

EVALUACION DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES

DEL COMPONENTE DOCENTE

DEL IUPEMAR

Rafael Salcedo Galvis
Componente Docente
I.U.P.E.R.A.E.L.

RESUMEN

El presente informe resume los resultados y experiencias relativas a una evaluación de necesidades realizada en julio de 1980, a nivel de los objetivos curriculares del Componente Docente del IUPEMAR. Este estudio adoptó la metodología propuesta por Alkin (1969) y descrita por Salcedo (1980). Con esta evaluación se aspiraba determinar cuáles objetivos debería tratar de lograr el currículum del Componente Docente y en qué medida tales objetivos estaban siendo logrados. Como resultado final se pretendía conformar un perfil de objetivos jerarquizados según la prioridad asignada por los cuatro grupos de sujetos involucrados en el estudio. Para recabar la información pertinente, se utilizó un cuestionario de discrepancia constituido por cuarenta y un objetivos, cada uno de los cuales debía ser valorado mediante una escala de importancia.

Los resultados del estudio revelan, de modo general, lo siguiente: a) todos los objetivos propuestos son considerados relevantes; b) los valores asignados por los cuatro grupos a "Es" y "Debería ser", revelan que actualmente se confiere la mayor importancia al área de Prácticas Docentes, pero que debería asignarse primera importancia a Tecnología Educativa; c) el hecho

de que sólo se hayan agregado cinco (5) objetivos a la lista propuesta, pudiera estar indicando que tal lista resume las aspiraciones más relevantes en relación con formación docente para el IUPEMAR.

1.- EL PROBLEMA.

Desde abril de 1976 entró en su etapa de aplicación en el Departamento de Componente Docente del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay, un currículo innovativo cuyo sistema instruccional implica, básicamente, una combinación de estrategias instruccionales individualizadas y grupales, con apoyo de asesorías.

Esta experiencia ha sido objeto de una serie de críticas, algunas de las cuales subrayan el carácter foráneo del ensayo; otras tratan de destacar la inoperancia del mismo, para lo cual señalan las fallas que tanto los estudiantes como los profesores han detectado durante el desarrollo del programa; algunos cuestionan la pretensión de un standard de 100% para el logro de los objetivos por parte de los estudiantes y, finalmente, hay quienes objetan la validez de las conclusiones de la investigación que sirvió de base para el diseño del currículo en referencia.

A fin de contribuir a sentar las bases de un currículo que se adapte a las exigencias de nuestra reali

dad educativa, surgido del seno de las apreciaciones de los propios grupos involucrados en la experiencia del Componente Docente, el autor ha considerado factible en sayar la metodología de evaluación de necesidades propuesta por Alkin (1969) y descrita por Salcedo (1980).

Esta experiencia de evaluación curricular se guió por los propósitos siguientes: 1) determinar cuáles objetivos curriculares debería tratar de lograr el Componente Docente del IUPEMAR; 2) determinar en qué medida están siendo logrados tales objetivos; 3) determinar las discrepancias entre la situación actual y la situación deseada; 4) determinar la prioridad final que deberían tener los objetivos curriculares y, 5) comunicar los resultados del estudio a las autoridades del Departamento de Componente Docente del IUPEMAR, a fin de que éstas decidan respecto a las acciones más apropiadas a emprender. Además de las preguntas implícitas en los antedichos propósitos, se plantearon, en forma explícita, las interrogantes siguientes: 1) ¿Constituyen los objetivos curriculares actuales del Componente Docente del IUPEMAR una lista exhaustiva de objetivos de formación docente? 2) ¿Son relevantes todos los objetivos curriculares actuales del Componente Docente? 3) ¿Existen en el currículo del Componente Docente algunos objetivos que puedan ser considerados poco relevantes o irrelevantes? y

4) ¿Cuál debería ser la jerarquización que conviene para los objetivos considerados relevantes?

El estudio evaluativo tuvo las limitaciones siguientes: a) poco tiempo disponible para llevar a cabo las previsiones contenidas en el proyecto, lo cual condicionó ciertos aspectos, como por ejemplo, la aplicación del cuestionario a los sujetos seleccionados en la muestra. Debido a esto, hubo necesidad de restringir el tamaño de la muestra y de alterar la composición de la misma, ya que por la vía prevista resultó casi imposible la localización de las personas que debían responder el instrumento. La anterior limitación impuso otras, algunas de las cuales se señalan: b) imposibilidad de someter a prueba el cuestionario de discrepancia diseñado, con lo cual pudo haberse afectado negativamente la validez y confiabilidad; c) imposibilidad de realizar las tareas grupales previstas, tales como la ponderación a través del consenso, de los grupos que iban a participar en la evaluación, así como la determinación de la importancia de los objetivos a través de reuniones que implicaban el uso de consenso, a modo de estrategia paralela sobre los mismos objetivos y mediante el mismo instrumento de discrepancia.

El estudio realizado descansó sobre los siguientes supuestos: a) la metodología de evaluación de necesida-

des empleada es un procedimiento apropiado para evaluar los objetivos curriculares del Componente Docente; b) el cuestionario de discrepancia que se usó reunía los requerimientos de validez y confiabilidad y, c) los sujetos que respondieron el cuestionario de discrepancia lo hicieron con honestidad.

A fin de facilitar la comprensión de ciertos términos involucrados en el estudio, se definieron conceptualmente: IUPEMAR, Componente Docente, Currículo Innovativo, Evaluación de Necesidades y Objetivos Curriculares. Igualmente, se definieron operacionalmente en términos de los objetivos que las conforman, las seis áreas curriculares siguientes: Dinámica de Grupos, Bases Sociofilosóficas de la Educación, Tecnología Educativa, Psicología, Investigación Educativa y Prácticas Docentes.

2.- MARCO CONCEPTUAL.

La evaluación de necesidades constituye un área de la evaluación educacional relativamente reciente, que se inscribe en el proceso general de evaluación enfocado desde el punto de vista sistemático. Se trata de la primera etapa de dicho proceso, a través de la cual se determinan, según Salcedo (1980), las áreas de problemas que han de tratarse luego mediante programas adecuados. Señala Salcedo (1980 b) que el propósito de una evalua-

ción de necesidades es determinar cuáles metas u objetivos deberá tratar de lograr un programa y en qué medida los está logrando.

La información recabada a través de este proceso permite identificar los problemas para cuya solución se rá menester modificar los programas existentes o proponer nuevos programas. Tyler (1977) sostiene que la determinación de las necesidades que surgen en la formación de los educandos, constituye la base para el establecimiento de objetivos relevantes.

Por su parte, Kaufman (1978) afirma que la evaluación de necesidades implica un análisis de discrepancias mensurables entre una situación existente real y una situación deseable. Este autor sostiene que una evaluación de necesidades debe reunir las características siguientes: a) los datos con que trabaje han de ser representativos del mundo real de quienes están vinculados con la situación objeto de evaluación; b) toda determinación de necesidades tiene carácter transitorio y, c) las discrepancias deben identificarse según los comportamientos reales y no según los procesos. Kaufman señala nueve etapas para una evaluación de necesidades, las cuales son: 1) tomar la decisión de planificar; 2) identificar los síntomas de problemas u obtener solicitud de evaluación de necesidades; 3) determinar el área

de la planificación (escuela, distrito escolar, alumno individual, etc.); 4) identificar posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades y seleccionar los mejores; 5) determinar las condiciones existentes; 6) determinar las condiciones requeridas; 7) conciliar discrepancias entre los participantes; 8) asignar prioridades entre las discrepancias y, 9) garantizar un proceso constante de evaluación.

3.- METODOLOGIA.

3.1. Diseño de la Evaluación.

El estudio realizado utilizó el procedimiento descrito por Salcedo (1980), el cual sigue el modelo de Alkin (1969). Tal procedimiento abarcó las fases siguientes:

- a) Examen de las siguientes fuentes potenciales de objetivos: Perfil del Docente Avanzado; programas y módulos de las distintas áreas y sub-áreas del currículo del Componente Docente del IUPEMAR; documento descriptivo de las Prácticas Docentes del IUPEMAR; instructivos para el cumplimiento de los tres roles que debe cumplir el estudiante durante las Prácticas Docentes; Anteproyecto de Reglamento de las Prácticas Docentes del IUPEMAR. Así mismo, se consultó a profesores ad

critos a los diferentes departamentos del IUPEMAR, incluidos los del Componente Docente, como también a estudiantes regulares del Componente Docente y a graduandos del período 80-I, en torno a posibles objetivos de un currículo de formación docente.

- b) Conformación de una lista de objetivos de formación docente, y previsión de los mismos por parte de algunos profesores y estudiantes, a fin de garantizar su comprensibilidad.
- c) Determinación de la importancia relativa de los objetivos. Esta tarea implicó primeramente formar los cuatro grupos siguientes: profesores del Componente Docente; graduandos del período 80-I; estudiantes regulares del Componente Docente; y profesores de otros departamentos del IUPEMAR. Luego se asignaron pesos a los grupos, los cuales quedaron así: profesores del Componente Docente (4); graduandos (3); estudiantes regulares del Componente Docente (2) y, profesores de otros departamentos del IUPEMAR (1).
- d) Distribución del cuestionario de discrepancia a los sujetos seleccionados entre los cuatro grupos. Respuesta al cuestionario y recolección del mismo.

- e) Tabulación de la información aportada. Para ello se usaron hojas de registro y diversas tablas. Primero se registró la valoración que cada grupo otorgó a "Es" y "Debería ser", por separado. Luego se calculó el valor ponderado de cada objetivo y el valor final.
- f) Se determinaron las discrepancias entre "Es" y "Debería ser" tomando como base los valores finales asignados a cada objetivo.
- g) Se determinó la importancia relativa de cada objetivo, basada en la importancia y tamaño de la discrepancia. Para esto se utilizó una matriz de decisión.
- h) Por último, se determinó la prioridad final de cada objetivo, tomando en consideración los valores de importancia para "Debería ser" y el tamaño de la discrepancia.

3.2. Población y Procedimientos de Muestreo.

Las poblaciones consideradas fueron: profesores del Componente Docente a dedicación exclusiva; graduandos del período 80-I; estudiantes regulares del Componente Docente y, profesores a dedicación exclusiva de otros departamentos del IUPEMAR distintos del Componente Docente.

El procedimiento de muestreo previsto implicó la selección de muestras estratificadas aleatorias dentro de cada población.

Sin embargo, ante la imposibilidad real de localizar a los sujetos seleccionados dentro del lapso previsto para la realización del estudio, se procedió a tomar muestras circunstanciales de cada grupo. Se cuidó de que cada muestra de estudiantes y graduandos contara con representantes de cada especialidad. Así mismo, se trató de que las muestras de profesores contaran con representantes de cada área y departamento. A continuación se describen las muestras:

- a) Profesores del Componente Docente: integrada por siete (7) profesores a dedicación exclusiva, adscritos a las áreas y sub-áreas siguientes: Prácticas Docentes, Dinámica de Grupos, Bases Sociofilosóficas de la Educación, Tecnología Educativa, Psicología e Investigación.
- b) Graduandos del Período 80-I: compuesta de doce (12) estudiantes pertenecientes a las especialidades de Química, Matemática, Biología, Educación Física, Castellano y Literatura, Ciencias Sociales e Inglés, quienes ya habían cumplido con todas las exigencias del currículo

del Componente Docente y egresaron del Instituto en julio de 1980.

- c) Estudiantes regulares del Componente Docente: constituida por quince (15) estudiantes de la matrícula 79-II del Componente Docente, quienes para la fecha de la evaluación ya habían cursado Dinámica de Grupos y Bases Sociofilosóficas de la Educación. Estos estudiantes pertenecían a las especialidades siguientes: Matemática, Educación Física, Ciencias Sociales, Química, Física, Inglés, Castellano y Literatura y Biología.
- d) Profesores de otros departamentos: profesores a dedicación exclusiva de los restantes departamentos del IUPEMAR, distintos del Componente Docente. La muestra se compuso de nueve (9) profesores pertenecientes a los departamentos siguientes: Ciclo Básico, Castellano y Literatura, Inglés, Matemática, Biología, Física y Ciencias Sociales.

3.3. Técnicas e Instrumentos usados.

Durante la fase de recolección de información relativa a la posible lista de objetivos, se utilizó la entrevista personal, realizada de modo infor

mal (no estructurado).

Para valorar la importancia de los objetivos ya seleccionados, se construyó un cuestionario de discrepancia formado por cuarenta y un (41) objetivos, pertenecientes a seis (6) áreas. Dichos objetivos fueron evaluados por los sujetos pertenecientes a los cuatro grupos, utilizando para ello la escala de importancia siguiente:

Extremadamente importante	5
Muy importante	4
Medianamente importante	3
Poco importante	2
Nada importante	1

A continuación se presenta la lista de objetivos curriculares por áreas:

AREA 1: Dinámica de Grupos.

Objetivos:

Evaluar su propio cambio actitudinal al término del curso, en cuanto a comunicación, cooperación, participación, empatía, congruencia, responsabilidad y capacidad para tomar decisiones.

Observar y registrar observaciones de procesos instruccionales, tanto en situaciones simuladas en el IUPEMAR como en situaciones reales en liceos de Maracay.

Planificar, ejecutar y evaluar una sesión de clase sobre un tópico de su especialidad, en la cual se apliquen los principios y técnicas de la Dinámica de Grupos.

Emitir juicios respecto a la importancia de la Dinámica de Grupos en la formación de docentes de educación media en Venezuela.

AREA 2: Bases Sociofilosóficas de la Educación.

Objetivos:

Analizar comparativamente los sistemas educativos contemporáneos de países seleccionados, en relación con su efectividad para satisfacer las necesidades de sus respectivos países en materia educativa.

Analizar críticamente la fundamentación legal de la educación venezolana, teniendo como base la Ley de Educación, la Ley de Universidades, la Ley del INCE y los Planes de la Nación.

Identificar las características del modelo educativo actual de Venezuela, a través de las ideas expresadas por diversos educadores nacionales.

Describir el perfil que debe poseer el docente egresado de un Instituto Superior de Formación Docente del país, sobre la base de las necesidades nacionales en materia educativa.

Sintetizar la evolución histórica de determinado número de variables del proceso educativo, desde el modo de producción primitivo hasta el modo de producción socialista.

Justificar la sistematización del hecho educativo, a partir de un análisis de la educación sistemática y asistemática.

AREA 3: Tecnología Educativa.

Objetivos:

Seleccionar, diseñar y emplear, según determinados criterios, los recursos necesarios para una secuencia instruccional relativa a una unidad de una asignatura de su especialidad.

Aplicar adecuadamente taxonomías de objetivos y de conductas de enseñanza, al diseñar secuencias instruccionales.

Aplicar el análisis de sistemas al diseñar secuencias instruccionales referidas a temas de su especialidad.

Valorar la importancia de la Tecnología Educativa en la formación de docentes para educación media en Venezuela.

Utilizar adecuadamente diversas técnicas de diseño de instrucción para la elaboración de materia-

les escritos de instrucción personalizada.

AREA 4: Psicología.

Objetivos:

Identificar y ejemplificar estímulos y respuestas; relaciones estímulo-respuesta; operantes y respondientes; contingencias de reforzamiento; estímulos reforzadores; reflejos y respuestas simples, referidos a situaciones de instrucción reales e hipotéticas.

Identificar diferencias básicas entre procedimientos cognitivos y conductuales para explicar la motivación humana.

Identificar y describir estructuras y áreas importantes del sistema nervioso central.

Describir diversos enfoques del aprendizaje y la instrucción, en el contexto de las grandes familias de teorías psicológicas contemporáneas.

Describir, de modo general, el desarrollo del conductismo.

Construir registros acumulativos con datos hipotéticos y reales y describir sus resultados.

Diseñar planes para realizar cambios conductuales que involucren manipulación de reforzadores.

Relacionar reflejos y respuestas simples con el sistema nervioso periférico y central.

Describir las principales funciones del sistema nervioso central, en términos sensoriales y de conducta.

Aplicar los principios de la percepción al diseño de un recurso instruccional para el logro de un objetivo de una asignatura de su especialidad.

AREA 5: Investigación Educativa.

Objetivos:

Identificar problemas de investigación en el área enseñanza-aprendizaje, en institutos de educación media de Maracay, a partir de variables potencialmente relevantes.

Seleccionar un problema de investigación significativo y factible en el área enseñanza-aprendizaje en un liceo de Maracay.

Elaborar un proyecto de investigación a través del cual pueda realizarse una investigación en el área enseñanza-aprendizaje en un liceo de Maracay.

Ejecutar una investigación en el área enseñanza-aprendizaje en un liceo de Maracay, previa aprobación del proyecto correspondiente.

Presentar y discutir el informe de una investigación en el área enseñanza-aprendizaje, realizada en un liceo de Maracay.

Identificar posibles fuentes de imprecisión y prejuicio, tanto a través de observaciones, como en informes científicos y técnicos.

Dar argumentos válidos en torno a la importancia del estudio de la investigación educativa por parte del futuro docente de educación media en Venezuela.

AREA 6: Prácticas Docentes.

Objetivos:

Realizar un diagnóstico de la situación académico-administrativa de un liceo de Maracay.

Proponer alternativas de solución a un problema seleccionado en un liceo de Maracay, previo diagnóstico de su situación académico-administrativa.

Ejecutar las estrategias propuestas para la alternativa de solución a un problema seleccionado en un liceo de Maracay.

Presentar y discutir un informe acerca del desarrollo de las estrategias para la solución de un problema seleccionado en un liceo de Maracay.

Diseñar una secuencia instruccional para una unidad de una asignatura de educación media de su especialidad, según principios del diseño de instrucción.

Realizar experiencias simuladas de instrucción en el laboratorio de Microenseñanza, en torno a secuencias cortas sobre un tópico de su especialidad.

Desarrollar una secuencia instruccional previamente diseñada en un liceo de Maracay.

Evaluar formativa y sumativamente una secuencia instruccional desarrollada en un liceo de Maracay.

En relación con la validez del cuestionario de discrepancia, se sometió a la revisión por parte de un experto. La confiabilidad trató de lograrse mediante la revisión por parte de un grupo de sujetos pertenecientes a los grupos involucrados en el estudio, a fin de garantizar su comprensibilidad.

Durante la aplicación del instrumento, dos profesores adscritos al Componente Docente manifestaron no poder contestar sino sólo en relación con los objetivos de su área de incumbencia. En el proceso de tabulación de resultados, fueron descartados los dos cuestionarios de estos dos profesores por no haber sido llenados totalmente.

4.- ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.

4.1. Discrepancias entre valores finales de "Es" y de "Debería ser" (Debería ser menos Es) para cada objetivo.

En general, las discrepancias entre los valores de "Es" y de "Debería ser" oscilan desde 1.67, correspondiente al objetivo 8 y 0.22, correspondiente al objetivo 26. La amplitud entre los valores máximos y mínimos de discrepancia es de 1.45, lo cual nos permite afirmar que no se observa una discrepancia muy notable, en sentido general (Ver Tabla 4.1.).

4.2. Prioridad Relativa y Prioridad Final de cada Objetivo, Basada en Importancia y Tamaño de la Discrepancia.

A fin de determinar la prioridad relativa de cada objetivo, se construyó una matriz de decisión, la cual, en base a los valores de importancia asignados a todos los objetivos para "Debería ser" y los valores de discrepancia, permitió ubicar los objetivos. Se tomaron los rangos de importancia siguientes: 1.00 - 1.99; 2.00 - 2.99; 3.00 - 3.99; y 4.00 - 5.00. Asimismo se tomaron los rangos de discrepancia siguientes: pequeña (0.22 - 0.70); mediana (0.71 - 1.19) y grande (1.20 - 1.68). Esto nos permitió ubicar los 41 objetivos, de modo que

TABLA 4.1.

Discrepancias ordenadas en forma decreciente
entre valores finales de "ES" y de "DEBERIA SER"
(debería ser menos es) para cada objetivo

N° OBJ.	VALORES FINALES		DISCREPANCIAS
	"DEBERIA SER"	"ES"	
8	4.17	2.50	1.67
28	4.35	2.85	1.50
4	4.38	2.89	1.49
3	4.69	3.24	1.45
21	4.49	3.08	1.41
40	4.33	2.92	1.41
7	4.43	3.06	1.37
41	4.38	3.01	1.37
20	4.42	3.06	1.36
9	4.02	2.74	1.28
32	4.16	2.90	1.26
10	4.13	2.90	1.23
23	4.21	2.99	1.22
5	4.37	3.16	1.21
35	4.26	3.05	1.21
14	4.36	3.17	1.19
37	4.28	3.10	1.18
36	4.00	2.83	1.17
13	4.45	3.31	1.14
19	3.90	2.79	1.11
39	4.04	2.99	1.05
17	3.92	2.88	1.04
22	4.46	3.42	1.04
33	4.13	3.09	1.04
11	4.07	3.04	1.03
6	4.10	3.09	1.01
16	4.24	3.23	1.01
29	4.05	3.05	1.00
18	3.64	2.66	0.98
30	3.99	3.04	0.95
31	4.06	3.11	0.95
38	3.67	2.73	0.94
25	4.37	3.44	0.93
15	3.92	3.07	0.85
1	3.97	3.15	0.82
34	4.20	3.38	0.82
12	4.12	3.35	0.77
24	3.49	2.87	0.62
27	3.64	3.05	0.59
2	3.45	2.87	0.58
26	3.42	3.20	0.22

15 objetivos aparecen con la mayor importancia y una discrepancia grande; otros 15 objetivos aparecen con mayor importancia y mediana discrepancia; 7 objetivos aparecen con una importancia que oscila entre mediana y muy importante y con una mediana discrepancia. Finalmente, 4 objetivos aparecen con mediana importancia y pequeña discrepancia (Ver Tabla 4.2.1.).

En cuanto a la prioridad final que los grupos en conjunto asignan a los 41 objetivos, se observa que, quince objetivos (3, 21, 7, 20, 4, 41, 5, 28, 40, 35, 23, 8, 32, 10 y 9) aparecen con prioridad 1; otros 15 objetivos (22, 13, 25, 14, 37, 16, 34, 33, 12, 6, 11, 31, 29, 39 y 36) aparecen con prioridad 2, siete objetivos (30, 1, 15, 17, 19, 38 y 18) aparecen con prioridad 3 y, finalmente, cuatro objetivos (27, 24, 2 y 25) aparecen con prioridad 4.

Los objetivos que aparecen con prioridad 1 y 2, poseen valores de importancia para "Debería ser" que se ubican en el rango 4.00 - 5.00 (muy importante-extremadamente importante). Estos objetivos conforman un total de 30. Los restantes 11 objetivos se ubican en el rango 3.00 - 3.99 (medianamente importante-próximo a muy importante), aunque 7 de tales objetivos poseen una mediana discrepancia y los

TABLA 4.2.1.

Matriz de decisión indicando prioridad relativa de cada objetivo, Basada en importancia y tamaño de la discrepancia

IMPORTANCIA DEL OBJETIVO	TAMARO DE LA DISCREPANCIA		
	GRANDE	MEDIANA	PEQUERA
	1.68 - 1.20	1.19 - 0.71	0.70 - 0.22
5.00	3	2	1
4.00	(15 Obj.)	(15 Obj.)	
3.99	2	1	0
3.00		(7 Obj.)	(4 Obj.)

otros 4 poseen una pequeña discrepancia (Ver Tabla 4.2.2.).

4.3. Valores finales asignados por los cuatro grupos tomados conjuntamente, con relación a "Es" y a "Debería ser" para las seis áreas.

Los valores de "Es", discriminados por Areas de objetivos, se señalan a continuación, en forma decreciente: Prácticas Docentes: 3.17; Tecnología Educativa: 3.06; Dinámica de Grupos: 3.04; Bases Sociofilosóficas de la Educación: 3.03; Investigación Educativa: 3.03 y, Psicología: 2.89 (Ver Tabla 4.3.1.).

Para "Debería ser" los valores finales asignados en conjunto por los cuatro grupos se señalan a continuación en forma decreciente: Tecnología Educativa: 4.37; Prácticas Docentes: 4.25; Dinámica de Grupos: 4.14; Bases Sociofilosóficas de la Educación: 4.11; y Psicología: 3.85 (Ver Tabla 4.3.2.).

Como se observará en las tablas 4.3.1. y 4.3.2. los valores promedios asignados a las áreas por los cuatro grupos, tomados conjuntamente, confieren una jerarquía a tales áreas la cual se expresa, a grosso modo, de la manera siguiente: actualmente ("Es") aparece Prácticas Docentes como la más im-

Tabla 4.2.2.

Prioridad final de los objetivos

N° OBJ.	IMPORTANCIA DEL OBJETIVO	TIPO DE LA DISCREPANCIA			PRIORIDAD FINAL
		GRANDE	MEDIANA	PEQUERA	
3	4.69	X			1
21	4.49	X			1
22	4.46		X		2
13	4.45		X		2
7	4.43	X			1
20	4.42	X			1
4	4.38	X			1
41	4.38	X			1
5	4.37	X			1
25	4.37		X		2
14	4.36		X		2
28	4.35	X			1
40	4.33	X			1
37	4.28		X		2
35	4.26	X			1
16	4.24		X		2
23	4.21	X			1
34	4.20		X		2
8	4.17	X			1
32	4.16	X			1
10	4.13	X			1
33	4.13		X		2
12	4.12		X		2
6	4.10		X		2
11	4.07		X		2
31	4.06		X		2
29	4.05		X		2
39	4.04		X		2
9	4.02	X			1
36	4.00		X		2
30	3.99		X		3
1	3.97		X		3
15	3.92		X		3
17	3.92		X		3
19	3.90		X		3
38	3.67		X		3
18	3.64		X		3
27	3.64			X	4
24	3.49			X	4
2	3.45			X	4
26	3.42			X	4

Tabla 4.3.1.

Valores finales por áreas de objetivos para "ES" en forma decreciente

N° AREA	AREA, N° DE OBJETIVO Y VALOR FINAL DE CADA OBJETIVO			VALOR FINAL POR AREA
	AREA	N° DE OBJETIVO	VALOR FINAL DE CADA OBJETIVO	
6	PRACTICAS DOCENTES	25	3.44	3.17
		22	3.42	
		34	3.38	
		14	3.17	
		33	3.09	
		7	3.06	
3	TECNOLOGIA EDUCATIVA	11	3.04	3.06
		36	2.83	
		13	3.31	
		37	3.10	
		20	3.06	
1	DINAMICA DE GRUPOS	41	3.01	3.04
		28	2.85	
		21	3.08	
		29	3.05	
2	BASES SOCIOFILOSOFICAS DE LA EDUCACION	30	3.04	3.03
		39	2.99	
		3	3.24	
		26	3.20	
		35	3.05	
		23	2.99	
5	INVESTIGACION EDUCATIVA	40	2.92	3.03
		19	2.79	
		16	3.23	
		5	3.16	
		1	3.15	
		6	3.09	
		15	3.07	
4	PSICOLOGIA	32	2.90	2.89
		10	2.90	
		9	2.74	
		12	3.35	
		31	3.11	
		27	3.05	
		4	2.89	
		17	2.88	
		24	2.87	2.89
		2	2.87	
		38	2.73	
		18	2.66	
		8	2.50	

TABLA 4.3.2.

Medias de valores finales por áreas de objetivos para "DEBERÍA SER" en forma decreciente

N° AREA	AREA, N° DE OBJETIVO Y VALOR FINAL DE CADA OBJETIVO			VALOR FINAL POR AREA
	AREA	N° DE OBJETIVO	VALOR FINAL DE CADA OBJETIVO	
3	TECNOLOGIA EDUCATIVA	13	4.45	4.37
		20	4.42	
		41	4.38	
		28	4.35	
		37	4.28	
6	PRACTICAS DOCENTES	22	4.46	4.25
		7	4.43	
		25	4.37	
		14	4.36	
		34	4.20	
		33	4.13	
		11	4.07	
36	4.00			
1	DINAMICA DE GRUPOS	21	4.49	4.14
		29	4.05	
		39	4.04	
		30	3.99	
3	BASES SOCIOFILOSOFICAS DE LA EDUCACION	3	4.69	4.13
		40	4.33	
		35	4.26	
		23	4.21	
		19	3.90	
26	3.42			
5	INVESTIGACION EDUCATIVA	5	4.37	4.11
		16	4.24	
		32	4.16	
		10	4.13	
		6	4.10	
		9	4.02	
		1	3.97	
15	3.92			
4	PSICOLOGIA	7	4.38	3.85
		8	4.17	
		12	4.12	
		31	4.06	
		17	3.92	
		38	3.67	
		18	3.64	
		27	3.64	
		24	3.49	
		2	3.45	

portante, seguida de Tecnología Educativa, Dinámica de Grupos, Bases Sociofilosóficas de la Educación, Investigación Educativa y Psicología. En cuanto a "Debería ser", se otorga la mayor importancia a Tecnología Educativa, luego sigue Prácticas Docentes y se repite el mismo orden asignado para "Es" en cuanto a las restantes áreas. El Área de Psicología aparece con los valores más bajos, tanto para "Es" como para "Debería ser". La figura 4.3. ilustra los valores para "Es" y "Debería ser" por Áreas de Objetivos.

4.4. Medias de cuatro Grupos con relación a "Es" y "Debería ser" para las seis Áreas de Objetivos. Como aspecto resaltante, el grupo de Graduandos 80-I es el que asigna los valores más altos a todas las áreas, por encima de los valores que otorgan los otros tres grupos.

El grupo de profesores del Componente Docente otorga el mayor valor (2.92) para "Es" a Prácticas Docentes, mientras que para "Debería ser" el valor más alto lo otorgan a Tecnología Educativa (4.45). El grupo de graduandos confiere el valor más alto de "Es" a Prácticas Docentes (3.55), mientras que para "Debería ser" consideran de más alta importancia a Dinámica de Grupos (4.39). El grupo de es-

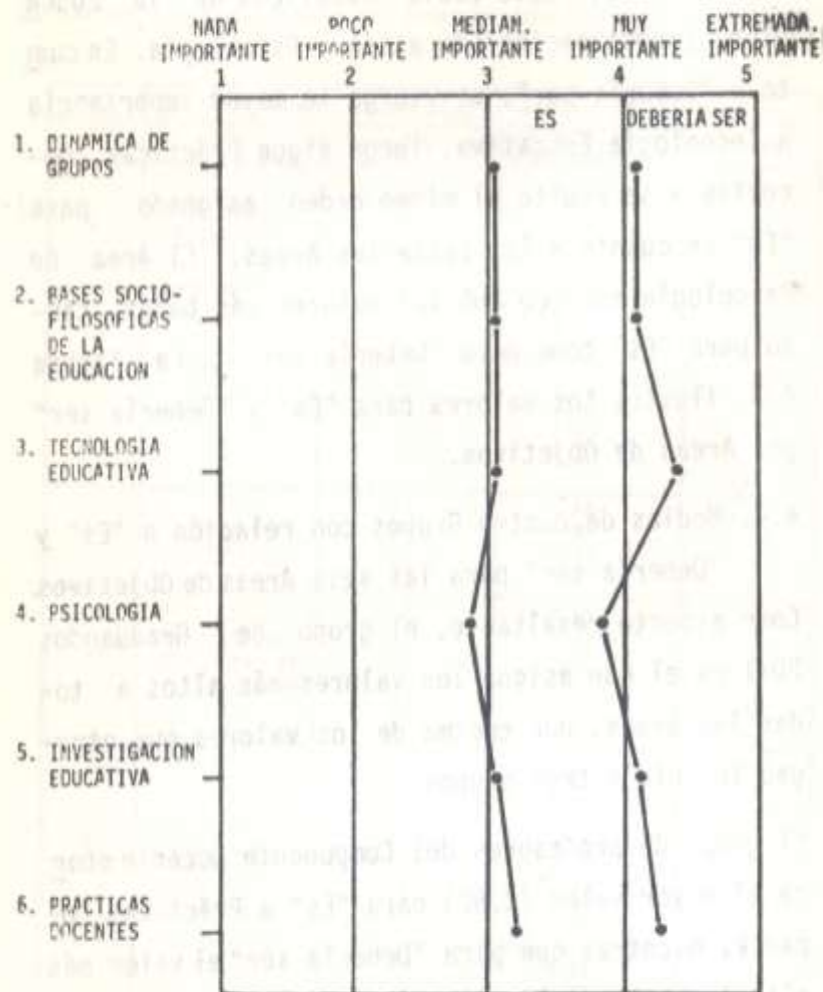


Figura 4.3. Perfil de los Valores Finales asignados por los Profesores del Componente Docente, Graduandos, Estudiantes Regulares del Componente Docente y Profesores de otros Departamentos con respecto a "ES" y "DEBERIA SER", para las seis áreas de Objetivos.

tudiantes regulares del Componente Docente asigna el más alto valor de "Es" a Prácticas Docentes (3.07), mientras que Tecnología Educativa recibe el valor más alto para "Debería ser" (4.43). El grupo de profesores de otros departamentos asigna el valor más alto a "Es" a Dinámica de Grupos (3.42), mientras que para "Debería ser" asigna el valor más alto a Prácticas Docentes (4.41) (Ver Tabla 4.4). La figura 4.4. ilustra los valores comentados.

4.5. Valores Asignados a "Es" y a "Debería ser" para cinco Objetivos Adicionales; Discrepancias y Prioridades Finales.

Del grupo de profesores del Componente Docente, uno agrega un objetivo (42) que puede ser ubicado claramente dentro del área de Bases Sociofilosóficas de la Educación. Un graduando incluye un objetivo (43) que podría ubicarse dentro del área de Tecnología Educativa. Un estudiante regular del Componente Docente incluye un objetivo (44) que podría ubicarse en el área de Psicología y, finalmente, un profesor de otro departamento incorpora dos objetivos, de los cuales uno (45) parece no corresponder al currículo del Componente Docente y el otro (46) parece poder ubicarse en el área de Tecnología Educativa.

TABLA 4.4.

Medias de cuatro grupos con relación a "ES" y "DEBERIA SER" para las seis áreas de objetivos

N° AREA	AREA	G R U P O S			
		PROFES. CO. DO.	GRADN. 80-1	EST. REG. CO. DO.	PROFES. O. DEPTS.
" E S "	1 Dinámica de Grupos	2.67	3.49	2.99	3.24
	2 Bases Sociopsicológicas de la Educación	2.83	3.38	2.86	3.16
	3 Tecnología Educativa	2.74	3.52	2.98	3.19
	4 Psicología	2.60	3.19	2.93	2.97
	5 Investigación Educativa	2.69	3.53	2.98	2.98
	6 Prácticas Docentes	2.52	3.55	3.07	3.14
"DEBERIA SER"	1 Dinámica de Grupos	3.85	4.39	4.33	4.24
	2 Bases Sociopsicológicas de la Educación	4.16	4.16	4.08	4.08
	3 Tecnología Educativa	4.45	4.28	4.43	4.26
	4 Psicología	3.91	3.75	3.99	3.69
	5 Investigación Educativa	4.05	4.11	4.29	4.05
	6 Prácticas Docentes	4.22	4.17	4.36	4.41

GRUPOS: Prof. Co. Do. = Profesores del Componente Docente.
 Grad. 80-1 = Graduados del período 80-1.
 E. R. Co. Do. = Estudiantes regulares del Componente Docente.
 P. O. Depts. = Profesores de otros departamentos.

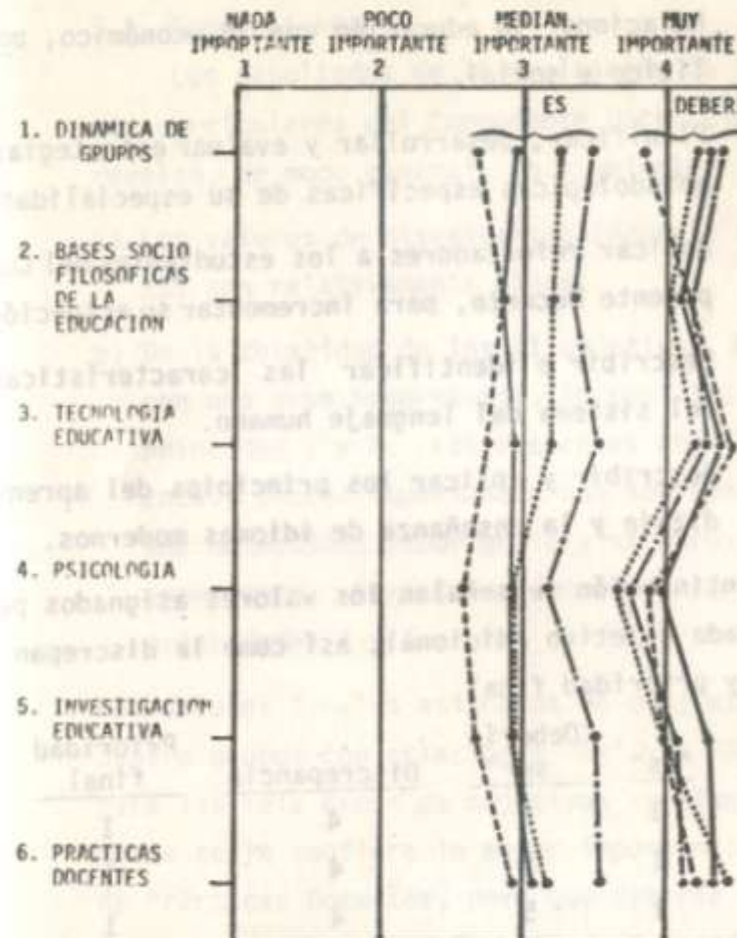


Figura 4.4. Perfil de las medias de profesores del Componente Docente, estudiantes regulares del Componente Docente y profesores de otros departamentos, con respecto a "ES" y "DEBERIA SER" para las seis áreas de objetivos.

----- Profesores del Componente Docente
 ————— Graduados del período 80-1
 Estudiantes regulares del Componente Docente
 - . - . - Profesores de otros Departamentos.

Los objetivos adicionales son:

- 42. Relacionar la educación con lo económico, político y social.
- 43. Planificar, desarrollar y evaluar estrategias metodológicas específicas de su especialidad.
- 44. Aplicar reforzadores a los estudiantes del Componente Docente, para incrementar su actuación.
- 45. Describir e identificar las características del sistema del lenguaje humano.
- 46. Describir y aplicar los principios del aprendizaje y la enseñanza de idiomas modernos.

A continuación se señalan los valores asignados para cada objetivo adicional, así como la discrepancia y prioridad final.

Obj.	"Es"	"Debería ser"	Discrepancia	Prioridad final
42	1	5	4	1
43	1	5	4	1
44	1	5	4	1
45	2	5	3	2
46	2	5	3	2

5.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

5.1. Conclusiones.

Los resultados de la evaluación de los objetivos curriculares del Componente Docente del IUPEMAR revelan, de modo general, lo siguiente:

- a) Los valores de discrepancia (Debería ser menos Es) son relativamente bajos.
- b) De la totalidad de los 41 objetivos, 30 aparecen con una gran importancia, lo cual les confiere prioridad 1 y 2. Los restantes objetivos (11 en total) poseen importancia que sobrepasa el valor de mediana importancia y se aproxima a muy importante. Para tales objetivos se asignan las prioridades 3 y 4.

Los valores finales asignados en conjunto por los cuatro grupos con relación a "Es" y a "Debería ser" para las seis áreas de objetivos revelan que actualmente se le confiere la mayor importancia al Área de Prácticas Docentes, pero que debería asignarse primera importancia a Tecnología Educativa.

Las medias de los cuatro grupos tomados por separado para "Es" y "Debería ser", con respecto a las 6 áreas de objetivos revelan, en primer lugar, que el grupo de los graduandos del Período 80-I asigna a

todas las áreas valores más altos que los asignados por los restantes grupos a las mismas áreas. Esto resulta de gran importancia si se toma en cuenta que dicho grupo ha pasado por una amplia experiencia en relación con el currículo de Componente Docente y que su apreciación con respecto a la importancia presente y deseable de cada uno de los objetivos evaluados, pudiera estar favorecida por evidencias importantes.

El grupo de profesores del Componente Docente, el grupo de graduandos y el grupo de estudiantes regulares del Componente Docente asignan a Prácticas Docentes el valor más alto para "Es", mientras que los profesores de otros departamentos valoran más alto actualmente a Dinámica de Grupos. Con respecto a "Debería ser" los cuatro grupos valoran así: Los profesores del Componente Docente otorgan el valor más alto a Tecnología Educativa, los graduandos valoran más alto a Dinámica de Grupos; los estudiantes regulares valoran más alto a Tecnología Educativa y, finalmente, los profesores de otros Departamentos dan mayor valor futuro a Prácticas Docentes. Resulta importante tal vez destacar el valor que los graduandos otorgan a las experiencias grupales; el valor que los estudiantes regulares

(quienes están iniciándose en las áreas de Tecnología Educativa, Psicología e Investigación Educativa) otorgan a Tecnología Educativa, lo cual pudiera estar revelando las expectativas con que ingresan al Componente Docente. Igualmente importantes resultan los valores que los profesores del Componente Docente otorgan a Tecnología Educativa en relación con el "Debería ser". Asimismo, es interesante observar que tanto para "Es" como para "Debería ser", los valores que se asignan a Psicología son, en general, bajos con relación a los valores asignados a las otras áreas.

En general, los valores de prioridad final de los objetivos que se han determinado a través del presente estudio, señalan la jerarquización que estos han de tener, lo cual responde una de las interrogantes planteadas. El hecho de que sólo se hayan sugerido cinco objetivos más para ser agregados a los propuestos en el cuestionario, pudiera indicar que los objetivos sometidos a la consideración de los grupos resumen los más relevantes en relación con la formación docente. Esto respondería a otra de las interrogantes planteadas en el estudio. Finalmente, la prioridad final que se asigna a los 41 objetivos propuestos, revela que ninguno es po-

co relevante o irrelevante. Para concluir esta parte, puede afirmarse, dentro de las restricciones que involucran las características de la muestra descrita, y las limitaciones que pudieran atribuirse al instrumento empleado, que el estudio realizado acerca de los objetivos curriculares del Componente Docente aporta información respecto a la medida en que están siendo logrados los objetivos curriculares. Tal afirmación es posible inferirla de los valores de importancia y de discrepancia hallados. Finalmente, los valores de prioridad final analizados señalan sobre cuáles objetivos deberá enfatizar el currículum del Componente Docente.

5.2. Recomendaciones.

Los resultados del presente estudio, así como la retroalimentación recibida a lo largo del proceso evaluativo, nos pertinen proponer dos tipos de sugerencias o recomendaciones; unas dirigidas a quienes tienen el poder de decisión en el Componente Docente del IUPEMAR y, otras relacionadas con la conveniencia de hacer las adaptaciones más convenientes a la metodología de evaluación de necesidades acá ensayada. Tales recomendaciones son:

a) Se sugiere a las autoridades del Componente Docente del IUPEMAR, tomar en consideración los re-

sultados y conclusiones del presente estudio, los cuales podrían servir de base para continuar la evaluación de los objetivos de las áreas en el nivel curricular, mediante la aplicación de pruebas de rendimiento de criterios referenciales, que aporten la información fáctica que por la vía del presente estudio no ha sido posible obtener.

b) En cuanto a la metodología de evaluación de necesidades aquí aplicada es oportuno señalar la conveniencia de intentar para estudios venideros, técnicas alternativas al cuestionario de discrepancia, que permitan obtener información de mayor profundidad que la expresada por las opiniones de los sujetos involucrados en el estudio. Es posible que el empleo de técnicas grupales que posibiliten el consenso sobre percepciones, pudiera ser una alternativa que vale la pena ensayar.

Igualmente conviene destacar la necesidad de determinar los procedimientos de selección de los grupos, que garanticen tomar a aquellos sujetos que realmente están en relación directa con la situación objeto de evaluación. Asimismo, resulta evidente complementar la evaluación de ne-

cesidades en el nivel de los objetivos curricu
lares, con la aplicación de pruebas de rendi
miento de tipo criterio, que amplien la infor-
mación con datos de rendimiento de los estudian
tes en relación con los objetivos que han sido
evaluados a nivel de la opinión de los grupos
involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Azorín Poch, Francisco. Curso de Muestreo y Aplicacio-
nes. Madrid, 1972, Edit. Aguilar.
- Kaufman, Roger A. Planificación de Sistemas Educati-
vos. México, 1978, Edit. Trillas.
- Salcedo, Hernando. Evaluación de Necesidades: Un Pro-
cedimiento para su Realización. Curso de Evalua-
ción de Necesidades. Maestría en Tecnología Edu-
cativa. Facultad de Humanidades y Educación,
U.C.V. Caracas, 1980 (Mimeografiado).
- Salcedo, Hernando. Perspectivas Actuales en Evaluación
Educacional: Algunas implicaciones. Temas de Edu-
cación. Facultad de Humanidades y Educación,
U.C.V., Caracas 1979. Vol 1, N° 1.
- Tyler, Ralph W. Principios Básicos del Currículo. Se-
gunda edición. Buenos Aires, 1977, Edit. Troquel.