatos a un programa poseen las características o conductas de entrada requeridas para salvar con éxito las exigencias académicas del mismo. Es preciso por este motivo definir previamente cuales

son estas conductas o rasgos que los candidatos deben poseer, en función de sus necesidades de aprendizaje.

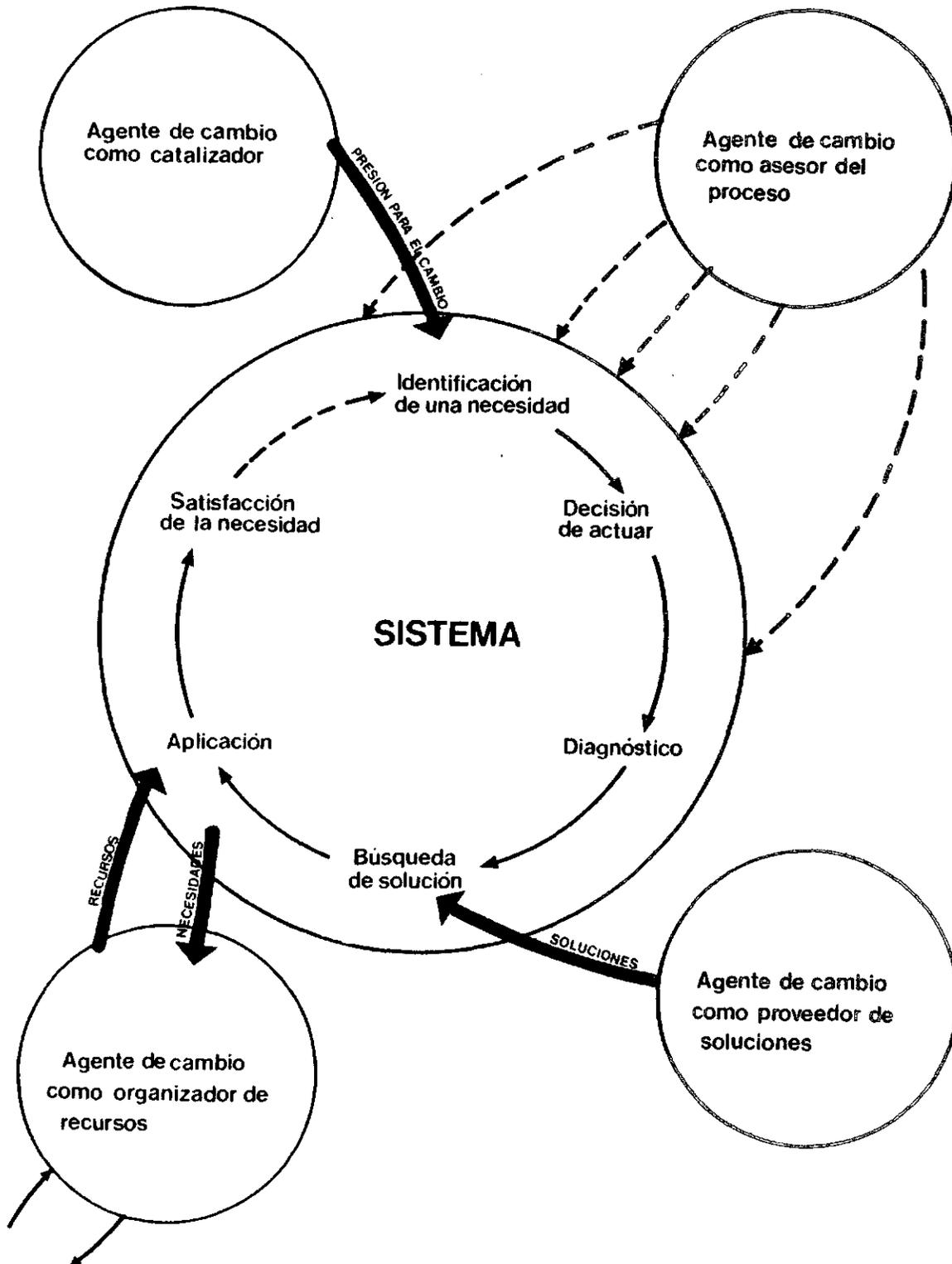
En el caso concreto de los cursos de capacitación ofrecidos por PROCADES se trata de formar individuos capaces de planificar innovaciones en el sector rural, esto es, constituirse en un agente de cambio en este sector. Para la selección de los participantes en los programas es conveniente considerar el rol de estos en un proceso de cambio.

Si el cambio en un sistema es visualizado como un proceso gradual de resolución de problemas, que comienza con la identificación de una necesidad y termina con, al menos, la satisfacción parcial de dicha necesidad, entonces, de acuerdo a Havelock y Havelock (1980) hay cuatro formas en las que una persona o grupo puede actuar como agente de cambio, independiente de su cargo o posición:

- a) como catalizador.
- b) como suministrador de soluciones.
- c) como asesor del proceso.
- d) como organizador de recursos.

Representan estos cuatro tipos de roles como se indica en el esquema siguiente (adaptado de Havelock y Havelock, 1980, pág. 61).

ESQUEMA N° 5  
ROLES DEL AGENTE DE CAMBIO



a) El agente de cambio como catalizador:

Generalmente la mayoría de las personas de un sistema no quieren el cambio, aunque este sea percibido como necesario por los que se encuentran fuera de dicho sistema. Por este motivo, se requieren agentes de cambio para superar esta inercia, a fin de presionar el sistema a ser menos indiferente y complaciente con sus problemas e iniciar una acción para resolverlos. En el sistema educacional este rol es asumido muchas veces por los estudiantes o por padres preocupados por la educación de sus hijos. Estas personas no necesariamente tienen las respuestas para dar solución a los problemas pero están insatisfechas con la situación. Al manifestar su insatisfacción y desafiar al status quo, introducen una cierta cantidad de "energía" al proceso de solución de problemas, o en otras palabras, dan el primer paso de dicho proceso.

b) El agente de cambio como proveedor de soluciones:

Frecuentemente los que quieren lograr un cambio, tienen ideas muy definidas acerca de como debe ser éste; tienen soluciones y quisieran que estas se adoptaran. No obstante, el hecho de ser una persona eficiente para proporcionar respuestas, implica bastante más que disponer de una solución. Exige saber cuándo y cómo ofrecerla y, tener un conocimiento cabal de cómo ayudar al "cliente" a adaptarla a sus necesidades.

c) El agente de cambio como asesor del proceso:

Un rol crítico y muchas veces descuidado, es el de asesorar el proceso de innovación propiamente tal. Como los miembros del sistema objeto del cambio, muchas veces no son expertos en como implementarlo, pueden ser asesorados por aquellos que son diestros en las diversas etapas del proceso de resolución de problemas. El que ejerce este rol puede asesorar a la población-meta en tareas tales como:

- reconocer y definir necesidades.
- diagnosticar problemas y definir objetivos.
- obtener los recursos necesarios.
- seleccionar y crear soluciones.
- adaptar e instalar las soluciones.
- evaluar las soluciones para determinar en que medida satisfacen las necesidades.

d) El agente de cambio como organizador de recursos:

Para que la resolución de problemas sea efectiva es necesario que se asocien las necesidades a los recursos. Estos pueden ser de muchos tipos: respaldo financiero, conocimiento de soluciones, conocimiento y destreza para diagnosticar problemas, formular y adaptar soluciones y experiencia en el proceso de cambio propiamente tal. Los recursos también pueden consistir en personas con disponibilidad de tiempo, energía y motivación para lograr el cambio. Para organizar estos recursos es necesario un individuo que sea capaz de ayudar al sistema a encontrarlos y reunirlos, recurrien-

do tanto a fuentes internas como externas al sistema.

Estos cuatro tipos de roles no agotan las posibilidades y tampoco son mutuamente excluyentes. Los programas de PROCADES parecen integrar todos estos tipos de roles. Por lo tanto tratan de introducir en una red o estructura de roles existentes, una nueva estructura, bajo el supuesto que hay una brecha, en términos de las relaciones funcionales, para lograr los objetivos del desarrollo del sector rural.

Esto hace particularmente importante la definición de los antecedentes, características y rasgos de personalidad de los participantes en los programas de capacitación de PROCADES para fines de admisión.

Cabe distinguir en esta definición de factores aquellos que son requisitos de postulación, de los que constituyen variables de selección. Los requisitos son las condiciones habilitantes para postular al programa y, en general, no son considerados durante la selección propiamente tal. Los requisitos constituyen una especie de línea base para que un individuo pueda optar a la candidatura en un programa.

Los requisitos usuales que se incluyen en los programas de perfeccionamiento profesional son: exigencia de un título profesional y un número mínimo de años de experiencia laboral, por lo menos en un campo afín al que se ofrece la capacitación. En algunos casos también se establece una edad límite para postular. Por ejemplo, la edad límite

para postular a un programa de postgrado a través de una beca, es en prácticamente, todos los países Europeos, Estados Unidos y Japón de 35 años. Esto último en función del costo-beneficio de un programa de capacitación si se incorporan sujetos a los que les quedan pocos años de actividad.

Los programas de PROCADES que tienen una base interdisciplinaria podrían definir como requisito la gama de títulos profesionales habilitantes para proseguir los cursos.

En cuanto a la experiencia laboral, la mayoría de los programas exigen una experiencia entre 3 y 5 años.

Por otra parte, dado que los programas de PROCADES tienen un énfasis en el cambio de actitudes también parece aconsejable fijar un límite de edad.

Los factores de selección constituyen el conjunto de variables, preferentemente objetivadas y cuantificadas, que permiten ordenar a los postulantes de acuerdo a su mérito.

Es necesario señalar que pueden adoptarse dos criterios para la selección propiamente tal. Uno es el criterio del "numerus clausus", esto es, dado un determinado número de vacantes, estas se llenan con los candidatos que obtienen las mejores posiciones o puntajes de selección. En este caso el punto de corte entre admitidos a un programa y rechazados del mismo queda determinado principalmente por el número de vacantes. En tal caso puede ocurrir que el punto de corte no garantice que

el grupo de alumnos seleccionados poseen un cierto nivel mínimo, sin el cual no es posible que realicen adecuadamente el curso.

La otra forma de abordar el problema es determinar un puntaje de corte mínimo bajo el cual ningún candidato es aceptado. Este puntaje debe ser determinado teóricamente y empíricamente. La definición teórica deriva de la selección de conductas de entrada que todo candidato debería poseer, efectuada a partir de los objetivos específicos y operativos del programa. Su validación empírica estaría dada por el comportamiento de los postulantes seleccionados durante el desarrollo del programa.

La limitación de este tipo de criterio reside en que es probable que no se llenen todas las vacantes o bien el número de seleccionados sea superior a la disponibilidad de vacantes. Su ventaja radica en la alta probabilidad que existe en este caso que los candidatos elegidos completen con éxito el programa.

Con respecto a los factores de selección propiamente tales, pueden incluirse los siguientes: (\*)

- a) Conocimientos.
- b) Destrezas.
- c) Actitudes y valores.

---

(\*) Nótese que corresponden a los dominios del aprendizaje de cualquiera de las dos taxonomías descritas anteriormente.

a) Conocimientos:

Aunque un estricto rigor, un programa de capacitación no debería partir de demasiados supuestos acerca de la preparación de los candidatos en áreas muy específicas, es deseable que estos estén familiarizados con algunos conocimientos. En el caso de los programas de PROCADES podrían ejemplificarse como sigue (\*):

- Comprensión general de metodología y técnicas de análisis de investigación científica.
- Información general acerca de situación y evolución política, social y económica a nivel latinoamericano, nacional y local.
- Comprensión general de las necesidades y problemas del desarrollo en general y del sector agrícola en particular.
- Comprensión de lo que constituyen valores y necesidades humanas, su jerarquía e importancia relativa de las diferentes necesidades y valores para distintas personas.

b) Destrezas:

Uno de los objetivos centrales de los programas de capacitación es desarrollar nuevas destrezas

---

(\*) Algunas de estas se incluyen en el cuestionario que actualmente usa PROCADES.

en los participantes. Al mismo tiempo esta capacitación tiene que construirse sobre la base de destrezas previamente existentes.

En primer término un agente de cambio debe ser capaz de relacionarse con personas de los diversos niveles del sistema en que va a desempeñarse. Por consiguiente debe poseer una capacidad básica para establecer relaciones interpersonales y para comunicarse. La capacitación puede desarrollar estas destrezas, pero se requiere, en toda forma, de una base previa.

El candidato, por lo tanto debe estar en condiciones de comunicarse eficientemente tanto en forma oral como por escrito con personas de diferente nivel educacional y cultural.

Junto con su capacidad de relacionarse y comunicarse, el candidato debería demostrar alguna capacidad para ejercer liderazgo. Podría decirse que su futuro conjunto de roles de algún modo lo hace moverse en un espacio social ambiguo, confuso y algo desorganizado y por consiguiente el mismo debe ser un organizador, capaz de organizar a las personas en equipos de trabajo. Algún indicador de esta capacidad para organizar y de ejercer liderazgo debería evidenciarse en su experiencia laboral y académica.

c) Actitudes y valores:

Al igual que en el ítem anterior, es necesario en este caso que los candidatos posean algunos atributos previos susceptibles a ser reforzados

durante el programa de capacitación.

Rogers y Shoemaker (1971) en una síntesis acerca de las investigaciones que dan cuenta de la evidencia de las actitudes y valores que hacen efectivo a un agente de cambio señalan, entre otras, los que se mencionan a continuación:

- Una orientación hacia los sujetos afectados por el cambio, más que hacia las agencias que lo promueven. El postulante debería tener una actitud de compromiso y dedicación hacia el o los grupos que va a servir.
- Credibilidad, esto es, no debe ser identificado con un grupo de referencia que la imprime un sesgo ante los que sirve.
- Contactos amplios y frecuentes con personas y organizaciones fuera de su fuente de trabajo.
- Similitud en algunas características claves con el grupo que va a interactuar profesionalmente, muchas veces se incluyen en este rubro la edad, sexo, rasgos étnicos. Estos atributos pueden ser incluidos entre los requisitos más que entre los factores de selección. Hay investigaciones que muestran que la similitud en los rasgos hace que el sujeto tenga una mayor empatía con sus "clientes" y además, va a ser percibido por éstos como poseedor de tal capacidad, teniendo una mejor posibilidad de ser escuchado y aceptado.

Los autores mencionados también señalan como relevantes rasgos tales como la persistencia, la energía y el compromiso con el trabajo.

Además se pueden señalar algunos intereses y actitudes más específicos para los programas de PROCADES, por ejemplo:

- Preocupación e interés por el desarrollo rural.
- Convicción que el desarrollo del sector rural puede ser más efectivo si se comprende cabalmente el proceso de desarrollo y se introducen cambios e innovaciones.
- Disposición para aceptar que la adopción de nuevos roles puede ser un componente útil del desarrollo.
- Interés y disposición para asumir dichos roles.
- Interés y disposición para convertirse en un participante.
- Interés en el desarrollo personal continuo, tanto de si mismo como de otros.

### 3.2.2. Técnicas e instrumentos para seleccionar participantes.

Las técnicas e instrumentos para recoger las informaciones acerca de los factores anteriores son básicamente las siguientes:

- Exámenes.
- Cuestionarios a informantes que conocen al postulante.
- Entrevista al postulante.
- Simulación de roles (role-playing).

Los exámenes de selección pueden abarcar tanto al dominio cognoscitivo como al dominio afectivo. Sin embargo, no es aconsejable utilizar exámenes para explorar el dominio afectivo, pues en situaciones de selección han probado ser poco confiables y por consiguiente tienen una baja capacidad para predecir desempeños futuros (Lavín, 1965). En cambio, los exámenes destinados a evaluar conocimientos, habilidades y destrezas del dominio cognoscitivo pueden ser elaborados de modo que tengan un alto grado de confiabilidad en situaciones de selección y tienen una potencia predictiva adecuada. Aunque frecuentemente son resistidos y resentidos por los adultos, se puede reducir considerablemente este efecto, si se plantean como un diagnóstico cuyo propósito es servir de antecedente para la adecuación del programa.

Los exámenes pueden ser complementados por informaciones provenientes de la certificación de los estudios realizados por los candidatos, tanto en términos de las calificaciones como con respecto a la naturaleza de los estudios, por ejemplo el grado de afinidad de los cursos previamente aprobados.

Muchas de las variables propuestas pueden ser exploradas a través de un cuestionario objetivado a los propios candidatos. Sin embargo, se ha visto que es preferible dejar este instrumento para recoger anteceden

tes muy objetivos solamente, tales como: edad, sexo, tipo de estudios, experiencia laboral, etc.

Los cuestionarios a informantes que conocen al postulante han probado ser eficientes en la medida en que los informantes son confiables. La confiabilidad solo es determinable a través de estudios y después que el programa haya funcionado alguna vez.

Por la razón anterior y además, por un cierto grado de subjetividad que involucra un informe sobre personas, es aconsejable que se utilicen dos informantes. En el caso de PROCADES parecería conveniente que uno de ellos fuera de su ambiente laboral y el otro del académico, a fin de obtener informaciones desde dos perspectivas diferentes. A ambos se les puede solicitar una evaluación confidencial del candidato a través de un cuestionario común...

En el anexo N°1 se propone un formato que puede servir de ejemplo para elaborar un cuestionario.

Para que la entrevista al postulante pueda ser ponderada en un puntaje de selección es indispensable que se disponga de una pauta de evaluación que pueda ser llevada después de la entrevista. Es conveniente también, que en la misma participen dos entrevistadores que completen la pauta en forma independiente para que esta sea más confiable. Se sugiere además, que los entrevistadores tengan un entrenamiento previo a fin de que homogenicen sus criterios. En el anexo N°2 se adjunta un ejemplo de pauta de evaluación para entrevistas.

La simulación de roles (role-playing) consiste en ubicar a los candidatos en una situación ficticia en la cual deben desempeñar los papeles que les son asignados. Requiere que uno o dos observadores entrenados para que registren las conductas en una pauta preparada para este efecto. Esta técnica permite evaluar destrezas de comunicación oral, capacidad para establecer relaciones y liderato. Puede utilizarse además de la entrevista o en lugar de ella. En el anexo N°3 se presenta una pauta de evaluación que puede servir como ejemplo.

Todas las técnicas descritas exigen una definición previa clara de cuales son las variables que se van a evaluar a través de ellas. En lo que concierne a las conductas de entrada, las taxonomías presentadas pueden ayudar a precisarlas, así como también, el procedimiento que describe en la sección correspondiente a los exámenes escritos.

Al diseñar el sistema de selección es preciso decidir el peso que se dará a cada uno de los factores de selección. Para asignar la ponderación de los diferentes elementos, inicialmente solo cabe efectuar un análisis racional acerca del posible valor predictivo de cada uno de ellos y de acuerdo a este análisis fijar el peso de cada componente de la selección. Posteriormente, se puede realizar un seguimiento de los candidatos aceptados para validar el procedimiento. El o los criterios de validación se obtienen a través del desempeño de los sujetos durante el desarrollo del programa y al término de éste. Más adelante también se pueden obtener criterios de validación a partir del desempeño profesional.

Estos desempeños convenientemente cuantificados, por ejemplo, a través de promedios de calificación obtenidos durante el programa, permiten examinar la adecuación de los pesos o ponderaciones asignados a los criterios de selección a priori, a través de un análisis de regresión múltiple o de correlación canónica. En este análisis estadístico las variables independientes serían los factores de selección y en el caso de la regresión múltiple, la variable dependiente sería el promedio de calificaciones, por ejemplo. Si se utiliza la correlación canónica las variables dependientes podrían consistir en el desempeño durante el curso y uno o más indicadores de desempeño profesional. En esta forma se ajustan empíricamente, los pesos que al comienzo, se fijan sólo a partir de un análisis teórico.

En relación a la predicción del desempeño profesional solamente, como ya se indicó en las páginas precedentes, es necesario agregar a las variables de la selección, los indicadores del rendimiento durante el curso. Este último pasaría, en este pronóstico a ser una variable independiente más.

Sólo cabe hacer una observación acerca del reclutamiento de candidatos. Es posible que este tipo de programa de capacitación atraiga a individuos innovadores, creativos, insatisfechos con el status quo y ligeramente sobrecalificados para el cargo que desempeñan. Estos atributos son más que deseables para los efectos del programa. Empero, estas personas también es posible que presenten algún grado de marginalidad con respecto a sus organizaciones de origen, no son representativos de estas y tal vez ten-

gan un grado de influencia bajo en ellas. Por este motivo, es necesario llegar a una situación de compromiso, para atraer también a otros individuos que sin poseer en grado óptimo las condiciones para el programa, sean susceptibles de lograr un buen desarrollo a través del mismo. En el caso de PROCADES que ya ha llevado a cabo varios programas de capacitación sería útil recurrir a los egresados de dichos programas además de los contactos a nivel institucional.

### 3.3. La evaluación de los aprendizajes.

#### 3.3.1. Funciones de la evaluación de los aprendizajes.

Previamente se señaló la necesidad de especificar los aprendizajes a través de objetivos pues ello permite evaluarlos en forma más precisa.

De acuerdo a la ubicación temporal y función de la evaluación puede distinguirse tres tipos de evaluación: inicial o diagnóstico, formativa y sumativa.

La evaluación inicial o diagnóstico se abordó en la sección referente a la selección y tal como su nombre lo indica se efectúa antes de iniciar el programa propiamente tal con los propósitos de seleccionar a los alumnos y de tener claridad acerca de los aprendizajes ya adquiridos por estos.

La evaluación formativa se realiza mientras se desarrolla el programa y tiene como función el retroinformar a los alumnos acerca de los aprendizajes logrados y a los docentes sobre el efecto de su estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, por tanto, un mecanismo que permite introducir modificacio-

nes en las actividades ya sea para acelerar o conducir en forma más lenta el proceso. Se caracteriza además, por ser frecuente y no implicar calificaciones o notas.

Por evaluación sumativa se entiende aquella que se lleva a cabo al final de un programa, o bien, al término de unidades constituyentes significativas y por lo tanto, no puede conducir a cambios en las actividades adecuadas a tal aprendizaje. Tiene una frecuencia mucho menor que la evaluación formativa y es siempre calificada. La evaluación sumativa coincide con la connotación más tradicional y clásica que se le da al término, en la medida en que se ubica en los momentos finales del proceso y su propósito se orienta a la valoración del "producto" del programa, centrándose su utilidad preferentemente en el alumno.

En tanto la evaluación formativa puede desencadenar un "feef-back" inmediato, la retroalimentación de la evaluación sumativa es necesariamente diferida, pues solo puede provocar modificaciones en futuros programas.

Durante el desarrollo de programas educacionales para adultos si bien son importantes los tres tipos de evaluación, cobra especial relevancia la evaluación formativa. Ello porque en primer lugar la evaluación formativa no constituye una amenaza para la autoimagen del educando por cuanto no es calificada y en segundo término, al proporcionarle retroinformación le permite tomar las decisiones necesarias para reorientar su aprendizaje si es preciso.

### 3.3.2. Técnicas de evaluación.

Las técnicas de evaluación de aprendizaje son múltiples y pueden ser clasificadas desde diferentes puntos de vista. Rodríguez (1980) propone tres dimensiones para la clasificación que parecen razonables(\*): el nivel de estructuración, la situación de la que se obtiene la información y el tipo de código utilizado por el alumno para comunicar su respuesta y que sirve como "código" de lectura de la realidad que se pretende evaluar.

La primera dimensión se define en función de la elaboración que supone la técnica concreta. Así una prueba objetiva supone un alto nivel de estructuración por parte del evaluador. En cambio, la interrogación oral de un alumno requiere de bastante menos requisitos de elaboración.

La situación en la que se recoge la información varía desde situaciones naturales, como por ejemplo, la observación sistemática de los alumnos en un trabajo grupal, que es una situación en la cual el sujeto no se manifiesta para ser evaluado, hasta un examen oral en el cual el educando está plenamente consciente que su actuación está siendo considerada para controlar su rendimiento.

---

(\*) Otros esquemas clasificativos se pueden consultar en Lafourcade (1972), Bloom (1981), de Landsheere (1973), Ebel (1972).

La última dimensión es el tipo de código que se utiliza como indicador del comportamiento. Este como ya se expresó en su oportunidad puede ser oral, escrito, gestual, icónico, etc.

De acuerdo a estas dimensiones se examinará una selección de técnicas que pueden ser utilizadas en la evaluación de aprendizajes de adultos, en cualquiera de los tipos de evaluación.

#### 3.3.2.1. Exámenes orales.

Los exámenes orales pueden dividirse en tres grandes grupos: la exposición autónoma de un tema, el debate y la entrevista profesor alumno.

La exposición autónoma de un tema abarca todas las situaciones evaluadas en las cuales el alumno hace una exposición completa de un contenido informativo a partir del enunciado de un tema propuesto por el evaluador. Durante el desarrollo del tema prácticamente no existe una interacción sistemática con el auditorio. El alumno al presentar el tema le da la organización que él mismo ha preparado y que no necesariamente corresponde a la de las fuentes de información que ha utilizado.

El evaluador puede dar un mayor o menor grado de determinación al tema de la exposición, desde la determinación total, cuando el alumno sortea un tema entre varios hasta un nivel de determinación relativamente bajo si el propio alumno elige un tema dentro de un núcleo de conocimientos o asignatura.

También puede variarse la distancia temporal entre la formulación del tema a presentar y su exposición. La posibilidad de preparación o de respuesta inmediata cambia sustancialmente las condiciones de ejecución que supone, y el tipo de objetivo que evalúa es, por tanto, distinto.

La característica principal de esta técnica es que supone definir las condiciones en las que el alumno deberá poner de manifiesto la conducta verbal autónoma, en una exposición estructurada sin apoyo del profesor ni de otro interlocutor.

Este tipo de exámenes orales tiene una potencialidad alta para determinar el dominio de una serie de habilidades tales como la capacidad de síntesis y evaluación, la integración de informaciones provenientes de fuentes diversas, la calidad de la exposición oral, la capacidad de enfrentar un auditorio, etc..

El debate es una técnica que consiste en una interacción verbal de un alumno individual con otros o con el profesor, o bien en grupo entorno a una temática específica. Se caracteriza además, porque supone una relación simétrica entre los participantes.

La simulación de roles puede ser considerada como una variante del debate, en este caso se rompe la simetría de las relaciones por cuanto los roles exigen a veces una relación asimétrica.

Permite evaluar el grado de pertinencia y precisión de la interacción, la oportunidad de la información presentada, la valoración de hechos y las opiniones vertidas sobre los mismos, ello hace que el debate

sea adecuado para evaluar la intersección entre el dominio cognoscitivo y afectivo.

El último grupo está constituido por las entrevistas profesor-alumno. Estas entrevistas se caracterizan por poseer objetivos claros y definidos por parte del evaluador, interacciones verbales breves entre profesor y alumno y, roles diferenciales entre ambos. Las expectativas de ambos protagonistas son diferentes, así como sus objetivos.

Dentro de la tipología general de las entrevistas, las utilizadas con fines de evaluación educacional, deberían ser estructuradas o, al menos, semiestructuradas.

Esta técnica se presta particularmente para los objetivos en el nivel de conocimiento y comprensión, aunque también pueden ser evaluados algunos de nivel superior como el de aplicación, análisis y evaluación, dependiendo del grado de estructuración de la entrevista.

Las principales ventajas de los exámenes orales son su flexibilidad y la posibilidad de evaluar habilidades y destrezas que no son susceptibles de ser explorados con ninguna otra técnica. Su limitación más importante reside en la dificultad para objetivar el rendimiento de los alumnos, lo que hace que disminuya su confiabilidad y validez.

Para aumentar la objetividad, confiabilidad y validez de los exámenes orales es recomendable:

- a) Planificar el examen de acuerdo a los objetivos y actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Especificar claramente las preguntas, proporcionando los datos necesarios y expresándolos en un lenguaje suficientemente comprensible.
- c) Disponer de suficientes preguntas para cada aspecto a evaluar.
- d) Formalizar los posibles modos de respuesta de los examinados, ordenándolos de acuerdo a una pauta previa.
- e) Utilizar categorías de evaluación claramente definidas.
- f) Proporcionar realimentación al examinado a fin de que pueda comprobar la exactitud de sus respuestas.
- g) Evitar en lo posible la sugerencia de respuestas.

Además de las recomendaciones propuestas, se describe en la sección que sigue un procedimiento que permite cuantificar los resultados.

Los distintos tipos de exámenes orales son muy útiles en la evaluación de adultos, particularmente aquellos en que se establece una relación simétrica entre examinador y examinado. El adulto se siente en este caso reconocido como un par, con capacidad de ejercer su autodirección.

### 3.3.3.2. Exámenes escritos.

Bajo esta denominación se incluye una amplia gama de variantes que pueden agruparse en cuatro grandes categorías: pruebas de tipo ensayo, situaciones problemáticas, pruebas de preguntas breves y pruebas objetivas. Todas tienen en común el requerir una respuesta escrita del alumno.

Por prueba de tipo ensayo se entiende la redacción estructurada en torno a un tema. Se incluyen en esta clase una gran variedad de modalidades que resultan de la interacción de tres dimensiones básicas que determinan las condiciones en las que se manifiesta la conducta concreta de redactar basándose en un conjunto de informaciones.

Al igual que en los exámenes orales el contenido puede ser impuesto u optativo. Por otra parte, en relación a la distancia temporal, pueden exigir una respuesta inmediata o diferida por parte del alumno, en este último caso pueden requerir una respuesta lenta y elaborada. Además, y condicionado por las dos dimensiones anteriores, puede darse la posibilidad de utilizar material de diversa índole durante la redacción del ensayo.

De este modo quedan incluidas en esta categoría desde una tesis de grado que presenta una amplia opcionalidad, es de respuesta altamente diferida y tiene posibilidad de uso de todo tipo de material, hasta un examen escrito convencional de contenido impuesto, respuesta inmediata, sin utilización de material.

Las pruebas de tipo ensayo son especialmente apropiadas para evaluar conductas de análisis, síntesis y evaluación, amén de permitir la estimación del dominio de las habilidades y destrezas del lenguaje escrito.

El segundo grupo está constituido por la resolución de situaciones problemáticas a partir de un enunciado dado, que contiene la información mediante la cual se puede llegar a resolver el problema.

Son ejemplos de esta técnica la resolución de problemas matemáticos, el análisis de casos, comentario de textos, etc.

Este tipo de técnica es particularmente apropiada para evaluar el logro de objetivos que implican conductas de aplicación en el sentido de la terminología de Bloom o de resolución de problemas, en la connotación que le da D'Hainaut.

También en este caso la respuesta puede ser inmediata o diferida y en cuanto a las circunstancias en las que se evidenciará la conducta, puede permitirse o restringirse el uso de medios de consulta o apoyo.

Las pruebas de preguntas breves y variadas consisten, tal como su nombre lo indica, en un conjunto amplio de preguntas a las cuales el alumno debe dar respuesta inmediata en forma concisa y con gran precisión. Tienen la ventaja sobre los dos tipos anteriores de proporcionar un muestreo vasto sobre los tópicos, reduciendo la influencia del azar en cuanto a la determinación del tema. Su mayor limitación se encuentra en el tipo de conductas susceptibles de ser evaluadas que prácticamente se refiere a la categoría de infor-

mación o conocimiento en las categorías de Bloom y a la operación cognitiva de reproducción en la terminología de D'Hainant.

Las pruebas objetivas, que algunos autores tratan en forma separada de los exámenes escritos, pero que en esta presentación son incluidas en esta categoría, por cuanto consisten, por un lado, en estímulos presentados en forma escrita y por otro, en respuestas que el alumno también debe consignar por escrito.

Los estímulos son preguntas breves que abarcan una amplia gama de temas y conductas, que vienen acompañados de opciones de respuesta de las cuales el alumno debe escoger la más correcta. También suele designárselas como preguntas de respuesta fija para diferenciarlas de las anteriores, que son preguntas de respuesta abierta.

Aunque desde el punto de vista métrico este tipo de pruebas son las más objetivas, confiables y válidas por su alto grado de estructuración y planificación, presentan limitaciones para la evaluación de la capacidad de expresión tanto oral como escrita, el manejo de códigos en general y la creatividad.

Además son el tipo de exámenes más rechazado por los adultos por cuanto ellos no tienen ninguna posibilidad de asumir una dirección propia y escasa oportunidad para incorporar su experiencia personal.

En consecuencia, las dos clases de exámenes escritos más recomendables para ser utilizados en programas destinados a adultos son los de ensayo y la solución de situación problemáticas, a pesar de que estas son

más difíciles de objetivar.

Sin embargo, es posible utilizar para su diseño algunas de las mismas recomendaciones que se hicieran para las técnicas orales.

Además, se proponen algunas orientaciones para la elaboración de pautas de calificación.

Rodríguez (1980) propone un trabajo de equipo en tres etapas: propuesta de rasgos a evaluar, categorización y definición operativa y determinación de los pesos o ponderaciones de cada categoría.

En la etapa de propuesta de rasgos, la finalidad es la de conseguir el mayor número de objetivos educacionales, susceptibles de ser logrados en la asignatura o curso. La técnica que se sugiere para alcanzar esta meta es la promoción de ideas o brainstorming.

A través, de esta técnica se pretende desarrollar al máximo la creatividad del grupo que abordará la evaluación. El coordinador se preocupará de definir previamente el problema que se analizará durante la sesión de un modo claro y preciso. En este caso la proposición sería que cada asistente indicara todos aquellos aspectos que deberían ser evaluados en la asignatura o curso que es objeto de la reunión, al margen de su importancia relativa y de la dificultad o facilidad que signifique su evaluación.

El coordinador debe tener previstos algunos objetivos como "aspectos a evaluar", entre los cuales por lo menos uno debe tener gran importancia en el contexto del curso y los restantes pueden ser de menor signi-

ficación. Esto tiene como propósito el sugerirlos al grupo, si al inicio de la sesión se produce una situación de silencio o de pasividad.

La norma más importante para el desarrollo de esta sesión es que se eviten las críticas o comentarios sobre los rasgos que se propongan, a fin de evitar la inhibición de algunos miembros y la disminución de la productividad durante la sesión. Esta última se mide exclusivamente en términos del número de objetivos propuestos.

Se ha visto que en una sesión de una hora de duración se puede llegar al menos a cincuenta características.

El éxito de la reunión estará determinado por el ambiente informal, relajado y acrítico que se logre.

La segunda fase tiene como finalidad sistematizar los datos obtenidos durante la primera reunión con espíritu crítico.

Es preciso comenzar por agrupar los objetivos en categorías homogéneas y eliminar aquellos que se estimen poco adecuados.

Al término de esta operación no deberán quedar más de cinco o seis categorías para los exámenes escritos y en el caso de los orales, a lo sumo tres, por motivos eminentemente prácticos. Sin embargo, si el evaluador dispone de suficiente tiempo para la revisión del trabajo, como para una tesis de grado, por ejemplo, puede usarse un conjunto de categorías más extenso.

Los diferentes rasgos que se agrupan en una misma clase proveen una definición operacional de la misma. Con ello se logra evaluar objetivos concretos y no conceptos abstractos difíciles de reducir a una nota.

Si resultan categorías en las cuales el número de rasgos es insuficiente para proporcionar una descripción suficientemente clara, es necesario llegar a un acuerdo acerca de cómo deben interpretarse dichas categorías. En todos los casos se busca una descripción directa y aplicable, no una definición conceptual de la categoría.

La última etapa es la destinada a analizar cuál es el peso relativo de las diferentes categorías seleccionadas, pues no necesariamente todas deben tener igual ponderación en la calificación final. Para este efecto es conveniente decidir los coeficientes de acuerdo a la importancia que tienen en la consecución de cada objetivo considerando el contexto general del curso.

Como resultado del procedimiento completo se obtiene un conjunto de categorías especificadas operacionalmente y ponderadas cuantitativamente de acuerdo a su relevancia en el curso. En el anexo N°4 se adjunta un ejemplo de definición de categorías y protocolo de valoración.

### 3.3.3.3. La observación sistemática.

Las técnicas de evaluación presentadas hasta ahora se centran principalmente en el dominio cognoscitivo. Como en los programas de capacitación se incluyen además, objetivos que recaen en lo actitudinal, los intereses y los valores, esto es en el dominio afectivo, es necesario contar con instrumentos que evidencien la consecución de este tipo de conductas. Un número importante de estos objetivos son susceptibles de ser evaluados a través de la técnica de observación.

Las dos modalidades que suelen utilizarse en la evaluación educacional son: el registro de incidentes críticos y las escalas de valoración.

El incidente crítico se define como un comportamiento humano observable con las siguientes propiedades:

- Un nivel suficiente de complejidad y significación para que permita alguna forma de análisis y predicción de la persona que lo manifiesta. La significación supone que la conducta exprese alguna característica de interés para el observador. La complejidad implica una respuesta no esperada a un estímulo individualizado. Estos dos rasgos de la conducta son los que posibilitan la interpretación y predicción.
- La conducta, por otra parte, debe manifestarse en una situación en la que el propósito o la intención del que la expresa aparezca muy clara al observador.

El registro de estos comportamientos complejos y deli

berados constituyen la primera forma de evaluación de objetivos del dominio afectivo.

El registro de un incidente crítico está compuesto de tres elementos fundamentales: el contexto, el incidente propiamente tal y la interpretación, en forma de una valoración.

Se ha propuesto clasificar a los incidentes críticos recogidos en situaciones de aprendizaje en cuatro grandes grupos (Rodríguez, 1980, p. 354):

- Incidentes formulados de modo evaluativo. El comportamiento registrado incluye una descripción y una valoración positiva o negativa del incidente.
- Incidentes formulados de un modo interpretativo. Aquí el registro hace con el propósito de extraer conclusiones acerca de la persona que manifestó la conducta.
- Incidentes formulados de un modo descriptivo general, que no se limitan a una sola conducta, sino a varias de ellas protagonizadas por la misma persona.
- Incidentes registrados en forma descriptiva y específica, que narran de un modo preciso el acontecimiento, la situación en que tuvo lugar, así como lo que dijeron o hicieron las personas que participaron en el mismo.

El registro crítico puede llevarse de diferentes maneras, cuando se trata de un programa en el cual in-

tervienen diferentes docentes por poco tiempo, tal vez sería conveniente disponer de un archivo con fichas por alumno en la que se van anotando los incidentes a medida que se van produciendo. Esta modalidad facilita considerablemente la clasificación de los incidentes críticos. En el anexo N°5 se consigna un modelo de ficha.

Es conveniente que en el registro se dejen claramente separados los aspectos valorativos de la descripción del incidente propiamente tal, de esa manera se matiza lo que es constatación objetiva y lo que es interpretación.

Conviene también en esta técnica, establecer cuáles van a ser las conductas que se registrarán en esta forma al inicio del programa de capacitación. Para llegar a establecerlas se pueden utilizar un procedimiento similar al analizado para los exámenes escritos, dejando establecido que el registro de incidentes críticos se efectuará para aquellas conductas que no son susceptibles de ser evaluadas por medio de otras técnicas.

Es necesario también que el muestreo de conductas por sujeto sea suficientemente amplio. Conviene que al menos se disponga de unos 8 a 10 registros por alumno al término de un programa. Esto implica que un programa de 6 meses de duración, que atiende a 30 alumnos, se registren dos o tres incidentes diarios para diferentes alumnos.

Se recomienda además, la necesidad de equilibrar la recolección de incidentes críticos, registrando tanto los que pueden ser valorados como positivos como aque

llos que tengan un matiz negativo. Estas últimas consideraciones son muy importantes pues dado el carácter bastante subjetivo que tiene esta técnica, es fácil que el observador obtenga una percepción distorsionada por el efecto de "halo", que no es otra cosa que la generalización de la opinión acerca de una persona a partir de muy pocas observaciones valoradas en un mismo sentido. Por ejemplo, un docente constata en una o dos oportunidades que un alumno hace acotaciones inteligentes durante la clase, a partir de estas observaciones generaliza que es inteligente, cooperador, interesado en el aprendizaje, con excelentes condiciones de líder, etc..

El registro de incidentes críticos ofrece una primera solución para abordar la observación formalizada y sistemática de logro de objetivos del dominio afectivo, empero tiene grandes limitaciones para su cuantificación. Para superar esta limitante puede recurrirse a las pautas de cotejo (checklist) o las escalas de valoración (rating scales).

En las pautas de cotejo el observador dispone de una lista de rasgos con respecto a los cuales constata la presencia o ausencia en cada alumno. Esta lista puede ser construída siguiendo los dos primeros pasos del procedimiento descrito para la evaluación de exámenes orales o escritos.

Las escalas de evaluación también contienen un conjunto de rasgos, pero en este caso el observador registra las conductas en un sistema de categorías a las cuales se ha asignado una escala numérica. Existe una gran variedad de modalidades para construir

estas escalas que puede ser examinada en Lafourcade (1972), en todo caso se proponen algunos ejemplos en el anexo N°6.

#### 3.3.3.4. El autoinforme.

El último grupo de técnicas de evaluación que se van a analizar responde a la denominación genérica de técnicas de autoinforme. Se incluyen aquí todos los procedimientos que implican la recopilación de datos utilizando como fuente de información los alumnos. A partir de ellos, utilizando procedimientos de elaboración más o menos complejos, se elabora una información formalizada para cada alumno.

Se pueden elaborar cuestionarios mediante los cuales se recoge la percepción de los sujetos en cuanto a los cambios que han experimentado como efecto del programa de capacitación, tanto para cada una de las asignaturas que este comprende, como en términos globales. Estos cuestionarios tienen, desde luego, problemas de subjetividad.

Para ilustrar este procedimiento se incluye un ejemplo en el anexo N°7.

En esta categoría también se incluyen las escalas de actitudes para las cuales existen diversas técnicas de construcción, las que por tratarse de técnicas de tipo psicométricas bastante elaboradas, exceden el objetivo del presente informe y preferentemente deberían ser construidas por especialistas. En todo caso se pueden obtener informaciones bastante precisas en el clásico texto de A. Edwards (1957).

### 3.3.3.5. Relación entre objetivos y técnicas de evaluación.

A través de toda la exposición referente a las técnicas evaluativas, se han relacionado estas con el tipo de objetivos para las cuales resultan más apropiadas; a fin de visualizar mejor esta relación, se presenta un cuadro en el cual se han cruzados estos dos aspectos y que puede servir para planificar la evaluación de los alumnos. Se ha elegido en esta oportunidad la taxonomía del dominio cognoscitivo y afectivo de Bloom.

En el cuadro N°3 se han consignado las diversas técnicas en el eje horizontal y las categorías conductuales en el eje vertical.

Las cruces indican la técnica que se considera como más apropiada para estimar el logro de una conducta específica.

Para terminar esta sección sólo cabe mencionar, que al igual que el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación también requiera de planificación. Esta tarea comprende, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Definición de los objetivos de aprendizaje que se evaluarán.
- b) Selección de las técnicas específicas que se utilizarán para evaluar el logro de las conductas.
- c) Determinación de fuentes de información para recoger los datos: profesor, el propio alumno, otros alumnos.
- d) Calendarización de las evaluaciones.

Es importante que en esta planificación participen los educandos adultos, pues para ellos es relevante conocer qué conductas serán evaluadas, cómo serán

CUADRO N° 3 : Relación entre técnicas de evaluación y objetivos educacionales

TECNICAS DE EVALUACION											
TIPO DE CONDUCTA	EXAMEN ORAL			EXAMEN ESCRITO				OBSERVACION		AUTOINFORMACION	
	Exposición autónoma	Debate	Entrevista	Ensayo	Situación Problemát.	Preguntas breves	Pruebas objetivas	Incidentes críticos	Escala de valoración	Cuestionario	Evaluación
<u>DOMINIO COGNOSCITIVO:</u>											
1. Conocimiento			X			X	X				
2. Comprensión	X		X	X			X				
3. Aplicación	X		X	X	X		X				
4. Análisis	X	X	X	X	X		X				
5. Síntesis	X		X	X			X				
6. Evaluación	X	X	X	X							
<u>DOMINIO AFECTIVO:</u>											
1. Recepción								X	X		
2. Respuesta								X	X	X	
3. Valoración			X					X	X	X	
4. Organización		X	X					X	X		
5. Caracterización		X	X					X	X		

evaluadas estas, quien efectuará las evaluaciones y cuándo se llevarán a cabo. De este modo, tomarán conciencia más clara acerca de cuáles son las metas a alcanzar y orientarán sus esfuerzos, experiencias y capacidades hacia el logro de las mismas.

### 3.3. Evaluación de cursos por los participantes.

Este tipo de evaluación se plantea en el contexto más amplio de la evaluación de la docencia universitario o superior y comprende además de esta técnica, otras tales como las opiniones de pares, de superiores, de egresados, etc..

Si fuese necesario optar por el componente más significativo en la evaluación de cursos, se elegirían de acuerdo a los diferentes estudios que se han realizado al respecto (Miller 1974), sin lugar a dudas, las informaciones proporcionadas por los participantes alumnos, especialmente en el caso de los cursos de capacitación profesional. Ello en virtud de que los estudiantes tienen una percepción más completa del valor y la utilidad que les prestarán los aprendizajes adquiridos durante el curso, en su desempeño profesional. Como lo señala Aristóteles en la Política, "los comensales son mejores jueces de los méritos de un guiso que el cocinero".

Existe un gran número de estudios que dan cuenta de la confiabilidad y la validez de los datos proporcionados por alumnos. Miller (1974) cita varias investigaciones que muestran una alta consistencia de las evaluaciones en muestras de alumnos para los mismos docentes en oportunidades diferentes. Informa tam-

bién sobre la elevada correlación entre las calificaciones de estudiantes y ex-alumnos para los mismos cursos.

En cuanto a la validez, los trabajos realizados por Hilbraud (1971) y Mc Keachie (1971) indican que los resultados de las evaluaciones de alumnos universitarios son, efectivamente, buenos indicadores de la calidad de la enseñanza.

Aunque existen algunos estudios que presentan resultados negativos acerca del uso de la calificación de alumnos por ejemplo, Fahey (1970) y Rodin y Rodin (1972), el balance se inclina fuertemente hacia el empleo de esta técnica para retroinformar a los organizadores de programas educativas a fin de que puedan efectuar los ajustes necesarios.

Entre los aspectos que se sugiere analizar se encuentran los siguientes:

1. Características personales del docente que dictó el curso.
2. Cobertura del curso, en términos de profundidad en el análisis de los temas.
3. Organización del curso.
4. Interacción docente - participantes.
5. Estimación del grado de aprendizaje.
6. Evaluación de los aprendizajes.
7. Valor de las actividades.

La manera más adecuada para obtener las informaciones es un cuestionario a los participantes. Este instrumento; común para todos los curso, puede contener un

conjunto de preguntas atengentes a los diferentes rubros señalados y una evaluación global. Es conveniente, además, que se ofrezca la posibilidad a los docentes para que agreguen algunas preguntas más específicas acerca de las características del curso que ellos han conducido. Este último recurso suele reducir considerablemente la actitud negativa o resistencia que puedan tener algunos docentes frente a la evaluación de su quehacer académico. Para ilustrar este procedimiento se ha consignado un modelo de cuestionario en el anexo N°8.

La evaluación de los cursos, si bien proporciona una información acerca de cada uno de ellos, ofrece pocas posibilidades de obtener un panorama con respecto al programa en su globalidad, particularmente en lo que se refiere al impacto que tiene en el desempeño profesional de los participantes.

Para ese propósito es necesario realizar una encuesta a los egresados del programa, una vez que hayan cumplido labores profesionales durante algún período. Es conveniente también en este caso disponer de un cuestionario común para los egresados, lo cual no impide, naturalmente, que además se efectúe una entrevista.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bloom, B.S. Evaluation to improve learning.  
New York: Mc.Graw-Hill, 1981.
- Bloom, B.S. et col. Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de metas educativas. Tomo I. Ambito del conocimiento, 1972.
- Bloom, B.S., Davis A. y Madaus, G.F. Handbook of formative and summative evaluation of student learning.  
New York: Mc Graw-Hill, 1971.
- Botwinick, J. Cognitive Development in Maturity and Old Age.  
New York: Springer, 1967.
- Castro, C. y Sanchez, D. Evaluación de la capacitación en las empresas. Santiago: Universidad de Chile, 1982.
- Ebel, R. Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Prentice Hall, 1972.
- Edwards, A. Techniques of attitude scale construction. New York: Appletan-Century-Crofts, 1957.
- Fahey, G.L. Student Rating of Teaching: Some Questionable Assumptions. En A.J. Student Evaluation of teaching

- Pihsburgh, Pa: Institute for Higher Education, University of Pittsburgh, 1970.
- Flavell, J.H. Cognitive changes in Adulthood. En IR. Goulet y P.B. Baltes(Eds.) Life-Span Development Psychology. Washington, D.A., Government Printing Office, 1965.
- Havelock, R.G. y Havelock, M. Training for Change Agents Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research, 1980.
- Harrow, A.J. A Taxonomy of the Psychomotor Domain. New York: Mc. Kay, 1972.
- Hilbrand, M. y Wilson R.D. Report to the Faculty on the Effective University Teaching and its Evaluation. En G. Eble (Ed.). The Recognition and Evaluation of Teaching. Salt Lake City: Project to improve College Teaching and the Committe on Evaluation, 1971.
- Himmel, E. y Maltes, S. Análisis de la Selección y de la Predicción del Rendimiento Académico. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1978.
- Himmel , E. y Maltes, S. Modelos de Análisis del Rendimiento Académico Universitario. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1979.

- Howe, M.J.A. (Ed.) Adult learning. London: John Wiky & Sans, 1977.
- Knowles, M. The Adult Learner: A Neglected Species. 2nd. Ed. Houston: Gulf Publishing Co., 1978.
- Lafourcade, P.D. Planeamiento, Conducción y Evaluación de la Enseñanza Superior. Buenos Aires: Kapeluz, 1974.
- Lafourcade, P.D. Evaluación de los Aprendizajes. Madrid: Cincel, 1972.
- Landsheere, G. de Evaluación continua y exámenes. Buenos Aires: Ateneo, 1973.
- Lavin, D.E. The Prediction of Academic Performance. New York: Russel Sage Press, 1965.
- Mc Keachie, W. y et Al. Student Ratings of Teacher Efectiveness: Validity Studies. American Educational Research Journal, 1971, 435 - 445.
- Miller, H.E. y J.R. Verduin, Jr. The Adult Educator - A Handbook for Staff Development. Houston: Gulf Publ. Co., 1979.
- Miller, R.I. Developing Programs for Faculty Evaluation. San Francisco: Jossey Bass Pub., 1974.

- Paterson, R.W.K. Values, education and the adult.  
London: Routledge & Kegan Paul,  
1979.
- Rodin, M. y Rodin, B. Student Evaluations of Teachers.  
Science, 1972, 177, 1164-1166.
- Rodríguez, J.L. Didáctica General. Madrid: Cincel-  
Kapelusz, 1980.
- Rogers, R. y Shoemaker,  
F.F. Communication of Innovations.  
2<sup>nd</sup> Ed. New York: The Free Press,  
1971.
- Simpson, E. Educational Objectives in the Psy-  
chomotor Domain. En M.B. Kapfer  
(Ed.) Behavioral Objectives in Cu-  
riculum Development. Englewood  
Cliffs, N.J.: Educational Techno-  
logy Pub., 1971.

## ANEXO N° 1

Modelo de cuestionario para informantes que conocen al postulante.

Postulación para admisión de cursos de capacitación.

## CARTA CONFIDENCIAL DE REFERENCIA:

Esta carta de recomendación debe ser llenada por un profesor con quien el postulante haya estudiado o trabajado en investigaciones en su campo de estudio, o bien, por una persona que haya supervisado su trabajo como profesional.

Nombre del postulante \_\_\_\_\_

País de origen \_\_\_\_\_

1.- ¿Durante cuanto tiempo ha conocido al postulante? \_\_\_\_\_

2.- ¿En qué calidad ha conocido al postulante?

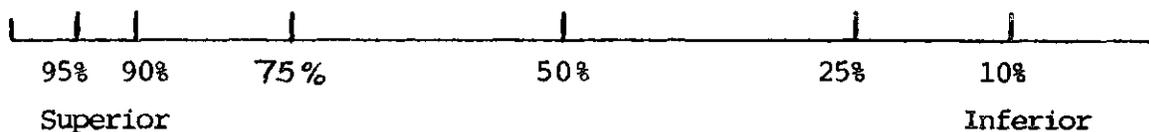
Como su profesor  Su supervisor

Su guía de investigación  Otra (indique cuál)

- 3.- Por favor evalúe al candidato en cada uno de los aspectos que se indican a continuación, comparándolo con otros estudiantes o colaboradores durante su carrera profesional.

	Exce- lente	Muy Bueno	Regular	Menos que re- gular
Capacidad Intelectual				
Conocimiento de la realidad nacional				
Conocimiento de la realidad latinoameric.				
Hábitos de trabajo				
Seriedad de propósitos				
Capacidad potencial para efectuar con- tribuciones valiosas en su campo				
Iniciativa y riqueza de recursos				
Madurez emocional				
Capacidad para establecer relaciones interpersonales				
Condiciones de líder [capacidad de comunicación]				

- 5.- Sírvase indicar la ubicación general del candidato entre los estudiantes o colaboradores de su departamento, repartición o sección. (Marque con una cruz el casillero correspondiente).



6.- Agradeceríamos darnos su opinión franca acerca del candidato para realizar el programa de.

Nombre y cargo: \_\_\_\_\_

Afiliación universitaria o profesional \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Le solicitamos devolver este formulario a la dirección indicada en el sobre adjunto antes del \_\_\_\_\_.

## ANEXO N° 2

## MODELO DE PAUTA DE EVALUACION DE ENTREVISTAS DE SELECCION.

Nombre del postulante \_\_\_\_\_

1.- Aspectos formales.

## 1.1. Presentación:

- |                       |                          |     |
|-----------------------|--------------------------|-----|
| Extremadamente formal | <input type="checkbox"/> | (2) |
| Formal cuidadosa      | <input type="checkbox"/> | (4) |
| Descuidada            | <input type="checkbox"/> | (1) |
| Muy descuidada        | <input type="checkbox"/> | (0) |

## 1.2. Expresión mímica:

- |                            |                          |     |
|----------------------------|--------------------------|-----|
| a) Cara muy expresiva      | <input type="checkbox"/> | (3) |
| Cara normal                | <input type="checkbox"/> | (2) |
| Cara poco expresiva        | <input type="checkbox"/> | (1) |
| b) Muy parco en sus gestos | <input type="checkbox"/> | (2) |
| Gesticulación normal       | <input type="checkbox"/> | (3) |
| Excesiva gesticulación     | <input type="checkbox"/> | (1) |

## 1.3. Mirada:

- |              |                          |     |
|--------------|--------------------------|-----|
| Directa      | <input type="checkbox"/> | (2) |
| Evasiva      | <input type="checkbox"/> | (0) |
| Directa fija | <input type="checkbox"/> | (1) |

## 1.4. Postura:

- |                       |                          |     |
|-----------------------|--------------------------|-----|
| Natural               | <input type="checkbox"/> | (2) |
| Excesivamente erguida | <input type="checkbox"/> | (1) |
| Hundida               | <input type="checkbox"/> | (0) |

2.- Motivaciones y expectativas.

## 2.1. Motivación:

- |  |                          |      |
|--|--------------------------|------|
| Muy adecuada (interés centrado en los beneficiarios de los planes de desarrollo y en la realización personal).                     | <input type="checkbox"/> | (10) |
| Media (interés centrado en la agencia que promueve el desarrollo y en el perfeccionamiento personal).                              | <input type="checkbox"/> | (5)  |
| Inadecuada (enviado por interés de su institución laboral excesivamente centrado en el mismo; no logra señalar móviles de acción). | <input type="checkbox"/> | (0)  |

## 2.2. Expectativas:

Muy realistas	<input type="checkbox"/>	(10)
Realistas	<input type="checkbox"/>	(15)
Carentes de realismo	<input type="checkbox"/>	(0)

3.- Conocimientos y actitudes frente a la realidad latinoamé-  
ricana y nacional.

## 3.1. Conocimiento de la situación y evaluación de su país:

Excelente	<input type="checkbox"/>	(10)
Bueno	<input type="checkbox"/>	(7)
Regular	<input type="checkbox"/>	(5)
Escaso	<input type="checkbox"/>	(0)

3.2. Conocimiento sobre la situación y evolución de Amé-  
rica Latina:

Excelente	<input type="checkbox"/>	(10)
Bueno	<input type="checkbox"/>	(7)
Regular	<input type="checkbox"/>	(5)
Escaso	<input type="checkbox"/>	(0)

## 3.3. Actitudes:

Actitudes frente a la situación de su país:

Crítica y constructiva	<input type="checkbox"/>	(10)
Sólo crítica	<input type="checkbox"/>	(5)
Pasiva	<input type="checkbox"/>	(0)

## 3.4. Actitud frente a la situación de América Latina:

Crítica y constructiva	<input type="checkbox"/>	(10)
Sólo crítica	<input type="checkbox"/>	(5)
Pasiva	<input type="checkbox"/>	(0)

## 3.5. Experiencias personales:

Innovadoras	<input type="checkbox"/>	(10)
Pasivas	<input type="checkbox"/>	(0)

4.- Características personales.

## 4.1. Pensamiento y lenguaje:

	Alta 4	3	Media 2	1	Baja 0
a) Expresión clara y fluída					
b) Agilidad y flexibilidad de ideas					
c) Consistencia lógica en el discurso (discriminación, ordenación y jerarquización de ideas)					
d) Capacidad de análisis y síntesis					

## 4.2. Juicio de realidad:

	4	3	2	1	0
a) Juicio crítico					
b) Percepción integrativa					
c) Separación realidad-fantasia					

## 4.3. Identificación y autoevaluación:

	4	3	2	1	0
a) Capacidad autocrítica					
b) Autoestimación					
c) Capacidad de introspección					

## 4.4. Madurez Socio-afectiva:

	4	3	2	1	0
a) Espontaneidad					
b) Aceptación de sentimientos					
c) Aceptación de crítica					
d) Estabilidad emocional					

5. Síntesis.

	Puntaje
1.- Aspectos formales	
2.- Motivaciones y expectativas	
3.- Conocimientos y actitudes	
4.- Características personales	
PUNTAJE TOTAL	

## ANEXO N° 3

Ejemplo de pauta de registro conductual.

Síntesis de las fases en el montaje del modelo de simulación de roles.

1.- Fase introductoria:

- Introducción del problema
- Explicitación del problema
- Explicación de la simulación de roles

2.- Selección de participantes:

- Análisis de los roles en relación al problema
- Selección de los actores de los roles

3.- Montaje del escenario.

4.- Actuación de los roles.

5.- Registro y evaluación de las conductas de los actores.  
(Pauta de registro conductual).

Rasgos (*)	3 Casi Siempre	2 A veces	1 Casi nunca
1. Tiene una percepción adecuada de su rol			
2. Utiliza el lenguaje apropiado			
3. Identifica correctamente las situaciones			
4. Presenta apertura a posibles soluciones			
5. Propone soluciones alternativas			
6. Analiza los criterios y supuestos de cada alternativa			
7. Evalúa las alternativas propuestas			
8. Contribuye a la toma de decisiones			
9. Respeta los sentimientos de los otros actores			
10. Distingue conclusiones de opiniones			
PUNTAJE TOTAL			

Los rasgos varían de acuerdo a la situación problemática presentadas. En lugar de 3 categorías, se pueden utilizar 5.

## ANEXO N° 4

Modelo de pauta para evaluar exámenes escritos.

## A) Clasificación de rasgos en categorías.

1. Conocimientos
  - Conceptos
  - Definiciones
  - Clasificaciones
  - Teorías
  
2. Interpretación Personal
  - Capacidad de análisis
  - Capacidad de síntesis
  - Capacidad de evaluación
  - Estructuración lógica
  
3. Redacción
  - Claridad del lenguaje
  - Presición del lenguaje
  - Sintaxis
  
4. Originalidad
  - Capacidad de relacionar
  - Creatividad
  
5. Posición personal
  - Evaluación de las fuentes de información
  - Posición personal insesgada

## B) Esquema de valoración.

a) Ponderaciones	Coefficientes (*)
1. Conocimientos	2
2. Interpretación personal	2
3. Redacción	1
4. Originalidad	2
5. Posición personal	3

(\*) Los coeficientes propuestos dependen del énfasis en el curso.

## b) Protocolo de valoración.

		4	3	2	1	
1	Conocimientos					X2 =
2	Interpretación Personal					X2 =
3	Redacción					X1 =
4	Originalidad					X2 =
5	Posición personal					X3 =
PUNTAJE TOTAL						

Los puntajes en este caso fluctúan entre 10 y 30, para transformar estos a notas (calificaciones) se puede utilizar la siguiente expresión.

$$N = (X - X \text{ mín.}) \frac{k}{(X \text{ máx} - X \text{ mín})}$$

N	=	nota o calificación
X	=	puntaje total
X mín.	=	puntaje mínimo posible
X máx.	=	puntaje máximo posible
k	=	número de calificaciones (notas)

Esta transformación, dependiendo del número de notas, exige aproximadamente un rendimiento del 60 %, si la nota mínima es el valor central de la escala.

ANEXO N° 5

Modelo de ficha de registro de incidentes críticos.

Fecha \_\_\_\_\_

Participante \_\_\_\_\_

Observador \_\_\_\_\_

Asignatura \_\_\_\_\_

Contexto:

Descripción del incidente:

Valoración

Ejemplo

Contexto: Durante el desarrollo de un ejercicio en grupo sobre comparación de datos estadísticos de diferentes fuentes.

Descripción del incidente: N.N. en un grupo formado por A.A., B.B. y C.C. enunció los criterios para comparar los datos estadísticos, organizó la discusión e hizo una síntesis de esta. El resto de los participantes se limitaron a aceptar las proposiciones de N.N.

Valoración: N.N. comenzó el trabajo de grupo con la intención de proponer un esquema. Al ser aceptado como conductor, adoptó la posición de conducción en forma demasiado directiva.

## ANEXO N° 6

Ejemplo de lista de comprobación y escala de valoración.

## a) Lista de comprobación:

	Si	No	Dudoso
1. Distingue la idea principal de los accesorio o secundario			
2. Distingue entre hechos, hipótesis y opiniones			
3. Propone generalizaciones lógicas.			
4. Afirma en forma documentada o con pruebas			
5. Utiliza correctamente los distintos tipos de lenguaje			
6. Interpreta bien los datos			

## b) Escala de valoración:

	Nunca o Alto 1	2	A veces Mediano 3	4	Siempre o Alto 5
1. Actitudes comunicativas - Comunica sus ideas y opiniones a los demás participantes - Busca interacciones con docentes fuera de la clase - Respeta las ideas de los demás participantes					

	Nunca o Alto		A veces Mediano		Siempre o Alto
	1	2	3	4	5
<p>2. Reciprocidad e interayuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepta opiniones que no comparte plenamente</li> <li>- Ayuda a tomar acuerdos y armonizar opiniones no coincidentes</li> </ul>					
<p>3. Nivel de antonomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma iniciativa en discusiones y acciones</li> <li>- Decide en situaciones complejas</li> <li>- Manifiesta un comportamiento crítico eficaz</li> </ul>					

ANEXO N° 7

Ejemplo de cuestionario de autoevaluación.

Nombre \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_

1. ¿Considera usted que ha experimentado un cambio en su concepción de como consecuencia del curso? Justifique

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Estima usted que se encuentra ahora más capacitado(a) para analizar problemas de \_\_\_\_\_ ahora que al comienzo de este curso? Justifique

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Se encuentra usted en mejores condiciones para proponer soluciones a problemas de \_\_\_\_\_ ahora que al inicio de este curso?

4. ¿Cuál estima usted ha sido su grado de aporte al enfoque de los problemas de este curso?

Muy alto  Alto  Medio  Bajo  Muy bajo

Justifique \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿En qué medida considera usted que ha logrado los objetivos de este curso?

Muy alto  Alto  Media  Bajo  Muy bajo

Justifique \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Cómo juzga usted su esfuerzo para responder a las demandas académicas de este curso?

Muy alto  Alto  Media  Bajo  Muy bajo

Justifique \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Cómo ha sido, en su opinión, su desempeño general en este curso?

Excelente     Bueno     Satisfactorio     Insatisfactorio

Justifique \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO N° 8

Modelo de cuestionario de evaluación de curso.

Curso \_\_\_\_\_ Docente \_\_\_\_\_

Señale en que medida estima que:	Muy bajo o nunca		Mediano		Muy alto o siempre	No Aplicable
	1	2	3	4	5	
1. El docente demostró entusiasmo al dictar el curso.						
2. Las presentaciones formales del docente hicieron más fácilmente comprensible la asignatura.						
3. El docente se preocupó de que los participantes aprendieran y comprendieran los diferentes tópicos.						
4. El docente mostró la relevancia de la asignatura al explicitar sus implicancias o ejemplificar sus aplicaciones.						
5. La cobertura de tópicos y/o perspectivas fue amplia y profunda.						
6. El curso incluyó los fundamentos de la asignatura.						

	Muy bajo o nunca		Mediano		Muy alto o siempre	No Aplicable
	1	2	3	4	5	
7. Las presentaciones de los participantes estuvieron bien integradas e articuladas con la estructura general del curso.						
8. Los materiales complementarios fueron bien seleccionados.						
9. Los objetivos propuestos fueron cuidadosamente formulados y coincidieron con aquellos efectivamente abordados.						
10. La carga de trabajo para los participantes fue homogéneamente distribuída a lo largo de todo el desarrollo del curso.						
11. Los participantes fueron estimulados para formular preguntas, las que fueron respondidas en forma adecuada.						
12. Los participantes se sintieron libres para estar en desacuerdo con el docente y expresar sus propias ideas.						
13. Encuentro que en este curso he aprendido algo útil y valioso para mi desarrollo profesional.						
14. Mi curiosidad intelectual por esta asignatura ha sido estimulada.						

	Muy bajo o nunca		Mediano		Muy alto o siempre	No Aplicable
	1	2	3	4	5	
15. Los criterios de evaluación fueron explicitados al comienzo del curso.						
16. Su evaluación general acerca docente es.						
17. Su evaluación general acerca del curso es.						

Por favor indique fue de valor para usted cada uno de los aspectos listados más abajo, usando la escala que se indica a continuación:

<b>B</b>	<b>M</b>	<b>A</b>
<u>Valor bajo</u> (requiere de cambio o mejoramiento)	<u>Valor mediano</u>	<u>Valor alto</u> (No necesita cambio o mejoramiento)

	B	M	A
18. La bibliografía			
19. Los trabajos de grupo			
20. Las evaluaciones			
21. Los debates en clase			
22. Las presentaciones formales			

Sírvase señalar cómo es:

	Baja	Media	Alta
La dificultad del curso comparado con otras asignaturas.			
Su dominio del curso comparado con otras asignaturas.			
Su interés por la asignatura al inicio del curso.			
Su interés por la asignatura al término del curso.			

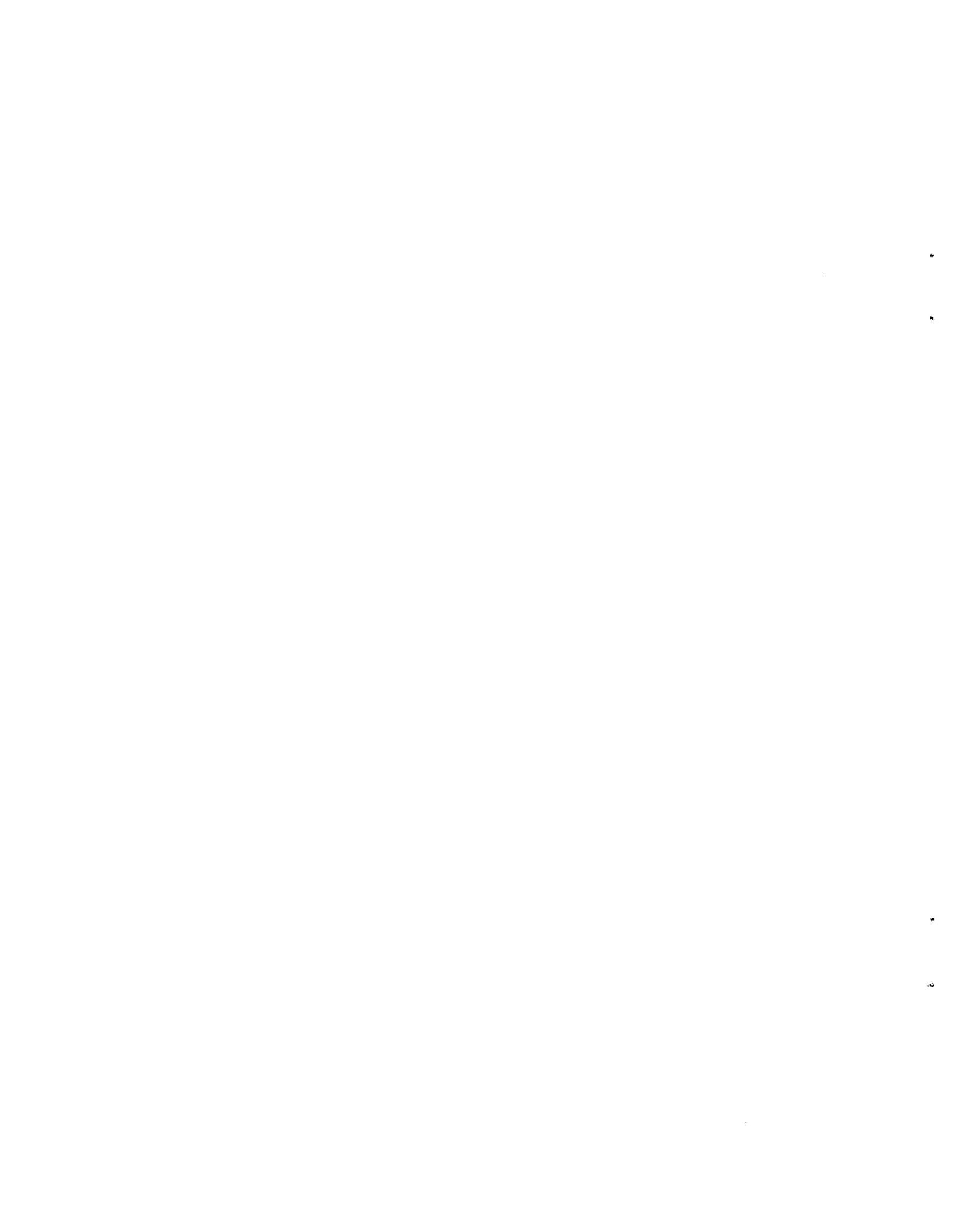




DOCUMENTO 3

LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL PROCESO  
DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE \*/

\*/ Elaborado por la consultora señora María Teresa Guzmán para uso en las actividades docentes del PROCADES.



# I N D I C E

	<u>Página</u>
INTRODUCCION .....	1
1. ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE .....	3
2. AYUDAS AUDIOVISUALES .....	6
2.1 Selección de las ayudas audiovisuales .....	7
2.2 Funciones de las ayudas audiovisuales .....	9
2.3 Uso de las ayudas audiovisuales .....	11
2.4 Planificación de las ayudas audiovisuales .....	13
3. CARACTERIZACION DE LAS AYUDAS AUDIOVISUALES .....	17
3.1 Ayudas audiovisuales de acción directa .....	19
3.1.1 Experiencias dramatizadas .....	19
- Ventajas .....	19
- Desventajas .....	20
3.1.1.1 Sociograma .....	21
3.1.1.2 Desempeño de papeles .....	21
3.2 Ayudas audiovisuales de observación .....	22
3.2.1 Demostraciones con aparatos .....	22
3.2.1.1 El Pizarrón .....	22
- Características .....	22
- Funciones .....	23
- Manejo .....	23
3.2.2 Excursiones y visitas .....	25
3.2.2.1 Visita a terreno .....	25
- Funciones .....	25
- Planeamiento .....	25
- Evaluación .....	27
3.2.3 Las exposiciones .....	29
3.2.3.1 Diario Mural .....	29
- Funciones .....	29
- Elaboración .....	30
- Evaluación .....	31

	<u>Página</u>
3.2.4	Proyecciones dinámicas ..... 32
3.2.4.1	Televisión educativa (video cassette) ..... 32
-	Características ..... 33
-	Funciones ..... 34
-	Manejo ..... 34
-	Evaluación ..... 35
3.2.5	Proyección de imágenes fijas ..... 36
-	Funciones ..... 37
3.2.5.1	Diapositivas ..... 37
-	Ventajas ..... 37
3.2.5.2	Filminas o películas fijas ..... 39
-	Elaboración ..... 40
3.2.5.3	Retroproyección ..... 40
-	Manejo ..... 41
-	Ventajas ..... 42
3.2.6	Material impreso ..... 43
3.2.6.1	Apartado docente ..... 44
-	Funciones ..... 44
-	Ventajas ..... 46
-	Desventajas ..... 47
-	Elaboración ..... 48
-	Evaluación ..... 49
4.	MATERIAL GRAFICO ..... 50
4.1	Composición ..... 50
4.2	Presentación gráfica ..... 52
-	Rotulación ..... 52
-	Bosquejos y dibujos ..... 53
-	Gráficas ..... 54
-	Cuadros sinópticos ..... 55
-	Diagrama ..... 56
4.3	El Color ..... 56
5.	BIBLIOGRAFIA ..... 57

ANEXOS

1.	Guía para la elaboración del Programa de Asignaturas de los Cursos de PROCADES .....	59
2.	Lista de medios audiovisuales .....	62
3.	Diseño de un video cassette educativo .....	63
4.	Elaboración y producción de mensajes para video cassettes educativos .....	69
5.	Formatos de programas .....	72

•  
•  
•  
•

•  
•  
•  
•

## INTRODUCCION

Este documento - especialmente preparado para PROCADES -, tiene como objetivo servir de guía a sus profesores en la selección y uso de ayudas audiovisuales en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Esta guía se elaboró con información obtenida de fuentes secundarias, y descansa preferentemente en la selección, análisis y sistematización de información bibliográfica.

Dentro de la amplia gama de ayudas o medios audiovisuales, se seleccionaron: experiencias dramatizadas (sociograma y desempeño de papeles); pizarrón; visitas a terreno; diarios murales; televisión educativa; diapositivas; filminas, retroproyección y apartados docentes.

Para esta selección se utilizó un criterio práctico, considerándose aspectos tales como: accesibilidad al equipo, facilidad en el manejo de éste, características de los alumnos, tamaño, duración y flexibilidad del material. Esto último se debió a la necesidad que tienen los docentes de trasladarse continuamente a diferentes lugares donde se desarrollan los cursos.

El documento está constituido por seis partes: los puntos uno y dos se refieren a conceptos generales sobre las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y las Ayudas Audiovisuales, respectivamente. En el punto tres, se hace una caracterización de las ayudas audiovisuales seleccionadas, en relación a sus ventajas, funciones y posibles usos, entre otros aspectos. El punto 4 trata el Material Gráfico, tema de gran utilidad en la confección del material audiovisual.

Las referencias bibliográficas se presentan en el punto cinco. Finalmente, se acompañan una serie de anexos que le permitirán a los usuarios de este guía ahondar en algunos temas específicos.

## 1. ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El uso creativo y oportuno de las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje (experiencias, actividades, metodologías o medios de aprendizaje) aumentan la probabilidad que los educandos, alumnos o participantes de un curso aprendan más, retengan mejor lo aprendido y realicen mejor las habilidades que se forman en ellos.

Sin embargo, la utilización de las actividades no garantiza por sí sola el éxito; éstas deben incluirse como elementos importantes del proceso de Planeamiento Educativo.

El planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje permite al educador (docente, profesor, experto) diseñar, realizar y evaluar el proceso en forma integral, a la vez que combinar recursos y procedimientos con el fin de crear condiciones apropiadas para que el educando logre cambios duraderos de conductas, sean éstas del área del conocimiento, actitud y/o comportamiento.

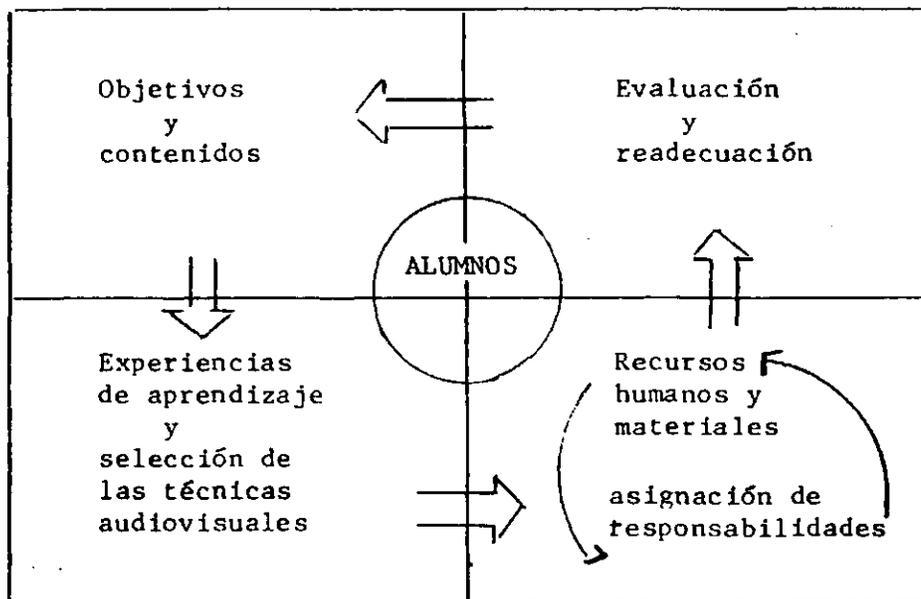
El cómo planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje es una interrogante que se han planteado numerosos autores. Si bien los diferentes modelos presentan variaciones de forma, existen tres elementos del proceso que son comunes a todos ellos: a) los objetivos educacionales planteados desde el punto de vista del educando; b) las experiencias de enseñanza-aprendizaje (en las cuales se encuentran insertas las ayudas o medios audiovisuales) y, c) la evaluación (antes, durante, después) con el fin de obtener una información que permita mejorar el proceso.

Cualquiera sea el modelo de planificación que se adopte, éste debe estar centrado en los educandos y considerar como antecedentes fundamentales sus necesidades, motivaciones, posibilidades y estilos de aprendizaje.

A modo de ejemplo, se presenta en la Figura 1 un modelo sistémico de planificación educativa, adaptado del propuesto por Brown y cols. (1975, pág. 4).

Figura 1

Modelo Sistémico de la Planificación Educativa



Este enfoque sistémico considera seis elementos importantes de incluir en el planeamiento:

1. Definir los objetivos educacionales y seleccionar los contenidos.
2. Seleccionar las experiencias de aprendizaje adecuadas.
3. Seleccionar las ayudas o medios audiovisuales.

4. Seleccionar y adecuar los recursos materiales necesarios para las experiencias de aprendizaje.
5. Asignar las responsabilidades a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Evaluar los resultados y readecuar el proceso.

De los elementos señalados sólo se analizarán aquéllos que tienen relación directa con el objetivo de este documento: los medios audiovisuales como elementos de las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

En el Anexo 1 se presenta un cuestionario que puede facilitar a los docentes de PROCADES la planificación de su Asignatura o Cátedra.

## 2. AYUDAS AUDIOVISUALES

Las ayudas audiovisuales son los instrumentos que usa el profesor para que la enseñanza sea más fácil y el aprendizaje más rápido. Así, una ayuda audiovisual puede ser una ilustración en el pizarrón, una demostración en el aula o una representación (Jones, 1973).

Las ayudas, medios o recursos audiovisuales pueden simplificar una idea complicada o poner una idea abstracta en forma gráfica. Hacen posible disminuir el tiempo y el espacio, logrando que los educandos vean lo que es imposible observar de otra forma.

Ninguna ayuda audiovisual es buena o mala; su calidad dependerá de la destreza desarrollada por el profesor, de su habilidad para elegir y combinar ayudas que se adapten a cualquier problema particular de enseñanza y de su facilidad para crear nuevas ayudas si no encuentra las que necesita utilizar.

El éxito en el empleo de los medios audiovisuales depende del planeamiento. Las ayudas audiovisuales no pueden usarse para resolver un problema mientras no se sepa exactamente cuál es el problema, y no se puede saber la naturaleza del problema hasta que no se tengan los planes para cada clase. Con el planeamiento se pueden obtener ayudas más eficaces y listas para ser usadas en el momento más oportuno.

El uso de los medios debiera estar motivado por dos objetivos fundamentales: a) apoyar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y b) crear condiciones que permitan al profesor y al alumno interactuar libremente como personas dentro de una situación donde los participantes dominan el ambiente para provecho propio.

## 2.1 Selección de las ayudas audiovisuales

El contenido educativo debe codificarse audiovisualmente para ser transmitido a través de un medio. A este contenido codificado se le denomina mensaje.

Los mensajes pueden tener distintos grados de abstracción y complejidad y deben presentarse en los materiales o medios más adecuados para alcanzar los objetivos.

Es indispensable que el contenido incluido en el mensaje se base en las necesidades de un grupo concreto que necesita determinada información o destreza; o bien en la urgencia de provocar una actitud o respuesta específica.

Los objetivos educacionales, por su parte, deben proporcionar una orientación clara que permita presentar ordenadamente el contenido.

Las características de los alumnos debe ser el tercer elemento que influya en la selección del contenido. Un esquema de contenido incluye:

- a) los aspectos esenciales para desarrollar los objetivos educacionales,
- y b) la información científica que explique cada aspecto.

Una vez que se tiene seleccionado el contenido, es necesario codificarlo audiovisualmente y para esto la elección del medio o los medios es muy importante.

A continuación se entregará una pauta que ayudará a decidir sobre el medio o los medios por utilizar:

1. ¿Qué medio o medios se pueden emplear?
2. ¿Se necesita sonido (narración-doblaje), títulos, indicaciones u otros?
3. ¿Es necesario el movimiento, o es más conveniente la imagen fija para presentar la información?
4. ¿El contenido debe ser estudiado individualmente o preferentemente en grupo?
5. ¿Es necesario usar el color o puede servir el blanco y negro?
6. ¿Habrá problemas para conservar el contenido actualizado?
7. ¿Se podrán superar las dificultades técnicas o de infraestructura?
8. ¿Habrá problemas en la distribución, almacenamiento o conservación de los materiales audiovisuales?
9. ¿Hay tiempo y recursos para producir un buen material?
10. ¿Qué problemas se presentarán en el uso de los medios? (equipo, salas, etc.).

Una vez respondidas las preguntas anteriores, se deben considerar los diferentes medios audiovisuales disponibles, sus características, sus usos, sus ventajas y desventajas y sus limitaciones. Una vez realizado todo esto se está en condiciones de escoger el medio audiovisual que mejor realice su propósito.

Cualquiera sea la elección de los medios, ésta debiera estar motivada por los objetivos educacionales planteados y por las características de los alumnos a los cuales va dirigida; en ningún caso deben - los medios - ser considerados como herramientas que permitan al profesor suplir su participación.

## 2.2 Funciones de las ayudas audiovisuales

Algunas de las funciones que las ayudas audiovisuales pueden desempeñar en la tarea de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, son las siguientes:

- a) Proporcionar experiencias que no son obtenibles fácilmente de otras formas.

Ayudas más adecuadas: películas, video cassettes, grabación, dramatización, visitas.

Ejemplo: video cassette educativo sobre el funcionamiento de  
Programas de Desarrollo Rural en la Región.

- b) Facilitar el reconocimiento y la descripción de objetos.

Ayudas más adecuadas: fotografías, diapositivas, láminas en colores, películas, video cassettes.

Ejemplo: diapositivas sobre los principales métodos artesanales de  
secado del maíz.

- c) Facilitar la comparación entre dos o más objetos, situaciones, teorías, etc., y la distinción de semejanzas y diferencias.

Ayudas más adecuadas: fotografías, dibujos, diapositivas, grabaciones, pizarrón, transparencias, flanelógrafo, película o video cassette.

Ejemplo: transparencia de un cuadro comparativo entre la producción agrícola actual de una localidad y la proyección de ésta si se cumplieran ciertas condiciones previamente establecidas.

- d) Mostrar las relaciones y/o posiciones entre las partes de un conjunto o un todo.

Ayudas más adecuadas: diagramas, transparencias, diapositivas, rotafolios, pizarrón, material reproducido.

Ejemplo: diapositivas de un Modelo Analítico Causal de la situación alimentaria-nutricional de una localidad determinada.

- e) Describir el funcionamiento de procesos, etapas o pasos sucesivos.

Ayudas más adecuadas: serie de transparencias o diapositivas, pizarrón, pizarra magnética, película, video cassette.

Ejemplo: serie de transparencias sobre las etapas del proceso de planificación alimentaria.

- f) Presentar situaciones complejas para su análisis.

Ayudas más adecuadas: dramatización, grabación, video cassettes, fotos, estudio de casos.

Ejemplo: video cassette sobre problemas de abastecimiento urbano.

- g) Despertar emociones y sentimientos.

Ayudas más adecuadas: grabaciones, películas, video cassettes, fotos, carteles, teatro, discos, diapositivas

Ejemplo: grabación sobre la opinión de los campesinos frente al proceso de reforma agraria de su país.

- h) Motivar el interés sobre temas determinados.

Ayudas más adecuadas: video cassettes, grabación, diapositivas, fotos (en general, todas las ayudas si son correctamente diseñadas)

Ejemplo: video cassette sobre necesidades básicas del hombre.

Junto con enumerar algunas funciones de las ayudas audiovisuales, se ha entregado una lista de ayudas que podrían ser las más adecuadas para dichas funciones y un ejemplo de aplicación. Cabe señalar que, en definitiva, la decisión que se tome deberá corresponder al planeamiento que se haya realizado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien los medios son elementos importantes y efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, éstos no pueden ser utilizados en forma indiscriminada.

### 2.3 Uso de las ayudas audiovisuales

El uso adecuado de las ayudas audiovisuales implica por parte del profesor, entre otros:

- tener el o los objetivos de aprendizaje definidos. Esto es, no usar el medio para "rellenar lugar", para "complacer" al alumno o porque se encuentra "a mano", sino porque el uso oportuno de él permitirá lograr en mejor forma y más económicamente el objetivo planteado.
- seleccionar, frente a dos medios que cumplan un mismo objetivo, el menos costoso, el más simple de usar y aquel que se tiene más experiencia en su uso.
- conocer el medio que se utiliza; tanto el manejo del equipo como el contenido o mensaje que se está entregando.
- poseer cierta habilidad en el manejo de la técnica audiovisual que se va a utilizar.
- evaluar los medios en relación a si sirven o sirvieron para lograr los objetivos planteados.

Cabe destacar que las experiencias de enseñanza-aprendizaje deben desarrollarse en un tiempo determinado y hay que aprovechar este tiempo en la mejor forma posible: *se debe escoger la inversión de tiempo y actividad que proporcione más aprendizaje permanente.*

Se trata de utilizar el medio con un fin determinado y en forma planeada. Es decir, los alumnos o participantes deben ser expuestos al medio con un objetivo definido.

El profesor, por su parte, debe asumir el papel de organizador de la experiencia, dirigir las discusiones, guiar y supervisar, ser un miembro más del trabajo de equipo entre los alumnos y el profesor.

#### 2.4 Planeamiento de las ayudas audiovisuales.

De gran utilidad puede ser plantearse ciertas interrogantes que permitan planear el uso de los medios en formas más efectivas.

a) ¿Porqué utilizar un medio en particular?

Las experiencias de enseñanza-aprendizaje deben desarrollarse en un tiempo determinado; hay que aprovechar este tiempo, se recuerda que se debe escoger la inversión de tiempo y actividad que proporcione más aprendizaje permanente. La selección del medio debe basarse en ese criterio.

Si se considera que para una finalidad específica un medio determinado es mejor que cualquier otro material, entonces, éste debe utilizarse; si no es así, su uso no será justificado.

b) ¿Cuáles son los objetivos?

Se trata de utilizar el medio en forma planificada para lograr el objetivo de la actividad hay que "ver y escuchar" según un plan. Los alumnos deben saber porqué y para qué se les ha expuesto al medio.

c) ¿Cómo se debe proceder para la utilización del medio?

i) La preparación es de suma importancia e implica:

- seleccionar críticamente el material audiovisual que se va a emplear, considerando sus ventajas y limitaciones.

Ejemplo: un apartado muy largo no alcanzarán a leerlo en el tiempo asignado;

- conocer el material, examinarlo con anterioridad con el fin de prevenir problemas o circunstancias que puedan presentarse durante su uso. Ejemplo: una diapositiva muy usada y quemada, no se ve bien;
- seleccionar el momento de uso más efectivo para alcanzar las finalidades propuestas. Ejemplo: un video cassette de motivación no se podrá proyectar al final de la sesión;
- planear el control posterior del medio.

En la elección del momento más efectivo para utilizar las ayudas de aprendizaje no hay reglas preestablecidas, se trata de coordinarlas e integrarlas a las diferentes actividades de aprendizaje utilizadas; es así que se pueden repetir tantas veces sean necesarias para alcanzar los objetivos.

- ii) La obtención de un buen medio y su adecuada planeación no significa un buen uso. Una buena utilización del medio en la sala de clases implica que el profesor tenga los objetivos claros y una cierta habilidad para el manejo de los medios.

Una buena enseñanza con medios audiovisuales implica enseñar a cómo aprender. Esto no se logra solamente seleccionando una buena ayuda audiovisual, sino sabiendo qué se hará con ella. Explicando al alumno porqué realiza determinada experiencia, qué se supone que debe experimentar, cómo el nuevo conocimiento se une con el que ya tiene.

El plan básico de utilización se puede resumir así:

- Preparación del profesor:

En relación al estado físico del equipo y del material; al manejo del equipo y del material; y al contenido del material;

- Preparación del ambiente:

En relación a la sala de clases (estado físico: Ej.: si se piensa proyectar, revisar que la sala se oscurezca); y a la distribución de los alumnos;

- Utilización del medio:

En relación a porqué y cuándo utilizar el medio; cómo utilizarlo y qué otros medios lo complementarían.

iii) Respecto al control posterior a su uso, se trata de comprobar si se cumplieron los objetivos; si el material entregó la visión que se esperaba; si fue apropiado para los fines propuestos; si fue apropiado para las características de la audiencia o del curso. Si se encontraban los materiales en buen estado físico y si todo el curso tuvo acceso a ellos. Finalmente, cabe preguntarse si se justificó el material, el tiempo, los gastos y el esfuerzo desplegado.

Respecto al contenido del material audiovisual, se puede evaluar en los siguientes aspectos:

- Exactitud del tema. Que no existan errores de elaboración; afirmaciones exageradas, parciales o incompletas.
- Actualidad del tema. Que proporcione información reciente, que añada información adicional, novedosa y al día.

- Presentación adecuada. Que sea preciso; que no contenga información que podría suprimirse; que esté bien organizada la información; fácil de leer o entender; que no canse a la vista o al oído.
- Finalidad instructiva. Que no contenga material que distraiga la atención; motivadora.

### 3. CARACTERIZACION DE LAS AYUDAS AUDIOVISUALES

Una de las formas de clasificar las ayudas o medios audiovisuales es en relación al rol que le corresponde al alumno frente al medio.

De acuerdo a este criterio las ayudas audiovisuales se podrían dividir en dos grandes tipos:

- Aquellas de acción directa, en donde el alumno toma parte activa de la experiencia, y
- Aquellas en donde el alumno toma el papel de observador frente a una actividad que implica un demostrador y un auxiliar audiovisual.

A continuación clasificaremos algunas ayudas audiovisuales de acuerdo a esta tipología.

#### De acción directa

- Experiencias directas con propósito, como sería traer una visita a la sala de clases.
- Experiencias inventadas, tales como los modelos.
- Experiencias dramatizadas, como son las dramatizaciones, el "rol playing", los diálogos, el socio-drama.

#### De observación

- Demostraciones con aparatos, como el pizarrón, flanelógrafo y pizarra magnética.
- Excursiones y visitas, tales como las visitas o actividades de terreno.
- Exposiciones, como los boletines, carteles, diarios murales.
- Proyecciones dinámicas, tales como la televisión (videocassette), cine.
- Radiograbaciones, como las grabaciones de entrevistas.
- Proyecciones fijas; tales como las diapositivas, transparencias.

En el Anexo N° 2 se muestra una lista más completa de ayudas audiovisuales que pueden ser utilizadas en la educación. Cabe destacar, que a esta lista de medios ya conocidos se le pueden agregar todas aquellas ayudas que el profesor sea capaz de crear en provecho de su actividad.

El uso de los medios en la educación de adultos no puede seguir un patrón fijo.

La adaptación debe ser continúa, pues no sólo debe ajustarse a cada nuevo grupo de estudiantes, sino también enfrentarse a los problemas de infraestructura siempre presentes y variables.

En síntesis, se puede decir que, en la selección, elaboración y uso de los medios de enseñanza se debe considerar:

- El grupo curso, quiénes lo componen, su preparación, actividad, etc.
- El lenguaje, en relación al grado de complejidad, de significado, etc.
- Nivel de comprensión de los alumnos
- Factores sociales y culturales, tanto del profesor como de los alumnos, que pudiesen estar influyendo en la comunicación.
- Disponibilidad de recursos, materiales, humanos y financieros
- Facilidad de transporte de los recursos

La modalidad de trabajo de PROCADES puede ser un factor limitante en la selección y uso de las ayudas audiovisuales. En efecto, el hecho que sus docentes se trasladen de un país a otro, la diversidad de sedes en donde se realizan sus cursos, con las consiguientes diferencias en cuanto a recursos humanos, materiales, de instalación y de equipos, obliga a diseñar ayudas audiovisuales que sean factibles de utilizar y fáciles de adaptar.

Dadas las diferentes condiciones materiales y de instalación se debieran diseñar y elaborar ayudas de fácil traslado, no voluminosas y que puedan ser utilizadas en los equipos disponibles en las sedes y factibles de adecuar a los diferentes cursos.

### 3.1 Ayudas audiovisuales de acción directa

#### 3.1.1 Experiencias dramatizadas

La experiencia dramatizada es una sustitución de la experiencia real. No necesariamente tiene que verse como el original; es algo nuevo y diferente, una reconstrucción.

Los participantes en este tipo de experiencias pueden ser partícipes de la actividad o espectadores. Por supuesto, lo primero es más valioso y aporta más al aprendizaje.

El ser un participante activo de las experiencias dramatizadas permite disfrutar de la actividad mientras se aprende, concentrarse en la tarea que se está desempeñando e interactuar con sus compañeros. Esta interacción incluye la ayuda mutua, a la vez que permite una visión interior de los problemas propios de la actividad y de los problemas de relación con los demás.

Utilizar las experiencias dramatizadas presenta algunas ventajas que le dan a este medio la característica de ser una excelente ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### Ventajas de las experiencias dramatizadas

Algunas de estas ventajas son:

- el tema objeto de la dramatización pasa a ser emocionante y cautivador de la atención. Esto permite que no se olvide fácilmente.
- cada participante penetra en el interior de su personaje, lo cual significa vivir una experiencia desde otro punto de vista.
- el trabajo que se realiza es de tipo cooperativo, lo cual indirectamente se está aprendiendo el trabajo en grupo.
- el aprender jugando puede ser útil para aliviar tensiones, ya sean éstas de tipo interpersonales como de situaciones.

- la naturaleza de la actividad permite que los efectos educativos que pueda producir en los participantes sean duraderos y profundos.
- el participar en experiencias como éstas fomenta habilidades de tipo complementario a los objetivos planteados, como podría ser el perfeccionamiento de la dicción, expresión, etc.

- Funciones de las experiencias dramatizadas

Las experiencias dramatizadas se usan cuando se desea:

- comunicar información o hechos
- desarrollar en los participantes ciertas habilidades específicas. Ej.:  
toma de decisiones
- crear una situación para poder analizarla
- presentar líneas de acción alternativas
- preparar a los participantes a enfrentar posibles situaciones futuras
- crear, en los participantes, comprensión y tolerancia para los puntos de vista de los demás, o en aquellos en que no se está de acuerdo
- estimular la participación y la implicación de los participantes
- evaluar conocimiento, hechos, ideas o conceptos
- aliviar tensión emocional de los participantes

Si bien este es un medio de gran utilidad, cuando se desarrolla apropiadamente, cabe destacar que, al igual que cualquier otro medio, no se debe abusar de su uso. Especial cuidado hay que tener durante la actividad de mantener el interés. Cuando se observe un decaimiento del interés hay que finalizar la actividad. Actividad que no debe prolongarse inútilmente.

Las experiencias dramatizadas se pueden presentar en diferentes formas. A continuación se describirán dos de ellas - Sociodrama y Desempeño de Papeles - las cuales pueden ser apropiadas para los cursos de responsabilidad de PROCADES.

#### 3.1.1.1 Sociodrama

Es una dramatización, sin preparación y sin ensayos, que trata alguna problemática de dinámica social.

En este tipo de experiencia el Tema juega el papel fundamental.

Como ejemplo se podría poner el tema de las Transnacionales en los países del tercer mundo. Se trata que algunos participantes sean los representantes de estas empresas y otros sean los representantes de los países en cuestión.

Al finalizar la experiencia el profesor habrá obtenido una visión bastante real acerca del significado que le dan los participantes al tema, los conceptos que se han formado acerca de los diferentes puntos de vista, y la capacidad de los participantes para relacionar el tema con las personas a quienes afecta.

#### 3.1.1.2 Desempeño de Papeles ("Rol Playing")

En este caso, el alumno desempeña el papel de sí mismo, asume un papel conocido o intenta representar un papel nuevo o poco conocido frente a una situación determinada.

La importancia de esta dramatización está en el Papel o Rol que desempeña el participante.

El desempeño de papeles se utiliza, al igual que el sociodrama, sin preparación ni ensayo y es muy efectiva cuando el papel asumido guarda relación inmediata con situaciones de la vida real.

Como ejemplo se podría dramatizar una reunión entre el nivel político, el nivel técnico y representantes de la comunidad con el fin de buscar la

solución a un problema determinado. Se trata que cada participante asuma un papel y desde ese punto de vista defienda su posición.

### 3.2 Ayudas audiovisuales de observación

#### 3.2.1 Demostraciones con aparatos

La demostración implica observación por parte del alumno para después hacer.

La demostración no se limita a objetos materiales, se puede igualmente demostrar materias y temas abstractos.

Para lograr su objetivo la demostración requiere algo más que un demostrador y una audiencia, se requiere de audiovisuales o auxiliares explicativos.

##### 3.2.1.1 El Pizarrón

De los medios que sirven para demostración el pizarrón es el más usado, a la vez que el de mayor utilidad para los docentes de PROCADES, dado que generalmente se encuentra en todas las salas destinadas a clases y es de fácil uso.

A continuación se presentarán algunas características que hacen del pizarrón una ayuda útil en las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

- disposición instantánea y constante,
- los errores pueden borrarse,
- no necesita de una larga preparación ni equipos especiales,
- se puede adaptar su uso al ritmo apropiado,
- los alumnos pueden participar activamente en su uso,
- es un vehículo para entregar una gran variedad de materiales visuales.

### Funciones del pizarrón

El pizarrón es un medio de versátil uso, pero se recomienda usar, especialmente, cuando se desean lograr los siguientes objetivos:

1. Ilustrar hechos, ideas y procesos, a menudo ayudándose de dibujos, bosquejos, diagramas y otros símbolos visuales.
2. Presentar hechos y principios importantes, tales como términos, palabras, reglas, definiciones, palabras claves para ideas importantes, esbozos, resúmenes y clasificaciones.
3. Desarrollar ejercicios de diferentes tipos.
4. Exponer una gran variedad de materiales, tales como las conclusiones de los diferentes grupos de trabajo, comparaciones, etc.
5. Dar énfasis o destacar hechos, ideas, procesos, etc.
6. Complementar el uso de cualquier otra ayuda audiovisual.

### Manejo del pizarrón

Si bien cualquiera puede usar el pizarrón, su empleo efectivo no es accidental. Su uso puede ser mejorado notablemente si se toman en consideración algunos elementos, que a continuación se detallan:

- Comenzar a escribir siempre en el lado izquierdo superior y continuar hacia la derecha y hacia abajo. Esto permite a los alumnos leer sin problemas, y al profesor presentar los contenidos en forma ordenada.
- No escribir demasiado. Un pizarrón repleto de texto confunde y desorienta. Se recomienda escribir frases cortas o palabras claves o dibujar esquemas simples, precisos y claros.
- Usar letra de tamaño apropiado, constatar que ésta sea visible desde cualquier lugar de la sala.
- Usar letra clara, pareja y simple con el fin que ésta sea entendida por todos.

- Usar tizas de colores para no hacer su uso tan monótono.
- Mantener el pizarrón siempre limpio. Esto evita distracciones.
- No hablar mientras se escribe; el hecho de estar de espaldas a la audiencia dificulta la comunicación.
- Situarse al costado derecho del pizarrón, eso permitirá no tapar la visión del material escrito, a la vez que poder señalar, en caso necesario, sin producir interferencias.
- Cubrir lo escrito con anterioridad a la clase, con el fin de evitar distracciones por parte de los alumnos.

Si bien el pizarrón tiene muchas características que hacen de él una buena ayuda (fácil uso, utilidad diversa, uso reiterativo, etc.) hay que recordar que los mensajes que por él se envían se borran con posterioridad a su uso, por lo tanto si se desea conservar el material o entregarlo a los alumnos, se recomienda reproducirlo con anterioridad a la clase.

### 3.2.2 Excursiones y visitas

Es visitar con un plan trazado un sitio fuera del lugar habitual de la clase, con la finalidad que observen alguna actividad, hecho o elemento.

#### 3.2.2.1 Visita a terreno

Es una ayuda interesante de usar en los cursos de PROCADES, pues permite que lo enseñado teóricamente en la sala pueda ser experimentado por lo alumnos en el terreno mismo.

#### Funciones de las excursiones y visitas a terreno

Las visitas son de gran utilidad para:

- Motivar a los alumnos en un tema específico
- Brindar experiencias ricas en significados, difíciles de obtener de otra forma
- Fomentar los cambios de actitudes. Este medio puede influir en las ideas, las emociones y los valores individuales.

#### Planeamiento de la visita a terreno

Toda visita, para cumplir con su finalidad, debe ser cuidadosamente planeada en relación a:

- los objetivos que se espera cumplir;
- las responsabilidades de cada uno de los participantes (profesor, alumno, personal de apoyo e institución a la cual se visitará);
- actividades y tiempo, y,
- evaluación de la visita.

La visita es un todo, y no sólo implica la estadía en el lugar, sino que comienza antes de iniciada y termina después de concluída.

La decisión de usar o no la visita como ayuda audiovisual para una experiencia de aprendizaje determinada dependerá de las respuestas que dé el profesor a las siguientes preguntas:

- la visita, ¿proporcionará un cuadro general verdadero; proporcionará ejemplos adecuados; rectificará falsos conceptos?
- ¿se justifica el tiempo, los gastos y el esfuerzo; se podría usar un medio más económico y obtener los mismos resultados?
- las relaciones con la institución o la comunidad, ¿serán constructivas y valiosas?

En caso que las respuestas a estas interrogantes permitan tomar una decisión favorable al uso de la visita, previo al desarrollo de ésta habría que considerar los siguientes aspectos organizativos:

- tiempo que tomará la visita versus tiempo presupuestado.
- lugar que se visitará o lugares alternativos.
- relacionarse y planear en conjunto la visita con la organización a la cual se visitará.
- quiénes participarán en la visita (antes, durante, y después)
- transporte
- cualquier otro arreglo administrativo que fuese necesario.

Una actividad importante, previa a la visita, es la preparación profesor-alumno.

Esta preparación tiene como objetivo motivar a los alumnos respecto a la visita; aclarar la finalidad u objetivo de ésta; establecer junto con los alumnos los puntos específicos de observación;

y tratar los problemas que la visita resolverá. Es importante también preparar y repartir una pauta, programa o guía de visita y cualquier otro material que se utilizará durante ella.

Lo anterior es de suma importancia, pues si no se sabe lo que se va a buscar difícilmente se verá. Para observar inteligentemente se debe contar con un marco de lógica, con un sistema teórico o con una filosofía de alguna especie.

La visita implica resolver algún problema o comprobar alguna hipótesis.

Durante la visita se debe tratar de cumplir con el plan trazado, pero ser lo suficientemente flexible como para afrontar cambios o improvisar soluciones a posibles imprevistos.

Una actividad educativa importante se desarrolla después de la visita, cuando alumnos y profesores discuten, analizan y llegan a conclusiones sobre la actividad realizada. En esto se pueden utilizar otros medios audiovisuales de refuerzo (diapositivas, películas, etc.)

Generalmente, es útil y formativo el exigir un informe individual o colectivo de la actividad. El haber contado con una guía de observación o de visita es de gran ayuda en la elaboración de este informe.

#### Evaluación de la visita a terreno

La evaluación final que se haga de este medio audiovisual debe incluir dos aspectos:

- a) El de la visita propiamente tal, y
- b) El de los alumnos.

En relación a la visita propiamente tal se sugiere contestar las siguientes preguntas:

- La visita, ¿sirvió para la finalidad propuesta, cumplió su razón de ser?
- ¿qué factores determinaron el éxito o el fracaso de la actividad?
- ¿se dispuso del tiempo suficiente para desarrollar la actividad?
- ¿se pudo cumplir con lo planteado?; en caso negativo, ¿cuáles fueron las causas?
- ¿los medios de transporte, el recorrido y el apoyo administrativo fueron satisfactorios?
- ¿qué cambios debiesen proponerse en caso que se realizara la misma visita en el futuro?

y en relación a los alumnos:

- ¿observaron los participantes lo que se pretendía ver?
- ¿que fue lo que más gustó, qué fue lo que menos gustó?
- ¿los alumnos quedaron contentos con la visita?; en caso negativo, ¿a qué se debió?
- ¿se mantuvo la atención y el interés durante toda la actividad?; en caso negativo, ¿porqué decayó?
- la guía de visita, ¿fue útil?, ¿fue suficiente y adecuada?
- la visita ¿permitió ahondar en el tema que originó la actividad?
- la visita ¿fue un buen medio para que los alumnos lograran los objetivos educacionales planteados (motivar, brindar experiencias, fomentar cambios de actitudes).

La evaluación de la visita como un todo es de suma utilidad. La información obtenida a través de ella permitirá mejorar el planeamiento de futuras actividades de este tipo.

### 3.2.3 Las Exposiciones

#### 3.2.3.1 Diario Mural

En general, las salas disponen de excelentes espacios que podrían ser utilizados en beneficio de la docencia, de la información y del pensamiento reflexivo de los estudiantes.

#### Funciones del diario mural.

El diario mural es un excelente medio educativo que posibilita a los alumnos participar, activamente, en su elaboración. Su uso es bastante versátil; en efecto, puede servir para:

- anuncios, información, avisos
- colocar material del tipo de carteles
- anunciar eventos a corto plazo
- ir desarrollando y anunciando las etapas realizadas en los proyectos a largo plazo
- apoyo antes y después de visitas a terreno
- comparar hechos
- presentar trabajos elaborados por los alumnos
- exhibir información, datos estadísticos o elementos necesarios de usar permanentemente
- exhibir publicaciones periódicas

El diario mural es de gran utilidad cuando se quiere:

- introducir nuevos hechos o ideas
- capacitar a los alumnos para trabajar como grupo y compartir experiencias de aprendizaje

- fomentar la creatividad
- atraer, desarrollar y mantener el interés de los alumnos sobre un tema
- transmitir un mensaje importante.
- El diario mural, al elaborarse en grupo desarrolla la idea de compromiso de éste, y produce una acción de tipo solidaria.

Este medio debe utilizarse como parte del plan de estudios. Un ejemplo de cuándo usarlo podría ser la presentación del diagnóstico socio-económico de un país determinado.

Para que el diario mural cumpla con el objetivo asignado debe ser atractivo, tener una organización lógica, motivadora y cambiante. Sólo debe permanecer expuesto el tiempo necesario; esto es, hasta que cumpla su objetivo de aprendizaje.

#### Elaboración del diario mural

La elaboración de esta ayuda audiovisual incluye:

- a) Tomar la decisión sobre el tema. Este puede ser cualquiera, que se preste para ser presentado gráficamente y que sea de interés general para el curso;
- b) Tomar la decisión sobre el contenido. Esto incluye seleccionar, clasificar y analizar el contenido que formará parte de la exhibición.

Hay que recordar que el espacio es limitado y el material en el cual irá el contenido debe ser atractivo.

- c) Tomar la decisión sobre los títulos o encabezamientos. Estos pueden ser frases simples y significativas; frases poco comunes que impacten; juego de palabras; o nuevos significados para frases familiares.

La mirada, en general, se fija en los puntos de interés y en los títulos simples.

d) Tomar la decisión sobre la composición. Esta debe tener una idea central y propender a la simplicidad, claridad, movimiento, equilibrio y contraste.

e) Tomar la decisión sobre el montaje.

El diario mural debe atraer el interés y la atención; para esto especial cuidado se debe dar a los materiales y formas que se utilicen; y a la distribución que se haga del material en el tablero.

Este medio debe involucrar al lector en el texto. Los textos cortos (líneas cortas), el contraste, encabezamiento atractivo, y las variadas formas y coloridos de los materiales son una excelente forma de atraer la atención.

En la construcción de un diario mural se recomienda que su tamaño no sea inferior a 75 cms; que sea de un material sólido y que sea fácilmente visible. Este puede estar ubicado a los costados de las salas de clases. Podría ser, si se pusiera adelante en la sala, un motivo de permanente distracción.

El material que se utilice debe ser: a) de nivel adecuado a las características de los alumnos; b) proveer una contribución válida al tema; c) dar una visión real de la materia; d) estimular preguntas, participación y el pensamiento individual; y e) compensar el tiempo y el esfuerzo utilizado en su diseño y montaje.

#### Evaluación del diario mural

Es importante evaluar el diario mural; para esto se sugiere contestar las siguientes preguntas:

- ¿enriquece su exhibición las actividades docentes?
- ¿estimula actividades y despierta el interés?
- ¿se comprueba la idea a primera vista?

- ¿atrae la atención?
- ¿es simple y clara la organización?
- ¿es adecuado el diseño y el material?
- ¿ayudan los colores a enfatizar el mensaje?
- ¿se ve bien a distancia?
- ¿es estéticamente aceptable?
- ¿es el material adecuado, preciso y está puesto al día?
- ¿ha comunicado lo que se pretendía?
- ¿cuánto tiempo debe permanecer expuesto?

#### 3.2.4 Proyecciones Dinámicas

Dentro de esta categoría se encuentran el Cine y la Televisión Educativa.

##### 3.2.4.1 Televisión Educativa

La televisión educativa, con la modalidad de programas envasados (video cassettes), pareciera ser más adecuada para ser utilizada por los docentes de PROCADES, debido a su indiscutido valor como instrumento de enseñanza y a su bajo costo en relación al cine.

El propósito e intención de este recurso no es reemplazar al profesor; muy por el contrario, éste juega un papel importantísimo antes, durante y después de su utilización. Se recomienda utilizar el video cassette en combinación con otros materiales de enseñanza; mientras más recursos se utilicen, mayor será el aprendizaje.

El uso de video cassettes apropiados y efectivos da por resultados un mayor aprendizaje en menor tiempo y una mejor retención de lo aprendido. Debido a esto, el diseño y elaboración del video cassette es de suma importancia.

Se trata de diseñar y elaborar video cassettes que sean capaces de cumplir con los propósitos educacionales para los cuales fueron producidos. En el anexo 3 y anexo 4 se señalan algunos conceptos destinados a orientar en el diseño y elaboración de video cassettes educativos. A simple vista, el considerar estos conceptos pareciera ser complicado y costoso, pero con los beneficios que se pueden obtener, vale la pena. El gastar un poco más de tiempo y de recursos para diseñar y elaborar científicamente un video cassette estará ayudando a asegurar su éxito educativo.

#### Características del video cassette

El valor del uso del video cassette educativo se puede resumir en las siguientes características:

- presenta movimiento;
- intensifica la realidad;
- obliga a la atención;
- acelera o retarda la velocidad de los hechos;
- trae el pasado lejano y el presente a las aulas;
- suministra una grabación fácilmente reproducible de un evento;
- amplifica o reduce el tamaño real de un objeto;
- presenta elementos invisibles o difíciles de detectar a simple vista;
- entrega uniformidad en la comunicación;
- proporciona un común denominador de experiencia;
- promueve un entendimiento de asociaciones abstractas;
- ofrece una satisfactoria experiencia estética;
- el profesor puede manejarlo, detenerlo o adelantarlo, según su necesidad.

### Funciones del video cassette

El uso del video cassette está altamente recomendado para:

- motivar el aprendizaje e interesar en el contenido;
- aumentar conocimientos;
- enseñar destrezas;
- fomentar actitudes;
- cambiar motivaciones y opiniones;
- estimular otras actividades, tales como: lecturas, trabajos en grupos, visitas, etc.;
- facilitar el pensar y el resolver problemas.

### Manejo del video cassette

A continuación se darán algunas sugerencias para el profesor, que le permitirán optimizar el uso de este medio:

- a) se recomienda que el profesor vea antes de la transmisión el video cassette con el fin de: conocer el contenido, conocer el estado físico en que se encuentra el material y dejarlo preparado para su uso;
- b) planear la sesión; tener muy bien definido el objetivo de su proyección, las actividades complementarias que se desarrollarán y las otras ayudas que se pudiesen necesitar. La elaboración de una pauta de discusión es de gran utilidad;
- c) explicar a los alumnos el propósito de la sesión y, en especial, del video;
- d) discutir después de la proyección (o durante ella, en caso que sea necesario, detener la transmisión para tratar algo específico).

En general, el medio por sí solo no es capaz de lograr el aprendizaje, debido a esto la educación interpersonal es de suma importancia. La discusión que se puede tener permitirá aclarar, reiterar o ampliar conceptos.

- e) se recomienda reiterar la enseñanza con otras actividades conexas, tales como trabajo en grupos, lecturas, etc.;
- f) se recomienda entregar material escrito relacionado con el video cassette.

#### Evaluación del video cassette

A continuación se señalarán algunas preguntas que permitirán al profesor evaluar el uso del video como ayuda educativa:

- ¿fueron aclarados los objetivos al inicio de la sesión?
- ¿se cumplieron los objetivos?
- ¿era clara la imagen y el sonido?
- ¿se preparó al curso antes de la transmisión (lecturas, cifras, vocabulario nuevo, etc)?
- ¿entendió, el curso, el material entregado en el video cassette?
- ¿encontró, el curso, interesante el material?
- ¿fueron bien utilizados los otros medios audiovisuales de apoyo?
- ¿se dejó participar a los alumnos en la sesión?
- ¿fue adecuada la duración de la sesión?
- ¿se ajustó la sesión al programa planeado?
- ¿se reafirmaron los puntos importantes por medio de la reiteración y/o repaso?
- ¿se hubiese hecho la sesión mejor de otra forma?
- ¿añadió la transmisión del video algo nuevo?

### 3.2.5 Proyección de Imágenes Fijas

La proyección permite mostrar imágenes ampliadas, brillantes y coloridas. Dentro de las imágenes fijas proyectables las más usadas son: retroproyección, diapositivas, filminas y proyecciones opacas.

Para muchos propósitos de la enseñanza es esencial detener el movimiento y la acción de modo de estudiar elementos específicos y su contexto; la proyección de imágenes fijas es de gran utilidad para estos casos. Sin embargo, éstas pueden sugerir movimiento cuando se arreglan en series con el fin de mostrar un tema específico.

Estas ayudas audiovisuales son de uso colectivo, es decir, se utilizan en grupo de personas, por lo general no se utilizan para el aprendizaje individual.

Si bien necesitan de una sala oscura (a excepción del retroproyector), de equipos especiales y de cierta habilidad en su manejo, por lo general los resultados que se obtienen valen la pena en relación a los esfuerzos desplegados.

Con su uso, se crea un común denominador de información, recibiendo todos el mismo mensaje; permite hablar durante la proyección (tanto el profesor como los alumnos); las dudas individuales se aclaran colectivamente; y como es una experiencia colectiva es una experiencia compartida.

Al ampliarse la imagen, ésta cobra importancia, a la vez que es mucho más fácil de apreciar.

La intensidad dramática producto de la ampliación, la oscuridad y la luz blanca de la proyección, dirige todas las miradas hacia la imagen, lo que influye en la concentración y el interés de los alumnos.

Respecto a los inconvenientes en el uso de estos audiovisuales se puede señalar: problemas de manejo de equipos, problemas de toma de apuntes con la sala oscura y problemas con la posibilidad de participación activa de los alumnos en la clase.

#### Función de las proyecciones de imágenes fijas

La proyecciones de imágenes fijas se usan preferentemente:

- para traducir símbolos verbales que no pueden ser percibidos de otras formas;
- para enriquecer la lectura, por medio de imágenes complementarias;
- para introducir o motivar en un tema determinado;
- para corregir impresiones erróneas;
- para la presentación de informes;
- para la presentación de resúmenes y esquemas;
- para excitar las emociones;
- para sintetizar contenidos;
- para orientar en el desarrollo de un tema.

#### 3.2.5.1 Diapositivas

Son pequeñas láminas transparentes obtenidas mediante proceso fotográfico o dibujadas a mano, que se utilizan en un proyector para proporcionar una imagen ampliada.

Son muy útiles cuando se requiere proyectar imágenes estáticas. Es un medio relativamente económico y de fácil manejo.

#### Ventaja de las diapositivas

El uso de las diapositivas en la enseñanza presenta las siguientes ventajas:

- se pueden usar en cantidad variable, ya sea una sola, un grupo de ellas o en una serie de diapositivas con un tema específico;
- el orden en que se presentan puede variar. Esto significa que una misma diapositiva puede ser proyectada con distintos objetivos o en distinto contexto.
- la proyección puede detenerse a voluntad, lo que permite mantener una sesión dinámica con participación tanto del profesor como de los alumnos;
- se pueden acompañar de sonido sincronizado (diapo-cinta);
- Se pueden usar en forma reiterativa, lo que permite catalogarlas y almacenarlas;
- son livianas y pequeñas, lo que permite al profesor transportarlas sin mayor dificultad;
- proporcionan representaciones realistas y llenas de colorido.

Su uso está recomendado para variadas actividades de enseñanza-aprendizaje (ver punto 3.2.5, Proyección de imágenes fijas).

Hay que tener especial cuidado durante la proyección, en especial cuando es una serie, en mantener el orden deseado y que sean proyectadas en la posición correcta. Para esto se recomienda numerarlas y marcarlas.

Una serie de diapositivas puede contener información, o tratar de enseñar un procedimiento; formar una habilidad o provocar una actitud mediante el estudio individual o la exhibición en grupo.

### 3.2.5.2 Filminas o películas fijas.

Cuando la serie de diapositivas es una trama continua de películas se llama Filmina o Película Fija.

Las filminas o películas fijas son de duración variable; se recomienda no hacer filminas con menos de 10 cuadros o con más de 100.

Sus características generales, sus ventajas y limitaciones son idénticas a las de las diapositivas, pero a diferencia de ésta la filmina presenta una secuencia invariable y cuadros inseparables.

#### Elaboración de las filminas

Para la elaboración de una serie de diapositivas o de una filmina, se recomienda seguir las siguientes etapas:

- Formular la idea con claridad y delimitar el tema;
- formular los objetivos educacionales en función de los cuales se elaborará el material
- considerar el grupo-alumno, sus características y necesidades;
- preparar el boceto del contenido;
- decidir entre la serie de diapositivas y la filmina o si otro medio cumple mejor el objetivo;
- preparar el guión escena por escena, como guía para la elaboración de los cuadros (diapositivas).

Al planear la filmina, además de seguir los pasos anteriormente señalados, deben tomarse en cuenta los siguientes factores que influyen en su buen resultado:

- la filmina debe tratarse como una unidad completa, con una continuidad entre los cuadros que no permite modificar la secuencia;
- la filmina no debe limitarse necesariamente a un solo medio visual; puede contener fotografías, dibujos, gráficas, diagramas, etc., en cualquiera combinación. Se debe elegir el medio más adecuado para cada una de las escenas del guión.
- la variedad en el ritmo de presentación es importante. Si se exhibe la filmina, acompañada de narración, debe variar la duración en los distintos cuadros. Los textos también pueden variar de una a dos palabras en un cuadro, a otros que puedan requerir 15 o 20 palabras.

#### 3.2.5.3 Retroproyección

Si bien, con ayuda de lápices especiales, este recurso permite su uso directo en la pantalla luminosa, lo más común y recomendable es la utilización de láminas transparentes.

Las láminas transparentes son diapositivas de gran tamaño que se usan en los retroproyectores, con la sala iluminada.

La retroproyección produce una proyección grande, clara y precisa. Se usan con éxito para presentar visualmente procesos, hechos, diseños, resúmenes, etc., tanto a pequeños como a medianos y grandes grupos.

Este recurso se ha generalizado notablemente en estos últimos años y se encuentra generalmente en todos los centros en donde se desarrolla algún tipo de actividad docente.

El fácil acceso a este medio, lo simple y económico que resulta la producción de las transparencias y la gran flexibilidad de uso, hacen de él una excelente alternativa de apoyo para los docentes de PROCADES.

### Manejo de la retroproyección

Los siguientes aspectos permiten un mejor uso y aprovechamiento de la proyección de la transparencia:

- el profesor se sitúa a la izquierda del instrumento (nunca a la derecha ni detrás), esto permite a la imagen ser proyectada sin interferencias y al profesor poder manipular el material fácilmente;
- el profesor se sitúa de frente a los alumnos mirando la transparencia, nunca la proyección;
- se muestran las ilustraciones o diagramas señalando con un puntero sobre la transparencia. La silueta del puntero (puede ser un lápiz) aparecerá en la pantalla;
- se puede escribir sobre la transparencia (con lápices especiales) durante la proyección;
- se pueden superponer varias transparencias para completar los elementos de un diagrama o problema;
- es posible controlar la dosis de presentación de información, cubriendo parte de ésta con un cartón o papel (no transparente) e ir descubriéndola a medida que se necesite;
- se puede superponer en un esquema básico otras hojas transparentes para poder analizar una idea o proceso complejo, presentando sus elementos progresivamente;
- es posible duplicar el material que se usa para ser repartido a los alumnos. Se pueden sacar fotocopias directamente de las transparencias;
- se pueden proyectar simultáneamente otros materiales visuales (diapositivas o películas), que ilustren o expliquen un principio general presentado en las transparencias.

El contenido de la transparencia debe limitarse a un solo concepto. No debe incluirse demasiado material, pues si es ella compleja será confusa y no logrará su objetivo. Cuando el contenido es complejo se recomienda elaborar una serie de ellas.

Al seleccionar material impreso en libros, revistas o documentos para utilizarlos en la retroproyección hay que cuidar:

- que el formato sea horizontal y no vertical;
- que la cantidad de información sea la adecuada para la transparencia (entre 15 y 20 palabras o no mas de 4 líneas);
- que no sea denso. Recuerde que los materiales impresos están destinados al estudio individual y prolongado, no así la retroproyección;
- aunque a primera vista ciertos materiales pueden parecer adecuados, al llevarlos a transparencias podrían resultar muy pequeños, demasiado recargados o poco legibles.

#### Ventajas de la retroproyección

El uso de la retroproyección presenta las siguientes ventajas:

- el profesor puede manejar el material e incluso agregar nuevos elementos en él;
- es el mismo profesor el que exhibe, por lo tanto decide los momentos e intervalos de exhibición, a la vez que hace uso del material según le sea conveniente;
- la sala permanece permanentemente iluminada y el profesor siempre está frente a su curso;

- refuerza y aclara el contenido entregado;
- existe la posibilidad de preparar con anterioridad el material o de irlo elaborando durante el desarrollo de la proyección;
- existe accesibilidad y facilidad de manejo de los equipos;
- las transparencias se pueden usar reiterativamente y son fáciles de guardar y transportar.

### 3.2.6 Material impreso

El material impreso proporciona una importante base al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los libros de textos, los libros complementarios y de consultas, los apartados docentes y el material duplicado son los de uso más generalizado.

Cualquiera sea la modalidad del material impreso, se recomienda usarlo en combinación con otras ayudas audiovisuales y no constituir material de enseñanza por si solos. El material impreso debiera ser utilizado como medio para realizar otro tipo de actividades que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los diferentes materiales impresos, el apartado docente (apuntes de clases, documento bibliográfico, informe técnico) es un excelente complemento al proceso y es el de mayor utilidad y de uso más común en los cursos impartidos por PROCADES.

A continuación se entregará una breve relación de este tipo de material. Si bien se está caracterizando a los apartados docentes, muchos de los conceptos aquí vertidos pueden atribuirseles también a los otros tipos de materiales impresos.

### 3.2.6.1 Apartado Docente

Consiste en un documento resumido, esquemático y no muy largo elaborado preferentemente por el profesor de la cátedra o curso, en donde se incluye material relacionado con los contenidos entregados en clases.

El apartado docente se caracteriza por incluir principalmente material de tipo básico, complementario o de apoyo a los contenidos desarrollados por el profesor durante sus clases.

Este material permite al alumno aclarar, ahondar o recordar las experiencias recibidas durante el desarrollo de las actividades de clase. Esto se logra cuando el apartado docente está adaptado a los objetivos de la cátedra y a las características de los alumnos.

El apartado docente debiese incluir visualizaciones de conceptos o de información, esto contribuye a simplificar las explicaciones. El ser atractivo e incluir ilustraciones ayudará a que este material logre sus objetivos educacionales.

#### Funciones

Los apartados docentes son de gran utilidad para cuando se quiere:

- individualizar la enseñanza mediante la asignación de estudios independientes.

Esto se logra mejor en aquel material impreso en donde se hayan incluido ayudas complementarias

tales como: problemas, cuestionarios o preguntas, referencias bibliográficas y cualquier otro tipo de ayuda que facilite al usuario orientar el uso o el estudio del apartado docente o de cualquier otro tipo de material.

- ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades de lenguaje y de investigación; el buen uso del material contribuirá a que los alumnos perfeccionen su lectura, a buscar y seleccionar los contenidos importantes, usar índices, hacer resúmenes, comparar puntos de vista, etc.
- desarrollar las habilidades de interpretación gráfica; es indispensable para el desarrollo de la capacidad de comprensión visual. Esto se logra al usar plenamente el contenido visual de los apartados docentes.
- agregar realismo a las abstracciones, especialmente cuando es usado en combinación con otros medios audiovisuales.

Las actividades de lecturas realizadas después de experiencias audiovisuales significativas son, en la mayoría de las veces, superiores y más provechosas, que las que se basan exclusivamente en experiencias verbales.

### Ventajas de los apartados docentes

- Su elaboración es simple. Pueden ser material extraído de otros documentos o elaborado por el propio docente. En ambos casos, su producción no debiese demandar demasiado tiempo ni esfuerzo.
- la obtención de la información es controlada por el usuario. Es él quien decide cómo abordar la lectura. Esto le permite avanzar y retroceder, saltar páginas, releer, leer lentamente o rápidamente.
- es un proceso de enseñanza-aprendizaje individual. Permite al educando avanzar a su propio ritmo y de acuerdo a su interés. El horario puede ser adaptado según su conveniencia, al igual que el tiempo que utilice.
- son relativamente de bajo costo, una vez elaborados pueden ser reproducidos cuantas veces sea necesario. Son portátiles, fáciles de acarrear y de conservar. Pueden ser usados reiteradamente, de acuerdo a las necesidades de los usuarios.
- contribuyen a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje:
  - ayudan al profesor a ordenarse y organizarse, a buscar nuevas alternativas de enseñanzas

- ayudan al alumno a ordenarse y organizarse, a seleccionar lo importante, criticar, leer mejor, a estudiar, ponderar resultados y a resolver problemas.
- apoyan al proceso de unificar la enseñanza al proporcionar las mismas experiencias de lecturas, de actividades sugeridas, de lecturas recomendadas y de preguntas.
- son graduales, lo que permite darle una unidad al proceso y apoyarse en lo ya aprendido al introducir conceptos o contenidos nuevos.

#### Desventajas de los apartados docentes

- al presentar en forma lógica y predigerida el material, el alumno no tiene necesidad de pensar mucho, de organizar su estudio ni de llegar a conclusiones independientes.
- el aprendizaje aparentemente -en la mayoría de las veces- se reduce a leer para recordar, en vez de descubrir, escoger y usar datos para resolver problemas o aplicarlos a otros fines útiles.
- al tratar temas en forma esquemática, los apartados docentes proporcionan sólo información mínima acerca de la materia; no estimula a avanzar en el contenido.

## Elaboración

Para la elaboración de los apartados docentes se recomienda:

- decisión sobre el tema a tratar
- fijación de los objetivos del material
- elaboración del índice. Esto implica decidir respecto a los títulos, subtítulos, etc.
- selección, clasificación y análisis del material que se utilizará.
- planeamiento del material y toma de decisiones sobre:
  - nivel o grado de aprovechamiento para lo cual se hará
  - estilo a utilizar
  - vocabulario (nivel)
  - estímulos gráficos que se incluirá
  - otro tipo de estímulos complementarios (preguntas, ejercicios, etc.)
- elaboración ~~propia~~ **propia**mente tal
- producción que implica, entre otros,
  - características físicas y mecánicas
  - tipografía
  - papel
  - presentación
  - etc.

### Evaluación

A continuación se presentan algunas preguntas destinadas a evaluar el Material Impreso usado con fines educativos:

- ¿El material, es de nivel adecuado para el curso?
- ¿Provee una contribución válida al tema?
- ¿Está al día?
- ¿Se entienden?
- ¿Estimula las preguntas, la participación y el pensamiento individual?
- ¿Compensa el tiempo y el esfuerzo utilizado?
- ¿Entrega una orientación (bibliografía) que permita ahondar en los temas tratados?

#### 4. MATERIAL GRAFICO

El contenido codificado para ser transmitido por determinados canales con el objeto de alcanzar determinados fines, se llama mensaje.

Una de las formas de transmitir el mensaje es por medio del material gráfico. Este tiene formas diversas; su efectividad dependerá del buen manejo que se haga de factores tales como: la composición, presentación gráfica (rotulación o texto, bosquejos, dibujos gráficos y diagramas) y el empleo del color, entre otros.

##### 4.1 Composición.

Consiste en el plan de presentación visual, los diferentes elementos visuales que se incluyan y su respectivo orden.

Una buena composición presenta ciertas características que pueden mejorar su poder de comunicación.

##### - El equilibrio

La buena composición precisa cuidar los detalles de equilibrio. Este equilibrio se puede presentar en dos formas: 1) el formal, en donde existe un eje central imaginario alrededor del cual se colocan todos los elementos del diseño, y 2) el informal, en donde, pese a ser asimétrico, da un sentido de dinamismo que capta el interés del observador.

Los dos tipos de equilibrio despiertan el interés y pueden proporcionar variedad en los efectos visuales, y orientación a quienes los ven, al fijar límites.

- La forma

Siempre debe existir una pauta de presentación, generalmente basada en el orden en que se quiere mostrar los elementos.

Estas pautas representan composiciones bien organizadas y puede establecerse mediante la utilización de diferentes elementos o de un orden establecido.

- El énfasis

Se utiliza cuando se desea llamar la atención o resaltar algo en especial. Se puede lograr al usar diferentes letras, uno o más colores dominantes, tamaño, perspectiva, espacio, etc.

- El contraste

Es importante que el contenido se destaque para que pueda comunicarse. Una buena distribución, con contrastes de claridad y oscuridad, atraerá la atención de los espectadores. Se recomienda usar fondo oscuro para figuras claras y viceversa.

- La armonía

Esto significa que todos los elementos (letras, color, materiales) se relacionen en apoyo al contenido; ningún elemento debe presentarse aislado, pues esto llama la atención y distrae.

- El espacio

Hay que considerar el espacio adecuado como para no producir amontonamiento de elementos.

Se recomienda poner especial cuidado en la separación entre renglones (en caso de letras) o entre elementos (en caso de figuras, dibujos u otros).

- La secuencia

Todo material gráfico debe presentar cierta secuencia. Se puede conectar los elementos visuales o dirigir al observador para que siga una secuencia determinada al observar los elementos de un formato. Esto se puede lograr por medio de una línea de unión, una enumeración, el color, el tipo de letra o usando cualquier otro tipo de elemento que cumpla esta función.

4.2 Presentación gráfica

Cuando se utiliza la presentación gráfica se debe tener especial cuidado en la elaboración del material con el fin de no producir interferencias en la comunicación. Es conveniente graficar una idea a la vez. Mientras menos elementos se incluyan, mejor es. Se recuerda que un número adecuado de palabras varía entre 15 y 20.

- Rotulación

Es el uso del texto escrito en el material audiovisual. Esta escritura debiera caracterizarse por ser legible y atractiva.

Las letras mal hechas arruinan lo que podría ser un buen medio de comunicación; es por esto que se recomienda usar letras simples, que permitan su fácil lectura; de tamaño adecuado a la distancia visual en la cual se encontrarán los espectadores y de un grosor que permita leerla fácilmente.

Una buena rotulación para material didáctico significa omitir palabras superfluas, limpieza y orden en la presentación, escritura pareja y directa y no abusar de elementos distractores.

Se recomienda no usar letras decoradas; éstas además de demandar trabajo para quien las elabora, no son claras y se convierten en elementos distractores.

Respecto al uso de variados tipos de letras en los rótulos o textos, basta con usar dos tipos de letras para dar variedad y no distraer la atención.

Los rótulos con letras hechas a mano son económicos y fáciles de realizar. Tienen cierta personalidad que hacen de ellas una muy buena alternativa cuando no se tienen letras hechas en moldes especiales.

La escritura con inclinación hacia el lado derecho no es cómoda para el lector, al igual que la rotulación vertical.

Una vez elaborada la rotulación es conveniente constatar que ésta cumpla con su función comunicativa. A continuación se plantean algunas preguntas que permitirán hacer una primera evaluación del material:

- ¿está clara la letra?
- ¿impacta a primera vista?
- ¿está adecuada para quien va dirigida?
- ¿es suficientemente explicativo, aunque simple y corto?

#### - Bosquejos y Dibujos

Como la comunicación visual es fundamental en la enseñanza, muchas veces conviene hacer dibujos o bosquejos sencillos de líneas y caricaturas, con el fin de aclarar la enseñanza y crear interés en los alumnos.

El propósito de usar el dibujo o bosquejo es proveer una imagen visual atractiva que represente el contenido.

El dibujo o bosquejo permite en forma rápida y eficaz aclarar ideas, lo que redundará en un aumento de la comprensión por parte de los alumnos.

Se recomienda usar símbolos simples y fácilmente identificables.

No necesariamente el dibujo debe ser artístico.

A continuación se darán algunas orientaciones útiles para la elaboración de dibujos:

- i) Los dibujos deben ser sencillos, claros y espontáneos;
- ii) Se debe bosquejar en papel el plan de composición, para probar el estilo, la legibilidad y el mensaje que se quiere comunicar;
- iii) En la elaboración de bosquejos, se debe tomar en cuenta el tamaño que tendrán cuando se les use: como transparencias proyectadas en un telón, como dibujos en el pizarrón, o como diapositivas;
- iv) No hay que esforzarse por la perfección artística; conviene conservar un aire de informalidad y espontaneidad.

Al igual que en la rotulación, es conveniente hacer algún tipo de evaluación previa a la presentación de los dibujos o bosquejos a los alumnos. Para esto se pueden adaptar las mismas preguntas anteriores.

#### - Gráficas

Son recursos visuales que utilizan símbolos para mostrar comparaciones en tiempo, cantidad, distancia y desarrollo, proveyendo generalmente informaciones estadísticas. A continuación nombraremos algunas de ellas:

- . Gráficas de círculos: se usan para mostrar proporciones y porcentajes;
- . gráficas de área: se usan para demostrar el crecimiento y otras comparaciones, también para indicar cantidad.

- . gráficas de líneas: son usadas para comparaciones en una base de año por año o período a período, comparando una o más cantidades con períodos de tiempo;
- . gráficas de columnas: son usadas con el mismo objetivo que las anteriores;
- . gráficas pictóricas: se trata de la utilización de símbolos para la presentación de cantidades específicas;
- . gráficas de mapas: son usadas para mostrar algún elemento en relación a su ubicación geográfica, como sería la concentración de la población, producción agrícola, producción industrial y datos similares.

- Cuadros Sinópticos

Son diagramas que no están directamente relacionados con los objetos reales, pero que muestran relaciones de posición y de tiempo.

Generalmente tienen la forma de columnas que contienen nombres o símbolos, y a menudo la forma de cuadros sinópticos comunes o de posición, usándose algunas veces la combinación de ambos.

Son útiles para mostrar estructura (de gobierno por, ejemplo) o cualquier otra con relaciones similares.

Un cuadro sinóptico mostrará, si se desea, el paso de actividad o responsabilidad de una sección a la otra con flechas que indiquen la dirección del flujo.

Se pueden utilizar las líneas, flechas o cuadrados de diferentes colores para indicar dirección, agrupación o para enfatizar.

Siempre los cuadros sinópticos contienen palabras, pero se les puede añadir símbolos para hacerlos más interesantes y comprensibles.

- Diagrama

Explica más bien que representa. Muestra la estructura y las relaciones de una forma comprensible por sí mismo.

El diagrama elimina cualquier cosa que no sea necesaria para comprender el tema. Aclara conceptos que en otras formas sería difícil o imposible de mostrar.

Al elaborar un diagrama se le podrían añadir líneas direccionales o flechas de color.

4.3 El Color

En el material gráfico el color juega un importante rol. Su adecuado uso permitirá:

- mostrar características o diferencias en lo graficado
- comparar o separar puntos importantes dentro de la graficación;
- indicar posibles relaciones que se presenten;
- mostrar la realidad, cuando ésta necesita del color;
- dar una continuidad visual al mensaje;
- mejorar la apariencia del material audiovisual;
- dar impresiones emocionales o psicológicas;
- usar algún símbolo que necesite de un color determinado.

El uso del color está altamente recomendado, pero no debe abusarse de él. Esto es, no se debe usar demasiados colores, pues ello desconcentra y distrae al alumno.

5. BIBLIOGRAFIA

1. Bale, K.  
Producing low cost visual media  
International Planned Parenthood Federation. London, 1980
2. Brown, W., Lewis, B. y Harclerod, F.  
Instrucción audiovisual, tecnología, medios y métodos.  
México, Ed. Trillas, 1975.
3. Bullaude, J.  
Enseñanza audiovisual y comunicación. Teoría y crítica.  
Buenos Aires, Ed. Librería del Colegio, 1968.
4. Dale, E.  
Métodos de enseñanza audiovisual  
México, Ed. Reverte, 1964.
5. Díaz, J. y Martins, A.  
Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Orientaciones didácticas para  
la docencia universitaria.  
Costa Rica, Instituto Interamericano de Cooperación para la  
Agricultura, 1982.
6. Feldman, E.  
Teoría de los medios masivos de comunicación.  
Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1977.
7. Gay-Lord, J.  
Televisión Educativa  
México, Ed. Trillas, 1972.
8. Guzmán, M. T.  
Nutrition education strategy through mass media. En: Turner, S. and  
Ingle, R. New development in nutrition education. UNESCO, Nutrition  
Education Series, Paris, 1985.
9. Herrera, W.  
Docencia y dinámica de grupos  
Talca, Universidad de Chile, 1975.
10. Jones, R. K.  
Métodos didácticos audiovisuales  
México, Ed. Pax, 1973.
11. Kemp, J. E.  
Planificación y producción de materiales audiovisuales.  
México, Representaciones y Servicios de Ingeniería, S.A., 1973.

12. Oficina de Planificación de las Comunicaciones. OPLADOC.  
Aportes a la docencia universitaria  
Santiago, Ed. Sede Sur, Universidad de Chile, 1975.
13. PROCADES  
Criterios, procedimientos y metodologías para cursos de capacitación  
Serie III. Documentos Especiales N° 17.
14. Universidad de Chile. Servicio de comunicación y ayudas audiovisuales.  
Sede Santiago Sur.  
Recursos Audiovisuales N° 1-9.  
Universidad de Chile, Santiago, 1975.

Anexo 1

Guía para la Elaboración de Programas de  
Asignaturas de los Cursos de PROCADES

I. Antecedentes Generales

1. Nombre cátedra
2. Profesor
3. Horas asignadas
4. Area a la cual pertenece.

II. Introducción

1. ¿Cuál es el Marco de Referencia en que se sitúa la cátedra?
2. ¿Cuál es su importancia con relación al Curso?
3. ¿Cuál es su relación con las demás cátedras?
4. ¿Cuál es la utilidad de esta cátedra en la formación profesional y personal de los alumnos?
5. ¿Cuáles son los puntos más importantes que va a incluir la cátedra?
6. ¿Cómo piensa desarrollarla?

III. Objetivos

a) Generales

1. ¿Qué conducta espera usted del alumno una vez finalizada la cátedra? (Esta puede ser de dominio cognitivo o afectivo).

b) Específicos

1. ¿Qué conductas debiese realizar el alumno para lograr el objetivo general? ¿Qué pasos debiese seguir?.

Recuerde que los objetivos se plantean desde el punto de vista del alumno. Lo que se espera de él y no lo que piensa hacer el profesor.

IV. Contenidos

1. ¿Qué contenidos máximos y mínimos debiese dominar el alumno para poder cumplir los objetivos propuestos?
2. ¿Qué orden debiesen tener en su entrega? (Selección de un criterio).
3. ¿Se pueden agrupar por unidades? ¿Cuáles serían?
4. ¿Qué grado de profundidad se le dará a los contenidos?

V. Experiencias de Aprendizaje o Metodología

1. ¿Qué experiencias de enseñanza-aprendizaje son más útiles para cumplir con los objetivos? ¿Qué ayudas audiovisuales necesitará?
2. ¿Cómo se piensa desarrollar las sesiones de clase?

VI. Evaluación

- A los alumnos

a) Diagnóstica (Inicial)

1. ¿Qué conductas mínimas debiesen tener los alumnos antes de iniciar cátedra? (Objetivos ya superados).
2. ¿Qué contenidos mínimos debiesen dominar los alumnos antes de iniciar la cátedra?

b) Formativa (durante)

1. ¿Cómo se monitoreará el logro de los objetivos?
2. ¿Qué flexibilidad se puede tener para adecuar la cátedra de acuerdo a necesidades que se pueden ir presentando?
3. ¿Cómo se puede remediar el no logro de los objetivos?

4. ¿Qué temas que no se trataron habría incluido usted en la cátedra?

5. Observaciones de índole general.

c) Sumativa (final)

1. ¿Cómo se medirá el logro de los objetivos?

2. ¿Qué porcentaje de logro se exigirá?

3. ¿Cuáles objetivos son imprescindibles que se logren?

4. ¿Cómo se evaluará la bibliografía?

- De los alumnos

1. ¿Se cumplieron los objetivos?

2. Los contenidos, ¿fueron los apropiados?

3. Las actividades de enseñanza-aprendizaje, ¿sirvieron para el cumplimiento de los objetivos?

4. ¿Qué temas que no se trataron habría incluido usted en la cátedra?

5. Observaciones de índole general.

VII. Bibliografía.

1. ¿Qué material bibliográfico es imprescindible que lean?; ¿cuál no?

2. ¿Qué tiempo real de lectura tienen los alumnos?

3. ¿Cuál es el objetivo de la lectura?

4. ¿Existe acceso fácil al material?

5. ¿Cómo se va a controlar la lectura?

Anexo 2

Medios Audiovisuales

- Libros de textos
- Libros complementarios
- Apartados docentes, documentos
- Revistas
- Materiales duplicados
- Películas de cine
- Programas de televisión (video cassettes)
- Programas de radio
- Grabaciones
- Imágenes planas (fotos)
- Transparencias chicas (diapositivas) y grandes (para retroproyección)
- Filminas
- Microfilms
- Mapas
- Gráficas, cuadros, diagramas
- Carteles
- Caricaturas
- Modelos, simulaciones
- Materiales para franelógrafo
- Materiales para pizarrón magnético
- Materiales para pizarrón
- Materiales de exhibición.

### Anexo 3

#### Diseño de un video cassette educativo

Los primero que se considera en la elaboración de un mensaje (video-cassette) es el diseño. Esto incluye: los objetivos, el diseño curricular, las estrategias de comunicación, la determinación de la audiencia, el macro-diagnóstico, el análisis de costo-beneficio y la determinación de los mecanismos de evaluación.

#### 1. Objetivos del video cassette

Los objetivos, de orden general, debieran formularse en tres aspectos:

- a) Objetivos institucionales, que son aquellos objetivos del organismo patrocinador (en este caso PROCADES)
- b) Objetivos alimentario-nutricionales. Este tipo de objetivo es el que determina el o las áreas temáticas que se quiere enfrentar con el video cassette en relación a los problemas abordados.
- c) Objetivos educacionales. Este tipo de objetivos determina los cambios conductuales deseables que se pretende lograr entre la población a la cual va dirigida (alumnos en este caso).

En síntesis, en esta etapa, se debe entregar una idea general de lo que se pretende conseguir y determinar cuál es la meta propuesta y cuáles son los resultados esperados del uso del video.

#### 2. Diseño curricular

En esta oportunidad se considerarán dos aspectos del diseño curricular: la determinación de los contenidos y la definición de los objetivos de conducta o aprendizaje del video, tomando como base los objetivos generales.

- a) La selección de los contenidos debe ser responsabilidad de los grupos técnicos y ha de derivar de los estudios y datos ya existentes. La selección de los contenidos debiera estar relacionada con los objetivos generales; con la política, planes y programas de la institución patrocinante; con las necesidades y características de los alumnos, y con el medio ambiente en el cual se usará.

Los criterios aplicables en la selección de los contenidos pueden ser los de viabilidad, los de factibilidad y los de trascendencia en la temática.

Es importante recordar que no es conveniente saturar a la audiencia con muchos contenidos diferentes simultáneamente. Estos pueden ser los mínimos posibles pero entregados en forma reiterada, por distintas modalidades.

- b) La determinación de los objetivos de aprendizaje debe estar en relación con los contenidos seleccionados. Estos objetivos son de carácter más específico y se refieren - básicamente - a la definición de los tipos de cambios de conducta que se quiere provocar en el receptor o en la audiencia.

En la formulación de este tipo de objetivos conviene ser cauteloso, pues - por medio de este audiovisual - sólo es posible lograr algunos tipos de meta. Por ejemplo, algunas metas se pueden lograr totalmente (producir una actitud favorable hacia el uso de la computación en la planificación agropecuaria); o lograr parcialmente (diseño de programas basados en la metodología entregada); o ser completamente ineficaces para lograr la meta.

Es importante que los objetivos se planteen en forma realista, posibles de poder llevarlos a cabo y - por supuesto - susceptibles de ser medidos en la evaluación. Es importante precisar la forma cómo el mensaje influirá en la audiencia y cuáles cambios se quieren provocar en ella.

### 3. Estrategia de comunicación

La selección de una estrategia de comunicación implica tomar decisiones respecto a dos puntos fundamentales: a) el modelo de comunicación, y b) los medios de comunicación.

- a) Modelo de comunicación. Tradicionalmente los modelos de comunicación se han basado en enfoques lineales, en donde los elementos del proceso - la fuente, el emisor, el mensaje, el canal y el receptor - adquieren una relación horizontal de izquierda a derecha. Este tipo de enfoque implica una concepción unidireccional y parcializada en donde, generalmente el receptor (la audiencia) juega un rol meramente pasivo y la retroalimentación es escasa.

Los mensajes que persiguen objetivos educacionales deberían buscar un modelo de comunicación que les permita, por una parte, romper la verticalidad de mensajes; y por otra lograr la efectividad deseada.

Frente a esta posición se plantea que: a) la comunicación es un proceso de compartimiento de información entre los participantes a fin de alcanzar un objetivo común; b) la comunicación es un proceso cíclico de flujo de información entre la fuente o el emisor y los receptores en un sentido multidireccional o bilateral; y c) el concepto de retroalimentación con un rol fundamental en el intercambio de información entre los participantes.

En síntesis se trata de lograr el entendimiento de los participantes frente a un problema determinado.

- b) Los medios de comunicación. La planificación del uso de la televisión educativa se puede presentar de dos formas: utilizando un solo medio (el video) o utilizando una combinación de medios (multimedios). Esto dependerá de los objetivos y contenidos, de las características de la audiencia.

Se recomienda utilizar el video cassette apoyado por otro tipo de ayuda: pautas de discusión, material impreso, trabajos de grupos, etc.

Al producir el video cassette es conveniente planificar y producir todas aquellas ayudas que complementarán su uso.

#### 4. Determinación de la audiencia

Es fundamental determinar cuál es la audiencia prioritaria a la cual va dirigido el audiovisual, sin perjuicio que el video cassette pueda llegar a una población más amplia.

Se sabe que comunicarse con un tipo de audiencia es muy distinto a comunicarse con otro. Si se desea producir un video cassette destinado a los niveles Políticos de toma de decisiones, tendrá características diferentes que se estuviese dirigido al nivel Técnico.

Se trata de caracterizar cuál será la audiencia prioritaria (grupo de población que constituye la audiencia objetivo); audiencia potencial (grupo de población que eventualmente puede tener acceso al video); y audiencia real (grupo de población a la cual alcanzará realmente el video).

#### 5. Macrodiagnóstico

Hasta este momento, las programaciones de las etapas previas se han basado, fundamentalmente, en presunciones al respecto. Es, en este momento,

cuando se hace necesario conocer algunos datos de la realidad.

La búsqueda de la información podría estar dirigida a tres áreas específicas, a saber:

- a) datos sobre el contenido
- b) datos sobre el medio de comunicación
- c) datos sobre factores generales de la audiencia.

Con la enumeración anterior, sólo se ha dado una pauta. Cada responsable buscará la información que considere necesaria y fundamental para la planificación de su video.

El macrodiagnóstico no deberá significar una investigación exhaustiva, por lo que se recomienda usar la información ya existente en las fuentes secundarias. Otra de las formas de obtener la información es por medio de las conversaciones con expertos.

#### 6. Análisis de costo-beneficio

En esta etapa del diseño, se analiza las alternativas de implementación del video cassette. Esto significa básicamente estudiar la rentabilidad social del proyecto dentro de la dinámica costo-beneficio.

Se considerará costo en este caso todo el gasto en recursos materiales, humanos y financieros.

Se definirán como beneficios las ventajas o los logros deseados que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En síntesis, este análisis consiste en barajar criterios de eficiencia (máximo de rendimiento de los recursos existentes) y de eficacia (calidad óptima del producto, dados los recursos) que permitan asegurar que la alternativa seleccionada es la más rentable, en términos económicos; y la más efectiva, en términos educacionales.

7. Determinación de los Mecanismos de Evaluación.

Se debe planificar tres tipos de evaluaciones:

- a) evaluación diagnóstico o inicial
- b) evaluación formativa
- c) Evaluación sumativa o acumulativa.

Las evaluaciones debiesen estar dirigidas a: detectar necesidades y problemas en las áreas temáticas; contribuir a la formación del mensaje; recoger información sobre el cumplimiento del objetivo educacional del medio y obtener retroalimentación para futuros diseños de video cassettes.

Anexo 4

Elaboración y Producción de Mensajes para  
video cassettes educativos

Dado que el impacto educativo depende en gran medida de la forma que son contruidos y presentados los mensajes en los medios, la fase de diseño de éstos juega un rol fundamental en el posible éxito o fracaso del logro del objetivo educacional para cual fue planeado.

En la elaboración y producción de mensajes es conveniente considerar cuatro etapas básicas: la investigación preliminar; el diseño de mensajes pilotos; la prueba de mensajes pilotos; y la reformulación y producción definitiva de los mensajes.

a) Investigación preliminar

En esta etapa se pretende conocer, respecto a la audiencia - las actitudes, las asociaciones, las necesidades y las dudas atinentes a las ideas, los contenidos o los conceptos que se pretenden entregar en el mensaje. Se trata de conocer los aspectos de el o los mensajes que debiesen acentuarse y la forma en que estos mensajes debiesen ser introducidos a la audiencia.

b) Diseño de Mensajes Pilotos

Una vez finalizada la investigación preliminar se entra en una segunda fase, cual es el diseño y elaboración de mensajes pilotos. En la producción de este tipo de mensajes es importante basarse en la información recogida anteriormente sobre la audiencia objetivo del mensaje. Mientras más se conozca a los futuros interlocutores mejor será la comunicación con ellos.

Es en este momento cuando se cristaliza la selección del formato (ver Anexo N° 5) y se entra a producirlo. El impacto del mensaje aumenta

cuando éste es simple, sintético, atractivo, interesante y bien presentado.

c) Prueba del video cassette piloto o pre-test.

Si bien es cierto que el pre-test toma tiempo y recursos, a la larga es beneficioso, pues nos asegura, en parte, el éxito del mensaje.

La cantidad de veces que el mensaje debe ser probado, en muestras parecidas a la población objetivo, dependerá del tiempo disponible, de los recursos con que se cuenta y de la importancia del video cassette.

El pre-test tiene como objetivo buscar la comprensión, la credibilidad, la identificación, la relevancia, la factibilidad, y la intención del mensaje (video cassette) desde el punto de vista de la audiencia; para retroalimentar la producción de mensajes definitivos y poder elaborar un conjunto de mensajes de alta calidad técnica y comunicativa.

d) Reformulación de mensajes y producción del video cassette definitivo.

Sobre la base de la retroalimentación obtenida de las fases anteriores, se procede, finalmente, a reelaborar los mensajes y a desarrollar la producción definitiva del video cassette.

Pretender elaborar mensajes perfectos es casi imposible, pues muchas de las variables que están influyendo son de carácter incontrolable. Es posible, no obstante, tomar algunas medidas para asegurar teóricamente el éxito.

Es corriente que el fracaso educativo del video cassette se deba en parte al hecho que muchas veces se elaboran desde el punto de vista del experto, sin considerar realmente las necesidades y características de los receptores a los cuales va dirigido.

Otro aspecto importante es la retroalimentación, la cual está dando la pauta para la elaboración definitiva en cuanto a lenguaje por utilizar, los contenidos por entregar y el grado de comunicabilidad del mensaje.

La comunicabilidad del mensaje se refiere al grado de aceptabilidad, de interés y de credibilidad que él produce, y a la comprensión y obtención de respuesta por parte de la audiencia a la cual va dirigido.

En esta etapa se necesita la integración de los diferentes equipos técnicos: los especialistas en el contenido, comunicadores o educadores y los productores.

Anexo 5

Formatos de Programas

En los medios masivos se puede distinguir tres formatos básicos de programas, para la televisión o la radio, los cuales son factibles de combinar o modificar según las necesidades:

- a) el "spot": es el uso del mismo formato comercial con contenidos educativos. Tiene una duración aproximada de treinta a cincuenta segundos y entrega un mensaje no secuencial, que tiene validez en sí mismo. Se puede distinguir tres tipos de formatos de "spots": el spot de tipo lírico o estilista, el spot de tipo narrativo o informativo y el spot de tipo dramático o diálogo.
- b) El miniprograma: varía entre uno y diez minutos aproximadamente. El mensaje no es secuencial y aborda un tema o problema específico; puede tomar distintas formas: dramatización, entrevistas, reportajes, etc. Está basado en la entrega del mensaje como una unidad, en forma condensada y en él se trata un tema en forma sintética.
- c) El programa: de más larga duración (entre diez a treinta minutos) y puede o no ser secuencial. El programa se caracteriza por estar basado en una unidad temática, de mayor desarrollo que las anteriores, mediado, variado, elementos formales (diálogos, entrevistas, etc.).

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4

5  
6  
7  
8

DOCUMENTO 4

COMUNICACION E INTEGRACION. BLOQUE INTRODUCTORIO  
PARA CURSOS NACIONALES E INTERNACIONALES \*/

\*/ Elaborado por la consultora señora María Teresa Guzmán para uso  
en las actividades docentes del PROCADES.



## INDICE

	<u>PAGS.</u>
INTRODUCCION	1
<u>Actividad 1. Presentación y Motivación</u>	5
Aspectos Generales	5
Desarrollo de la Actividad	6
- Presentación y Motivación	6
Finalización de la Actividad	7
<u>Actividad 2 y 3. Comunicación</u>	9
Aspectos Generales	9
Desarrollo de la Actividad	10
- Introducción	10
- Los propósitos de la Comunicación	11
- Actitud en la Comunicación	12
- Nivel de Conocimientos	13
- Características Socio-Culturales	13
- El Mensaje	15
- El Canal	16
- Distorsiones de la Comunicación	17
Finalización de la Actividad	18
<u>Actividad 4. Dinámica de Grupo</u>	20
Aspectos Generales	20
Desarrollo de la Actividad	21
<u>Actividad 5 Dinámica de Grupo</u>	23
Aspectos Generales	23
Desarrollo de la Actividad	24
Finalización de la Actividad	24

	<u>PAGS.</u>
<u>Actividad 6. Trabajo de Grupo. Integración</u>	27
Aspectos Generales	29
Desarrollo de la Actividad	30
Finalización de la Actividad	31
<u>Actividad 7 y 8. Aspectos de Desarrollo del Grupo</u>	32
Aspectos Generales	32
<u>Actividad 9. Evaluación</u>	33
Aspectos Generales	33
Desarrollo de la Actividad	34
- Evaluación Oral	34
- Evaluación Escrita	34
Finalización de la Actividad	35
<u>Actividad 10. Actividad Recreativa Conjunta</u>	36
Aspectos Generales	36
Bibliografía	37
<u>Anexos</u>	
Anexo Nº 1	
PROGRAMA BLOQUE INTRODUCTORIO	37
Anexo Nº 2	
EJERCICIOS	45
- Ejercicio 2.    Instrucciones	47
- Ejercicio 6.    La joven - vieja	48
- Ejercicio 7.    La insignia	49
- Ejercicio 8.    El Teléfono	50

PAGS.

- Ejercicio 9. Compartamos	51
- Ejercicio 10. El Viaje a la Luna	52
- Ejercicio 11. Tomando un Rol	56
- Ejercicio 13. Tarea Tiempo	64
- Ejercicio 15. Trabajemos en Grupo	65
- Ejercicio 17. El Fin del Mundo (alternativo)	66

Anexo Nº 3

EVALUACION BLOQUE INTRODUCTORIO	71
- Formulario Evaluación de Sesiones	73
- Formulario Evaluación Final	74
- Finalización de la Actividad	76
- Ejercicio 18. El Arbol	76



## INTRODUCCION

Los Cursos Internacionales y Nacionales programados para realizarse durante un tiempo relativamente largo --más de un mes-- a horario completo y con la participación de un número considerable de docentes, presentan algunas características que pudiesen interferir en su normal funcionamiento.

Esto se debe principalmente, a que en este tipo de Cursos participan profesionales de diferentes disciplinas y/o nacionalidades, los cuales le imprimen heterogeneidad en cuanto a la cantidad y calidad de conocimientos previos y una visión multidisciplinaria del área en estudio; lo que significa adaptar el programa a la realidad del Curso.

Entre los participantes es habitual encontrar diferentes niveles de decisión o niveles jerárquicos, lo que podría inhibir la participación espontánea de algunos o impedir un buen entendimiento entre ellos. Por este motivo o algún otro, se presentan casos de personas que no pueden, no quieren o les es difícil tomar su rol de participantes-alumnos; interfiriendo esto en las relaciones con sus compañeros, con los docentes o con la coordinación y dirección del Curso. También se puede dar el caso inverso: tomar tan aprensivamente el rol de alumno que éste influya negativamente en su actitud frente al Curso.

Los participantes son a menudo profesionales con su situación personal ya consolidada y que al asistir al Curso se ven enfrentados a situaciones nuevas que implican tensión, tales como: traslado prolongado de un lugar geográfico a otro, aprobar un programa de estudio estructurado, problemas económicos, cambios de horarios, costumbres, alimentación, etc., lo cual influye en su comportamiento y actitud frente al Curso.

Estas personas tendrán que convivir durante un tiempo prolongado con otras personas (participantes, docentes, personal administrativo, etc.) en su gran mayoría desconocidas hasta ese instante. Esta convivencia se refiere no sólo a las horas de clases, sino también a las horas de estudio, de talleres e incluso, en algunos casos, a las horas de descanso cuando se trata de Cursos Cerrados.

A lo largo del Curso los participantes deben enfrentarse a situaciones a las cuales se les exige una rápida adaptación, como los diferentes estilos, metodologías, niveles de exigencia, caracteres y personalidades de los distintos docentes que intervienen en los Cursos, influyendo en el normal desarrollo de las actividades del Curso y en el rendimiento general de los participantes.

Es responsabilidad de la Dirección y Coordinación de los Cursos buscar alternativas que permitan --antes de iniciar las actividades académicas, pero como parte de la Programación General del Curso-- informar a los participantes sobre el curso y orientarlos en sus procesos de adaptación e integración.

Una de las alternativas para facilitar este proceso es la realización de un Bloque Introdutorio de Integración, donde participa la Dirección, Coordinación, Docentes y Alumnos y cuya duración dependerá del Programa General del Curso en el cual se inserte.

Este documento constituye una guía para el diseño, ejecución y evaluación de este Bloque Introdutorio de Integración, cuyo objetivo es, facilitar la adaptación e integración --en los aspectos humanos, académicos y ambientales-- de los participantes al Curso; y facilitar a la Dirección, Coordinación y Docentes del Curso, el conocimiento de los participantes y la adaptación del programa a la realidad a la cual se encuentran enfrentados.

El material educativo para el Bloque Introdutorio de Integración se entrega en forma exhaustiva en este documento, lo que permitiría la posibilidad de seleccionar, adecuar, alargar, acortar o suprimir tanto las sesiones como los ejercicios, según se crea conveniente, de acuerdo al "Programa General del Curso" y/o a las "necesidades, intereses y motivaciones de los participantes".\*/

Este Bloque Introdutorio ha sido programado para realizarse durante cinco días, divididos en diez sesiones o actividades de cuatro horas cada una, según la siguiente pauta:

- seis sesiones para integración y trabajo de grupo
- una y media sesiones para información sobre el Curso y las Instituciones participantes
- una sesión para inscripción e inauguración del Curso
- una sesión libre para los alumnos
- media sesión para la evaluación final
- se recomienda --fuera de horario-- finalizar con algún tipo de actividad recreativa entre alumnos y docentes.

La responsabilidad de adecuar este Bloque Introdutorio a las Programaciones de cada Curso específico recae principalmente en el profesor encargado del Bloque, el cual debiese tener algún tipo de experiencia en dinámica de grupos o en el manejo de este tipo de actividades.

Este documento incluye el Material Educativo para el profesor de las diez actividades o sesiones, ordenadas de la siguiente forma:

---

\*/ Se adjunta ejemplo de Programa de Bloque Introdutorio de Integración en el anexo 1.

- a) Aspectos generales de la actividad;
- b) Actividades de enseñanza-aprendizaje;
- c) Materiales necesarios;
- d) Desarrollo de las actividades con sus respectivos ejercicios;
- e) Evaluación del Bloque Introdutorio.

Cabe destacar que durante el desarrollo de todas las sesiones, el profesor pasará a ser un miembro más del Curso cuyas responsabilidades serán:

- a) Iniciar las sesiones, actividades o ejercicios, y/o señalar quién deberá hacerlo;
- b) Dar continuidad a la actividad;
- c) Motivar la participación de todos y cada uno de los participantes;
- d) Acortar o alargar las actividades y ejercicios de acuerdo a la receptibilidad de los participantes;
- e) Finalizar la sesión, actividad o ejercicio, haciendo una reflexión resumida de lo logrado con ellos.

Habría que tener presente antes de iniciar cualquier actividad en el Curso, la posibilidad que los participantes satisfagan algunas de sus necesidades básicas inmediatas de adaptación a la nueva situación a la cual se enfrentan: búsqueda de alojamiento permanente, lugares de alimentación, posibilidades de transporte, dineros de becas, teléfonos de emergencia de las instituciones nacionales patrocinantes del curso, etc. La asignación de tiempo y una orientación efectiva en este aspecto, redundará en un mejor desarrollo de las actividades programadas del Curso, incluyendo este Bloque Introdutorio.

## Actividad 1

### Presentación y Motivación

#### Aspectos Generales

Por ser esta la primera Sesión en donde los participantes se enfrentan a un docente como grupo y desarrollan una actividad en conjunto, es de suma importancia el ambiente y el "rapport" que se produzca.

Se trata de crear un clima agradable, relajado y afectivo que permita al participante sentirse cómodo, tranquilo y sin las tensiones que significa iniciar una nueva actividad.

El participante debiera ser motivado en forma tal como para que pueda dejar su "status" anterior y comprender que ahora será un participante más dentro del Curso. Esto, puede no ser tan fácil en algunos casos e imposible en otros.

La distribución de la sala - igual que para las otras Sesiones de este Bloque - será con las sillas en forma de círculo, lo cual, además de contribuir al mejor desarrollo de ésta, ayuda a tener una visión general del grupo, lo que permite al profesor-coordinador, ir evaluando y adaptando las actividades.

#### Actividades

- a) Ejercicios de presentación;
- b) Juegos destinados a conocerse mejor.

#### Materiales

- a) Papel y lápiz.

## Desarrollo de la Actividad I. Presentación y Motivación

### 1. Presentación tradicional

- se solicita a cada participante que se presente, sin dar mayores instrucciones

### 2. Presentaciones destinadas a romper la tensión

#### 2.1 Aspectos generales:

- distribuir a los participantes en círculo
- explicar que el conocimiento personal es un proceso que se intensificará durante el desarrollo del curso, pero es necesario empezar ya a conocerse como persona
- que como todo grupo formado por personas, habrán quienes tengan afinidad y quienes no la tengan, lo importante es el poder convivir en la forma más agradable posible durante todo el tiempo que durará el curso. Hacer hincapié en lo importante que es el respeto que se tengan entre ellos y el saber escuchar y aceptar otras opiniones;
- solicitar que se presenten de izquierda a derecha de las siguientes formas:

#### 2.2 Presentaciones

- a) dos aspectos positivos que los caractericen
- b) dos aspectos negativos que los caractericen
- c) cómo se sienten en ese momento
- d) lo que más les gusta de ellos mismos
- e) lo que menos les gusta de ellos mismos
- f) si fueran animales, cuál preferiría ser
- g) si fueran aves...

- h) sí fueran vegetales...
- i) para qué son buenos
- j) para qué son malos
- k) qué es lo que más les molesta en los demás
- l) qué es lo que más aprecian en los demás
- m) haciendo un resumen de lo que han dicho hasta ahora
- n) presentación cruzada:
  - se separan de a dos. Se parte por la izquierda o derecha y se va pidiendo que elija a un compañero;
  - se trata que cada participante le diga al compañero - en un tiempo determinado - lo que más pueda de sí mismo. El compañero puede hacerle preguntas para aclarar o completar la información. Esto puede durar entre 3 a 5 minutos
  - una vez finalizado el tiempo se invierten los papeles;
  - terminado el ejercicio, se vuelven a sentar en círculo y se solicita a cada participante que presente a su compañero;
  - se puede dar la posibilidad al compañero de decir si se sintió bien presentado y si no fue así que diga por qué;
- ñ) identificación del compañero
  - debe realizarse al final de la sesión
  - solicitar a cada uno de los participantes que identifique
    - a lo menos de una o dos formas - a todos o algunos compañeros (de acuerdo al número de ellos y al tiempo que se tenga)

### 3. Finalización de la Actividad 1

- a) pedirles que de acuerdo a lo que han realizado en la sesión se presenten de nuevo;

- b) elaborar por primera vez algo colectivo. Una poesía.
- se pasa un papel y un lápiz
  - se solicita que cada uno escriba una frase de la poesía, que doble el papel para que su compañero no la vea y que lo pase al siguiente;
  - al finalizar la rueda, el profesor la lee.

Nota: Esta poesía puede quedar en algún diario mural y se puede motivar a los participantes para que vayan escribiendo noticias o elaborando un diario.

Actividad 2-3

Comunicación

Aspectos generales

Durante la mayor parte del día --de una u otra forma-- el hombre se está comunicando. De la forma como se realice este proceso dependerá el éxito o el fracaso de muchas de sus actividades.

Una buena comunicación influirá en la integración de los participantes entre sí y en el grupo-curso; en la relación docente-alumno; y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es conveniente, entonces, identificar y controlar el mayor número de elementos del proceso que dificultan o facilitan la comunicación.

La mejor forma de hacerlo es por medio de la vivencia de las distintas alternativas que pueden darse en la intercomunicación.

Las actividades 2 y 3 están diseñadas para ser desarrolladas en forma práctica. Se entregarán conceptos muy generales relacionados con una gran variedad de ejercicios y juegos.

El profesor actuará de conductor, de orientador y de moderador de las diferentes alternativas desarrolladas durante las dos sesiones programadas.

Las actividades 2 y 3 forman un solo todo; la finalización de la 2 y el inicio de la 3 estará dada exclusivamente por la dinámica que tome la clase.

Actividades

- a) Clase participativa
- b) Ejercicios
- c) Juegos.

Materiales

- Retroproyector - láminas - y lápices
- Proyectora diapositiva - diapositiva (si es necesario)

- Ejercicios reproducidos
- Papel y lápiz (participantes)
- Material educativo del docente

### Desarrollo de las Actividades 2 y 3. Comunicación

#### 1. Introducción

- Durante todo el día nos estamos comunicando
  - . con nosotros mismos
  - . con los demás
- el 70% (10-11 hrs) de la comunicación diaria es de tipo verbal: escuchando, hablando, leyendo, escribiendo
- existen otras formas de comunicarse  
¿cuáles? (al curso)
  - . risa
  - . gestos
  - . vestimenta
  - . olor
  - . sabor, etc.
- esta comunicación puede ser consciente o inconsciente y de diferentes formas, de acuerdo a los roles que uno asume y con quién se está comunicando  
Ej.: la comunicación con un niño, un jefe o un subalterno toma diferentes modalidades.

#### Ejercicio 1. Formas de comunicarse

- Pedir a los participantes que elaboren una lista con todas las formas como el profesor se ha comunicado con ellos.

Nota: el profesor desde su entrada a la sala debiese buscar diferentes alternativas de comunicación: sonreír, golpear manos para llamar la atención del grupo, gestos, etc., etc.

- solicitar que lean las listas y discutir cómo influyeron estas formas de comunicación en el objetivo de motivarlos a participar;
- hacer notar la importancia de iniciar una buena comunicación con el fin de lograr una motivación y aceptación por parte de la audiencia.
- a continuación se verán algunos elementos y características del proceso de comunicación que pudiesen estar facilitando, impidiendo o interfiriendo una buena comunicación.

2. Los propósitos de la comunicación

- existen propósitos del emisor y del receptor
- estos propósitos pueden ser distintos pero complementarse
- cuando los receptores no responden al propósito de los emisores:  
se rompe la comunicación

Ejercicio 2. Instrucciones

- se les entrega la hoja con el ejercicio y se les pide que sigan las instrucciones

Nota: Se adjunta ejercicio en anexo 2.

- se les solicita a aquellos que lo conozcan que por favor lo realicen de nuevo para darle la oportunidad a sus compañeros de realizarlo
- una vez que hayan realizado el ejercicio se comenta:
  - . el propósito del profesor en este caso era que los participantes siguieran las instrucciones escritas
  - . el propósito de los participantes fue hacerlo lo más rápido posible
  - . se rompió la comunicación
  - . los participantes no respondieron al propósito del profesor
  - . que mediten, pues más adelante encontrarán las posibles causas de esta situación

3. Habilidad para comunicarse (tanto del emisor como del receptor)

- Estas pueden ser innatas o adquiridas

Ejercicio 3. Hoja blanca

- se prepara un hoja blanca de la siguiente forma: colonia, sal, alguna pequeña mancha, etc. Se trata que la hoja aparentemente se vea blanca y sin uso
- se le entrega a un participante diciéndole:
  - . aquí tienes una hoja de papel blanco, es mi mensaje, recíbelo y hazlo pasar a tu compañero de al lado
  - . una vez que la hoja haya circulado, pregunte cuál fue el mensaje
  - . complete las respuestas dadas
  - . comente sobre lo importante que es ser hábiles receptores, pues si se tiene sensibilidad para recibir los mensajes, también se mejorará su habilidad como emisor.

4. Actitud en la comunicación

- es importante la actitud que se tenga frente al mensaje, a sí mismos y al receptor

- Ejemplos:

Mensaje: si no estoy de acuerdo con el Proceso de Reforma Agraria mal podría convencer a alguien de la importancia que tiene

Sí mismo: si no tengo confianza en mí mismo, difícilmente tendré una buena respuesta. Ej. Si inicio la sesión diciendo: "Estoy bastante asustado con esta clase, pues es primera vez que la hago y no domino el tema", lo más probable que no se tendrá una buena respuesta por parte del Curso.

Receptor: importante respetarlo. Ej.: si me dirijo a los participantes diciendo: ."como ustedes no saben lo que estoy explicando..." lo más probable es que se produzca un rechazo. Hay que motivarlos; una forma adecuada sería - frente a una intervención - decir:

"muy bien, su intervención es muy valiosa y podríamos agregar que...", esta respuesta estaría aumentando las probabilidades que ese alumno volviera a participar y que el resto del Curso sintiera confianza para hacerlo.

5. Nivel de conocimiento

- para lograr una buena comunicación se necesita conocer el tema y la forma de cómo comunicarlo. Lo importante es tener ambas cosas
- se puede ser ignorante en un tema, pero puede estar tan bien comunicado que se acepta como conocido; ya sea, porque se deduce que ese es su significado o se cree que es así

Ejercicio 4. ¿Qué significa...?

- Se pide a los participantes que ellos tendrán que convencer a su auditorio del significado de algunas palabras
- se les da 3 minutos para que escriban el significado de la palabra: colofón o zipizapear (u otra que no sea de uso común)
- una vez terminado el tiempo se pide a cada participante que dé el significado
- al final se hace una votación para ver quién fue el más convincente
- se comenta que, muchas veces no entendemos algo pero creemos saberlo pues, la forma como nos fue comunicado logró influirnos
- se comenta lo importante que es buscar el justo significado de las cosas.

Nota: Colofón: pie de imprenta y fecha que se pone al final de un libro

Zipizapear: pelear

6. Características socio-culturales

- si bien todos los participantes del Curso tienen bastante en común (profesionales, latinoamericanos, etc.), todos y cada uno de ellos tienen una

forma diferente de comunicar y de percibir los mensajes, lo que impide muchas veces una buena comunicación

- lo importante es tratar que el emisor y el receptor estén percibiendo de la forma más parecida posible el o los mensajes.

Ejercicio 5. Cada uno ve su propia realidad

- se le entrega a todos o a algunos participantes una transparencia y un lápiz para que dibuje en ella (al resto papel y lápiz)
- se les solicita que, sin mirar a sus compañeros, dibuje lo que se les indicará
  - a) - comente que fue a visitar a su tía que tiene un perro: acto seguido, solicite que dibujen cómo se imaginan al perro de su tía
    - una vez terminado el ejercicio, pida a aquellos que dibujaron en la transparencia que muestren y caractericen (tamaño, color, carácter, etc.) al perro
    - comente, cómo una palabra tan concreta como perro, pudo ser imaginada de tantas maneras diferentes, por un grupo relativamente homogéneo como ellos
    - seguramente esto se repetirá constantemente durante el Curso, que deben estar alertas para que no sea un motivo de tensión o problema
    - comentar lo importante que es que todos estén percibiendo el mismo mensaje, o por lo menos la forma más semejante posible
  - b) señale que dará un ejercicio de tipo más abstracto
    - solicite que cierren sus ojos y que se imaginen un paseo por el día con sus amigos

- después de dos o tres minutos, pida a dos o tres personas que describan el lugar y el paseo
- comente sobre los diferentes significados que puede tomar "el paseo por el día con sus amigos"

## 7. El mensaje

- el mensaje es el contenido codificado. Ej.: discurso, cuadro, movimiento, expresiones del rostro, lo escrito, la conversación, etc.
- la importancia de cómo tratar el mensaje. Es decir, la decisión sobre qué código o lenguaje se usará; qué contenido incluirá y qué método (cómo) lo transmitirá
- recordar el ejercicio 1 y comentar que ésto pudo haber sido la causa de la interrupción de la comunicación. Pregunte ¿por qué?
- se trata que el mensaje
  - . se transmita fidedignamente
  - . sea comprensible
  - . fácil de recibir
  - . corto y claro
  - . cumpla con el propósito

### Ejercicio 6. La joven-vieja Nota: Se adjunta dispositiva o transparencia en anexo 2

- Proyectar la diapositiva o transparencia
- pedir que digan qué ven
- jugar con los resultados
  - . los que ven la vieja que levanten la mano
  - . los que ven la joven que levanten la mano
  - . los que ven otra cosa que levanten la mano, etc., etc.
- después pedir a alguien que muestre lo que ve

- comente la falla en el mensaje

8. El canal

- seleccionar el mejor canal para transmitir el mensaje
- buscar el que tenga la mejor llegada y sea el más efectivo
- hay veces que no se elije el mejor canal.

Ejercicio 7. La insignia

- cada participante tendrá una hoja de transparencia y lápiz. Si no se puede, hoja y lápiz
- se elije un participante (ojalá alguien que se haya detectado con problemas de comunicación oral)
- se dan las siguientes instrucciones:
  - a) al participante elejido:
    - tiene que hacer el papel de locutor radial, por lo tanto no está viendo a su audiencia
    - entregue el mensaje en forma oral, sin utilizar gestos
    - como tiene el tiempo limitado no puede repetir ni volver atrás en la descripción
    - describir lo más detalladamente para que sus compañeros puedan dibujar la insignia
  - b) al resto del Curso
    - solicitar que dibujen la insignia a medida que se vayan dando las instrucciones
    - no volver atrás en el dibujo
- se le entrega el cartón con el dibujo al participante que hará de locutor (sin que lo vean los demás participantes)

- una vez finalizado el ejercicio, se pide al Curso que muestren los dibujos
- se puede elegir aquellos realizados en transparencias para mostrarlos en el retroproyector
- se comenta lo que ocurrió:
  - . se produjo comunicación
  - . si no fue así, ¿por qué?
  - . fue el canal el más adecuado
  - . habilidades del comunicador, etc.

Nota: Se adjunta ejercicio en anexo 2.

9. Distorsiones de la comunicación

Ejercicio 8. El teléfono

- se pide seis (6) voluntarios
- se solicita a 5 de ellos salir, y no oír lo que está ocurriendo en la sala
- el profesor lee un mensaje al primer participante que quedó en la sala
- solicita al segundo voluntario volver al salón
- el primer participante le dice al segundo lo que le dijo el profesor. Es importante recordar que cada participante transmita el mensaje a su manera, sin ayuda de los otros voluntarios u observadores
- se solicita al tercer participante que regrese, y el segundo repite lo oyó del primer voluntario.
- el proceso se repite hasta que el mensaje se transmita al sexto participante
- todas las transmisiones de mensajes se realizan frente al Curso.

- este último una vez escuchado el mensaje lo escribe en el pizarrón para que el Curso pueda leerlo.
- se compara con el mensaje original
- se discute sobre las implicaciones del ejercicio y las reacciones de los participantes

Nota: Se adjunta mensaje en anexo 2

10. Finalización de la Actividad 2-3

- recordar que comunicarse no es fácil, que hay que buscar todas aquellas alternativas que permitan mejorar la comunicación, como grupo-curso y como personas; entre ellos y con sus profesores
- realizarán un ejercicio en donde tendrán que compartir a la vez que buscar formas no convencionales de comunicación (esto servirá también de introducción para la próxima actividad de trabajo en grupo).

Ejercicio 9. Compartamos

- Divida el curso en grupos de cinco (5) personas
- Entregue a cada grupo (5) sobres marcados con las letras A - B - C - D - E.
- Se puede designar observadores (optativo), que no participan en el juego, y que al final de la experiencia cuentan lo ocurrido en su grupo.
- Los sobres no deben abrirse hasta que no se haya dado la señal de hacerlo.
- Lea las siguientes instrucciones:  
"Al dar la señal de inicio, la tarea del grupo es formar

cinco cuadrados de igual tamaño. La tarea no estará completa hasta que cada miembro del grupo tenga ante sí un cuadrado del mismo tamaño. Para ellos cada miembro dispone de un sobre con piezas para formar los cuadrados".

- Enseguida se leen las reglas del juego:

"Las reglas del juego son:

- Nadie puede hablar ni una sola palabra mientras se esté trabajando.
- No se le puede pedir a un vecino de otro miembro del grupo que le entregue un pedazo o bien hacer alguna señal para llamar la atención de lo que le falta.
- Los miembros del grupo pueden poner espontáneamente piezas en los cuadrados de los demás."
- Una vez dadas claramente las instrucciones y las reglas del juego, se da la señal para que cada uno abra su sobre e inicie el trabajo.
- Cuando la mayoría de los grupos hayan terminado, suspenda el trabajo y pida a los integrantes de cada grupo:
  - que expresen sus sentimientos y reacciones;
  - lo que les llamó la atención, lo que les molestó, etc.
- Complete esta información con los aportes de los observadores (si es que los hay);
- promueva una reflexión del curso.

Nota: se adjunta ejercicio en anexo2.

#### Actividad 4

#### Dinámica de Grupo

##### Aspectos Generales

Se hace difícil para las personas acostumbradas a trabajar en forma individual reconocer las ventajas de la actividad grupal. La posibilidad de tener participantes renuentes o contrarios al trabajo de grupo es una alternativa que debe ser considerada.

Las actividad 4, al igual que las otras, se basa en "el aprender haciendo" y se espera - por medio del ejercicio seleccionado - motivar a los participantes e introducirlos en el trabajo de grupo estructurado.

El ejercicio seleccionado colocará a los participantes en igualdad de condiciones y les dará la oportunidad de actuar libremente sin influencias de ninguna especie frente a una tarea común

##### Actividades

- Ejercicio Motivador

##### Materiales

- Ejercicio reproducido
- Papel y lápiz (participantes).

Desarrollo de la Actividad 4. Dinámica de Grupo

Ejercicio 10. El viaje a la luna

- se informa a los participantes que desarrollarán un ejercicio en forma individual
- que aquellos que ya lo conozcan lo vuelvan a hacer y que actúen como observadores para apreciar lo que ocurre durante el desarrollo de esta sesión
- se explica que se eligió un tema teóricamente desconocido para ellos, con el fin que todos los participantes se encuentren en igualdad de condiciones frente a la discusión de grupo y puedan aportar en igual proporción
- se entrega hoja con instrucciones para realizar el ejercicio individual y se les pide que respondan de acuerdo a ellas
- se pueden leer las instrucciones en voz alta - en caso necesario - y explicar la forma de realizarlo
- más o menos la parte del ejercicio individual toma alrededor de 10-20 min.
- una vez finalizado el ejercicio individual:
  - . se reparte una segunda hoja con las instrucciones del trabajo en grupo
  - . se divide el Curso en 3 o 4 grupos (no más de 10 personas por grupo para darle la posibilidad a cada participante de aportar su opinión)
    - en caso que haya participantes que conozcan el ejercicio repartirlos en los grupos; no dejarlos a todos juntos
  - . se pide que lean las instrucciones y se hace hincapié en ellas
  - . se deja trabajar libremente
  - . unos 25 - 35 minutos antes de terminar la Sesión se da por finalizado el ejercicio, se procede a corregirlo y a la discusión

- . al recibir la opinión de cada grupo se podrá tratar de llegar a un solo consenso (esto pudiera tomar más tiempo) (optativo)
- . se pone puntaje según pauta
- . se comparan los puntajes
  - individuales
  - en grupo
  - consenso final
- . se analiza lo ocurrido durante el trabajo de grupo. Se señala lo más relevante en cuanto a la participación de cada uno
- . se le da la posibilidad al observador (en caso que hubiese) de narrar lo ocurrido
- . se sacan las conclusiones del ejercicio.

Nota: a) Pauta de corrección del ejercicio:

N° correlativo	Orden según NASA	N° correlativo	Orden según NASA
1	15	9	3
2	4	10	9
3	6	11	14
4	8	12	2
5	13	13	10
6	11	14	7
7	12	15	5
8	1		

b) Obtención puntaje:

Sacar la diferencia entre el orden según NASA y el dado por el individuo o por el grupo.

Para salvarse se debe obtener un puntaje inferior a 30 puntos. Mientras más baja es la cifra, mayores posibilidades hay de salvarse.

c) Se adjunta ejercicio en anexo 2.

Actividad 5

Dinámica de Grupo

Aspectos Generales

Durante el desarrollo del Programa del Curso, los participantes se verán enfrentados al trabajo grupal.

La Actividad 5 tiene como objetivo entregar algunas alternativas que puede tomar el trabajo de grupo. Identificará y analizará aquellos factores de la dinámica grupal que favorecen o entorpecen su desarrollo.

Al igual que las Actividades anteriores será una sesión eminentemente práctica, en donde los participantes podrán desarrollar ejercicios y juegos cuyos contenidos estarán relacionados o no, con la temática general del Curso.

Desarrollo

- Ejercicios de trabajo en grupo
- Juegos

Materiales

- Ejercicios reproducidos
- Retroproyector - láminas y lápices

Desarrollo de la Actividad 5. Dinámica de Grupo

- Señalar que durante esta sesión de vivenciarán diferentes trabajos de grupo.

Ejercicio 11. Tomando un rol

- separar al curso en grupos
  - . mínimo de 7 personas
  - . máximo de 10 personas
- en caso de ser menos de 10 personas se eliminan los últimos roles
- se explica los siguientes roles:
  1. investigador
  2. aliviador de tensiones
  3. clarificador
  4. opositor (guardián de la tradición)
  5. iniciador
  6. seguidor (el que sigue la corriente)
  7. informador
  8. armonizador
- se coloca un sobre grande en el centro del grupo sin dar más información ni instrucciones
- el profesor debe evitar responder preguntas o tener contacto con los grupos
- una vez finalizado el ejercicio (1 hora aproximadamente) se analiza lo ocurrido destacando:
  - . lo que significa entenderse con la autoridad cuando se ha tomado un rol en forma inflexible

- . lo que significa carecer de direcciones específicas
- . lo que ocurrió en cada grupo

Nota: Se adjunta ejercicio en anexo 2.

Ejercicio 12. Phillips 66 Nota: Se adjunta ejercicio en anexo 2.

- explicar el procedimiento, por qué se lo emplea, cómo funciona, el tiempo y lo que se espera:
  - . seis personas discuten un tema durante seis minutos. Cada participante tendrá un minuto para dar sus opiniones
  - . se emplea para:
    - crear una atmósfera informal
    - permitir la participación de todos
    - método rápido para obtener un acuerdo
    - aliviar la fatiga, aburrimiento y monotonía
- hacer la división en grupos de seis (puede quedar un grupo de a cuatro)
- instruir para que elijan un presidente que coordinará las intervenciones y un secretario informante que registrará las opiniones tal cual fueron dadas
- dar alrededor de 2 a 3 minutos para la elección y pedir que se identifique el presidente y secretario de cada grupo para cerciorarse que esta instrucción se cumplió
- entregar la o las preguntas por escrito
- dejar trabajar libremente al grupo durante seis minutos
- finalizar la discusión y pedir a los secretarios que lean las opiniones vertidas
- solicitar un voluntario que resuma las opiniones

- leerlas al Curso y preguntar si todos se sienten interpretados por las conclusiones a las cuales se llegaron. Si no fue así, buscar la fórmula de incorporarlas a las conclusiones

. preguntas que podrían hacerse:

- ¿qué sugerencias le haría usted al Bloque Introdutorio?
- ¿qué espera usted de este Curso?

- comentar el ejercicio.

Ejercicio 13. Tarea-Tiempo Nota: Se adjunta ejercicio en anexo 2.

- recalcar lo importante que es el realizar una tarea determinada en el tiempo preciso
- dividir al Curso en grupos de 8 a 10 personas
- entregarle una hoja a cada grupo con las instrucciones; una transparencia y lápiz para que el secretario presente las conclusiones a que llegaron
- solicitar que elijan un presidente de grupo y un secretario
- dejarlos trabajar:

. Instrucciones

- tiempo de discusión: 35 minutos y suspender el trabajo grupal
- tema: La Planificación Alimentaria-Nutricional
- Preguntas:
  - a) ¿Qué incluiría usted en un Diagnóstico Alimentario-Nutricional de una población rural pobre. (Primero decida sobre la región que estudiará).
  - b) ¿Qué papel debiese tener la comunidad en la Planificación de Programas de Desarrollo Rural?

una vez finalizado el tiempo de discusión, asignarle a cada secretario 10 minutos para la presentación y 10 minutos para la discusión. Cortar la presentación y la discusión justo a los 10 minutos, aunque la presentación no haya finalizado. Se puede avisar cuando falten 3 minutos para que se cumpla el tiempo asignado

comentar el ejercicio con el Curso

#### Finalización de la Actividad

##### Ejercicio 14.

- comentar cómo este Curso se ha ido convirtiendo paulatinamente en un grupo-curso
- lo importante que es para ellos el funcionar como grupo
- pedirles que saquen un papel y un lápiz y escriban durante siete (7) minutos cuantas palabras puedan, usando las letras de la palabra CREATIVIDAD, sin repetir las letras
- escribir CREATIVIDAD en el pizarrón
- dar un ejemplo: se pueden escribir
  - . crea . vid . arte
  - . vida . divida . etc.
- una vez finalizados los 7 minutos preguntar quién ha escrito 20 palabras; si hay más de una persona o nadie, subir el número de palabras o bajarlo hasta encontrar el número exacto
- solicitar a esa persona que las lea mientras el profesor las escribe ordenadamente en el pizarrón y los participantes las van tarjando de sus listas

- una vez finalizado, preguntar quién tiene otras palabras que no han sido dichas
- escribirlas en el pizarrón y así sucesivamente
- al final, el número de palabras habrá aumentado ostensiblemente
- comentar con los participantes lo creativo y eficiente que ha sido el grupo y lo importante que es el aporte de cada uno de ellos

### Actividad 6

#### Trabajo de Grupo. Integración

##### Aspectos Generales

La Actividad 6 es la culminación de las actividades anteriores. En ella, se le dará la posibilidad a los integrantes del grupo-curso de participar en una tarea con objetivos comunes.

Esto afianzará el trabajo del grupo y el proceso de integración que se espera lograr con el Bloque Introdutorio.

Se trata de entregar una Tarea-Tiempo y darle la posibilidad al Grupo de organizarse y de desarrollarla según su propia decisión. Esta Tarea incluye una actividad cuyos únicos objetivos son la integración y el trabajo grupal; por lo tanto el contenido de la actividad será ficticio.

##### Actividades

- Trabajo grupal sobre un tema que tenga relación con la temática general del Curso

##### Materiales

- Retroproyector - láminas - lápices
- Papel y lápiz
- Ejercicio reproducido

Desarrollo de la Actividad 6. Dinámica de Grupo e Integración.

Ejercicio 15. Trabajemos en Grupo

- se divide el Curso en grupos de 10 a 15 personas, ojalá de diferentes disciplinas y con distintos grados de responsabilidad en el trabajo que desempeñan
- se les informa que trabajarán sobre un tema específico durante dos horas; una vez finalizado este tiempo, tendrán 20 minutos para presentar su trabajo al Curso y 10 minutos adicionales para discusión
- se les solicita que se organicen, según ellos decidan, y se les asigna de 2 a 5 minutos para esta actividad
- se pregunta si ya se han organizado, y si es así se les entrega una hoja con instrucciones a cada grupo:

Nota: se adjunta ejercicio en anexo 2.

- Una vez que se les entrega las hojas, se les solicita que inicien el trabajo
- en caso que hayan transcurrido 10 minutos y alguno de los grupos aún no han podido iniciar el trabajo, se les puede entregar las siguientes sugerencias:
  - . que cada miembro del grupo decida el rol y la posición que tomará durante el debate
  - . que decidan en qué lugar geográfico se situarán
  - . que decidan qué problemas alimentarios-nutricionales presenta el lugar seleccionado
  - . etc.
- finalizado el trabajo de grupo se pide a los relatores que presenten su proyecto y se discute

- una vez que se hayan presentado todos se vota por el mejor, de acuerdo a la pauta entregada en las instrucciones
- la votación también representa una actividad formativa importante. Permite a los participantes evaluar en forma objetiva
- se discute el ejercicio

#### Finalización de la Actividad

#### Ejercicio 16. ¿Quiénes somos?

- se solicita a cada grupo que se ponga un nombre, que invente un grito y una insignia (o cualquier elemento que los identifique)
- para esta actividad se les da mas o menos 15 minutos
- cada grupo da a conocer sus creaciones

Actividad 7 - 8

Aspectos del Desarrollo del Curso

Aspectos Generales

Los conocimientos del Marco de Referencia; la estructura académica; las instituciones organizadoras, y los aspectos administrativos, en los cuales se desarrollará el Curso, son elementos importantes de considerar en la adaptación e integración de los participantes del Curso.

Las Actividades 7 y 8 serán de tipo informativo y se espera con ellas orientar a los participantes en todos aquellos aspectos que tienen relación directa - e indirectamente con el Curso. Esto contribuirá a que el alumno se encuentre preparado y dispuesto a iniciar sus actividades el primer día de clases; a la vez que tendrá claro el marco de referencia en el cual se apoyará el desarrollo del Curso.

Desarrollo

- Presentación
- Clases participativas
- Visitas a dependencias
- Otros

Materiales

- Material reproducido
- Carpetas
- Etc.

Nota: El diseño y desarrollo de esta actividad debiese ser responsabilidad de las Instituciones Patrocinantes del Curso.

Actividad 9

Evaluación

Aspectos Generales

Esta evaluación - por parte de los alumnos - del Bloque Introductorio, se realizará de dos formas: oral y escrita.

- a) Evaluación oral - por todos los participantes (alumnos-docentes) y se le dará la oportunidad a cada uno de ellos de dar se opinión al respecto en un tiempo determinado. Esto contribuye a la creación de un clima de respeto y confianza. Se solicitará a alguien que tome nota, o se puede grabar;
- b) Evaluación escrita - los alumnos (y en caso que lo quieran los docentes) completarán una pauta de evaluación que se elaborará especialmente para este efecto. La evaluación será anónima si así lo desean los participantes.

Esta evaluación es de suma importancia-por ser ésta la primera vez que se realiza un Bloque Intróductorio de este tipo-y servirá como base para futuras programaciones.

Otro aspecto importante de considerar es el desarrollo del Curso en el tiempo, y la apreciación lo más objetiva posible de si se presentó un mejoramiento en relación a los cursos anteriores

---

Nota: Es importante hacer notar que se pueden presentar casos de personas que por diferentes razones no quieren, no pueden o no participan en este tipo de actividades

Desarrollo de la Actividad 9. Evaluación.

- La evaluación del Bloque debe ser permanente, es decir, el profesor tiene que estar atento para ir adecuando la sesión de acuerdo a las respuestas de los participantes. Si una actividad no está motivando la participación hay que buscar la fórmula de sustituirla por otra que sí lo haga
- Se podría pensar en evaluar cada una de las sesiones. Esto permitiría obtener un perfil de lo que va ocurriendo y una información útil para la adecuación de las futuras sesiones. Se adjunta un formulario corto en anexo 3 que podría ser aplicado al final de cada sesión
- Las sesiones también pueden ser evaluadas en forma oral (ver punto 1, más abajo)
- La evaluación final se puede realizar de dos formas:

1. Evaluación oral

1.1 -se distribuye al Curso y a los profesores que participaron en este Bloque Introductorio en círculo

-en forma ordenada empezando por la derecha o izquierda del profesor-coordinador, se solicita a cada participante que diga lo que le gustó y lo que no le gustó (máximo 2 o 3 ideas, por el tiempo) de este Bloque Introductorio.

1.2 con la misma distribución, se solicita que den su opinión libremente respecto al Bloque Introductorio.

Nota: sería interesante grabar la sesión o que alguien ajeno al grupo tomara apuntes.

2. Evaluación escrita

- se le entrega un formulario a cada participante y se le solicita que conteste

- puede ser o no anónimo
  - . si es anónimo permite al participante vertir su opinión libremente
  - . si no es anónimo obliga al participante a entregar su opinión en forma responsable
- se adjunta formularios en anexo 3

Finalización de la Actividad 9

Ejercicio 18. El Arbol

- Se proyecta el Ejercicio del Arbol sin comentarios
- Una vez proyectado se puede abrir la discusión

Nota: Se adjunta el ejercicio en anexo 3.

Actividad 10

Actividad Recreativa Conjunta

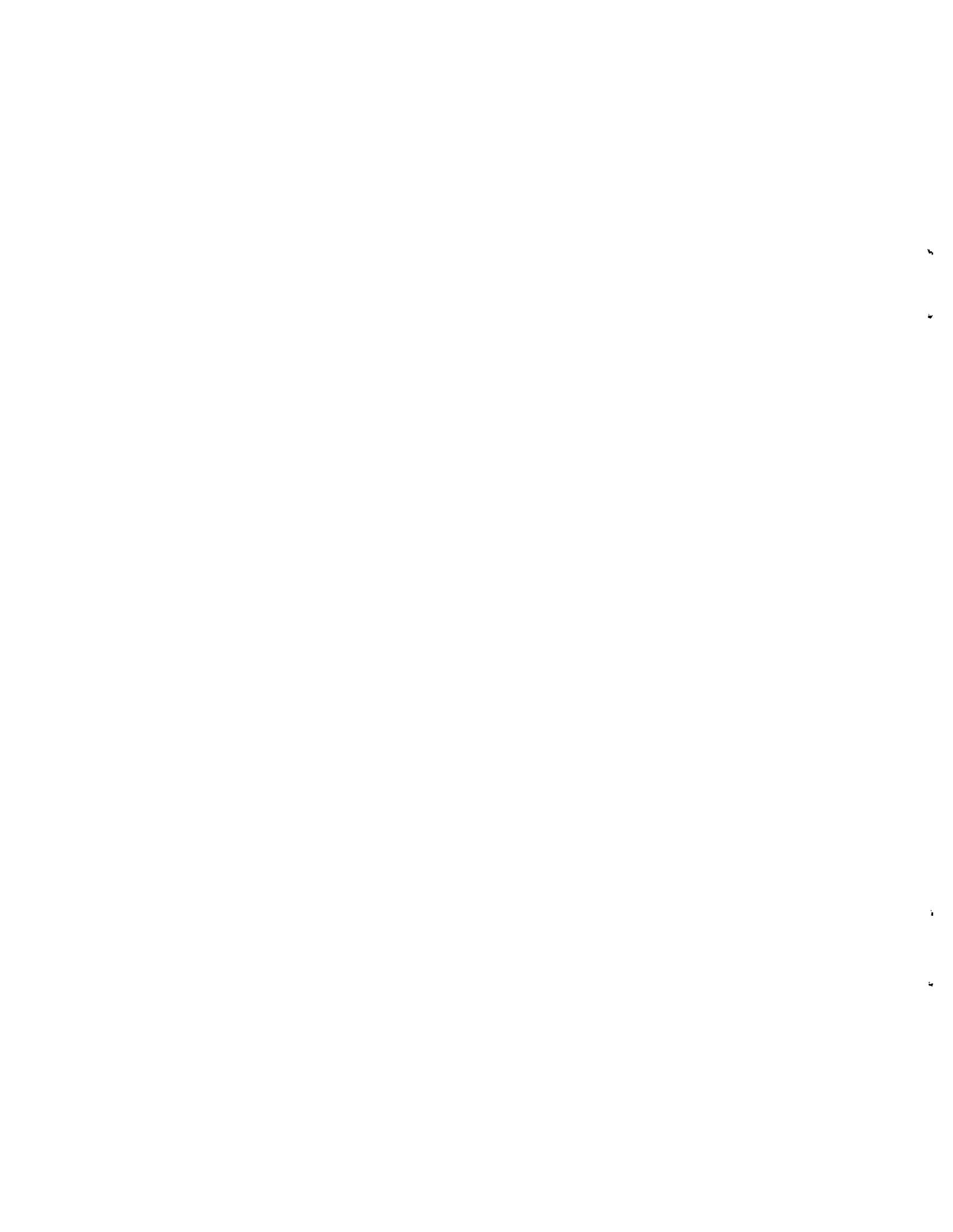
Aspectos Generales

Es conveniente terminar este Bloque con algún tipo de actividad recreativa que permita tanto a los alumnos como a los docentes conocerse más informalmente.

Bibliografía

1. Beal, G., Bohlen, J. y Raudabiaugh, N.  
Conducción y acción dinámica del Grupo.  
Ed. Kapeluz. Buenos Aires, 1962.
2. Berlo, K.D.  
El proceso de comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica  
Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1973.
3. Herrera, W.  
Docencia y dinámica de grupos  
Universidad de Chile. Talca, 1975.
4. Ministerio de Salud Pública de Chile  
Programa: Aprender a enseñar  
Ministerio de Salud Pública. Departamento de Programación, Educación  
para la Salud  
Santiago, 1985.

Nota: Gran parte del contenido de este documento corresponde: a) a la experiencia de la autora en actividades similares; b) a la adaptación o a la creación de nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje.



A N E X O 1

P R O G R A M A      B L O Q U E      I N T R O D U C T O R I O



Curso Maracay  
Programa: Bloque Introdutorio

I. Introducción

El traslado prolongado de un lugar o país a otro; el cambio de rol de profesional a alumno; el enfrentarse y relacionarse con un grupo de personas desconocidas; y la necesidad de aprobar el Programa, son sólo algunas de las tensiones a las que se enfrenta el participante al inicio y durante todo el desarrollo del Curso.

Cualquier esfuerzo que se realice destinado a facilitar la adaptación e integración de los participantes entre sí, con los docentes, y con el medio, especialmente de FUNDACEA -lugar donde se realizará el Curso- redundará necesariamente en un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con este fin se ha diseñado un Bloque Introdutorio, de una semana de duración, como apoyo al proceso adaptativo e integrativo del participante.

II. Objetivos

a) Generales

1. Tomar conciencia de cómo la intercomunicación personal es un elemento facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje
2. Llegar a constituir un Grupo-Curso, con una dinámica adecuada para el logro de los fines propuestos en el Programa del Curso.
3. Obtener una visión general del desarrollo del Curso; incluyendo su Marco de Referencia, Estructura Académica y las Instituciones Organizadoras.

b) Específicos

1. Identificar algunos elementos de los procesos de comunicación y de dinámica de grupo que estarían influyendo directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Participar en experiencias relacionadas con los procesos de comunicación y de dinámica de grupos.
3. Comparar diferentes alternativas de actividades de aprendizaje especialmente las relacionadas con el trabajo individual y grupal.
4. Definir el Marco de Referencia del Curso y su relación con su Estructura Docente.
5. Conocer lo que es PROCADES; sus objetivos, organización y actividades en el campo de la Planificación Agrícola y Desarrollo Rural

III. Contenidos

1. Introducción
  - La presentación
  - Quiénes somos, qué esperamos
2. El proceso de comunicación
  - Elementos que facilitan el proceso
  - Elementos que dificultan el proceso
3. Dinámica de Grupo
  - El hombre como individuo
  - El hombre como miembro de un grupo
  - Características y potencialidades de un grupo
  - Algunas técnicas grupales

4. Desarrollo del Curso

- Marco de referencia
- Estructura académica
- Instituciones organizadoras
- Aspectos administrativos

IV. Metodología

Dado los objetivos y la naturaleza del Bloque Introdutorio, éste será desarrollado en forma práctica, especialmente lo referido a los puntos 1, 2, y 3 de los Contenidos.

Se trata que los participantes vivan e internalicen las experiencias de aprendizaje - y no sea una mera adquisición de conocimientos teóricos - para lograr así cambios conductuales en las áreas del conocimiento, actitud o comportamiento que les facilite su adaptación al medio y al grupo.

Las sesiones estarán centradas en los integrantes del Curso y en su participación activa; el profesor será el presentador, orientador y sintetizador de las actividades que se desarrollen, y sólo tomará un papel más activo en caso que sea necesario.

Las experiencias de aprendizaje se basarán preferentemente en juegos, ejercicios, experiencias y trabajos de grupos.

El punto 4 de los Contenidos se desarrollará por medio de clases participativas y trabajos de grupos.

V. Evaluación

a) A los alumnos

Dado la forma como se desarrollará este bloque se contempla sólo evaluación formativa, durante el desarrollo de las actividades, lo

cual permitirá al profesor adaptar, modificar o readecuar sus actividades de acuerdo a las necesidades que puedan presentarse.

b) De los alumnos

Al final del Bloque Introdutorio con el fin de conocer si los participantes lograron sus objetivos; si fue de utilidad y de los posibles cambios que debiesen incluirse a futuro. Este último punto es de suma importancia dado el carácter innovador que tiene este tipo de actividades en los cursos organizados por PROCADES.

Al final de cada sesión con el fin de conocer las opiniones y sugerencias que permitan ir adaptando las sesiones restantes o los futuros bloques introductorios.

---

Nota: Es altamente conveniente que en este Bloque Introdutorio participen docentes y alumnos.

CALENDARIZACION

ALTERNATIVA 1

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
<u>Actividad 0</u> Inscripción	<u>Actividad 3</u> Comunicación	<u>Actividad 5</u> Dinámica de grupo	<u>Actividad 6</u> Dinámica de grupo. Integración	<u>Actividad 8</u> Aspectos de desarrollo del Curso
<u>Actividad 1</u> Presentación Motivación				
<u>Actividad 2</u> Comunicación	<u>Actividad 4</u> Dinámica de grupo Ejercicio	LIBRE	<u>Actividad 7</u> Aspectos de desarrollo del Curso	<u>Actividad 9</u> Evaluación. Bloque Introdutorio
				<u>Actividad 00</u> Inauguración
				<u>Actividad 10</u> Actividad Recreativa Integradora

CALENDARIZACION

ALTERNATIVA 2

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
<u>Actividad 0</u> Inscripción	<u>Actividad 2</u> Comunicación	<u>Actividad 4</u> Dinámica de grupo	<u>Actividad 5</u> Dinámica de grupo	<u>Actividad 7</u> Aspectos de desarrollo del Curso
<u>Actividad 00</u> Inauguración				
<u>Actividad 1</u> Presentación Motivación	<u>Actividad 3</u> Comunicación	LIBRE	<u>Actividad 6</u> Trabajo de grupo. Integración	<u>Actividad 8</u> Aspectos de desarrollo del Curso
				<u>Actividad 9</u> Evaluación
				<u>Actividad 10</u> Actividad Recreativa Conjunta

A N E X O 2

E J E R C I C I O S



Ejercicio N° 2

Instrucciones

1. Lea por completo estas instrucciones ANTES de comenzar a TRABAJAR; después de leerlas trabaje lo más rápido posible.
2. En el ángulo superior derecho de esta hoja coloque su nombre completo, comenzando por su apellido.
3. Vuelva a la instrucción número dos y subraye la palabra "NOMBRE".
4. Rápidamente, en la misma instrucción número "2", subraye la frase "ángulo superior derecho".
5. Ponga un círculo alrededor de la palabra "INSTRUCCIONES"
6. Ponga su nombre en el ángulo inferior derecho de esta hoja.
7. En la instrucción 5 subraye la frase "Ponga un círculo alrededor"
8. Haga una "X" en el ángulo inferior derecho de esta hoja, inmediatamente después de donde puso su nombre
9. Subraye la instrucción número 8.
10. Ahora rápidamente ponga un círculo alrededor de la letra "X" conforme a la instrucción número 8.
11. Escriba en el espacio en blanco el nombre de su ciudad y estado o provincia de origen \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Inmediatamente después de cumplir la instrucción anterior, levántese y en voz alta diga su nombre completo. Comience con:  
"Compañeros, me llamo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Revise todo lo que hizo hasta el momento y si considera que fue capaz de seguir rigurosamente las instrucciones que le fueron dadas, levántese nuevamente, diríjase a sus compañeros y diga: "YA CUMPLI LAS ORDENES DADAS".
14. Siéntese, medite sobre lo que está haciendo, cierre los ojos y silenciosamente levante la mano izquierda.
15. Escriba en el espacio en blanco su profesión \_\_\_\_\_
16. Por última vez, levántese y con voz alta y pausada, cuente de diez (10) hasta uno (1).
17. Ahora que Ud. cumplió la instrucción número 1 y leyó cuidadosamente todas las instrucciones anteriores, cumpla solamente lo indicado en las instrucciones "1" y "2" IGNORANDO las demás.
18. Por favor no revele la índole de este trabajo haciendo comentarios, dando explicaciones o haciendo chistes. Si leyó hasta aquí por favor simule que continúa trabajando.

Ejercicio 6

(Percepción)

Hay quien sólo ve a la joven  
Hay quien sólo ve a la vieja  
Algunos las ven simultáneamente  
Otros las ven alternadamente  
Hay quienes no consiguen ver ni a una ni a otra

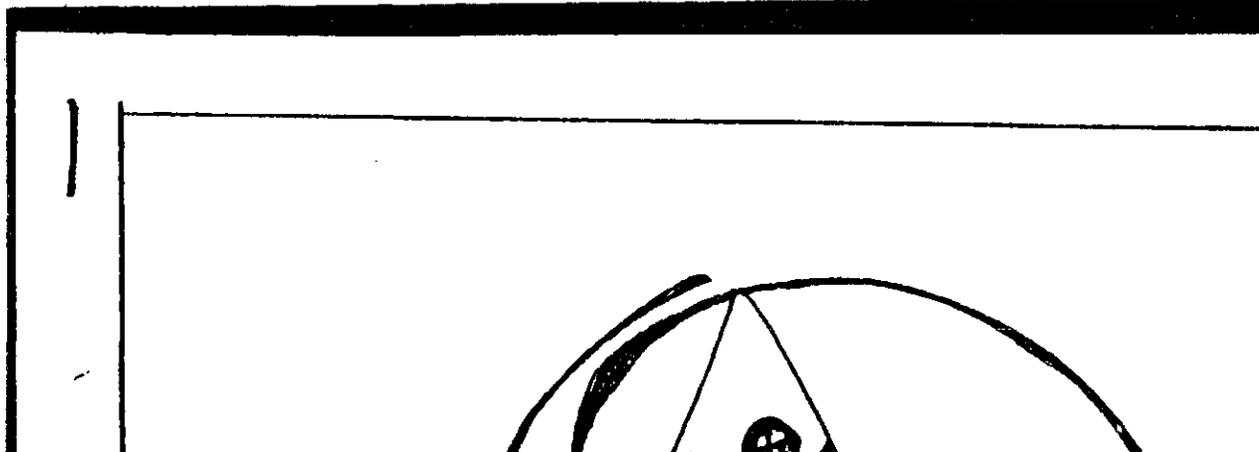
La joven-vieja



Figura ambigua de E.Boring. (Publicada en 1930 y reproducida en un gran número de manuales de psicología).

Ejercicio 7

LA INSIGNIA



Ejercicio 8 El teléfono.

En: FAO. Situación y perspectivas  
de los productos básicos 1980-81.  
Roma, 1981, pág. 49.

Para los países importadores de arroz se estima, para 1981, un alza en su producción del orden del 5% en relación al año anterior.

Teniendo en perspectiva una cosecha sin precedentes y un fuerte aumento de las existencias, Indonesia importará, probablemente cantidades menores de arroz, pero así y todo, apreciables.

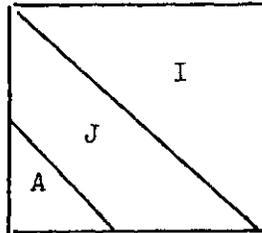
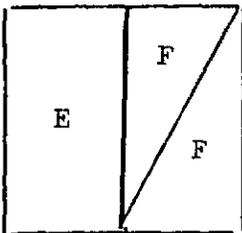
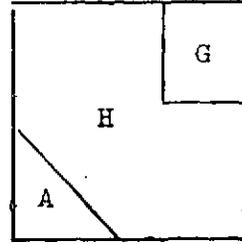
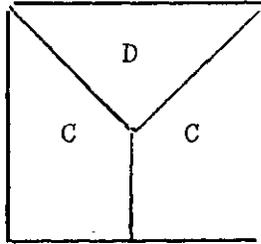
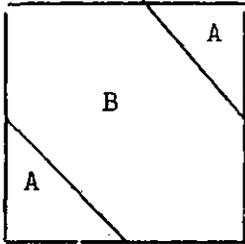
También es probable que Bangladesh y Sri Lanka importen menos en 1981, gracias a la recuperación que ha experimentado su producción.

Por otra parte, es de prever un descenso de la producción arroceras en la República de Corea como consecuencia del prolongado período frío, por lo que probablemente las importaciones seguirán siendo abundantes en 1981.

En América Latina, el gran aumento de la producción de arroz se deberá principalmente a la cosecha sin precedentes del Brasil, la cual permitirá sin dudas, satisfacer las necesidades internas y proceder a la formación de algunas reservas.

Ejercicio 9      Compartamos

- Los cuadrados se dividen de la siguiente forma y se marcan las piezas con las letras indicadas por el revés.



- Forme 5 sobres, 1 para cada miembro de cada grupo de cinco personas, distribuyendo las piezas de la siguiente forma:

- Sobre 1      I - H - E
- Sobre 2      A - A - A - C
- Sobre 3      A - J
- Sobre 4      D - F
- Sobre 5      G - B - F - C

Ejercicio 10

El viaje a la luna

I. DECISION INDIVIDUAL

Intrucciones: ustedes forman la tripulación de un navío del espacio que va a reunirse con el navío nodriza en la superficie iluminada de la luna. Debido a las dificultades mecánicas tienen que alunizar en un lugar que queda a unos 350 kilómetros del lugar de encuentro. Durante el alunizaje mucho del equipo del navío quedó dañado y, puesto que la supervivencia de la tripulación depende de poder llegar al navío nodriza, los artículos más críticos tienen que ser escogidos para llevarlos. Abajo están enumerados los artículos que quedaron ilesos después del descenso. La tarea consiste en ordenarlos de acuerdo a su importancia y utilidad para ayudarles a llegar al punto de encuentro con el navío nodriza. Ponga (1) con el artículo más importante, un (2) con el que sigue en importancia, y sucesivamente hasta el número (15), que es el de menos importancia y utilidad para ayudarles en su viaje.

DECISION  
INDIVIDUAL

DECISION EN  
EL GRUPO

- |       |   |       |
|-------|---|-------|
| ..... | 1. Cajoncito de fósforo   | _____ |
| ..... | 2. Comestible concentrado   | _____ |
| ..... | 3. 20 metros de soga de nylon   | _____ |
| ..... | 4. Seda de paracaídas   | _____ |
| ..... | 5. Unidad para calentar, portátil                                       | _____ |
| ..... | 6. Dos pistolas   | _____ |
| ..... | 7. Una caja de leche en polvo   | _____ |
| ..... | 8. Dos tanques de oxígeno de 50 kilos c/u                               | _____ |
| ..... | 9. Un mapa estelar (incluye mapa lunar)                                 | _____ |
| ..... | 10. Un bote salvavidas  | _____ |
| ..... | 11. Una brújula magnética   | _____ |
| ..... | 12. 25 litros de agua .   | _____ |
| ..... | 13. Señales luminosas   | _____ |
| ..... | 14. Botiquín de primeros auxilios (con agujas de inyección hipodérmica) | _____ |
| ..... | 15. Un receptor transmisor F.M de fuerza solar                          | _____ |

## II. DECISION EN EL GRUPO

Instrucciones: Este es un ejercicio de cómo llegan a decisiones los grupos. Su grupo ha de utilizar el método del Consenso de Grupo para poder llegar a una decisión. Esto quiere decir que en la predicción de cada uno de los 15 artículos para sobrevivir deben estar de acuerdo cada uno de los miembros antes de que se convierta en parte de la decisión del grupo. El consenso es difícil de alcanzar. Por lo tanto, no todas las listas tendrán el mismo orden ni llevarán la aprobación de todos. Trate, como grupo, de hacer que de los artículos todos los miembros del grupo estén por lo menos parcialmente de acuerdo en uno. Aquí les damos algunas guías a fin de que las utilicen para llegar a un consenso.

1. Eviten argumentar por sus juicios individuales. Opten por la tarea con lógica. Traten de escuchar.
2. Eviten cambiar de idea sólo para llegar a un acuerdo y evitar el conflicto.
3. Eviten usar técnicas "reductoras del conflicto" tales como voto de la mayoría, promediar o negociar para llegar a una decisión.

4. Vean las diferencias de opiniones como ayuda, más que como obstáculo para llegar a una decisión.

5. Escribir en la columna decisión en el grupo el resultado obtenido. Posteriormente, se analizará la diferencia que exista comparando ambos resultados con la decisión objetiva que tiene este ejercicio.

Ejercicio 11 - Tomando un Rol

Instrucciones - Sobre Grande

Dentro encontrarán tres sobres que contienen las instrucciones para las distintas fases de la sesión de este grupo.

Abran primero el sobre marcado con el número 1.

Se les dará subsecuentes instrucciones cuando abran el segundo sobre marcado con el número 2 y el tercer sobre marcado con el número 3.

Nota: Este sobre grande incluye:

- Sobre N° 1
- Sobre N° 2
- Sobre N° 3

Instrucciones sobre N° 1

Tiempo requerido: 30 minutos

Instrucciones especiales: Cada participante tomará uno de los sobres blancos y seguirá las instrucciones individuales que contenga la tarjeta

Trabajo: el grupo escoge un color

ATENCIÓN: NO PERMITA QUE NADIE VEA SUS INSTRUCCIONES

Recuerde: Después de 30 minutos vayan al siguiente sobre

Nota: Este sobre incluye

- Instrucciones sobre N° 1
- Sobres blancos con las tarjetas de instituciones individuales.

Instrucciones sobre N° 2

Tiempo requerido: 15 minutos:  
Trabajo: escoger un coordinador  
Recuerde: después de 15 minutos vayan al siguiente sobre

Nota: Este sobre incluye  
- Instrucciones sobre N° 2.

Instrucciones sobre N° 3

Tiempo requerido: 20 minutos

Trabajo: evaluar la primera fase de la sesión de este grupo

Instrucciones especiales: el recién seleccionado coordinador guiará  
esta discusión

MODELO DE PREGUNTAS

1. ¿Qué conductas facilitaron al grupo el llegar a un acuerdo común para escoger el color?
2. ¿Qué comportamiento dificultó los propósitos asignados a los participantes?

Recuerde: Después de 20 minutos regresen las instrucciones  
a sus respectivos sobres

Nota: Este sobre incluye  
- Instrucciones sobre N° 3.

Tarjetas: Cada tarjeta se meterá en un sobre blanco pequeño. Los diez (10) sobres blancos irán en el sobre N° 1 del Ejercicio 11.

1. Rol:            investigador  
Postura:        defender el azul

2. Rol:            aliviador de tensión  
Postura:        introducir la idea de un  
                  color diferente; por ejemplo  
                  naranja

3. Rol:            clarificador  
Postura:        defender el rojo

4. Rol:            ninguno  
Postura:        ninguna  
"Sabes que el grupo va a seleccionar un  
coordinador posteriormente durante el  
ejercicio; compórtate de tal manera que  
ellos te seleccionen como coordinador"

5. Rol: opositor  
Postura: en contra del rojo

6. Rol: iniciador  
Postura: defender el verde

7. Rol: ninguno  
Postura: ninguna  
"sabes que el grupo va a seleccionar un coordinador posteriormente durante el ejercicio; compórtate de tal manera que ellos te seleccionen como coordinador"

8. Rol: seguidor  
Postura: en contra del rojo

9. Rol:           informador  
Postura:       en contra del azul

10. Rol:           armonizador  
Postura:       en contra del verde

Ejercicio 13      Tarea Tiempo

Tema:                    La Planificación Alimentaria-Nutricional

Preguntas:

- a) ¿Qué variables incluiría usted en un Diagnóstico Alimentario-Nutricional de una población rural pobre? (Primero decida e identifique la población que estudiará).
- b) ¿Qué papel debiese tener la comunidad en el Diseño y ejecución de Programas de Desarrollo Rural?

Tiempo:                35 minutos trabajo grupal  
                          10 minutos presentación del trabajo por el secretario  
                          10 minutos discusión



Ejercicio 15 Trabajemos en Grupo

Instrucciones

- a cada uno de ustedes les ha llegado una invitación del Ministro de Agricultura para asistir a una reunión con carácter de urgente
- en la reunión se les informa que existe un superhábit de US\$ 50.000 en el presupuesto y se ha decidido asignarlo al área alimentaria-nutricional
- para que pueda ser asignado, es necesario presentar un proyecto alimentario-nutricional
- para que este dinero no se asigne a otro ítem, los proyectos tienen que ser presentados en un plazo de 2 horas
- se les solicita que se reúnan ya, e inicien la elaboración del proyecto, pues se ha citado a un grupo de expertos - en dos horas mas - para que seleccionen el mejor proyecto, de acuerdo a:
  - . capacidad de organización y cohesión del equipo de trabajo
  - . originalidad del proyecto
  - . creatividad para desarrollar el proyecto
  - . utilidad del proyecto en la zona
  - . poder de convicción con que se presentó el proyecto

Ejercicio 17    Alternativo

El fin del mundo

- Se divide al Curso en grupos de 9 a 11 personas  
  (ir descartando los roles desde el último);
- entregar los tres sobres con instrucciones e indicar que inicien  
  su trabajo grupal abriendo el sobre número 1 y así sucesivamente;
- una vez finalizado las tres partes del ejercicio, se comenta.

Instrucción 1. Primera Parte (Sobre 1)

Tiempo: 20 minutos

Situación: La tierra dentro de 25 minutos será destruída completamente por una segunda explosión. No habrá ningún lugar de ella en donde permanecerá vida.

De la primera catástrofe han sobrevivido sólo once (11) personas:

- un sacerdote
- un juez
- un policía
- un esposo
- una esposa embarazada
- una vedette
- un estudiante
- un agricultor
- una maestra
- un médico
- un ingeniero

Sólo ha quedado funcionando una nave espacial que cuenta con una capacidad de cinco (5) plazas, y que está en condiciones de transportar a estos cinco sobrevivientes a un lejano planeta, similar a la tierra, donde podrán iniciar una nueva civilización.

Tarea: La tarea del grupo consiste en determinar dentro del tiempo señalado (20 minutos) quienes ocuparán los únicos lugares disponibles.

ATENCIÓN: LOS ROLES DEBERAN SER SORTEADOS POR LOS PARTICIPANTES.

RECUERDE: Después de 20 minutos abra el sobre N° 2.

Instrucción 2. Segunda parte (Sobre 2)

Tiempo: 15 minutos

Situación: la nave ha llegado a su destino

Tarea: el trabajo de sus ocupantes es decidir cómo van a vivir en adelante

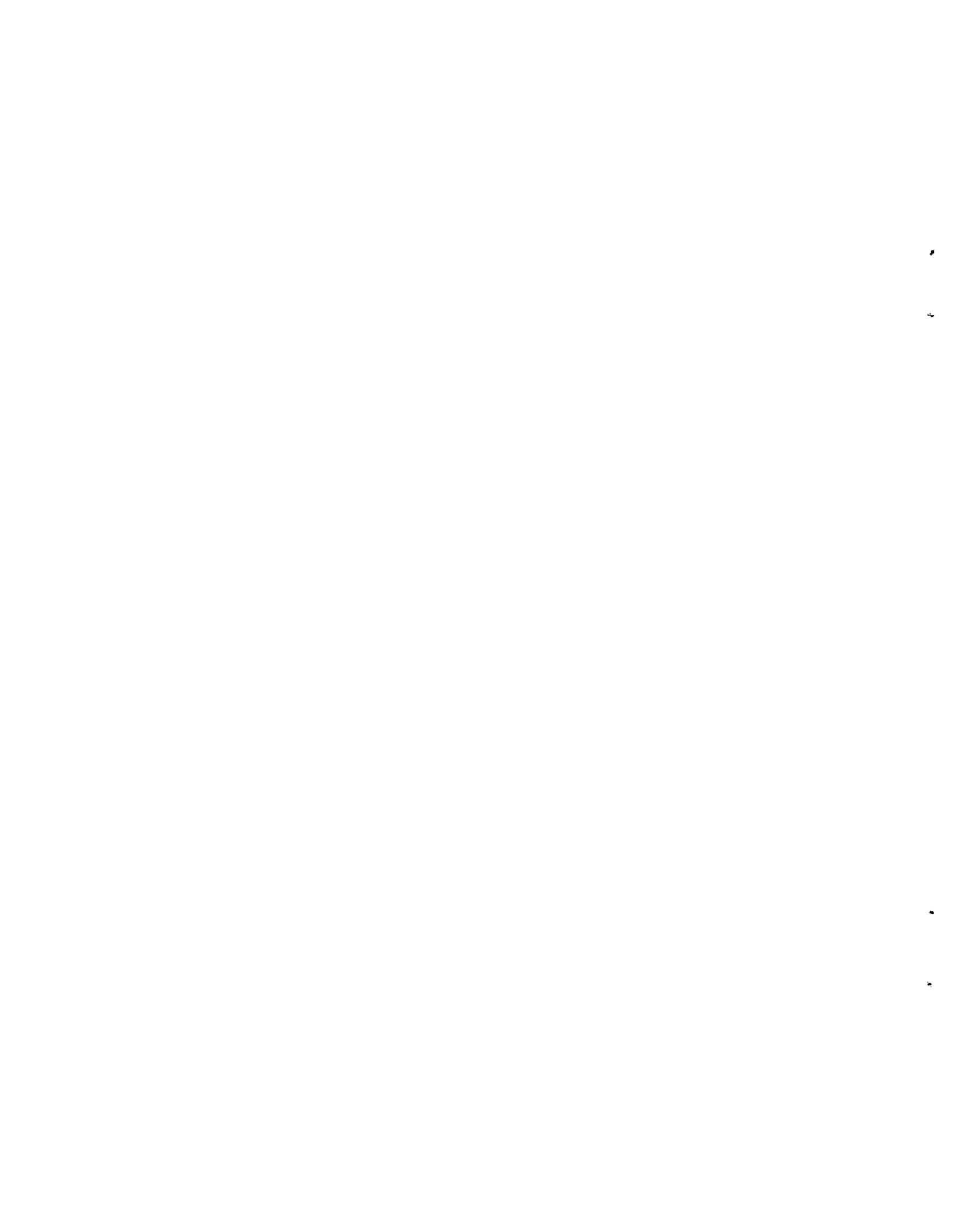
Después de 15 minutos abra el sobre N° 3.

Instrucción 3. Tercera parte (Sobre 3)

Tiempo: 15 minutos

Situación: quienes permanecen en la tierra descubren que, finalmente, ésta no va a desaparecer, y que, por un extraño fenómeno, la normalidad ha vuelto

Tarea: su tarea consiste en decidir cómo van a vivir en adelante



EVALUACION BLOQUE INTRODUCTORIO



Evaluación. Sesiones

1. ¿Cómo encontró usted esta sesión? Clasifíquela según la siguiente escala: donde el uno (1) es lo más malo o deficiente y el cinco (5) es lo mejor o bueno.

Malo Bueno

1	2	3	4	5

(Marque con una cruz)

2. ¿Qué fue lo que le gustó de esta sesión?

---

---

---

3. ¿Qué fue lo que no le gustó de esta sesión?

---

---

---

4. ¿Qué sugerencias haría usted para futuras sesiones?

---

---

---

---

Evaluación Final

Bloque Introdutorio

A. A continuación encontrará algunas preguntas. Clasifique sus respuestas según la siguiente escala: donde el uno (1) es lo más malo o la opinión más baja; y el cinco (5) es lo más bueno o la opinión más alta.

Marque con una cruz el número que corresponda a su opinión:

	Malo <span style="float: right;">→ Bueno</span>				
	1	2	3	4	5
1. ¿Cómo encontró el Bloque Introdutorio? Clasifíquelo					
2. ¿Cómo encontró el desempeño del Profesor? Clasifíquelo					
3. ¿Cómo encontró la metodología utilizada?					
4. ¿Cómo encontró los ejercicios y juegos utilizados?					
5. ¿Cómo encontró la atmósfera o clima que se formó entre los compañeros?					
6. ¿Qué grado de utilidad le encuentra usted a este tipo de actividades al inicio de un Curso como este?					

B. ¿Cree usted que este Bloque Introdutorio le facilitará su adaptación, integración y participación en el Curso?

Sí

No

Fundamente su respuesta:

---

---

---

---

---

C. Comentarios y sugerencias

---

---

---

---

---

Ejercicio 18. El Arbol

Finalización actividad 9

EL BLOQUE INTRODUCTORIO

ESPERAMOS QUE NO HAYA SIDO ASI

PROYECTESE SIN COMENTARIOS

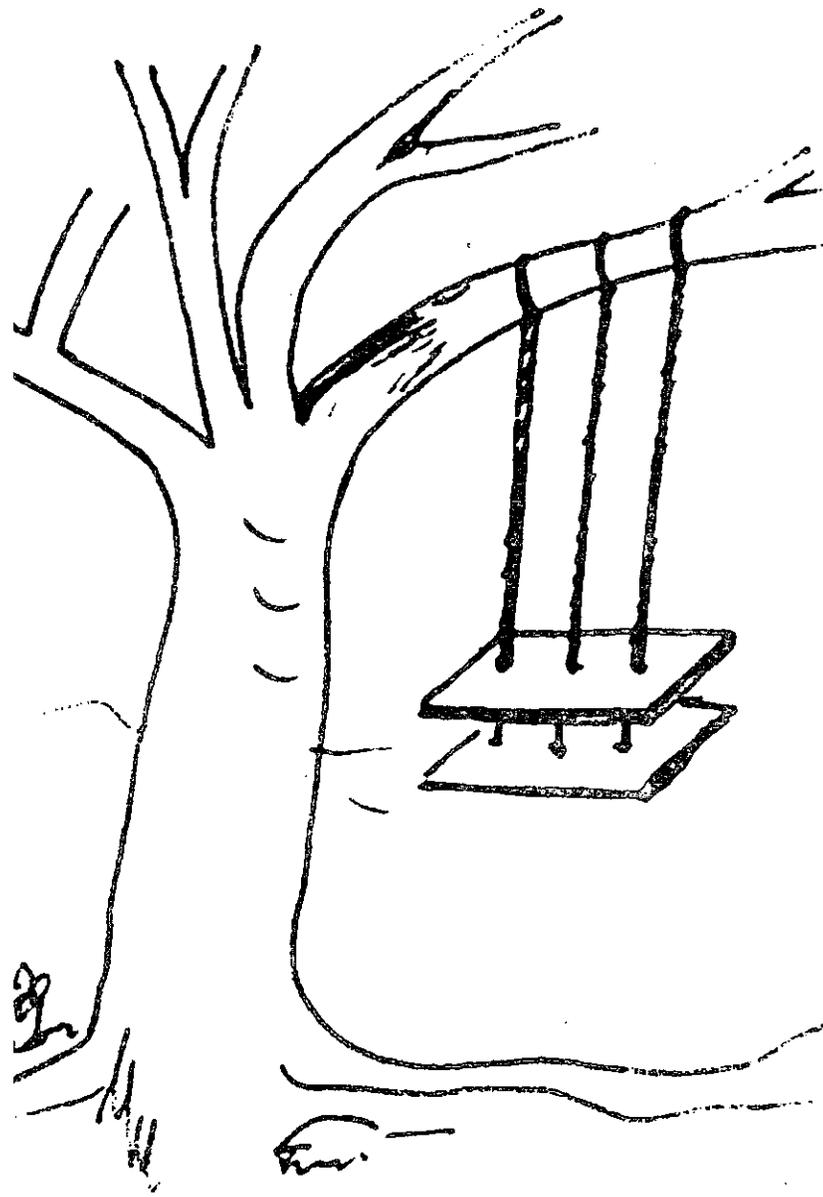
---

Lo que se propuso a PROCADES por la Institución  
Patrocinante del Curso

---



Lo que PROCADES interpretó como BLOQUE INTRODUCTORIO

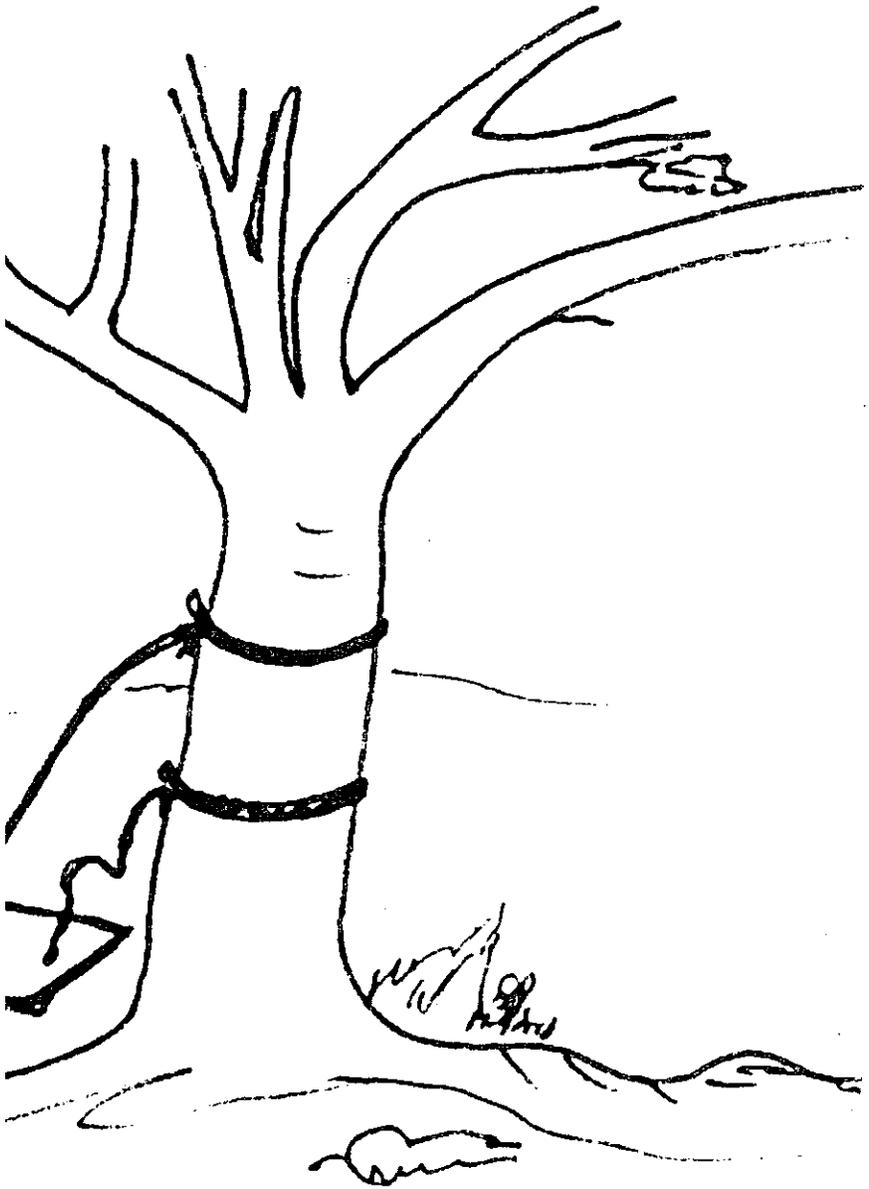




---

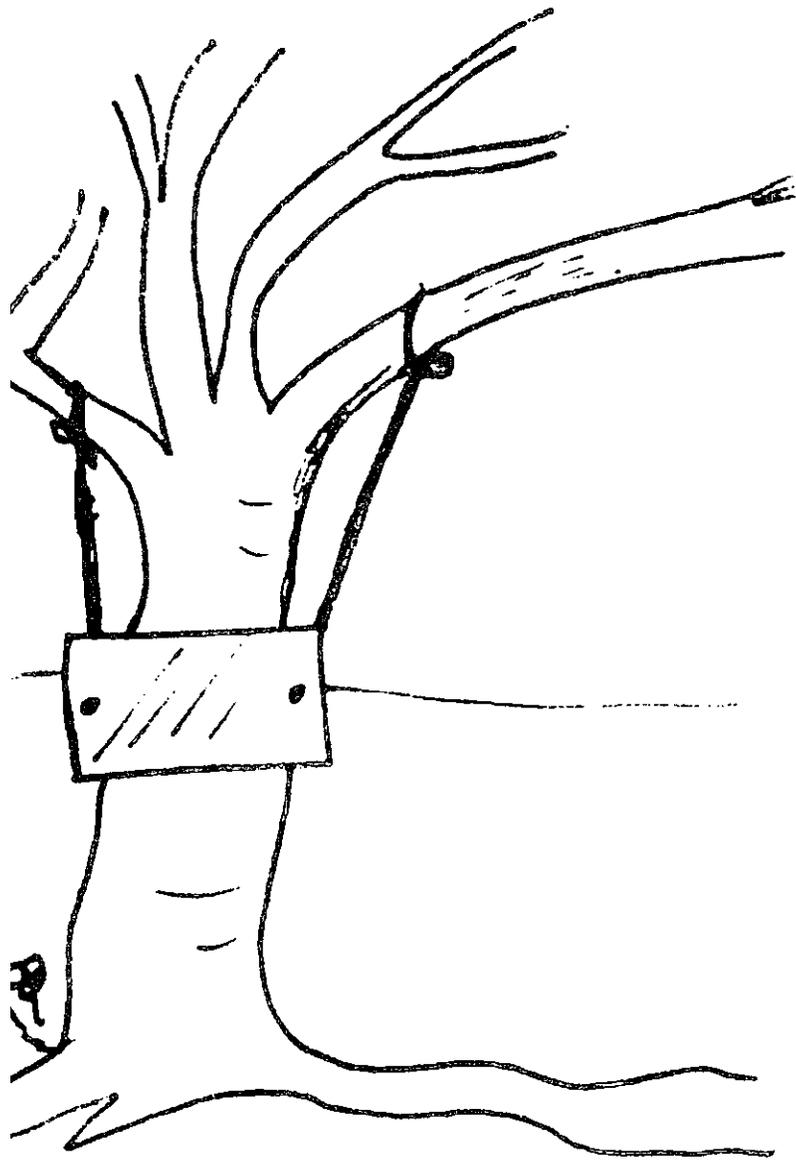


Lo que el DOCENTE que diseñó el programa  
interpretó como "PROGRAMA DEL BLOQUE  
INTRODUCTORIO"



Lo que el DOCENTE que desarrolló el Bloque  
Introdutorio interpretó del PROGRAMA

*[Handwritten signature]*



---

Lo que los ALUMNOS interpretaron  
del BLOQUE INTRODUCTORIO

---



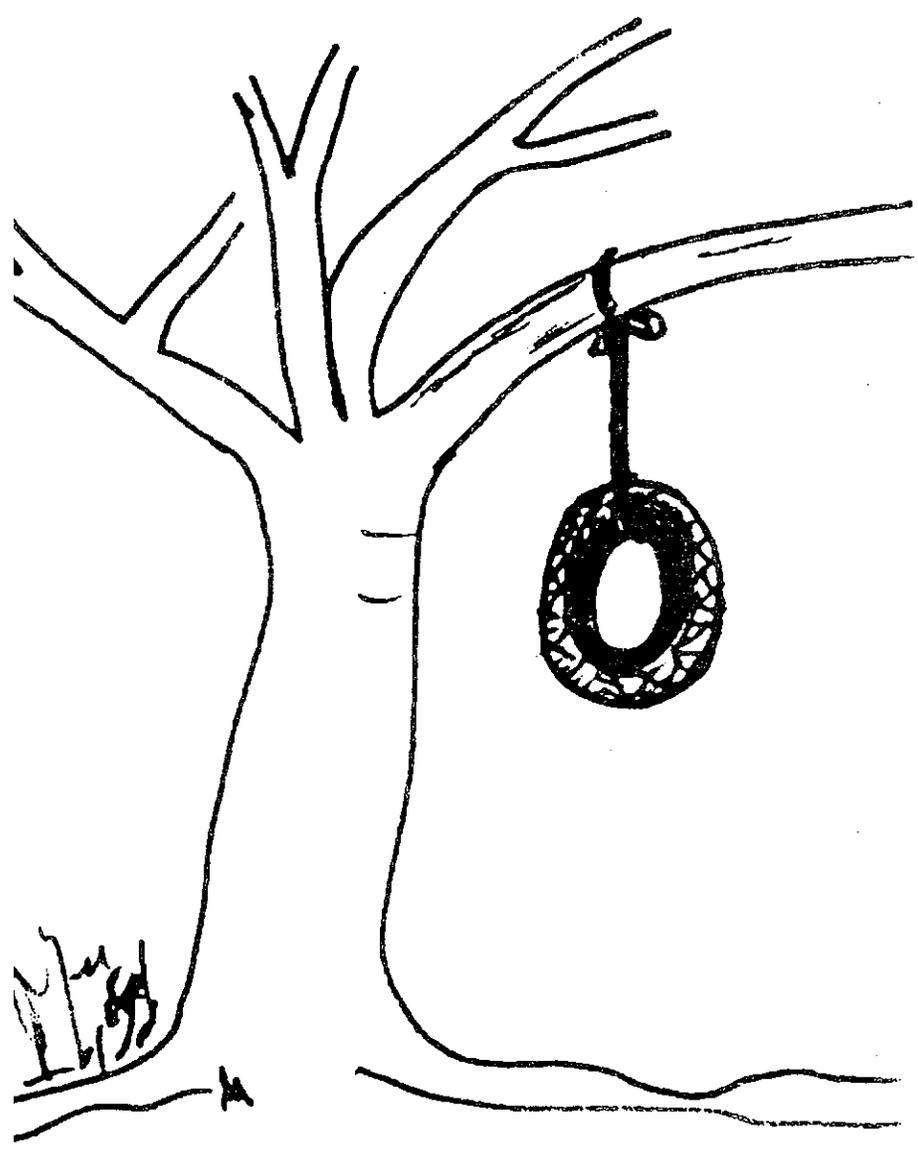
• •



Lo que en realidad era la  
necesidad de los usuarios (ALUMNOS)



2 4







# **PUBLICACIONES DE PROCADES**

## **SERIE LECTURAS SOBRE DESARROLLO AGRICOLA**

**Tomo 1: Teorías Económicas y Análisis Histórico del Desarrollo Agrícola.**

**Tomo 2: Agricultura Comparada.**

**Tomo 3: Recursos Naturales en el Desarrollo Agropecuario.**

**Tomo 4: Desarrollo Rural Integrado. DRI**

## **SERIE LECTURAS SOBRE PLANIFICACION AGROPECUARIA**

**Tomo 1: Aspectos Metodológicos.**

**Tomo 2: Políticas de Precios Agrícolas.**

## **SERIE LECTURAS SOBRE PROYECTOS AGRICOLAS**

**Tomo 1: Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos de Desarrollo Rural.**

## **SERIE LECTURAS SOBRE ABASTECIMIENTO ALIMENTARIO**

**Tomo 1: El Problema de Abastecimiento Alimentario.**

**Tomo 2: Programación del Abastecimiento Alimentario: Algunas Experiencias en América Latina.**

## **SERIE LECTURAS SOBRE APLICACION DE LA INFORMATICA AL ANALISIS DE PROYECTOS**

**Tomo 1: Introducción a la Informática.**

## **SERIE LECTURAS SOBRE METODOLOGIAS PARA LA CAPACITACION**

**Tomo 1: Conceptos sobre Capacitación y Orientaciones Metodológicas.**

## **SERIE TALLERES Y ESTUDIOS DE CASOS**

**Tomo 1: Planificación del Desarrollo Regional.**

**Tomo 2: Proyectos de Desarrollo Agrícola y Rural.**

**Tomo 3: Proyectos Agroindustriales.**

## **SERIES TEACHING DOCUMENTS FOR TRAINING ACTIVITIES IN ENGLISH SPEAKING CARIBBEAN COUNTRIES**

**Volumen 1: Development and Regional Planning.**

**Volumen 2: Project Analysis.**