

# Objetivos de cambio conductal, actitudinal y valoral en la enseñanza radiofónica

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. V, núm. 2, 1975, pp. 41-51]

Marcelino Llanos B.\*

## SINOPSIS

Se discuten algunos problemas generales que plantea la evaluación de los objetivos de cambio conductual, actitudinal y valoral de los proyectos de educación radiofónica. Se consideran particularmente las dificultades que presenta en esta área la indefinición de objetivos, así como la pobreza de los modelos educativos disponibles para su instrumentación y logro. Ante estas dificultades, se propone una concepción de la evaluación en que el equipo investigador acompañe el proceso de planeación y realización del proyecto educativo con el fin de desempeñar, además de las funciones tradicionales una función de asesoría, consulta y diseño del proyecto, que ayude a superar las dificultades mencionadas.

## ABSTRACT

This article discusses some of the general problems related to the evaluation of conduct, attitude and value change in radio school projects. Special attention is given to the difficulties due to the lack of well-defined objectives and to the general under-development of educational models for the instrumentation of these objectives. The author proposes that, in order to avoid these difficulties, this type of evaluations should accompany both the planning and the operational processes of the project. In this way, the evaluation team may fulfill not only its traditional function, but also a function of permanent assessment of the project.

## SYNOPSIS

On fait un compte rendu de quelques problèmes généraux posés par l'évaluation des objectifs de changement de conduite, d'attitudes et de valeurs des projets d'éducation radiophonique. L'auteur attache une importance spéciale aux difficultés que présente l'ambiguïté des objectifs et la pauvreté de modèles éducatifs disponibles. Devant ces problèmes il propose une conception de l'évaluation dans laquelle l'équipe de chercheurs accompagne le processus de planification et de réalisation du projet éducatif dans le but de remplir, en plus du rôle traditionnel de l'évaluation, un rôle plus large de consultant qui aide à la surpération des difficultés qu'il a esposes.

## LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La investigación evaluativa goza, en general, de pocas simpatías en los medios institucionales. Frecuentemente los autores, entre las dificultades que existen para realizar evaluaciones, citan la actitud, por lo menos reticente, de

---

\* Maestro en Psicología Social por la Universidad de Lovaina (Bélgica). Actualmente es investigador en el área de innovaciones educativas del Centro de Estudios Educativos.

la institución responsable del proyecto que se quiere evaluar. La evaluación se percibe comúnmente como un “juicio” de la labor realizada y en ese sentido suele despertar ansiedad en los conductores del proyecto.

Esta actitud común, aunada a las circunstancias en que se lleva a cabo ordinariamente la acción educativa radiofónica en América Latina (carencia de tradición en investigación sistemática, pobreza de recursos tanto financieros como técnicos), explica en gran medida la escasa investigación evaluativa que sobre la materia se ha realizado en nuestro medio latinoamericano. Consideramos, por nuestra parte, que la presente situación sólo se modificará favorablemente en la medida en que la evaluación “sumativa” —de poca utilidad para el programa radiofónico— sea sustituida por una evaluación “formativa”. Ésta, siguiendo la definición de Stake (1967) (“Búsqueda de relaciones que permitan la mejoría de la educación”), no sólo debe establecer objetivamente los resultados de la acción educativa radiofónica, sino ser un proceso de investigación paralelo al proceso de producción en todas sus fases.

En consecuencia, la evaluación englobará, además de las funciones tradicionales (establecimiento de los objetivos, operacionalización de los mismos, observación de los indicadores e interpretación de los resultados), las funciones de crítica lógico-científica del programa o proyecto, el diseño de una implementación que permita el análisis científico de diversas hipótesis posibles y, consecuentemente, el acopio de información relevante para la mejoría del proyecto educativo radiofónico.

Este enriquecimiento de la tarea evaluativa, que consideramos conveniente en general, nos parece de máxima propiedad en el campo de los proyectos de educación radiofónica relacionados con los valores, actitudes y conductas sociales del educando. En este campo, debido a la misma pobreza del conocimiento científico sistematizado que se tiene hasta la fecha, el educador radiofónico se mueve, al diseñar su labor educativa, en un terreno de experimentación y ensayo.

## **I. LOS CAMBIOS CONDUCTUALES, DE ACTITUD Y DE VALORES COMO OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA RADIOFÓNICA**

La educación radiofónica, por su relativa novedad, se encuentra poco institucionalizada. Consecuentemente, está abierta a una diversidad de objetivos, metodologías y contenidos. Sus características —un solo canal en principio, una sola modalidad sensorial para la comunicación, etc.— le señalan límites y le abren posibilidades. Éstas, sin embargo, no determinan el rango de objetivos educacionales que se pueden perseguir. Existen casos en que la educación radiofónica trata de reproducir la educación formal del país; otros, en que el programador persigue objetivos extra-curriculares. No todos los diferentes usos o “estrategias” (McAnany, 1973) educativos de la radio (emisión abierta, instrucción radiada, *forum* radial rural, radio-escuela, grupos participativos) tienen los objetivos que consideramos en este trabajo ni en el mismo grado.

Por tanto, conviene analizar, aunque sea brevemente, la importancia que puedan tener los objetivos de la enseñanza radiofónica en América Latina.

Reducir la educación radiofónica a un intento por cubrir la demanda de educación formal insatisfecha o residual, nos parece que no representa la

mejor alternativa. En momentos en que se cuestionan los objetivos y métodos de los *currícula* que operan en el sistema de educación formal, creemos que es inapropiado reproducir dicho sistema en una situación que, por su propia inestructuración, se presta a la búsqueda creativa de nuevas fórmulas educativas, tanto en lo que respecta a los objetivos como al contenido y métodos. Por otra parte, en la crisis en que se encuentran las estrategias que postulan la educación formal como vehículo de promoción (Muñoz Izquierdo, 1973), será útil preguntarnos si tácticamente es oportuno circunscribir los objetivos de la educación radiofónica a la educación formal. En fin, considerando que en el contexto latinoamericano la educación radiofónica se dirige fundamentalmente a individuos y comunidades rurales, se plantea el problema de saber hasta qué punto las prioridades educativas de nuestro agro se localizan en la “aculturación”—entendida como aprendizaje de la cultura predominante en la subcultura urbana hegemónica—. A reserva de hacer luego una reflexión más documentada al respecto, nos parece que las prioridades educativas de nuestros medios rurales se encuentran en los niveles de la toma de conciencia crítica sobre la propia existencia individual y comunitaria, de la adquisición de habilidades que permitan asumir la propia problemática, y del desarrollo de sistemas organizativos que faciliten la participación política de los campesinos.

La determinación de las prioridades educativas nos parece de la mayor importancia. Una elección de objetivos inconveniente puede, en efecto, ser más perjudicial que benéfica para la comunidad. Permítasenos a este respecto citar los resultados de Schmelkes (1972). Encontró esta investigadora que cuando la escuela radiofónica lograba su objetivo de impartir educación formal, las probabilidades de emigración del educando hacia medios urbanos aumentaban en gran medida. El programa de educación radiofónica, en el presente caso, estaba colaborando en un proceso de pauperización progresiva de las comunidades en lo tocante a valiosos recursos humanos. En efecto, los más dinámicos de entre los receptores del programa son quienes logran el objetivo de la educación y ello los predispone a abandonar la comunidad.

Consideramos, por nuestra parte, que la educación entendida como educación de actitudes, de valores, de conducta social del auditorio, adquiere importancia prioritaria en nuestro contexto; importancia que también reconocen a estos objetivos los programadores latinoamericanos de enseñanza radiofónica. McNany (1975), refiriéndose al documento “Las Escuelas Radiofónicas en América Latina: II Seminario de Directores de Escuelas Radiofónicas de América Latina (1972)”, expresa:

El resumen de objetivos (de las escuelas radiofónicas) indica que existe un notable traslape con los que persigue la ACPO de Colombia. Los objetivos de este último proyecto se han expuesto claramente en varios lugares y pueden resumirse de la siguiente manera: 1) *motivación del campesino o agricultor para el desarrollo*; 2) *promoción humana o educación integral del hombre*; 3) *integración del campesino en la sociedad*; 4) *organización y desarrollo de la comunidad, especialmente a través de la participación en agrupaciones locales*; 5) *productividad del campesino en su trabajo agrícola*; 6) *desarrollo espiritual del campesino en su vida personal*.

Varios de los objetivos referidos tienen relación inmediata con las actitudes, la conducta social y los valores del sujeto. Destacan principalmente los obje-

tivos 3 y 4, que se refieren a la integración del campesino, y a la organización y desarrollo de la comunidad.

Por tanto, las escuelas radiofónicas de América Latina parecen proseguir objetivos de cambios conductuales, actitudinales y valorales, que trascienden los objetivos parciales de la instrucción formal. En consecuencia, se plantea el problema de evaluar estos objetivos, que van más allá de lo que la evaluación educacional ordinaria, con sus “pruebas” de conocimientos del educando, puede investigar.

## **II. DIFICULTADES PARA DEFINIR LOS OBJETIVOS ACTITUDINALES Y VALORALES DE LA ENSEÑANZA RADIOFÓNICA EN AMÉRICA LATINA**

El dirigir nuestra atención a los cambios conductuales, actitudinales y valorales de la enseñanza radiofónica, nos sitúa ante un conjunto de objetivos ambiguos, imprecisos, de difícil manejo. Como ya algún autor lo ha hecho notar (McAnany, 1975), plantean serios problemas tanto el estudio de los objetivos que persiguen tales escuelas como la determinación de los logros alcanzados.

En la presente sección nos proponemos revisar algunas hipótesis que esperamos sean iluminadoras para explicar el porqué de esta situación de ambigüedades de objetivos.

Algunas de las razones, que hipotéticamente nos hacen comprensible el estado de indefinición en que se encuentran generalmente esos objetivos, están ligadas a dificultades inherentes a los objetivos mismos; de ellas nos ocuparemos para apuntar algunas ideas al respecto. Otras, sin embargo, quizás no sean dificultades intrínsecas a la tarea de definir los objetivos mismos, sino que estén ligadas a preconcepciones del educador-programador. Por considerar que revisten un gran interés e importancia, y porque a nuestro modo de ver su análisis forma parte de la tarea del “investigador-evaluador”,<sup>1</sup> vamos a considerar a continuación, como primer paso, algunas de estas dificultades hipotéticas: la concepción de la naturaleza humana, la posición del educador ante la educación de adultos, las concepciones sobre el cambio social, y el riesgo político que implica la definición de los objetivos.

### **a) Concepción de la naturaleza humana**

Cierta concepción de la naturaleza humana subyace como fondo en la indefinición de los objetivos que nos ocupan. Esa concepción podría ser la de un “destino” que necesita una oportunidad para manifestarse, pero cuyo principio de dirección es inmanente al sujeto. En otros términos, la naturaleza humana se visualiza como un “programa” predeterminado del desarrollo psicosocial

---

<sup>1</sup> Considerar esta tarea como parte del trabajo de la “investigación Evaluativa” se desprende de la concepción de evaluación que hemos esbozado más arriba. Creemos que esta investigación evaluativa ha de participar críticamente en todo el proceso de programa educativo, desde la formulación de objetivos hasta la medición de resultados. Una sistematización de esta concepción puede verse en Stake (1967).

del individuo. Como índice de la posible presencia de tal concepción de la naturaleza humana, podríamos citar la popularidad de que gozan entre muchos programadores de educación radiofónica (y de otros tipos de educación con objetivos análogos), varios autores que, tanto desde el punto de vista de la psicología como de la pedagogía, presuponen un curso optimista del desarrollo humano, en la medida en que se “levanten las barreras” que se oponen al crecimiento del hombre.

Esta concepción de la “naturaleza humana” hace innecesaria la especificación de los objetivos educacionales en el plano de los valores, de la integración personal, de sus conductas y actitudes sociales. Dicha concepción filosófico-antropológica, por el contrario, determinará que cualquier intento por especificar los objetivos en esta área sea *sentido* como desvalorización del hombre: intento de forzar su naturaleza. De acuerdo con esta concepción de la naturaleza humana, el educador expresará sus expectativas en esta área, pero se negará a sí mismo la oportunidad de operacionalizar sus objetivos.

### **b) Posición ante la educación de adultos**

En relación estrecha con la concepción de la naturaleza humana que acabamos de señalar, postularíamos hipotéticamente la existencia de una posición “no direccional” en materia educativa, que quizás también determine parcialmente la ambigüedad en que se encuentran los objetivos educacionales que nos ocupan.

Educar, en esta concepción, se entendería como “acompañar” al educando —y para acompañar a alguien no se tiene necesariamente que saber a dónde va—. El educador, en este caso, “asiste al proceso que tiene lugar en el educando”, “propicia situaciones de desarrollo”, “remueve los obstáculos que se presentan”, “motiva”, etc... ; pero no “interviene directamente”, “deja el proceso en manos del sujeto, para que éste pueda desarrollarse a partir de sí mismo”, “ayuda a que los procesos se desencadenen”, “fomenta el que se dinamice”, etc. Todas estas expresiones, que reconocemos en más de un escrito de filosofía pedagógica, manifiestan una actitud ante la educación de adultos, en que resulta inconveniente establecer objetivos bien definidos, puesto que lo propio del proceso educativo así concebido es no proponerse nada preciso.

### **c) Teorizaciones sobre el cambio social**

Es importante destacar que los objetivos de cambios valorales en la conducta social, en las actitudes y evidentemente en los intentos por modificar los sistemas de organización, están enmarcados dentro de un objetivo general de cambio social; este último condiciona, por así decirlo, la concepción e implementación de los objetivos más específicos. A más de considerar que esa meta generalísima sufre también de gran ambigüedad, es importante enfatizar que ciertas concepciones del cambio social y de las estrategias para el mismo pueden a veces dificultar la clara definición, operacionalización e instrumentación de los objetivos que se comprenden en este trabajo. Si por ejemplo, el cambio se concibe en términos radicales, de manera que cualquier transformación parcial se considera como irrelevante o fortalecedora del sistema, la clara definición

de metas organizacionales, conductuales o actitudinales que el sistema pueda soportar (léase recuperar) se percibirá como perjudicial.

#### **d) Riesgo que implica la definición de los objetivos**

Por lo que se decía en el párrafo anterior, es probable que una fuente de indefinición de estos objetivos se relacione con las implicaciones políticas y sociales de los mismos. El contexto de filosofía social en que se plantean estos objetivos que son de nuestro interés es, a menudo, de denuncia o protesta. En consecuencia, la explicitación más definida de los objetivos implicaría, frecuentemente, la manifestación de elementos que pondrían en peligro la vida misma del programa educativo. La definición genérica y ambigua de los objetivos viene así a cumplir una función de defensa de la institución.

Las diversas hipótesis explicativas que hemos apuntado podrían conjuntamente explicarnos, al menos en parte, la indefinición de los objetivos. Los objetivos que nos ocupan en este trabajo, en la medida en que corresponden a una realidad, serían consecuencias que el educador radiofónico espera de su acción educativa; consecuencias que el educador espera que “surjan” independientemente, pero gracias al efecto facilitador de la acción educativa radiofónica.

Dependiendo del grado de acierto que tengan estas hipótesis, el primer problema que estos objetivos plantean al evaluador o investigador de campo consiste en que no se trata propiamente de objetivos, si entendemos como tales los resultados que se esperan y que están ligados a una acción determinada. La primera tarea correlativa del investigador será colaborar a transformarlos en objetivos de la acción educativa. Esto implicará, entreveremos, una labor de intercambio, de diálogo a nivel de conocimientos, metas y posibilidades, en cierto modo análoga al tipo de relación que Lesser (1972) describe a propósito de la planeación y desarrollo del programa de educación infantil “Plaza Sésamo”.

### **III. LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO EN RELACIÓN CON LOS CAMBIOS CONDUCTUALES, DE ACTITUDES Y VALORES COMO OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA RADIOFÓNICA**

#### **1) Conductas, actitudes y valores**

Después de considerar las razones que anteceden como explicaciones hipotéticas parciales de la indefinición de los objetivos que nos ocupan, pasamos a considerar algunas dificultades “técnicas” que plantean estos objetivos educacionales.

Tomados en bloque, estos cambios de conducta social, de sistemas de organización de la comunidad, de actitudes sociales y de valores, definen un objetivo global de *resocialización* del individuo y/o del grupo, y se refieren por tanto a un área del conocimiento científico que se encuentra en sus primeros balbuces. Esta circunstancia dificulta grandemente la labor del educador que se propone objetivos en este terreno. En efecto, el conocimiento de la psicología en esta área no está todavía lo suficientemente estructurado y pormenorizado como para permitir fácilmente la elaboración de un modelo técnico de acción resocializadora (o de educación socializadora).

Conviene aquí señalar que esta carencia de modelos técnicos de acción educativa, en este campo de la resocialización, incide también indirectamente en la indefinición de objetivos. En efecto, la pregunta en términos de objetivos (¿qué lograr?) y la pregunta en términos del modelo técnico de acción (¿cómo lograrlo?) guardan una relación estrecha. Epistemológicamente, el objetivo no surge sino en paralelo con la visualización de los medios para lograrlo, y viceversa. La pobreza de los modelos técnicos de acción respecto al objetivo de resocialización que nos ocupa, incide en consecuencia en el nivel de claridad, operabilidad y precisión con que se plantean los objetivos mismos, y viceversa. El educador radiofónico está armado de una técnica de enseñanza de "contenidos de instrucción", pero carece de técnicas de acción resocializadora. Esta situación, de ser real como lo suponemos, no sólo le dificultará el logro, sino también el enunciado de los objetivos de resocialización que pretende.

Respecto a esta área, que globalmente hemos considerado como objetivos de educación resocializadora, la tarea del equipo investigador-evaluador de campo, como adelantamos más arriba, es de crucial importancia. Se trata de diseñar modelos alternativos de educación socializadora, implementar su ejecución en situaciones experimentales o cuasi-experimentales, buscar e identificar variables situacionales relevantes respecto al logro del objetivo, buscar también indicadores cada vez más refinados y más válidos de los complejos fenómenos que interesan, retroalimentar con la información obtenida el proceso de elaboración de programas de acción, y contribuir a definir cada vez con más precisión los objetivos del programa. El educador que se compromete con objetivos como los que estamos considerando por el momento, entra a un campo de investigación en la acción. En efecto, en esta tarea se trata mucho más de construir el conocimiento en la acción, que de aplicar los conocimientos obtenidos previamente, en la investigación básica. El equipo de investigación-evaluación, para ser útil, deberá colaborar, con sus habilidades de investigación, en la realización del proyecto en su totalidad.

Descendiendo, en fin, a consideraciones más concretas, nos ocuparemos ahora de los conceptos centrales de nuestro trabajo: *conducta, actitud, valor, prácticas sociales y sistemas de organización de la comunidad*.

Cada uno de estos conceptos puede recibir diversas definiciones. Un primer paso consiste en aclarar qué entendemos por cada uno de ellos y qué relaciones vemos entre unos y otros. La actitud puede entenderse como patrón más o menos estable de respuestas ante un objeto social dado, o alternativamente como una construcción intelectual que representa la disposición inferida del sujeto respecto a dicho objeto social. En la primera de estas acepciones, actitud equivale a un cierto rango de conductas; en la segunda, a un concepto teórico explicativo de la conducta.

El concepto de valor presenta en ese sentido semántico dificultades aún mayores. Si por valor entendemos todo aquello que vale para el individuo o para el grupo, los valores se entenderán como objetos, estímulos. Si entendemos, por el contrario, que los valores son los objetivos últimos y de más amplia generalidad en función de los cuales cobra sentido el conjunto de objetos que valen para el individuo o el grupo, el concepto de valor representará una construcción científica, a la que se llega por un análisis intelectual de la significación de la conducta.

Los tres conceptos de *conducta*, *actitud* y *valor* pueden tener significaciones y relaciones diferentes entre sí, en función de las definiciones que les demos. Tentativamente proponemos las siguientes significaciones y relaciones: la actitud, como antecedente de la conducta, se interpreta en términos de la disposición del individuo respecto a un objeto social dado. La conducta se entiende como la relación observable del individuo con el medio ambiente; está ligada, por el lado antecedente, a la actitud hacia el objeto y a los factores de situación en los que tiene lugar, y, por el lado consecuente, al objetivo que pretende. En el último término de la cadena de objetivos, está el valor, que se entiende como la construcción intelectual que especifica los “objetos generalísimos” que dan significación a los objetos de la conducta.

Este ensayo de relacionar los conceptos de actitud, conducta y valor nos permite apreciar cómo la clarificación de significaciones y relaciones entre los conceptos ayuda a precisar los objetivos que pretendemos, los medios de acción que pudiesen parecer oportunos y las vías de evaluación —en sentido de evaluación sumativa— del programa. En efecto, pretender un cambio en  $x$  conducta, en  $x$  actitud o en  $x$  valor, equivale a procurar un cambio en el modo de relación del individuo o grupo respecto a  $x$  objeto, un cambio en la disposición inferida del individuo hacia dicho objeto, un cambio en la lectura de la realidad por parte del sujeto, de tal modo que los objetos relacionados con el objetivo general  $x$  se vuelvan más importantes para el sujeto. Sin embargo, las actitudes, valores y conducta deberán recibir un contenido concreto: ¿qué actitud, qué valor, qué conducta constituyen el objetivo educacional? Sin esa definición concreta, no solamente se hace imposible la evaluación sumativa del programa, sino —lo que es más importante— la programación racional para conseguir tal objetivo.

La tarea de evaluar cambios de conductas, actitudes y valores, en relación con la enseñanza radiofónica en nuestros países, vendría así a significar, secuencialmente: colaboración para definir los objetivos del programa; colaboración que puede ser de gran utilidad para entrenar al evaluador en la observación de la realidad, en el deslinde y precisión de los conceptos, en el análisis lógico de las cosas.

Esta tarea no debe limitarse a la operacionalización. Debe también extenderse a la búsqueda de objetivos relevantes, que estén relacionados con los objetivos generales que pretende la institución; a la colaboración para definir el modelo técnico de acción educativa (en esta colaboración, pueden ser de gran ayuda tanto el entrenamiento del evaluador en la búsqueda de información relevante y en el diseño de situaciones de experimentación, como en general su habilidad para manipular la realidad); a la colaboración, en fin, en el diseño de estrategias evaluativas y de instrumentos de evaluación —en sentido tradicional— capaces no solamente de responder en términos de éxito o fracaso, sino de aportar elementos explicativos de los resultados obtenidos.

Esta última tarea, que la concepción tradicional concibe como constitutiva de la “evaluación”, representa, en el conjunto de las tareas señaladas, la de dificultad quizás menor. El problema de las estrategias e instrumentos de evaluación se reduce a un problema de ingenio en la búsqueda de diseños para observar la realidad. La tarea depende de la familiaridad que el evaluador tenga con los problemas de observación y medición en ciencias sociales. En

la acción, el evaluador tendrá en cuenta ciertos elementos de teoría general de la evaluación, que le serán útiles: preferirá la oportunidad al preciosismo académico; las medidas más económicas a las más caras; los instrumentos que menos interfieran con el proceso de cambio; los instrumentos que con igual confiabilidad y validez permitan una más fácil respuesta por parte de la gente “poco instruida”, y una más fácil capacitación para el trabajo de campo de personas relativamente carentes de formación científica.

El presente trabajo no es lugar para descender a problemas técnicos de medición. Permítasenos, sin embargo, apuntar que en términos generales y en función de las definiciones expuestas más arriba, la evaluación de cambios conductuales deberá hacerse fundamentalmente a través de técnicas de observación sistematizada; la evaluación de cambios de actitudes —en la medida en que parezca conveniente retener este concepto, lo que es en sí discutible— será fundamentalmente hecha a través de instrumentos que de un modo u otro recojan opiniones; la evaluación, en fin, de cambios valórales exigirá, de un modo u otro, el análisis de los significados de la conducta del individuo.

Un problema crucial al evaluar estos objetivos de resocialización es el del “cambio en el tiempo”. Esta área de la educación resocializadora se refiere a objetivos que tenemos razones para suponer *a priori* que son de consecución a largo plazo. No podemos olvidar que las conductas sociales, actitudes y valores constituyen elementos de un largo proceso de socialización en la vida del individuo, cuyas modificaciones, salvo en circunstancias de cambio radical del medio ambiente, previsiblemente serán lentas. El dilatar la medición demasiado en el tiempo equivale a correr riesgos quizá desmesurados en términos de esfuerzo y recursos. El diseño de un cuadro teórico que permita precisar en alguna medida la ausencia del cambio en el tiempo y las etapas del mismo, se convierte en una tarea de importancia. Por consiguiente, una función de la investigación evaluativa será analizar la consistencia lógico-científica del esquema teórico de causalidad que subyace al planteamiento de los objetivos a corto, mediano y largo plazo.

## 2) Sistemas de organización

El estudio de este objetivo, cambios en los sistemas de organización, nos da lugar para considerar algunos elementos que hemos descuidado hasta el momento y que inciden grandemente en la definición de la tarea del evaluador.

En términos muy generales, entendemos por sistema de organización de la comunidad el conjunto de conductas y expectativas de conducta que los miembros de la misma desarrollan establemente en el enfrentamiento, tratamiento y solución de los problemas de la comunidad. El objetivo de cambio se establece, en consecuencia, respecto a una realidad en que los “grados de libertad individual” —por llamarlos de algún modo— son pocos. Las expectativas que un individuo tiene respecto a la conducta de los “otros” dependen, fundamentalmente, del patrón de respuesta recurrente de los “otros”; la conducta que un individuo puede instrumentar e instrumenta en el enfrentamiento, tratamiento y solución de un problema común es función de una “norma social” transindividual.

Consiguientemente, los programas de acción que se empleen para la consecución de objetivos relacionados con esta área deben tener *privilegiadamente* en cuenta la situación de recepción del programa educativo, con el fin de hacer más probable la eficacia del mismo; en efecto, las conductas actitudes y valores, cuya modificación se pretende, son el resultado de un programa, de un diseño educativo más o menos consciente que se ha llevado a cabo en el individuo. La prosecución de estos objetivos tendrá que tomar en cuenta los factores que en la situación de recepción puedan dificultar, impedir o favorecer el logro del objetivo. Esto, en fin, será más necesario en la medida en que el destinatario del programa pertenezca a una comunidad rural en la que, por factores de visibilidad mutua, el control social es más intenso y más fuerte, y en donde por consecuencia el grado de autonomía funcional de los individuos tiende a ser más bajo.

En área de la educación socializadora aparece así como extremadamente dependiente del grupo natural en que el individuo se mueve y se socializa constantemente. Por ello, nos parece que la prosecución de estos objetivos de socialización tendrá mayores probabilidades de éxito en la medida en que la educación radiofónica, en los casos aquí considerados, se integre a otros proyectos en los que se dé un mayor contacto interpersonal. El terreno es extremadamente rico y se pueden llevar a cabo estudios que traten de aplicar lo que conocemos de psico-sociología de los grupos con relación a estos objetivos. Un elemento que en principio nos parece fecundo en posibilidades es el diseño de "autoevaluaciones" grupales. Existen razones teóricas para esperar que la propia situación de la evaluación grupal sea una metodología educativa de gran potencia a fin de lograr estos objetivos de resocialización. En efecto, esta situación de evaluación entre iguales podría permitir una mejor internalización (comprensión) de las conductas deseadas; contribuiría al sostenimiento de la motivación; sería una ocasión de validar consensualmente los nuevos estándares de conducta propuestos, y, en términos generales, insertaría los objetivos del programa radiofónico en un contexto más reforzante, más inmediato, más natural y, en este sentido, más apto para llevar a cabo la tarea propuesta mediante tales objetivos.

## REFERENCIAS

**Lesser, G. S.**

1972 "Learning, Teaching and Television Production for Children: The Experience of Sesame Street", en *Harvard Educational Review*, vol 42 no. 2.

**McAnany, E. G.**

1973 *Radio's Role in Development: Five Strategies of Use*. Washington, D. C.: Information Center on Instructional Technology, Information Bulletin no. 4

1975 "Impacto de las escuelas radiofónicas de América Latina en la educación: una perspectiva evaluativa". Trabajo publicado en el presente número de esta Revista.

**Muñoz Izquierdo, Carlos**

1973 "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México: vol. III, no. 3.

**Schmelkes, Sylvia**

1972 "Estudio de evaluación aproximativa de las escuelas radiofónicas de la Tarahumara", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México: vol. II, no. 2.

**Stake, R. W.**

1967 "The Countenance of Educational Evaluation", en *Teachers College Record*, vol. 68, no. 7.

