



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

ELABORACION DE MATERIAL DIDACTICO PARA ALFABETIZACION DE ADULTOS: EL CUADERNO DE TRABAJO DEL ALFABETIZANDO.



U. N. A. M.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SISTEMA DE INVESTIGACION

Blanchet

*No. De
Materia* *Fernandez*

T E S I S A

Gacielita

Que para obtener el título de:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P r e s e n t a :
MARIA DE LA LUZ HERNANDEZ

México, D. F.

1983



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RECONOCIMIENTOS .

Este trabajo tiene como punto de partida una experiencia educativa realizada en equipo, por lo que deseo mencionar expresamente a los compañeros integrantes del mismo: Rosa Ma. Beltrán, Ma. Teresa Guerrero, Patricia Juárez, Rubén Torres, Rosa Ma. Sandoval y Estela Vázquez.

Por otra parte la sistematización de esa experiencia, objeto de este trabajo, no hubiera sido posible sin el apoyo crítico de Elena Squarzon, Rosa Ma. Sandoval y, especialmente de Marina Fanjul.

Finalmente, expreso mi reconocimiento a quienes de una manera u otra participaron en la elaboración de este trabajo.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION.....	3
1. EL PROGRAMA DE ALFABETIZACION POR TELEVISION.....	6
1.1. <u>El analfabetismo en México</u>	6
1.2. <u>Supuestos epistemológicos y psicológicos</u>	9
1.2.1. Concepción de conocimiento.....	10
1.2.2. Concepción de aprendizaje.....	12
1.2.3. Concepción de programa escolar.....	18
1.2.4. Metodología de alfabetización.....	26
1.3. <u>Proceso de elaboración del programa del curso</u>	34
1.3.1. Marco referencial.....	34
1.3.2. Programación del curso: objetivos y contenidos..	37
1.3.3. Instrumentación didáctica: actividades de apren dizaje y evaluación.....	48
2. EL CUADERNO DE TRABAJO DEL TELEALFABETIZANDO.....	52
2.1. <u>Estructura general del cuaderno</u>	53
2.2. <u>Estructura de cada unidad</u>	55
2.3. <u>Actividades de aprendizaje</u>	56
2.4. <u>Evaluación</u>	74
2.5. <u>Contenido de las lecturas</u>	75

Pág.

CONCLUSIONES.....	77
RELACION DE NOTAS.....	79
FUENTES DE INFORMACION.....	83
ANEXOS.....	86

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

En el mes de septiembre de 1981, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) entrevió la posibilidad de utilizar la televisión para la alfabetización con el fin de ampliar la capacidad de la institución para ofrecer este mínimo educativo a las personas que aún no tenían acceso a él.

Para traducir ese proyecto en términos de un programa concreto, el INEA solicitó la colaboración de Consultores en Educación y Comunicación, A. P. (CECAP), institución privada, a quien correspondería, además, la producción de una parte del material didáctico adecuado al medio televisivo.

Sistematizar la experiencia del equipo de CECAP que tuvo a su cargo la elaboración del programa y del material didáctico, es el objeto de este trabajo. El interés en realizarlo se debió, por una parte, a mi participación en el equipo, y por otra, a la opinión de que siendo el primer programa que, de este tipo, se implementa en México, la descripción del proceso desarrollado podrá facilitar reelaboraciones posteriores. Conviene aclarar que aunque el curso de alfabetización incluye el aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas, el trabajo se limita a la parte correspondiente a la lectura y la escritura.

Al aceptar la elaboración del programa, el equipo era consciente de que se enfrentaría a diversas dificultades, entre las que sobresalen: a) la de

trabajar para una institución pública con una metodología concebida para cuestionar radicalmente el orden social vigente, y b) la de llevar a la televisión una metodología ideada para la alfabetización directa.

Después de algunas discusiones, la posición del equipo respecto a estas dificultades se definió considerando que si bien no se podría realizar una alfabetización con todos los requisitos de la "concientización", si estábamos en condiciones de elaborar un programa de alfabetización y el material didáctico correspondiente que favorecieran la apropiación de la lectura y la escritura en una forma distinta a la memorización mecánica, de tal manera que el alfabetizando fuera capaz de hacer de ella un instrumento efectivo de comunicación al nivel básico de recados, recibos, cartas y textos cortos.

Las limitaciones principales de este trabajo radican en su carácter de reconstrucción que necesariamente conlleva una simplificación del proceso desarrollado que hace perder la riqueza que ofrece la interacción dialéctica entre los aspectos teóricos y prácticos en el momento de la realización.

El trabajo se ha dividido en dos partes. En la primera parte se ubica el programa de alfabetización por televisión "Aprendamos Juntos" como nueva respuesta estatal al problema del analfabetismo, se explicitan los fundamentos teóricos del programa y se describen las etapas y pasos del proceso de elaboración del mismo.

En la segunda parte se describe uno de los materiales didácticos producidos a partir de las consideraciones expuestas en la primera parte: el cuadro de trabajo del telealfabetizando.

Al final del trabajo se presentan las conclusiones, las fuentes de información y los anexos a los que se hace referencia en el mismo.

A manera de complemento conviene señalar que todos los materiales producidos son propiedad del INEA, institución responsable de la edición de los mismos y de la operación del programa a nivel nacional.

I. EL PROGRAMA DE ALFABETIZACION POR TELEVISION.

1.1. El analfabetismo en México.

De acuerdo con la información publicada por la UNESCO (1) la distribución del número de adultos analfabetos en el mundo en 1980 era la siguiente:

Asia Meridional	402 millones
Africa	156 millones
América Latina	44 millones
Resto del mundo	24 millones

En este cuadro es posible constatar que la magnitud del analfabetismo es mayor en los países llamados "subdesarrollados" o "en vfa de desarrollo" en comparación con los "desarrollados", dato que lleva a relacionar este fenómeno con las condiciones económicas, sociales y políticas en que vive una determinada población.

Respecto a México, los datos proporcionados por fuentes oficiales (2) revelan que en las últimas tres décadas, el número absoluto de analfabetos se ha mantenido casi estable a pesar de los esfuerzos, públicos y privados, por superar el problema:

1960	6,743,000	adultos analfabetos
1970	6,693,000	adultos analfabetos
1980	6,553,000	adultos analfabetos

Se puede considerar que estas cifras no manifiestan toda la magnitud del problema ya que corresponden a las personas mayores de quince años que en el censo responden negativamente a las preguntas: "¿Sabe leer y escribir?", o "¿Fue usted a la escuela?"*, sin tomar en cuenta que saber leer y escribir tiene niveles y que no se puede aceptar como alfabetizado al que no utiliza efectivamente la lecto-escritura como instrumento "en las esferas de las relaciones tanto de trabajo como de comunicación" (3). Esta consideración aparece oficialmente avalada por el hecho de que "Más de 13 millones de alfabetizados no han terminado su primaria. De ellos, una parte no utiliza el alfabeto por que lo ha perdido" (4).

Por otra parte, el analfabetismo se presenta, casi siempre acompañado de escasa o nula participación política, inseguridad ocupacional, ingresos y consumo bajísimos, etc., condiciones que se influyen mutuamente y que configuran el fenómeno llamado "marginación" (5) cuyo origen habría que buscar en la estructura misma de la sociedad. De ahí que la alfabetización, para lograr cierta efectividad, deba integrarse en programas que incluyan acciones que, de alguna manera, incidan en la estructura social.

La implementación de programas que contemplen la alfabetización relacionada con la solución de otras necesidades vitales como vivienda, trabajo, salud, se ha ido generalizando tanto por parte de organismos

* Las respuestas afirmativas a estas preguntas clasifican a los sujetos automáticamente como alfabetizados, por lo que muchas personas funcionalmente analfabetas no son tomadas en cuenta como tales.

privados como públicos, mostrando diversos grados de profundidad en el análisis del problema y, consecuentemente, en las soluciones propuestas.

Desde 1923, los sucesivos gobiernos de la República implementaron programas educativos relacionados con la alfabetización, pero fue hasta 1944 cuando estas acciones empezaron a tomar dimensión nacional con la primera campaña nacional de alfabetización (6). Posteriormente, en 1947 "se expidió un Decreto que convirtió en permanente dicha campaña de alfabetización" (7).

El escaso resultado de treinta años de campaña permanente para superar el analfabetismo, llevó al gobierno en el sexenio 1976-1982 a organizar una nueva estrategia que puso en marcha en marzo de 1978 bajo el título de "Programa Nacional de Educación para Todos" que abarcaba tres subprogramas fundamentales: a) Educación para todos los niños, b) Castellanización y c) Educación para adultos (8).

Dentro del tercer subprograma debido a las características de la problemática del analfabetismo, se creó un programa especial: el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), cuyo objetivo es "ofrecer la oportunidad de aprender a leer, escribir y efectuar las operaciones matemáticas básicas a todos los mexicanos" (9). Buscando nuevos medios para cumplir el objetivo, el PRONALF consideró la posibilidad de utilizar la televisión, ya que por sus características de medio de comunicación masiva, podía hacer llegar la alfabetización a quienes por circunstancias de tiempo, distancia, trabajo, exigencias familiares o

la escasez de alfabetizadores capacitados, no era posible atender mediante círculos de alfabetización directa.

1.2. Supuestos epistemológicos y psicológicos.

Alfabetizar por televisión se planteó como una innovación en este campo, por lo que se requería el diseño de materiales didácticos adecuados tanto al medio de información seleccionado como al objetivo del programa. Para el diseño de una parte de estos materiales el INEA contrató un equipo de pedagogos agrupados en una consultoría privada.* Bajo la responsabilidad de este último quedó la producción del cuaderno de trabajo y la elaboración de los guiones para la serie televisiva, conteniendo la parte didáctica de la misma.

Elaborar material didáctico para un determinado curso supone conocer la forma en que el curso se ha programado y los fundamentos teóricos de tal programación. En el caso del curso de alfabetización por televisión "Aprendamos juntos", ** los organismos oficiales implicados*** no disponían de un programa estructurado, por lo que el equipo de la consultoría tuvo que elaborar todo el programa del curso empezando por definir la base teórica del mismo.

De esta manera, el trabajo originalmente solicitado a CECAP* y que consistía en un cuaderno de ejercicios, se amplió a la elaboración de la totalidad del programa del curso.

* Consultores en Educación y Comunicación, A. P.

** Actualmente ha salido al aire la segunda versión del programa con el nombre de "El que sabe... sabe".

*** El PRONALF y el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Para el equipo era claro que todo programa educativo, del nivel que sea, implica supuestos epistemológicos y psicológicos y que, por lo mismo, el programa puede considerarse como la instrumentación didáctica de una determinada concepción de conocimiento y, por lo tanto, de aprendizaje.

Así, pues, el primer paso consistió en precisar los conceptos de conocimiento y de aprendizaje que orientarían el trabajo, a fin de dar unidad y coherencia a todo el proceso.

1.2.1. Concepción de conocimiento.

¿Cómo conoce el ser humano? Esta pregunta ha sido respondida de diversas maneras a través de la historia, de acuerdo con el papel que se reconozca al sujeto y al objeto de conocimiento, al carácter de la relación que se establece entre ambos y al producto de esa relación, es decir, el conocimiento.

Una de esas respuestas es la que propone el materialismo dialéctico para quien tanto el objeto como el sujeto tienen existencia real y actúan uno sobre otro en el contexto de una determinada práctica social.

La realidad existe independientemente del sujeto que la conoce, pero éste no es un registrador pasivo de ello, sino que actúa sobre los datos que ésta le proporciona y los transforma aportando su propia interpretación y valoración.

"Para reflejar plenamente una cosa en su totalidad, para reflejar su esencia y sus leyes internas, hay que proceder a una operación mental, someter los ricos datos suministrados por las sensaciones a una elaboración que consiste en... descartar lo falso de lo verdadero, pasar de un aspecto a otro y de lo externo a lo interno... es necesario dar un salto del conocimiento sensorial al racional" (10).

Por otra parte, al señalar que el proceso de conocimiento se desarrolla en el marco de una cierta práctica social, comprende al sujeto en el contexto de las relaciones sociales que condicionan la actividad de los individuos. Entre los condicionamientos sociales más relacionados con el conocimiento, Schaff hace referencia a "... el lenguaje y el aparato conceptual que recibimos de la sociedad" (11) y a "los sistemas de valores que aceptamos" (12), elementos que determinan la manera de percibir la realidad, los aspectos de ésta a los que se les da relevancia y el tipo de relaciones que se buscan entre ellos.

Respecto al significado de práctica social, conviene recordar lo que este término abarca según Mao Tsetung, a fin de no reducirlo y tener presentes sus posibles implicaciones en el campo de la educación:

"La práctica social del hombre no se reduce a su actividad en la producción, sino que tiene muchas otras formas: la lucha de clases, la vida política, las actividades científicas y artísticas; en resumen, el hombre, como ser social, participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad" (13).

Pero el proceso del conocimiento no termina en esa reflexión sobre la práctica social que produce el conocimiento racional o teórico,

sino que debe volver a la práctica y aplicarse a ella, produciendo una nueva práctica que, a su vez, es el inicio de otro proceso de reflexión: en esto consiste el carácter dialéctico del proceso de conocimiento.

"Partir del conocimiento sensorial y desarrollarlo activamente convirtiéndolo en conocimiento racional; luego, partir del conocimiento racional y guiar activamente la práctica revolucionaria para transformar el mundo subjetivo y el mundo objetivo. Practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo. Esta forma se repite en infinitos ciclos, y, en cada ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto" (14).

Los principios del materialismo dialéctico acerca del proceso de conocimiento brevemente expuestos en este inciso constituyen la base epistemológica adoptada por el equipo para fundamentar su trabajo: En un programa de alfabetización, el objeto del proceso de conocimiento es la lecto-escritura como producto cultural y el sujeto es el adulto analfabeto que emprende este proceso desde su experiencia, la cual se verá modificada y enriquecida por el conocimiento (en sentido de apropiación) de los signos del alfabeto.

1.2.2. Concepción de aprendizaje.

Explicitada la concepción de conocimiento de la que partió el equipo, corresponde a continuación hacer igualmente explícita la concepción de aprendizaje subyacente al trabajo y que toma en consideración las características del conocimiento tal como han

sido descritas en el inciso anterior. Esta posición psicológica reconoce la conducta humana como totalidad y en interacción con otra totalidad que es el medio ambiente en el que aquélla se realiza y tiene, por lo tanto, implicaciones en la manera de concebir y desarrollar la práctica educativa.

Aceptamos como punto de partida la definición de aprendizaje propuesta por J. Bleger:

"... el aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiéndose por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan..." (15).

Esta definición lleva a la necesidad de precisar los conceptos: pautas de conducta y áreas de la conducta, y, con ello, a no reducir el aprendizaje a la sola acumulación de informaciones.

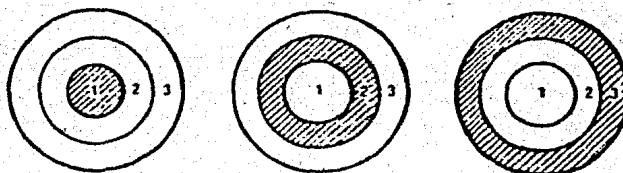
La conducta humana se entiende como conducta molar, como acción globalizadora que da sentido y unidad a toda una serie de pequeñas acciones realizadas por un individuo en un determinado contexto: "La conducta molar es una totalidad organizada de manifestaciones, que se da con una unidad motivacional, funcional, objetiva, significativa y estructural" (16).

El concepto de pauta de conducta hace referencia a la unidad estructural señalada en la definición anterior. Pauta de conducta es una cierta forma de estructurar los elementos que integran

una conducta, forma que el individuo elige entre otras muchas posibles y que "en su conjunto caracterizan la personalidad" (17).

La conducta, entendida molarmente, abarca tanto las acciones internas como las externas constituyentes de una misma pauta.

"La conducta es una unidad que tiene una triple manifestación fenoménica, en cuanto se da al mismo tiempo en las tres áreas, que son así siempre coexistentes, aunque con un predominio relativo en alguna de ellas, lo que nos permite calificar la conducta como mental, corporal o en el mundo externo" (18).



Coexistencia y preponderancia de las áreas de la conducta (BLEGER, J. Psicología de la conducta, 34).

Una vez precisados los conceptos anteriores es posible proponer otra definición directamente referida al aprendizaje sistematizado:

"... actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad, tanto en los aspectos cognoscitivos y motores, como afectivos y sociales" (19).

El sujeto del proceso de aprendizaje es un ser activo que realiza una serie de acciones de manera intencionada, es decir, orientadas a la consecución de ciertas metas. El actuar de esta forma involucra a la persona como totalidad, abarcando los aspectos cognoscitivos, motores, afectivos y sociales del individuo, aunque se revela más evidente en algunos de ellos.

"En el aprendizaje el sujeto interviene como totalidad: como un organismo biológico y como una entidad psíquica, que se encuentra en una situación. La situación significa el ambiente en que vive, la escuela a la que concurre, el tipo de familia a la que pertenece, los grupos con que se vincula, su historia particular, su clase social, etc. La situación ubica al sujeto en una dimensión geográfica, social y cultural" (20).

El sujeto que aprende no recibe información pasivamente ni la aplica mecánicamente. Por el contrario, se plantea dudas, aventura hipótesis formuladas por él mismo, retrocede ante algunos obstáculos, manipula objetos, llega a conclusiones que luego verifica en la práctica, etc. La realización de acciones de esta naturaleza implica modificaciones y reestructuraciones en la conducta de relativa permanencia que se expresan cuantitativa y cualitativamente (21).

"... aprender no significa recepción ni repetición mecánica, sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento a los efectos de apropiarse de él y transformarlo" (22).

El aprendizaje entendido como proceso dialéctico encuentra

su punto de partida en la práctica del sujeto, su continuación en la búsqueda y manejo de información para un más profundo conocimiento y comprensión de esa práctica y el punto de llegada en una nueva práctica que, a su vez, será el inicio de un nuevo proceso.

Esta concepción del aprendizaje, lleva a pensar en la existencia de etapas en el desarrollo del mismo. En efecto, es posible señalar tres etapas o momentos esenciales, los cuales no se realizan tajantemente separados, sino en interrelación constante, aunque esta interacción no impide sentar lo específico de cada uno en vista, sobre todo, a "estudiar la validez de las situaciones de aprendizaje inherentes a cada etapa (actividades de aprendizaje planeadas para cada etapa del proceso)" (23).

Como ya se señaló, la etapa inicial del proceso es la práctica percibida como situación problemática que compromete al sujeto a la búsqueda de soluciones. Una de las características de una situación problemática es que contiene unos elementos conocidos, explícitos y otros que se encuentran implícitos, es decir, que son desconocidos para el sujeto en ese momento:

"...hablamos de situación problemática cuando el individuo se siente comprometido con ella por percibir (aunque sea en forma difusa en la etapa inicial) sus relaciones con una práctica pasada, presente o futura. ¿Por qué es difusa esta percepción? Porque no hay claridad respecto a los elementos constituyentes. Sin embargo, esta primera instancia, de carácter sintético, posibilita posteriores análisis y orienta la marcha del proceso" (24).

En esta etapa inicial se percibe el problema como totalidad, debido a que "la realidad concreta se manifiesta en objetos y fenómenos integrales" (25); no se podría analizar algo si no se tuviera por lo menos cierta idea de ese algo como un todo.

Una vez percibida la situación problemática como globalidad difusa, el sujeto tiene ante sí la tarea de identificar los elementos o aspectos conocidos para lo cual inicia la etapa del análisis en la que va descomponiendo la situación y descubriendo los elementos que la constituyen así como las relaciones existentes entre ellos, mediante abstracciones, comparaciones, generalizaciones, etc. En estas operaciones recurre a sus conocimientos anteriores, busca nueva información, va elaborando síntesis parciales que anticipan la síntesis final o nueva práctica (26).

La síntesis final constituye la superación del problema, el producto del proceso, la explicitación de lo que de desconocido tenía la situación, un nuevo conocimiento de la realidad que el sujeto, modificándose a sí mismo, ha incorporado a sus esquemas de referencia y del que se servirá en la solución de nuevos problemas (27).

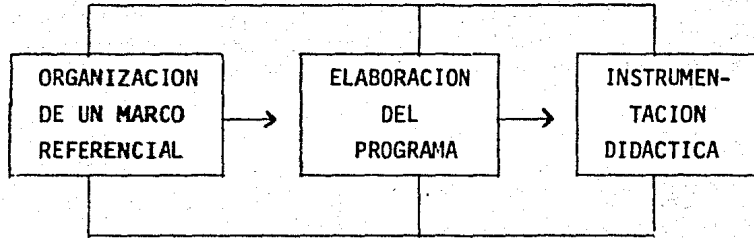
En la descripción de las etapas del proceso de aprendizaje destaca la presencia permanente de los procesos de análisis y de síntesis debido a que ambos "constituyen los elementos que sirven para construir las restantes formas de pensamiento" (28), es decir, son las formas básicas del conocimiento racional.

La concepción del aprendizaje como proceso dialéctico, tiene múltiples implicaciones en la práctica educativa, entre las que cabe destacar las que se refieren a la elaboración e implementación de los planes y programas de estudio.

1.2.3. Concepción de programa escolar.

De acuerdo a la concepción de aprendizaje recién expuesta, el programa de estudios no puede reducirse a la mera enumeración de contenidos o temas (29), ni considerarse como una lista exhaustiva de objetivos conductuales a la manera de carta descriptiva (30), sino que debe concebirse como un instrumento orientador del trabajo a desarrollar por maestros y alumnos, es decir, del proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar en consideración la estructura y dinámica características de este último. En este sentido "... todo Plan o Programa, en su estructura total y en cada una de sus unidades, debe contemplar los momentos de: apertura, desarrollo y culminación" (31).

Existe una propuesta metodológica para la elaboración de programas escolares fundamentada en los conceptos mencionados y que consta de tres momentos básicos interactuantes en forma dinámica, a lo largo de los cuales se van elaborando los componentes del programa. Estos tres momentos son: la organización de un marco referencial, la elaboración del programa y la instrumentación didáctica. Su representación gráfica es la siguiente (32):



Los componentes del programa que se definen y organizan en estos momentos o fases son: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación.

A continuación se describirán brevemente los momentos señalados, así como los elementos del programa que se determinan en cada uno de ellos.

Organización de un marco referencial.

En este momento "se trata de recoger e interpretar toda la información, de carácter general, sobre la situación en la cual se va a operar" (33). Esta información concierne fundamentalmente a: a) las nociones básicas de la materia de estudio, b) las condiciones institucionales, c) características del grupo a quien se dirige el programa, d) las necesidades sociales a las que se pretende responder y e) la ubicación del programa dentro del plan de estudios.

Este análisis es indispensable ya que mediante él se definen las condiciones que afectarán a la situación educativa, lo

que a su vez permite precisar los propósitos de un curso determinado.

Elaboración del programa.

Considerado el programa como instrumento orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, el primer paso consiste en determinar cuáles son los resultados que se pretenden lograr a lo largo de ese proceso, es decir, cuáles son los objetivos del curso.

En la concepción de programa que se viene exponiendo, los objetivos deben redactarse "en términos de producto o resultado" (34) del proceso de aprendizaje. No se trata, pues, de objetivos conductuales que fragmentan la conducta sino de objetivos terminales que "reflejan cortes en este proceso de aprender, cortes que, por otro lado, se refieren al mundo externo, puesto que en esta área es donde se pueden objetivar los productos de la conducta" (35).

Por otra parte, la redacción de objetivos terminales debe hacerse en términos que evidencien mayor integración posible del fenómeno en estudio (elementos y relaciones) (36), motivo por el cual un programa tendrá pocos objetivos terminales. Sin embargo, es necesario señalar que esta propuesta admite el término de objetivos específicos cuando estos se refieren a los productos par-ciales del proceso de aprendizaje correspondientes a una determi

nada unidad del programa. De cualquier manera se debe observar en su redacción la integración que debe presentar ese producto parcial.

Una vez formulados los objetivos terminales se procede a organizar los contenidos visualizados desde la organización del esquema referencial y, en cierta forma, seleccionados al determinar los objetivos terminales.

Para determinar los contenidos hay que analizar el marco referencial y proceder, después, a organizarlos estructurándolos en torno a núcleos básicos que constituyen las unidades del programa (37). La organización de los contenidos debe reflejar la estructura interna del objeto de estudio, de tal manera que el estudiante pueda percibir la unidad del fenómeno o problema cuyo conocimiento se propone (38).

Cuando ya se ha estructurado el programa en unidades se formulan los objetivos específicos, es decir, los aprendizajes específicos que cada unidad debe propiciar (este paso había quedado indicado al hablar de los objetivos terminales).

Instrumentación didáctica.

A este momento corresponde la selección y organización de las actividades de aprendizaje incluyendo técnicas y recursos,

y la especificación de los criterios e instrumentos para la evaluación del rendimiento. Un criterio básico que debe observarse en la elaboración de estos dos componentes del programa consiste en que

"... la selección de actividades de aprendizaje (técnicas y recursos didácticos) y de las técnicas de evaluación, no se puede realizar únicamente como una actividad técnica, aséptica, sino que en la elección de tales instrumentos se concreta (de manera consciente o no para el profesor), una concepción de la sociedad, del hombre y del aprendizaje" (39).

Se abordará en primer término la selección y organización de las actividades de aprendizaje definiéndolas como "forma de operativización de determinados contenidos que apuntan a la obtención de los productos terminales marcados en los objetivos" (40).

Si se parte de que la apropiación del conocimiento se hace a través de un proceso dialéctico en el que el sujeto actúa sobre el objeto de estudio, lo transforma y se transforma y de que todo esto ocurre dentro de determinado contexto, las actividades de aprendizaje deberán, por una parte, posibilitar los sucesivos procesos de síntesis-análisis-síntesis que constituyen el aprendizaje y, por otra, tomar como punto de partida la experiencia (directa e indirecta) del estudiante.

En estrecha relación con la selección y organización de las actividades de aprendizaje está la de las técnicas y recursos didácticos, los cuales como se había mencionado no son neutros ni asépticos sino dependientes de la concepción del aprendizaje y del conocimiento. Estos elementos se tratan más ampliamente en el inciso dedicado a la descripción de la metodología de alfabetización seleccionada.

Por lo que se refiere a la especificación de los criterios e instrumentos para la evaluación del rendimiento, hay que señalar que estos deberán ser coherentes con las concepciones de conocimiento y aprendizaje que se sustenten en la elaboración de un programa o plan.

En este caso, en que el aprendizaje se considera un proceso dialéctico la evaluación se entiende como "la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo... que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación de las mismas" (41) y no solamente la consideración de algunos de los resultados del proceso.

De ahí que deberán crearse unos instrumentos que permitan analizar, por ejemplo, los aspectos del curso que favorecieron u obstaculizaron el proceso, la autopercepción del estudiante como sujeto que aprende, etc., y además otros que permitan construir una serie de evidencias en el "área del mundo externo" que

traduzcan los objetivos terminales o generales propuestos en el programa como cortes parciales y temporales en el proceso de aprendizaje. Esto responde a la necesidad de las instituciones educativas de certificar diversos grados de escolaridad mediante la acreditación y la calificación. El término apropiado para designar a estos últimos instrumentos sería el de instrumento de acreditación. Estos instrumentos deberán tomar en consideración del aprendizaje "como conducta molar en la cual se refleja una modificación de pautas de conducta del sujeto y la posibilidad de que éstas se hagan evidentes de alguna manera" (42) en el área del mundo externo, mostrando al mismo tiempo cierto grado de integración del fenómeno estudiado.

Hasta aquí se han descrito las fases que se recorren en la construcción de los componentes de un programa de estudios, de acuerdo con una forma de comprender el programa, su elaboración y su implementación. Es conveniente ahora explicitar la importancia del método didáctico en relación con el programa que se elabora.

Si se parte de que el método de conocimiento está constituido por la interacción dialéctica de las etapas práctica-conocimiento teórico-práctica y que la persona que aprende lo hace a través de un proceso dialéctico en el que el pensamiento elabora una primera visión sintética de la realidad, que luego descompone y reconstruye en sucesivos análisis y síntesis cada vez más profundos y complejos, para arribar a

una síntesis final totalizadora, cuya validez verificará en una nueva práctica, entonces se comprende el método didáctico como la deducción de los principios, leyes y categorías del método general de conocimiento a las situaciones educativas:

"... el método didáctico asume en este caso las características del método general, en tanto define los principios, leyes, categorías y normas básicas que deben orientar el proceso de aprendizaje... independientemente del contenido específico que caracteriza dicho aprendizaje" (43).

Pero, para que el método pueda aplicarse a las situaciones concretas con objetivos precisos se requiere la elaboración de una metodología específica:

"... el método didáctico aporta un marco referencial que para transferirse a situaciones concretas debe ser traducido en una metodología general e incluso a metodologías específicas" (44).

Por lo que se refiere a las técnicas, procedimientos y recursos, de acuerdo con esta concepción de método, vienen a ser los "componentes operacionales del método" (45), el cual define los criterios de selección y aplicación de estas formas metódicas a determinadas situaciones concretas. Por otra parte, el método didáctico concebido como instrumentación del método general de conocimiento, viene siendo el elemento que da coherencia y unificación a una práctica educativa, ya que "... define las líneas básicas para la elaboración del Plan, y de los elementos que lo integran" (46). Esto podrá constatarse en el siguiente

te inciso al describir la metodología seleccionada para este programa.

1.2.4. Metodología de alfabetización.

La metodología de alfabetización seleccionada por el PRONALF fue la de la "palabra generadora" - cuyo autor es Paulo Freire - por considerar que es "... el único método que responde a (...) las características del adulto, del aprendizaje del adulto y las condiciones de la alfabetización" (47).

El punto de partida de Freire es la comprensión del hombre como un ser que se sabe inconcluso, por lo tanto capaz de transformarse, en un mundo inconcluso y, por lo mismo, susceptible de transformación:

"... como no hay hombre sin mundo, el punto de partida... se encuentra en el hombre-mundo, esto es, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros... cuanto más conozca, críticamente las condiciones concretas, objetivas, de su aquí y ahora - de su realidad - mejor podrá realizar la búsqueda, con la transformación de la realidad" (48).

De aquí se pueden derivar ya tres de los supuestos epistemológicos de la metodología freiriana: a) la interacción dialéctica entre el hombre y la realidad, b) el hombre como ser social y d) la práctica como punto de partida para el conocimiento y la transformación de la misma.

Sin embargo, reconoce que no todos los hombres están en posibilidades de realizar esta transformación debido a una de las principales contradicciones de un sistema social cuya estructura genera, necesariamente, oprimidos y opresores (49). La conservación de esta estructura,

conveniente al sector de la población que detenta el poder social y económico, requiere la contribución de diversos factores, entre los cuales la educación ocupa un lugar importante. La educación que cumple esta función llena determinadas condiciones que hacen que Freire la defina como "bancaria" y "domesticadora" (50).

A este tipo de educación se opone la concepción problematizadora de la educación cuya finalidad sería favorecer en los educandos el paso de una conciencia mágica que percibe la realidad de manera superficial y estática a una conciencia crítica que busque las causas de la realidad a la cual percibe en continuo movimiento (51).

La educación problematizadora es aquella que:

"... jamás dicotomiza al hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en una realidad permanentemente cambiante... Tiene una visión crítica del saber; y sabe que éste se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos. ... rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos aislados de la realidad, se efectúa a través de una constante problematización del hombre-mundo" (52).

Con esto se tienen dos supuestos epistemológicos más: a) la realidad en constante devenir y b) el conocimiento como proceso permanente y condicionado social e históricamente.

De este mismo párrafo se puede extraer un primer supuesto psicológico: el sujeto que aprende lo hace a partir de situaciones problemáticas. Los otros supuestos básicos en cuanto al proceso de aprendizaje

je se encuentran en el siguiente párrafo:

"... al plantear el hombre-mundo como problema, exige una postura permanentemente reflexiva al educando... En cada situación problemática que se le plantea, su conciencia intencionada va captando las parcialidades de la problemática total, que van siendo percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de la conciencia..." (53).

Lo que Freire llama "postura permanentemente reflexiva" remite al proceso de pensamiento, en el que análisis y síntesis son las formas básicas y se realizan, en un mismo proceso de aprendizaje varias veces creciendo en profundidad y complejidad. Por otra parte la percepción de la problemática como "unidades en interacción" permite deducir la integración de tales unidades en síntesis globalizadoras que se manifiestan como nuevas prácticas: "El acto de conocer implica un movimiento dialéctico que va desde la acción a la reflexión y desde la reflexión a la acción para una nueva acción". (54).

Los principios epistemológicos y psicológicos descritos permitieron a Freire la elaboración de una metodología específica aplicable a la situación concreta de la alfabetización de adultos entendida como proceso-instrumento por el cual el alfabetizando, en diálogo con el alfabetizador, se apropia de la lecto-escritura como medio de comprensión, expresión y transformación de la realidad de la que él mismo forma parte:

"... Buscábamos una metodología que fuese un instrumento del educando y no solamente del educador y que identificase... el contenido del aprendizaje con el proceso mismo de aprender" (55).

En esta concepción de alfabetización las ideas claves son el diálogo y la transformación. La existencia del diálogo entre el educando y el educador hace que los dos sean sujetos en un proceso cuyo objeto es la realidad a transformar conociéndola.

Por otra parte, al negar al analfabeto como objeto del proceso de alfabetización, niega la alfabetización como instrumento por el cual el alfabetizando memoriza mecánicamente las letras, las sílabas, palabras y textos prescritos por el alfabetizador, ya que en este caso el alfabetizando no aprende a decir su palabra sino a repetir la palabra de otro: no hay diálogo sino imposición. Esto sería considerar la alfabetización como absoluto en sí, sin referencia al significado profundo de la palabra con la que se nombra el mundo y al hombre, sin relación con la situación existencial del analfabeto.

"El proceso de alfabetización adulta, como acto del conocimiento, implica la existencia de dos contextos interrelativos. Uno es el contexto del auténtico diálogo entre estudiantes y educadores como sujetos igualmente conocedores... El segundo es lo real, el contexto concreto de los hechos, la sociedad real en la que los hombres existen" (56).

La relación entre los dos contextos mencionados se logra a través de las diferentes etapas o fases que constituyen la metodología de la palabra generadora y que se describen en seguida.

Fases de elaboración de la metodología de la palabra generadora.

El punto de partida es una investigación compartida por educandos y educadores, cuyo objeto es captar la temática significativa para la co-

munidad y las palabras que emplea para referirse a ella, es decir, su pensamiento-lenguaje en relación con la realidad y, por lo tanto, su actuar sobre ella. La investigación de la temática significativa permite que los educadores (sujetos que inician el proceso) elaboren un marco teórico adecuado para el análisis de los temas detectados y de las interacciones entre ellos, a fin de aprehender la realidad como totalidad, devolviéndolo estos resultados a los educandos de manera problematizadora (57).

Esta investigación constituye la primera fase de la metodología en tanto que permite descubrir el universo vocabular del grupo o comunidad con el que se va a trabajar, es decir, las palabras más cargadas de sentido con las que los educandos se refieren a su realidad (58).

La siguiente fase consiste en elegir, dentro del universo vocabular, las palabras que van a formar el programa de alfabetización, seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios:

- "a) El de la riqueza silábica.
- b) El de las dificultades fonéticas. Las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua y colocarse en el orden de dificultad creciente.
- c) El del contenido práctico de la palabra, lo que implica buscar el mayor compromiso posible de la palabra en una realidad de hecho, social, cultural, política..." (59).

Una vez seleccionadas las palabras, que tanto en portugués como en español no deben ser más de 17 (60), la fase siguiente es la creación

de codificaciones (situaciones típicas) del grupo con el que se va a trabajar. Estas codificaciones deben presentar situaciones problemáticas que se presenten al análisis mediante el debate de los miembros del grupo coordinados por el alfabetizador. Las codificaciones deben ser denominadas mediante cada una de las palabras generadoras seleccionadas, ordenándose según el grado de dificultad fonética. Esta palabra viene siendo una síntesis de la problemática codificada en cada situación, síntesis a la que se llegó después del análisis de la temática (61).

En la cuarta fase se elaboran fichas con las indicaciones necesarias para que los alfabetizadores puedan coordinar los debates (62). La fase final consiste en la elaboración de las fichas con las familias silábicas correspondientes a cada palabra generadora (63).

Una vez dados todos los pasos anteriores, se puede iniciar el trabajo concreto de la alfabetización, que sigue un esquema similar para todas las palabras y que se describe en seguida.

Operación de la metodología.

Se presenta la codificación acompañada de la palabra generadora que la denomina. Se abre el debate para analizar la situación durante el cual el alfabetizador problematiza a los alfabetizandos, guardándose de proponer soluciones.

Después de un tiempo de discusión, el educador propone la visuali-

zación de la palabra generadora estableciendo una asociación entre la realidad proyectada y discutida y su expresión lingüística. Establecido el vínculo semántico entre palabra y situación. Luego se presenta la palabra sola y se invita a los alfabetizandos a reconocerla, con lo cual hacen su primera lectura de manera racional y no mecánica.

En seguida se presenta la misma palabra dividida en sílabas que deberán ser reconocidas por los alfabetizandos como partes de la palabra y luego la consonante de cada sílaba con todas las vocales formando la familia silábica correspondiente.

Una vez reconocidas las familias por separado, se presentan todas las de la palabra en una sola ficha, invitando a los educandos a crear palabras combinando las sílabas que tienen frente a ellos. A este último paso se debe que esta metodología se denomine de la palabra generadora, puesto que a partir de una palabra, siguiendo el procedimiento indicado, se generan nuevas palabras.

La ficha que contiene todas las familias silábicas de una palabra se ha llamado "ficha de descubrimiento", en razón de que el educando, "percibiendo el mecanismo de formación vocabular de su lengua, que es silábica (en nuestro caso), se apropia de él, tornándosele fácil seguir su aprendizaje como sujeto creador..." (64).

Cuando se ha ejercitado la formación de nuevas palabras, se pasa a la escritura. Esto debe hacerse desde la primera reunión a fin de

que el educando pueda seguir formando palabras fuera del círculo.

En una sesión posterior se procederá a la formación de enunciados de acuerdo a las posibilidades de las combinaciones de las familias silábicas disponibles en cada palabra generadora. Esto se hace a fin de que los alfabetizandos expresen su pensamiento, el cual no está formado de palabras sueltas.

En la primera palabra generadora el número de nuevas palabras que se pueden crear es muy limitado, pero esta posibilidad crece al incorporar las combinaciones entre las familias silábicas de cada palabra y las ya conocidas y dominadas. Lo mismo sucede en la elaboración de textos.

En la secuencia de los pasos de la alfabetización por medio de la palabra generadora, se descubre la secuencia de las etapas del proceso de aprendizaje: síntesis inicial, análisis y síntesis final:

Codificación	Síntesis inicial
Debate en torno a la situación codificada }	Análisis
Proyecto de solución	Síntesis final

En la página siguiente se presenta el esquema que ilustra la correspondencia entre la metodología de alfabetización seleccionada y las etapas del proceso de aprendizaje en lo referente a la adquisición de la lecto-escritura.

leche } la cha } le che } li chi } lo cho } lu chu }	palabra generadora } Descomposición de la } palabra en sílabas y } presentación de las } familias silábicas. }	Síntesis lingüística de } una situación problemática. }
lucha } chile }	Formación de nuevas } palabras. }	Síntesis final

Se han explicitado en estos cuatro apartados los supuestos epistemológicos y psicológicos del programa de alfabetización por televisión. En seguida se explicará el proceso seguido al aplicar estos principios a la elaboración del programa del curso "Aprendamos juntos".

1.3. Proceso de elaboración del programa del curso.

Una vez explicitados los supuestos teóricos del programa, a continuación se describe la aplicación que de ellos se hizo en la elaboración del programa del curso de alfabetización siguiendo los momentos de la propuesta metodológica expuesta en el punto 1.2.3., la cual por haber sido concebida para programas escolares, hubo de ser adaptada a la modalidad extraescolar de la alfabetización por televisión.

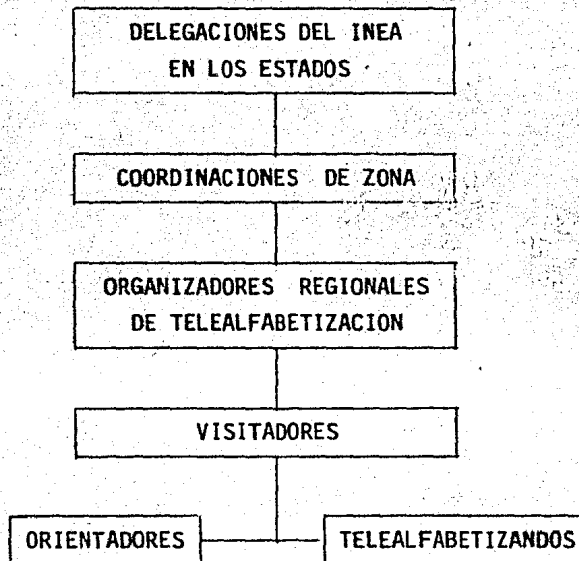
1.3.1. Marco referencial.

El primer paso consistió en estudiar las condiciones institucionales que enmarcarían el programa y que incidirían en los demás elementos del marco referencial.

La alfabetización por televisión se definía institucionalmente como un subprograma del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) cuyos objetivos eran los siguientes:

- "- Alfabetizar y enseñar las operaciones matemáticas básicas a los adultos que no puedan asistir a los centros de alfabetización y que tengan acceso a la televisión.
- "- Reforzar el proceso educativo de los adultos que asisten a los centros de alfabetización.
- "- Lograr que las personas que aprendieron a leer y escribir pero lo olvidaron por no practicar aprendan nuevamente y practiquen la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas básicas.
- "- Establecer un mecanismo de comunicación permanente con los que vean el programa de televisión. 'Aprendiendo juntos'" (65).

El subprograma operaría en la forma indicada en el siguiente organigrama (66):



La metodología de alfabetización seleccionada por el PRONALF era la de la "palabra generadora" cuyas fases de investigación del universo vocabular y selección de palabras generadoras habían sido desarrolladas por el PRONALF, correspondiendo a nuestro equipo únicamente su implementación.

Los objetivos institucionales y la metodología seleccionada nos permitieron precisar el tercer elemento de nuestro marco: las características de la población a la que se dirigiría el programa. Se trataba de personas mayores de quince años analfabetas que no estaban en condiciones de participar en grupos de alfabetización directa, aspecto que limitaba sensiblemente una de las características esenciales de la metodología elegida: el diálogo entre educandos y educadores y entre los mismos educandos.

En este sentido podía pensarse que el diálogo se reduciría a la primera etapa; o sea, en la investigación de la temática significativa y del universo vocabular y en la selección de las palabras generadoras. Sin embargo, habría posibilidades de salvaguardar la existencia de este elemento en el caso de las teleaulas* y en los encuentros regulares entre telealfabetizandos y visitantes.

Por otra parte, había que tener en cuenta que los adultos analfabetos, precisamente por su condición de adultos poseen una vasta experiencia en cuanto a trabajo, responsabilidades familiares o comunita-

* La teleaula funciona como un grupo de alfabetizandos orientados por un visitador del PRONALF.

rias, etc., la cual les ha permitido configurar un marco cultural formado por normas, valores, ideales, habilidades y que por lo tanto no pueden ser considerados como "incultos" sino como "no capacitados" para hacer uso de la lectura y la escritura para expresar ese mundo cultural. El adulto que se decide a tomar un curso, del nivel que éste sea, lo hace movido por sus necesidades de mejorar su situación socioeconómica, es decir, vincula el estudio con la posibilidad de acceder a trabajos mejor remunerados y/o de desempeñar mejor sus funciones familiares o comunitarias.

Por lo que hace a las necesidades sociales a las que el programa pretendía responder, resulta evidente que en una sociedad cuya cultura es predominantemente escrita es indispensable que todos sus miembros puedan utilizar la lecto-escritura como instrumento corriente de comunicación. Por otra parte, es necesario señalar, además, que en nuestra sociedad cada vez más escolarizada, el paso de la cultura analfabeta a la de la comunicación escrita constituye apenas el primer pedacito, o el "primer umbral" como lo llama J. Padua (67).

1.3.2. Programación del curso: objetivos y contenidos.

Una vez elaborado el marco referencial se pasó a la formulación del objetivo general del programa, en términos de un objetivo terminal que precisara el aprendizaje que se deseaba propiciar en forma integrada.

Inicialmente este objetivo quedó redactado como una meta de los

elaboradores del programa del curso: "... el objetivo del programa es lograr el aprendizaje de la lectura y escritura en los adultos en el nivel de destreza implícito en el libro 'UN NUEVO DIA'*(68) y no se volvió a formular desde el estudiante, es decir: "El alumno estará capacitado para..."

Lo que pretendimos definir claramente en este objetivo fue el grado de dominio de la lecto-escritura que se podía esperar de los telealfabetizados una vez que terminaran el curso y no se les exigiera más para otorgarles la certificación oficial y que los mismos alfabetizados fueran informados de las limitaciones inherentes al paso del "primer umbral" de la cultura escrita. Tal redacción ofrece una visión total del objeto de estudio y del producto terminal del proceso de apropiación del mismo.

En seguida se procedió a la determinación del contenido del programa, el cual está constituido por los signos del alfabeto organizados en unidades temáticas que son las palabras generadoras.

Originalmente el PRONALF propuso las siguientes palabras generadoras (69):

- | | | |
|-------------|--------------|---------------|
| 1. pala | 6. trabajo | 11. piñata |
| 2. vacuna | 7. guitarra | 12. casa |
| 3. basura | 8. familia | 13. mercado |
| 4. medicina | 9. leche | 14. educación |
| 5. cantina | 10. tortilla | |

* Libro para postalfabetización.

Después de estudiar esta lista confrontándola con los criterios de Freire indicados en la página 30, presentamos al PRONALF dos modificaciones que fueron aceptadas. La primera se refería al orden de las palabras y la segunda a la inclusión de dos palabras más.

Así, el nuevo ordenamiento de las palabras generadoras quedó como sigue (70):

- | | |
|-------------|---------------|
| 1. pala | 9. mercado |
| 2. piñata | 10. familia |
| 3. vacuna | 11. cantina |
| 4. casa | 12. trabajo |
| 5. medicina | 13. guitarra |
| 6. basura | 14. educación |
| 7. tortilla | 15. clínica |
| 8. leche | 16. México |

Con la modificación del orden en la presentación de las palabras se pretendía:

a) Diferir las dificultades ortográficas de la palabra "vacuna", colocando en su lugar "piñata" que permitía la introducción de dos familias sin este tipo de dificultades: ña-ñe-ñi-ño-ñu y ta-te-ti-to-tu y reafirmar el aprendizaje de la familia de "pa". Con esto, el primer contacto con los problemas ortográficos aparecería hasta la tercera palabra y no desde la segunda como en el orden original.

b) Permitir la construcción de enunciados con significado para los adultos y evitar la formación de oraciones cacofónicas o sin referencia a su situación real.

La inclusión de "clínica" se propuso para permitir la presentación de las sílabas compuestas directas bla, cla, gla, pla, tla, que, sin esta palabra, tendrían que derivarse de "tra", cosa que hacía más complejo su tratamiento y, por otra parte, tenía la ventaja de introducir el tema de la salud.

La palabra "México" se incluyó con el fin de facilitar el tratamiento de la "x" con sus diversas pronunciaciones en nuestra lengua y por su innegable valor semántico por los temas y problemas que permitía abordar.

En seguida se procedió a la elaboración de las "fichas de descubrimiento" con el fin de verificar que las palabras generadoras propuestas cubrieron todos los signos del alfabeto y sus diferentes sonidos. Esta fase del trabajo se presenta en el anexo No. 1. En la página siguiente se incluyen solamente los cuadros correspondientes a las cuatro primeras palabras, a modo de ejemplo. Los cuadros así elaborados se confrontaron con un alfabeto que explicitaba las letras que tienen varios sonidos, a fin de no omitir alguno de ellos.

P A L A B R A	FICHA DE DESCUBRIMIENTO	L E T R A S
1. pala	pa la pe le pi li po lo pu lu	p, l.
2. piñata	pa ña ta pe ñe te pi ñi ti po ño to pu ñu tu	ñ, t.
3. vacuna	ba va ca na be ve que ne bi vi qui ni bo vo co no bu vu cu nu	b,v,c fuerte q,n.
4. casa	ka ca sa za ke que se ce ki qui si ci ko co so zo ku cu su zu	k,s,c débil z.

Después de hacer las "fichas de descubrimiento" correspondientes a cada palabra se procedió a elaborar el banco de palabras. Para esto se fue trabajando cada palabra añadiendo en cada una las familias silábicas conocidas a fin de encontrar las posibilidades de cada unidad para la formación de palabras, enunciados y textos.

Para ilustrar esta fase del trabajo en el anexo No. 2, se incluyen los bancos de las palabras pala, leche y México que corresponden a las unidades 1, 8 y 16 del programa del curso.

Con el banco de palabras elaborado se pasó a la organización definitiva de los contenidos en unidades en las que, siguiendo la metodología de la palabra generadora, se analizaría un tema relacionado con la experiencia de los alfabetizandos, pasando luego a la lectura y escritura de la palabra generadora que nombraba el tema y a la formación de nuevas palabras y enunciados.

Los temas de análisis fueron proporcionados por el equipo del INEA. La consultoría, por su parte, elaboró los lineamientos necesarios para realizar el análisis en la serie televisiva, ya que no era posible, por las restricciones en cuanto a palabras disponibles, tratar en las actividades del cuaderno de trabajo la temática del análisis.

Los contenidos del curso de alfabetización por televisión quedaron organizados en la forma siguiente:

C O N T E N I D O S

UNIDAD	TEMA DE ANALISIS	ELEMENTOS DE LECTO-ESCRITURA
1. vocales		Presentación de las cinco vocales. - Trazo de vocales minúsculas. - Uso de las mayúsculas. - Trazo de las vocales mayúsculas.

2. pala	La capacidad del hombre para crear y utilizar herramientas con el fin de mejorar sus condiciones de vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de sílaba. - Presentación de la familia silábica de "pa". - Repaso de las 5 vocales. - Repaso del concepto de sílaba. - Presentación de la familia silábica de "la". - Formación de palabras. - Repaso de los dos programas anteriores. - Repaso del uso de la mayúscula. - Formación de palabras con acento. - Formación de enunciados. - Inversión de las sílabas "le" y "la" a "el" y "al" en enunciados.
3. piñata	La importancia de las festividades y tradiciones en la vida familiar y social del hombre.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas de "ña" y "ta". - Repaso de la familia silábica de "pi" - Repaso de las tres familias silábicas - Formación de palabras. - Formación de palabras retomando las familias silábicas de la palabra anterior y las vocales. - Trazo de la "T" mayúscula. - Uso de la "h" en palabras. - Uso de la "y" al final de palabras. - Formación de enunciados.
4. vacuna	La importancia de las vacunas como medio para prevenir enfermedades.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas. - Uso del que, qui. - Repaso de las familias silábicas. - Formación de palabras. - Trazo de la "Q" mayúscula. - Uso de la "b" en la formación de palabras. - Uso de la "k" en la formación de palabras. - Formación de enunciados. - Inversión de las sílabas "ne" y "nu" a "en" y "un".

5. casa	La necesidad del ser humano de habitar una vivienda y los problemas que se originan al querer satisfacer esta necesidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas. - Repaso del que, qui. - Formación de palabras. - Trazo de la "S" mayúscula. - Uso del ce, ci en formación de palabras. - Trazo de la "C" mayúscula. - Uso de la "z" en formación de palabras. - Trazo de la "Z" mayúscula. - Inversión de la sílaba "se" a "es". - Formación de palabras usando las familias silábicas ya conocidas. - Uso de los signos de interrogación. - Uso del ¿Qué es? - Formación de enunciados.
6. medicina	La importancia de las normas higiénicas para prevenir las enfermedades y de utilizar adecuadamente las medicinas y los remedios.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas - Repaso de uso del ce, ci. - Formación de palabras. - Repaso del uso de la "z" en formación de palabras. - Inversión de la familia silábica de "na" a "an" para la formación de palabras. - Formación de enunciados. - Repaso del acento. - Introducción de los plurales en palabras terminadas en vocal. - Repaso de los signos de interrogación. - Formación de enunciados. - Uso de cuándo, cuánto y dónde. - Lectura y formación de un texto.
7. basura	Los problemas que surgen con la acumulación de la basura.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas en formación de palabras: - Repaso del uso de la b, v, s, c y z. - Repaso del acento. - Repaso del uso de la "h" - Repaso de plurales. - Repaso de los signos de interrogación. - Uso de la coma en formación de enunciados. - Formación de enunciados usando la palabra con, introducida globalmente.

8. tortilla	La importancia de una buena alimentación para un sano desarrollo y la conservación de la salud.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas. - Repaso de las mismas. - Formación de palabras. - Uso de la "y" en palabras y formación de la familia silábica. - Formación de palabras con "y" y "ll". - Introducción a los signos de admiración. - Repaso de los signos de interrogación. - Formación de enunciados.
9. leche	La importancia de la leche como base de la alimentación de los niños.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas - Formación de palabras. - Trazo de la "Ch" mayúscula. - Inversión de la familia silábica de "le" para la formación de palabras. - Repaso de las familias silábicas de la palabra leche. - Formación de enunciados. - Repaso de los signos de interrogación. - Formación de plurales de palabras terminadas en consonante. - Introducción a las sílabas mal, chal, sal, cal, tal en formación de palabras. - Formación de enunciados. - Lectura de un texto.
10. mercado	El funcionamiento del mercado y la importancia de seleccionar los productos que se necesita comprar basándose en calidad y costo.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas. - Repaso que, qui. - Formación de palabras. - Introducción de las familias silábicas: far, var, par, nar, car, sar, cir, lar, dar, llar, ñar, ar: en formación de palabras. - Repaso de las familias silábicas nuevas en la formación de enunciados. - Introducción al recado. - Lectura de un recado.

11. familia	La formación de la familia, el papel de los padres y la integración de aquélla en la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas. - Formación de palabras. - Trazo de la "F" mayúscula. - Introducción de palabras con la siguiente estructura silábica: -valiente -caliente - Introducción de la familia silábica de far, en la formación de enunciados. - Repaso de las nuevas estructuras silábicas en la formación de palabras. - Formación de enunciados y lectura de un texto.
12. cantina	El problema del alcoholismo y consecuencias para la salud, la familia y el trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas - Formación de palabras. - Introducción de las familias silábicas: tan, tam, van, san, pan, chan, lan, nan, dan, man, ban, cham, ran; en formación de palabras. - Introducción global de las siguientes palabras: tampoco, tanto, nunca, donde, también, en la formación de frases y textos. - Repaso de los signos de interrogación. - Repaso de las familias silábicas nuevas en la formación de enunciados.
13. trabajo	Los tipos y condiciones de trabajo y la importancia de conocer y defender los derechos de los trabajadores.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas - Formación de palabras. - Uso de ge, gi en la formación de palabras. - Introducción a las familias silábicas jar, jan, en la formación de palabras. - Introducción de las familias silábicas pra, bra, cra, dra, tran, pran, bran, dran, cran; en la formación de palabras. - Introducción en forma global de la palabra desde, en la formación de enunciados. - Repaso de las familias silábicas nuevas en la formación de enunciados.

14. guitarra	La importancia del arte popular en la vida social.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas. - Formación de palabras. - Uso del gue, gui, en la formación de palabras. - Uso de la r, con sonido fuerte a principio de palabra. - Uso del güe, güi, en la formación de palabras. - Formación de enunciados. - Lectura del texto. - Introducción al recibo.
15. educación	La importancia de la educación para niños y adultos.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación familias silábicas. - Formación de palabras. - Introducción de palabras como: reacción, elección, selección. - Uso del sion, sian, sien, en formación de palabras. - Nombres de los meses del año. - Formación de enunciados.
16. clínica	La importancia de acudir a las clínicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las familias silábicas. - Formación de palabras. - Introducción a las familias silábicas: bla, blan, pla, plan, tla, fla, gla, en formación de palabras. - Repaso de las familias silábicas nuevas en la formación de enunciados.
17. México	Breve visión de la historia de México y sus problemas actuales.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de los diferentes sonidos de la x, en la formación de palabras. - Formación de enunciados. - Introducción a la forma de la carta y el sobre. - Introducción al mapa de la República Mexicana y nombre de los estados. - Presentación del abecedario.

No se formularon objetivos específicos para cada una de las unidades en virtud de que resultarían repetitivos ya que en cada palabra el objetivo es el conocimiento y utilización de las familias silábicas que se van presentando para la formación de palabras y enunciados.

1.3.3. Instrumentación didáctica: actividades de aprendizaje y evaluación.

Actividades de aprendizaje.

En un círculo de alfabetización directa el aprendizaje de la lecto-escritura se inicia mediante el debate sobre una situación codificada en una lámina y denominada por la palabra generadora correspondiente, pasando luego al reconocimiento de esa palabra, su descomposición en sílabas, la elaboración de la "ficha de descubrimiento", la formación de nuevas palabras y enunciados, para terminar con el aprendizaje de la escritura.

En la alfabetización por televisión fue necesario revisar y replantear la operación de la metodología de la palabra generadora tomando en cuenta las ventajas y limitaciones inherentes a ese medio de comunicación.

Debido a que la carencia del analfabeto consiste precisamente en el desconocimiento del alfabeto, es indispensable que "alguien" le muestre la correspondencia letra-fonema; en este caso ese alguien sería la

serie televisiva. Por otra parte, se hacía necesario que terminado el tiempo de televisión tuviera la posibilidad de utilizar la información que la serie le proporcionaría con el fin de consolidar el proceso de aprendizaje; esta posibilidad se materializaría en un Cuaderno de trabajo.

En este sentido se consideraron igualmente importantes para el proceso los dos elementos en que se propondrían las situaciones de aprendizaje y las actividades respectivas: serie televisiva y cuaderno de trabajo.

La serie televisiva se concibió como sustituto de las láminas codificadoras de situaciones problemáticas vividas por los alfabetizandos. Las situaciones se codificarían mediante los episodios de una telenovela cuyos protagonistas serían simultáneamente miembros de un círculo de alfabetización directa.* De esta forma se buscaba que los telealfabetizandos se identificaran con los personajes de la serie tanto en los problemas de la vida cotidiana como en el proceso de alfabetización.

La serie fue producida con base en los siguientes elementos que proporcionó nuestro equipo: a) las fichas de descubrimiento, b) los contenidos, c) el cuaderno de trabajo, y d) los guiones didácticos para televisión**. También correspondería a la serie televisiva

* La serie televisiva tiene dos partes: la primera corresponde a la telenovela y la segunda a la alfabetización propiamente dicha.

** Un guión didáctico contiene el desarrollo de la situación del Círculo de alfabetización.

proporcionar la información necesaria para que los telealfabetizados pudieran utilizar el cuaderno de trabajo.

No consideramos necesario abundar más sobre la serie de televisión debido a que la aportación del equipo se limitó a proporcionar los materiales mencionados y el resto del proceso de producción quedó fuera de nuestra responsabilidad y posibilidad de intervención.

El cuaderno de trabajo se concibió como el instrumento básico para la consolidación del proceso de aprendizaje iniciado mediante la serie televisiva, de ahí la conveniencia de tratar por separado la estructura y organización de las actividades que se proponen en él. A este aspecto se dedica la segunda parte de este trabajo.

Evaluación.

La evaluación en el sentido de detectar los elementos que favorecieron u obstaculizaron el desarrollo del proceso de aprendizaje debía realizarse mediante la conjunción de: las observaciones de los visitadores*, el análisis de las actividades realizadas en el cuaderno y las opiniones de los telealfabetizados.

De todos modos, creímos conveniente elaborar algunas actividades específicas al final de cada unidad, en hojas que pudieran ser desprendidas.

* Los visitadores son las personas encargadas, especialmente, de asesorar a los telealfabetizados en el proceso de aprendizaje, para lo cual deberían visitarlos por lo menos una vez por semana.

didias del cuaderno y que proporcionaran elementos de juicio sobre los productos del proceso de alfabetización en momentos determinados. Estas actividades son del mismo tipo de las de aprendizaje y exigen para su realización, que el sujeto haya incorporado a sus pautas de conducta el contenido de la unidad.

2. EL CUADERNO DE TRABAJO DEL TELEALFABETIZANDO.

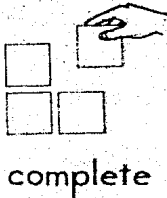
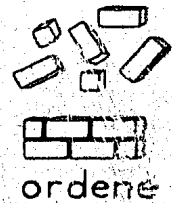
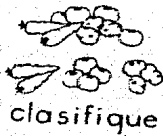
El cuaderno de trabajo fue concebido para posibilitar que el telealfabetizando retomara la información proporcionada por la televisión y la manejara en diversas situaciones a fin de continuar y afirmar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura iniciado mediante la serie televisiva. Por otra parte, dada la relación entre serie y cuaderno en cuanto a los contenidos y actividades del curso, el cuaderno debía proporcionar la materia prima a los productores de la serie.

Las características y el costo del medio (televisión) determinaron un aspecto importante en la organización de las actividades de aprendizaje: el telealfabetizando no podría trabajar su cuaderno y ver la serie simultáneamente; la realización de las actividades propuestas en el cuaderno sería siempre posterior a la emisión televisiva.

Las peculiaridades descritas y la carencia propia del analfabeto en cuanto a comprensión y manejo de los signos del alfabeto, llevaron al equipo a diseñar unos símbolos convencionales (logotipos) para señalar las páginas correspondientes a cada palabra y otros para designar los diferentes tipos de actividades a realizar. Unos y otros deberían ser explicados dentro del tiempo de televisión. A continuación se insertan dos ejemplos de los logotipos de las palabras generadoras:



Como ejemplo de los logotipos diseñados para indicar las actividades de aprendizaje, incluimos los siguientes:



A lo largo del cuaderno, conforme se va avanzando en el conocimiento de los signos del alfabeto, estos logotipos van desapareciendo quedando solamente las indicaciones escritas.

2.1. Estructura general del cuaderno.

A fin de presentar cuadernos de tamaño manuable se decidió dividir

el cuaderno en dos volúmenes, el primero abarcando de "pala" a "leche" y el segundo de "mercado" a "México", es decir, ocho palabras en cada volumen.

La primera unidad se dedica a la lectura y escritura de las vocales, las cuales aparecen como sílaba inicial de palabras que se acompañan de su imagen gráfica. El contenido de las siguientes unidades son las palabras generadoras.

Cada unidad se inicia con la presentación de la palabra generadora, su división silábica y las familias correspondientes. Después se proponen diversas actividades de aprendizaje que van progresivamente complejificándose tanto dentro de una misma unidad como a lo largo del cuaderno, de acuerdo con la concepción de aprendizaje como proceso y respetando los pasos de la metodología de la palabra generadora. Al final de cada unidad, con el título de "Evaluación" se incluyen actividades destinadas a ser recogidas por los visitantes y que servirían para que la institución pudiera evaluar el desarrollo del proceso.

Aquí cabe recordar que la realización de las actividades supone haber visto el programa respectivo en la serie televisiva, la cual también debía estructurarse con base en los supuestos teóricos del programa de telealfabetización en cuanto a conocimiento y aprendizaje y a las fases de la metodología seleccionada.

2.2. Estructura de cada unidad.

Para estructurar cada unidad hubo que tomar en cuenta la metodología de alfabetización seleccionada y sus necesarias adaptaciones al medio. Es decir que en los círculos de alfabetización directa, las palabras, los enunciados y los textos van surgiendo de los miembros del grupo durante la reunión y al final se deja una especie de "tarea" por medio de la cual continúan ejercitando lo aprendido en la reunión. En la alfabetización por televisión el cuaderno se les propone como "tarea" sistematizada, dejando, sin embargo, un margen para la creatividad y la expresión propia de cada sujeto.

Como ya se mencionó al hablar de la estructura general del cuaderno, cada unidad se inicia con la presentación de la palabra generadora, su división en sílabas y las familias silábicas correspondientes.

Después se dan ejemplos de palabras formadas a partir de las familias de la palabra generadora en turno y en seguida, de palabras formadas con las sílabas nuevas y las ya conocidas con anterioridad.

Posteriormente, se pasa a la formación de otras palabras, por escrito, por parte del sujeto y a la formación de enunciados, ya sea completando, ordenando, escribiendo ideas que incluyan el uso de determinadas palabras o describiendo ilustraciones.

A partir de la palabra "casa"* fue posible formular preguntas sobre

* Quinta unidad, cuarta palabra generadora.

ilustraciones, enunciados y/o textos de lectura. Hasta esta unidad*, por las limitaciones de las combinaciones silábicas disponibles, se pudo elaborar un texto que resultara no cacofónico y de cierto interés para los lectores.

Al final de la unidad se presentan las actividades para que la institución pueda evaluar el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura hasta la palabra tratada. En el anexo No.3 se presenta una unidad, a fin de mostrar con claridad la forma en que se estructuraron.

2.3. Actividades de aprendizaje.

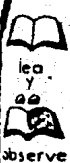
Todas las actividades propuestas tienden a favorecer el proceso de apropiación de la lectura y la escritura al nivel de instrumento de comunicación básica (recados, recibos, avisos, cartas), por lo que todas incluyen la lectura y/o la escritura de alguna manera y en algún grado. Sin embargo, cada tipo de actividad ofrece una manera diferente de utilizar la lecto-escritura, lo cual permite que el sujeto del proceso de alfabetización actúe de diferentes formas sobre el objeto de conocimiento.

Los tipos de actividades que contiene el cuaderno son los siguientes:

* Quinta unidad, cuarta palabra generadora.

Observar: Se utiliza cuando se considera necesario llamar la atención del telealfabetizando sobre algún punto específico, como en los casos siguientes:

a) Para señalar diferencias y semejanzas, por ejemplo, entre mayúsculas y minúsculas o entre grafías diferentes con sonidos iguales. Por ejemplo, Vol. I, p. 67.



lea
y
observa


Eva y Cuca.

Beto y Quique.


Natalia y Viviana.

Otilia Nava.

E	e	C	c
B	b	Q	q
N	n	V	v



b) Para mostrar la inversión de letras de una sílaba a fin de formar otra sílaba distinta. Por ejemplo, Vol. I, p. 68.



lea
y
observa


Ana tuvo un niño.

Queta lee una novela.

Un boleto.

n	u
u	n

U	u
---	---



escriba

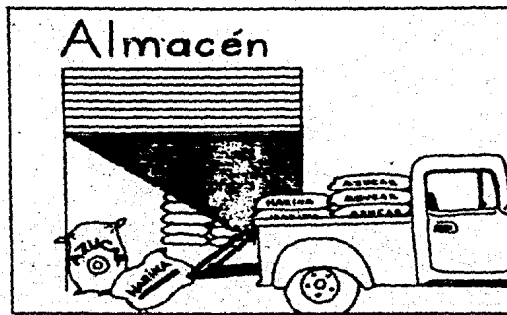
Un boleto. Un boleto.

68

c) Como orientadora de actividades de escritura a partir de una imagen gráfica. Por ejemplo, Vol. I, p. 230.




observe



escriba

Escriba lo que ve.


d) Explicando la forma de realizar una actividad. Por ejemplo,
Vol. I, p. 129.




observe

Adela	tamales	hace
-------	---------	------

Adela hace tamales.





ordene

Manolo	tabiques	hace
--------	----------	------

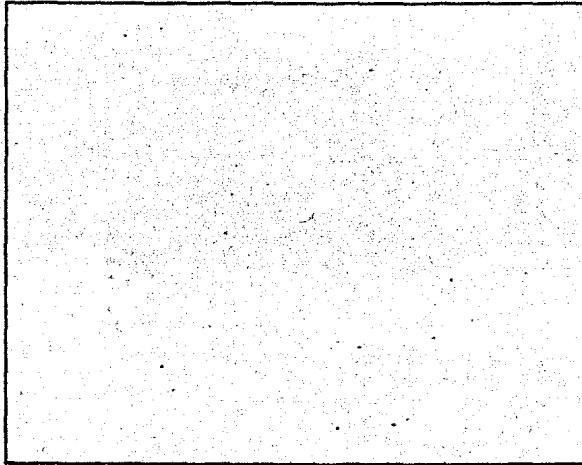
casa	la	es	adobe	de
------	----	----	-------	----

129


Dibujar: Es una actividad que se propone pocas veces y siempre unida a la lectura puesto que lo que se pide que sea dibujado son objetos precisos. Por ejemplo, Vol. I, p. 180.



Una olla y una botella.




Completar: Se trata de una actividad que articula la lectura y la escritura pues supone que el sujeto comprenda las palabras o enunciados que debe completar y las sílabas o palabras adecuadas para hacerlo. Por ejemplo, Vol. I, p. 59.



complete

cana
to__
pi__
la__
to__

na
co
co
na
que




vo
na
ve
vi
qui

__voto
__ta
__la
__no
__to

59

En seguida se presenta otro ejemplo de completar: Vol. II, p. 111.

lea y 

guitarra

gui ta rra


complete

ga	—	rra
gue	—	rre
gui	—	rri
go	—	rro
gu	—	rru

gato	torre	gorra
gota	garrote	quisado
guerra	cigarro	tierra


111

Como variación de la actividad de completar se incluyeron unos "cru cigramas" que no son propiamente tales, ya que las palabras no se cruzan sino que se leen en un solo sentido. Por ejemplo, Vol. II, p. 24, que se muestra en la siguiente hoja.



complete

1	s	a	r	n	a					
2	a					c	a	r		
3				c	e	l				
4	p	o								
5	e	s	c	o						
6	s	u								
7	m	o								
8				t	e	ñ	o			
9				l	a					
10				t	i	r				



escriba

1. sarna

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

24

Clasificar: Actividad propuesta a manera de sensibilización ortográfica ya que, aunque se debe procurar la escritura correcta, no se hace demasiado hincapié en ello. Por ejemplo Vol. II, p. 151, como se muestra en la siguiente página.



Acomode las palabras de las listas en el cuadro que les corresponda:

colocación	pensión	nación	consciencia
televisión	tradicción	reparación	paciencia
pasión	hacienda	situación	intención
división	tosiendo	discusión	educación
ocupación	operación	asiento	circulación

cien cion	sien sion
colocación	televisión
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Relacionar: Esta actividad supone la capacidad de reconocer los elementos de dos series y establecer la correspondencia adecuada entre ellos y ofrece un grado de dificultad diferente, según la unidad en la que se presenta. Por ejemplo, Vol. I, p. 77, Vol. I, p. 163 que se muestran en la siguiente página.



Paco bebe tequila.



Elena baña al niño en la tina.



Catalina ve una telenovela.



Beto le va al equipo Toluca.



77



Se hacen con tabique

vestidos

Se hacen con lana

monedas

Se hacen con arena

casas

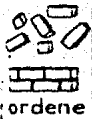
Se hacen con tela

tabiques

Se hacen con oro

sarapes

Ordenar: Actividad que implica la capacidad de acomodar las palabras presentadas en desorden a fin de obtener un enunciado con sentido. Por ejemplo, Vol. I, p. 167.



nueva quiere muñeca Araceli una

Araceli quiere una muñeca nueva.



lotería se toribio sacó la

bote la en tira basura el

una esperé el hora camión

167

Contestar: Actividad frecuente que exige la comprensión de la lectura de los enunciados y los textos a los que se refieren las preguntas y, en otros casos, la capacidad de expresar por escrito su propio pensamiento. Por ejemplo: Vol. I, p. 111 y Vol. II, p. 157.



lea

Celia vive en la casita que le hizo su esposo. Su casa tiene cocina, baño y un patio pequeño.



Hace un año nació su niña. Le puso Lucía.



escriba

si no

Celia vive en la casa que hizo su tío.

no

La casa tiene cocina, baño y patio.

La niña nació hace un año.

Celia le puso Susana a la niña.

111

conteste

Lea el aviso del periódico.



1. ¿Qué tipo de trabajador piden en este aviso?

2. ¿De qué dependerá el sueldo?

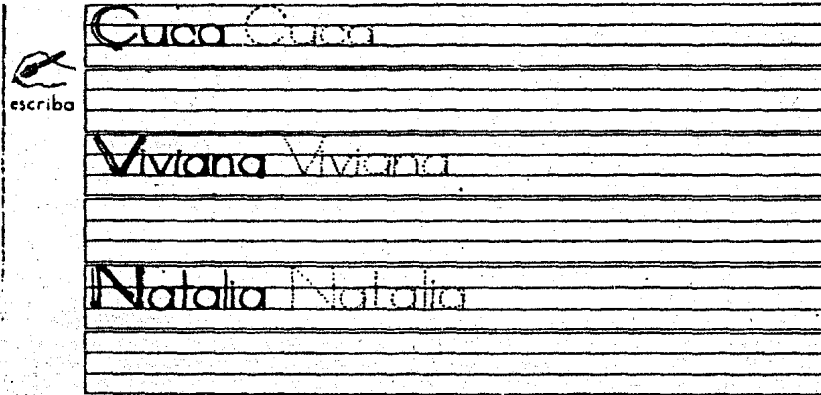
3. ¿A qué teléfono se tiene que comunicar el interesado?

4. ¿Con quién se tiene que comunicar?

157

Escribir: Aunque la escritura forma parte de casi todas las actividades, aquí se hará referencia a aquellas en las que el énfasis se coloca en escribir y que son las siguientes:

a) Trazo de letras nuevas, por ejemplo Vol. I, p. 67.



escribo

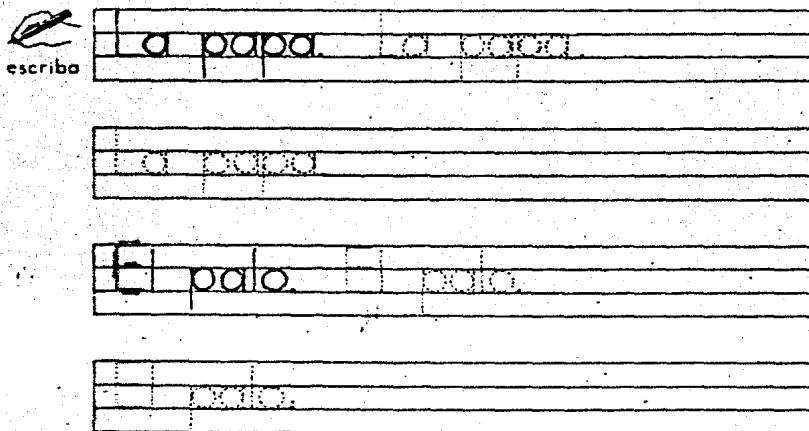
Cuca Cuca

Viviana Viviana

Natalia Natalia

67

b) En las primeras unidades, la copia de palabras y enunciados cortos, por ejemplo, Vol. I., p. 24.



escribo

La papa La papa

La papa

El palo El palo

El palo

- c) Escritura de enunciados que incluyan una palabra determinada.
Por ejemplo, Vol. I, p. 161.



Escriba una idea con **escalera**.

Escriba una idea con **barato**.



- d) Elaboración de un recado, por ejemplo, Vol. II, p. 38.



e) Elaboración de un recibo.. Por ejemplo, Vol. II, p. 139.

En el cuadro de abajo complete usted un recibo por la cantidad de \$200.00 por un trabajo de carpintería que hizo Pedro Gómez en la oficina del señor Hilario Torres con fecha 15 de julio de 1982.



Bueno por \$ _____

Recibí del señor _____
 la cantidad de:
 \$ _____ (_____) como
 pago por un trabajo de _____
 hecho en _____

f) Escribir un corrido. Por ejemplo, Vol. II, p. 141-142.

Los corridos son cantos muy populares.
¿Conoce el corrido del Siete Leguas?
El primer verso dice así:



Siete Leguas el caballo
que Villa más estimaba
cuando oía silbar los trenes
se paraba y relinchaba.
Siete Leguas el caballo
que Villa más estimaba.

¿Sabe usted otro verso de este corrido?
Escribalo.

141

¿Conoce usted otro corrido?
Escribalo.

142

- g) Páginas con renglones para escritura libre; aparecen varias veces en los dos volúmenes.

¿De qué manera estas actividades siguen en su estructura la del proceso de aprendizaje tal como se describe en el segundo capítulo?

En primer lugar, debe hacerse constar que se trató de no proponer actividades en las que la ejercitación fuera mecánica. Solamente en las primeras unidades hay ejercicios de copia de palabras y enunciados con el propósito de familiarizar a los alfabetizandos con sus nuevos instrumentos de trabajo y con el objeto de estudio.

En segundo lugar, las actividades están estructuradas de tal forma que su realización favorece los procesos de análisis y de síntesis como momentos interactuantes del proceso de aprendizaje.

A continuación se ilustra la correspondencia entre las actividades y los momentos del proceso de aprendizaje, tomando como ejemplo tres palabras:

PALA

Página 19 del primer volumen:

Presentación del problema: Una consigna codificada en un logotipo.

Una columna con cinco dibujos diferentes, seguidos, cada uno de una palabra incompleta.

Análisis: Interpretación de la consigna del logotipo, identificación

del dibujo y búsqueda de la sílaba adecuada para completar la palabra que signifique el dibujo.

Síntesis: Formación de las palabras completas.

Página 25 del primer volumen:

Presentación del problema: Una consigna codificada en un logotipo.

Dos artículos y enunciados incompletos.

Análisis: Interpretación de la consigna del logotipo, elección del artículo adecuado al género del sustantivo escrito.

Síntesis: Formación de enunciados completos.

LECHE

Página 215 del primer volumen:

Presentación del problema: Una consigna codificada en un logotipo, varias palabras sueltas, enunciados incompletos.

Análisis: Interpretación de la consigna del logotipo, comprensión de las palabras sueltas, comprensión de los enunciados incompletos, elección de la palabra adecuada para completar con sentido cada enunciado.

Síntesis: Formación de enunciados completos con significación.

Página 230 del primer volumen:

Presentación del problema: Dos consignas codificadas en dos logotipos diferentes, un dibujo, una instrucción escrita y renglones vacíos.

Análisis: Interpretación de las dos consignas codificadas, comprensión

de la instrucción escrita, lo que lleva a la decodificación del dibujo.

Síntesis: Descripción del dibujo.

CLINICA

Página 171 del segundo volumen:

Presentación del problema: Una consigna codificada en un logotipo, una palabra completa, tres sílabas en forma horizontal, una familia silábica y dos listas de pequeños renglones vacíos.

Análisis: Interpretación de la consigna del logotipo, comprensión de la palabra completa, identificación de las sílabas como partes de la palabra anterior, comprensión de la familia silábica escrita, búsqueda de las familias silábicas vacías.

Síntesis: Elaboración de la ficha de descubrimiento correspondiente a la palabra.

Páginas 180, 181 y 182 del segundo volumen:

Presentación del problema: Una instrucción escrita, un texto, preguntas seguidas de renglones vacíos.

Análisis: Comprensión de la instrucción, comprensión del texto, comprensión de las preguntas y elaboración de posibles respuestas.

Síntesis: Redacción de respuestas coherentes con las preguntas.

2.4. Evaluación

Las actividades para evaluación, propuestas en el cuaderno, tienen

la finalidad de permitir una cierta apreciación de los productos parciales del proceso de aprendizaje. Se planteó una evaluación por cada palabra generadora, la cual se presenta mediante actividades del mismo tipo de las ya realizadas durante el desarrollo de la unidad o de unidades anteriores. Ciertamente, en las evaluaciones no se presentan situaciones desconocidas para el telealfabetizando, pero sí se incluyen elementos no utilizados anteriormente (palabras, enunciados o textos), los cuales podrán ser interpretados y manejar para realizar las actividades-problema si ha aprendido los contenidos correspondientes a la unidad.

Esta forma de evaluación responde, en especial, a la necesidad de la institución de conservar evidencias del desarrollo del proceso de alfabetización con miras a la acreditación oficial del curso (Ver Anexo No. 4 como ejemplo).

A otro nivel, desde el punto de vista de proporcionar retroalimentación al telealfabetizando, se diseñó un sistema mediante el cual pudiera comprobar sus aciertos y corregir sus errores sin depender para ello de la presencia, siempre eventual, de un orientador o de un visitador. Este sistema se denominó hoja de comprobación y aparece bajo el logotipo de "compruebe" al reverso de las hojas con las actividades de aprendizaje que ofrecían mayor grado de dificultad.

2.5. Contenido de los textos de lectura.

Las limitaciones del medio utilizado, nos llevaron a incurrir en una contradicción respecto a los principios de Freire: proporcionar textos de lectura a los telealfabetizandos, redactados por los elabora

dores del programa, en lugar de que esos textos fueran producidos por los sujetos del proceso al decir "su palabra". Sin embargo, esta falta podrá subsanarse en una edición posterior del cuaderno, recurriendo a los cuadernos utilizados en estos primeros ciclos y rescatando los enunciados y textos escritos por los propios telealfabetizandos.

En los enunciados y textos propuestos se da una evolución en cuanto a complejidad y significado, resultante de las combinaciones silábicas disponibles en cada unidad. Si se comparan los enunciados de la primera unidad "pala" con los de unidades siguientes se podrá comprobar esta evolución. Lo mismo puede decirse de los textos; el contenido de los primeros suele ser superficial, así como las preguntas que sobre ellos se presentan; en cambio ya en la sexta palabra se toca un problema característico de las zonas urbanas marginadas: la acumulación de basura. En "trabajo" se ofrece un texto acerca del problema que representa para los trabajadores el deficiente servicio de transporte público. Y así sucesivamente hasta llegar, en la palabra "México" a la inclusión de encabezados de periódico y a un pequeño texto sobre la expropiación del petróleo.

CONCLUSIONES

Al término de la reconstrucción de esta experiencia pedagógica, presento algunas consideraciones acerca de la elaboración del programa de alfabetización por televisión "Aprendamos Juntos" y del material didáctico producido para el mismo.

1. Hasta antes del programa "Aprendamos Juntos", el material didáctico se había elaborado en función del alfabetizador; el Cuaderno de trabajo del telealfabetizando es el primero que ofrece amplias posibilidades al que se alfabetiza para manejar él mismo el objeto de conocimiento, mediante la realización de las múltiples actividades que se proponen en él.

Por otra parte, puede ser una ayuda valiosa para los alfabetizadores directos como instrumento para desarrollar un proceso en el cual el aprendizaje no se convierta en repetición mecánica de sílabas, palabras y textos.

2. Como innovación en cuanto a material didáctico, el Cuaderno de trabajo constituye una aportación de importancia dadas las características específicas del medio de comunicación utilizado para la implementación del curso.

3. Una de las limitaciones de este material consiste en haber sido planeado a nivel nacional y con un matiz marcadamente urbano, lo cual le

resta significación a nivel regional. Sería interesante que, a partir de la descentralización del sistema educativo, el INEA planeara la reelaboración considerando las diversas posibilidades y características regionales.

4. A nivel de experiencia, el Cuaderno de trabajo revela la posibilidad de elaborar material didáctico que favorezca aprendizajes significativos a pesar de los múltiples condicionamientos que limitan y determinan la práctica educativa.

5. En el mismo sentido del punto anterior, la elaboración del programa para el curso de alfabetización por televisión y del Cuaderno de trabajo, constituye una muestra de las posibilidades de la práctica profesional del pedagogo.

RELACION DE NOTAS.

1. UNESCO, El Correo de la UNESCO, 6-7.
2. CASTRO, L. M., "Anexo Estadístico", Educación, s/p.
3. PADUA, J., El Analfabetismo en América Latina, 18.
4. SEP, Educación para todos, 10.
5. Ibidem, 11.
6. "Antecedentes y situación actual de la educación para adultos", 1-2.
7. Idem.
8. Ibidem, 9.
9. INEA-PRONALF, Manual del visitador, 10.
10. TSE-TUNG, M., Cinco tesis filosóficas, 23-24.
11. SCHAFF, A., Historia y verdad, 94.
12. Idem.
13. TSE-TUNG, M., o. c., 4.
14. Ibidem, 37.
15. BLEGER, J., Temas de Psicología, 63.
16. _____, Psicología de la conducta, 89.
17. Ibidem, 285.
18. Ibidem, 37.
19. "Orientaciones para la elaboración de la gufa de estudio", 1.
20. SANTOS, H., Aprendizaje y medios audiovisuales, 8.
21. RODRIGUEZ, A., "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", 9.
22. Idem.

23. Ibidem, 11.
24. Ibidem, 12.
25. SHARDAKOV, M. N., Desarrollo del pensamiento escolar, 96.
26. RODRIGUEZ, A., o. c., 13.
27. Idem.
28. SHARDAKOV, M. N., o. c., 101.
29. RODRIGUEZ, A., El programa como instrumento de trabajo, 1.
30. DIAZ BARRIGA, A., "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", 8.
31. RODRIGUEZ, A., "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", 15.
32. DIAZ BARRIGA, A., o. c., 10.
33. RODRIGUEZ, A., El programa como instrumento de trabajo, 1.
34. DIAZ BARRIGA, A., o. c., 15.
35. Idem.
36. Ibidem, 16.
37. RODRIGUEZ, A., El programa como instrumento de trabajo, 3.
38. DIAZ BARRIGA, A., o. c., 17.
39. Ibidem, 19.
40. SQUARZON, E., Guía de estudio de Didáctica General I, 33.
41. DIAZ BARRIGA, A., "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", 25.
42. Ibidem, 34.
43. RODRIGUEZ, A. y G. EDELTEIN, El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica.
44. Ibidem, 15.

45. Idem.
46. Ibidem, 17.
47. INEA-PRONALF, o. c., 66-67.
48. FREIRE, P., Sobre la acción cultural, 22.
49. _____, Pedagogía del oprimido, 29-67.
50. Para el detalle de las características de la educación "bancaria" - consultar, especialmente, las dos siguientes obras de P. Freire: So bre la acción cultural, capítulo I y Pedagogía del oprimido, capítu lo II.
51. FREIRE, P., La educación como práctica de la libertad, 97, 113.
52. _____, Sobre la acción cultural, 26.
53. Ibidem, 27.
54. FREIRE, P., Pedagogía y acción liberadora, 35.
55. _____, Concientización, 45-46.
56. _____, Pedagogía y acción liberadora, 35.
57. _____, Sobre la acción cultural, 57-61.
58. Ibidem, 70 y Concientización, 46-47.
59. FREIRE, P., Concientización, 47.
60. _____, Sobre la acción cultural, 42.
61. _____, Concientización, 48 y Pedagogía y acción liberadora, 43.
62. Idem.
63. Idem.
64. FREIRE, P., Sobre la acción cultural, 45.
65. INEA-PRONALF, o. c., 14.
66. Ibidem, 17.
67. PADUA, J., o. c., 19.

68. CONSULTORES EN EDUCACION Y COMUNICACION, "Algunas sugerencias en torno a la evaluación", 1.
69. PRONALF, Manual del alfabetizador, 17.
70. INEA-PRONALF, Manual del organizador regional, 62 y Manual del visitador, 68.

FUENTES DE INFORMACION

BLEGER, JOSE. Psicología de la conducta; 7 ed. Buenos Aires, Paidós, 1979. 351 p. (Biblioteca de psicología general, Serie Mayor, 2).

_____. "Grupos operativos en la enseñanza". En Temas de psicología; 7 ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977. p. 55-86.

CASTRO, LUZ MA. "Anexo estadístico". En Educación. Publicación trimestral del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, 4a. época, Vol. VII, No. 35, Enero-Febrero-Marzo de 1981.

DIAZ BARRIGA, ANGEL. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". En Perfiles Educativos. Publicación trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. México, Octubre-Noviembre-Diciembre de 1980. No. 10. p. 3-28.

_____. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia". En Perfiles Educativos. Publicación trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. México, Enero-Febrero-Marzo de 1980. No. 15. p. 16-37.

FREIRE, PAULO. Pedagogía del oprimido; 15 ed; tr. Jorge Mellado. México, Siglo XXI, 1976. 245p. (Educación).

_____. La educación como práctica de la libertad; 22 ed; tr. Lilién Ronzoni. México, Siglo XXI, 1978. 151 p. (Educación).

_____. Pedagogía y acción liberadora; 2ed. Bilbao, ZERO, 1979. 119 p. (Colección: "Lee y Discute", 94).

_____. Concientización; tr. Marfa Agudelo. Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas, 1972. 107 p. (Educación hoy-Perspectivas Latinoamericanas).

_____. Sobre la acción cultural. Santiago de Chile, ICIRA - Proyecto Gobierno de Chile/Naciones Unidas/FAO, 1972. 117 p.

- INEA-PRONALF. Manual del Visitador. México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos - Programa Nacional de Alfabetización, 1981. 122 p.
- INEA-PRONALF. Manual del Organizador Regional. México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos - Programa Nacional de Alfabetización, 1981. 90 p.
- PADUA, JORGE. "Educación formal y analfabetismo". En El analfabetismo en América Latina. México, El Colegio de México, 1979. (Jornadas, 84). p. 1-35.
- PRONALF. Manual del alfabetizador. México, Programa Nacional de Alfabetización, sin fecha. 119 p.
- RODRIGUEZ, AZUCENA. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". En Colección Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana. Julio-Diciembre de 1976. No. 2. p. 7-16.
- RODRIGUEZ AZUCENA y GLORIA EDELSTEIN. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Año IV, No. 12, Septiembre 1974. p. 112-122.
- _____ . El programa como instrumento de trabajo. México, SUAFYL, UNAM, 1978. Versión preliminar. 4 p.
- SANTOS, H. "El aprendizaje". En Aprendizaje y medios audiovisuales. Rosario, Edit. Biblioteca, 1973. p. 8-12.
- SCHAFF, ADAM. "La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad". En Historia y verdad. México, Grijalbo, 1974. p.81-114.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Educación para todos. México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, 1979. 117 p.

SHARDAKOV, M. N. "Desarrollo del análisis y la síntesis en su unidad".
En Desarrollo del pensamiento escolar. México, Grijalbo, 1968.
(Colección pedagógica). p. 95-102.

SQUARZON, ELENA B. Gufa de estudio de Didáctica General I. Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Julio 1981. 42 p.

TSETUNG, MAO. "Sobre la práctica". En Cinco tesis filosóficas. Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1975. p. 1-41.

UNESCO. "Causas sociales del analfabetismo". En El correo de la UNESCO. Publicación mensual de la UNESCO. París, año XXXIII, Junio de 1980. p. 6-7.

"Algunas sugerencias en torno a la evaluación". Documento interno de CONSULTORES EN EDUCACION Y COMUNICACION - PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACION. Febrero de 1982.

"Antecedentes y situación actual de la educación para adultos". En Apuntes para el Curso de capacitación. Documento de trabajo interno del Comité del Programa "educación para todos" en el Distrito Federal. Mayo 1981. 34 p.

"Orientaciones para la elaboración de la gufa de estudio". Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

A N E X O S

A N E X O No. 1

Fichas de descubrimiento.

P A L A B R A	FICHA DE DESCUBRIMIENTO	L E T R A S
1. pala	pa la pe le pi li po lo pu lu	p, l.
2. piñata	pa ña ta pe ñe te pi ñi ti po ño to pu ñu tu	ñ, t.
3. vacuna	ba va ca na be ve que ne bi vi qui ni bo vo co no bu vu cu nu	b, v, c fuerte q, n.
4. casa	ka ca sa za ke que se ce ki qui si ci ko co so zo ku cu su zu	k, s, c débil z.
5. medicina	ma da sa za na me de se ce ne mi di si ci ni mo do so zo no mu du su zu nu	m, d.
6. basura	va ba sa za ra ve be se ce re vi bi si ci ri vo bo so zo ro vu bu su zu ru	r débil
7. tortilla	tar ta lla ya ter te lle ye tir ti lli yi tor to llo yo tur tu llu yu	r fuerte al fi- nal de sílaba, ll, y.

PALABRA	FICHA DE DESCRIPCIÓN	LETRAS
8. leche	la cha le che li chi lo cho lu chu	ch.
9. mercado	mar ca da mer que de mir qui di mor co do mur cu du	
10. familia	fa ma lia fe me lie fi mi lio fo mo lio fu mu	f.
11. cantina	dan ta na quen te ne quin ti ni con to no cun tu nu	
12. trabajo	tra ba va ja tre be ve je ge tri bi vi ji gi tro bo vo jo tru bu vu ju	j, g fuerte
13. guitarra	ga ta rra gue te rre gui ti rri go to rro gu tu rru	g débil, rr.
14. educación	a da ca cian sian e de que cien sien i di qui o do co cion sion u du cu	

PALABRA	FICHA DE DESCUBRIMIENTO	LETRAS
15. clínica	cla na ca ka cle ne que ke cli ni qui ki clo no co ko clu nu cu ku	
16. México	ma xa ca me xe que mi xi qui mo xo co mu xu cu	x.
<p>La w se trató en dos nombres propios conocidos y como letra de lenguas extranjeras.</p> <p>En la segunda palabra, se introdujeron la h y la y con sonido i.</p>		

A N E X O No. 2

Banco de palabras correspondiente a las unidades 2, 9 y 17 del programa del curso de alfabetización por televisión.

1.- pala.- COMBINACION SILABICA.

pala
palo
papa
papa
papá
pele
pila
pela
péila
pule
púlela
pula
lupa
lapa
Poio
Pepe
Lupe
Lola
Lalo
palapa
pápalo
lila
pelé

8. Ieche.- COMBINACION SILABICA.

Ieche	chapa	Chucho	cosecha-e-ás-an-ré	ancho-a
lucha	chapopote	Chema	chilla-e-as-an-re`	chico-a
chile	chaqueta	Chava	chocaré-a-as-an	chiquito-a
Iecho	chapuza	Chelo	choque-ca	chiqueado-a
chocho	dicho	Chela	chupa-e-as-an-re-an	chula
bache	macho	Chole	chuta-e-as-an-ra-ras-ran	chocho-a
bicho	machaca	Cholula	chiquea-o-as-ra-ras-ran	derecho-a
cosecha	muchacho-a	China	dicho	mocho-a
coche	mariachi	Licha	cacha-e-o-as-an-re-ra-ras-ran	chimuelo-a
charola	pecho	Lucha	lucha-e-o-as-re-an-ras-ran	chata-o
chayote	mecha	Meche	echa-e-o-as-an-re-ra-ran	ducho-a
chfa	peluche	Nacho	hecho-a	
chicano	tachuela	Tacho	picha-e-as-an-ra-re-ras-ran	
chichicuilote	toloache	Tapachula		
chilacayote	techo	Chile		
chipote	nicho			
chiquillo	chilaquiles			
chirimoya	chocolate			
choza	chirinoya			
chuleta				
chuza				
choque				
chivo-a				
chavo-a				
chimuelo				
chamuco				
chino				
chorizo				
chaniaca				
chicharo				
chabacano				
chaleco				
cháchara				
chalupa				

mal: mal
comal
tamal
maldito
malbaratar
melcocha
multa
malva
milpa
molde

chal: chal
Chalma
Chalco
chilpayate
huicho
chilpachole

cal: cal
col
calca
calceta
calcio
calcomanfa
cálculo
cáldo
caldera
calma
calmoso
calva
calzada
calzado
escultura
coimena
colmillo
colmo
chacal
alcalde
colcha
culpa
cultura
cultivo

tal: tal
talco
tolvanera
toldo
hospital
capital

sal: sal
sol
salchicha
saldo
salpicado
salpullido
salsa
saltar
salva
salvavidas
selva
silbato
soltar
soldadura
soldado
soltero

16. México - COMBINACION SILABICA

México
mexicana-o
Xalapa
Oaxaca
examen
extraño
exigir
experiencia
exprimir
expresar
existir
éxito
exagerar
exceso
excitar
expansión
expediente
expendio
extensión
externo
extranjero
extraviar
Xóchitl
Xochimilco
Tlaxcala
Félix
Xola

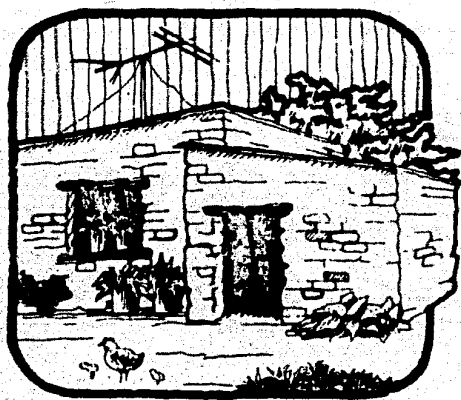
Xalpa
Xicotencatl
Tuxpan
Uxmal
oxida
Atlixco
texto
sexto
taxi
sexo
extremo

A N E X O No. 3

Estructura de la Unidad 5 completa.

A N E X O No. 3

Estructura de la Unidad 5 completa.



CASA



lea

casa



ca

sa

ca
que
qui
co
cu

sa
se
si
so
su

cosa
seco
quise

saco
queso
sus



lea
y
aa



observe



saco



Susi

Ss



escriba

saco saco

saco

casa casa

casa

queso queso

queso

Susi Susi



escriba

sa → po
la

sapo

so → pa
pe
la
sa

sopa

sola

pe
va
pi
be
pa
so

peso





sa → po
sa → la

sapo
sola

so → pa
so → pe
so → la
so → sa

sopa
sope
sola
sosa

pe → so
va → so
pi → so
be → so
pa → so

peso
vaso
piso
beso
paso



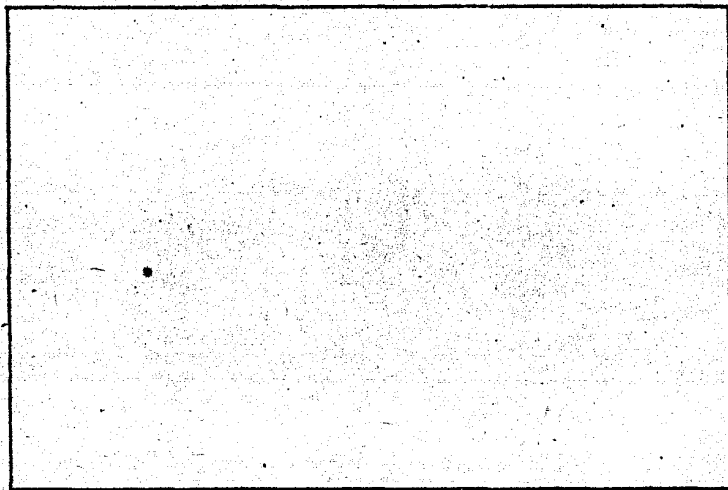
dibuje

y



escriba

Su casa





observe

casa

ca

sa

sa

se

si

so

su

ce

ci



lea

se si

seso

asilo

Susi

pase

Sinaloa

base

ce ci

cena

cacique

cocina

Celia

cine

vecino

complete

ce ci



cena

cena

ne

na

Ce

ha

ce na

Celina

la cena

e

ci

cena

cena

cine

cine

nace

nace

Cecici

Ceci

hace

hace

cecina

cecina

Celina hace la cena.

cocina



lea

y



escriba

Cecilia va a la Conasupo.

Cecilia

Beto no tiene ni un peso.

Sonia visita a su vecina.

Lucila hace la sopa.

Cenobio conoce Sinaloa.





lea

ca casa
sa

sa
se
si
so
su

ce
ci

za
ze
zi
zo
zu

zapato
taza

Zapata
cazuela

zopilote
pozo

Z z



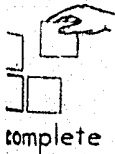
escriba

cazuela

cazuela

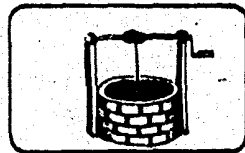
Zapata

Zapata



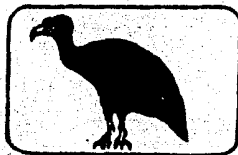
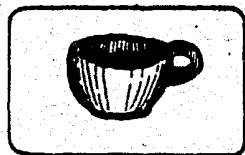
__pato

po__



__pata

ta__

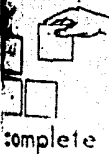


__pilote

ca__la



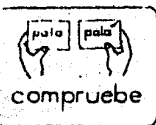
lea
y



La _____ tiene pozole.

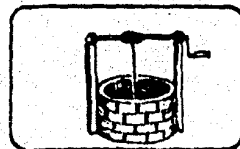
La _____ tiene atole.

El _____ voló.



zapato

pozo



Zapata

taza



zopilote

cazuela



La cazuela tiene pozole.

La taza tiene atole.

El zopilote voló.



lea

Celia

zapato

cacique

sopa

cocina

sapo

Zoila

vaso

zopilote

zapote

peso

pozo

Sonia

cecina

cazuela

hocico

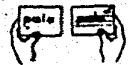
palacio

seso



clasifique

s	ce ci	z
seso	cocina	zapato



compruebe

s	ce ci	z
seso	cocina	zapato
sopa	Celia	Zoila
sapo	cacique	zapote
vaso	cecina	zopilote
peso	palacio	pozo
Sonia	hocico	cazuela



lea
y



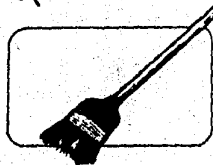
observe

¿Qué es?



Es un tecolote.

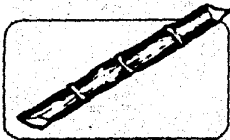
¿Qué es?



Es una escoba.



¿Qué es esto?



Esto es una caña.

¿Qué es eso?



Eso es un silo.



escriba

¿Qué es?

Handwriting practice lines consisting of two sets of three horizontal lines. The first set contains the text "¿Qué es?" written in a dotted font for tracing.

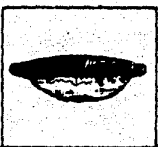


escriba

y



lea



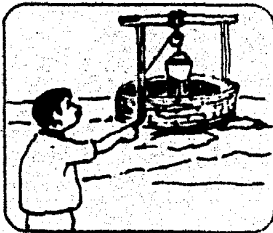
¿Qué es?

Es un peso.

onteste



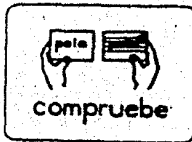
¿Qué lazó Cenobio?
Una vaca.



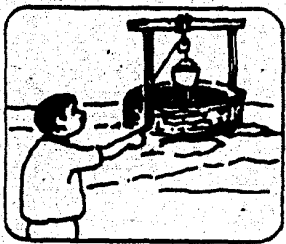
¿Qué señala Paco?



¿Qué tiene el niño en la
boca?



Una vaca.



Un pozo.



Una paleta.



complete

Este

Esta



Este vaso tiene tequila
 _____ atole está espeso.
 _____ sopa tiene epazote.
 _____ cazuela está sucia
 _____ pozole está picoso.



lea



observe

Leticia se casó hace poco
 tiene caza de pato.



Este

Esta

Este vaso tiene tequila.

Este atole está espeso.

Esta sopa tiene epazote.

Esta cazuela está sucia.

Este pozole está picoso.



complete

sueño

celoso

escuela

escaso

escobeta



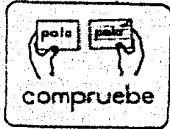
El huevo está escaso.

La niña tiene _____.

Toño va a la _____.

La _____ está en la cocina.

Leticia es bonita. Su novio
es _____.



sueño

celoso

escuela

escaso

escobeta

El huevo está escaso.

La niña tiene sueño.

Toño va a la escuela.

La escobeta está en la cocina.

Leticia es bonita. Su novio
es celoso.



lea

Celia vive en la casita que le hizo su esposo. Su casa tiene cocina, baño y un patio pequeño.

Hace un año nació su niña. Le puso Lucía.



escriba

si no

Celia vive en la casa que hizo su tío.

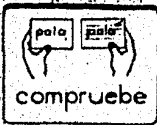
no

La casa tiene cocina, baño y patio.

La niña nació hace un año.

Celia le puso Susana a la niña.





si no

Celia vive en la casa que hizo su tío.

no

La casa tiene cocina, baño y patio.

si

La niña nació hace un año.

si

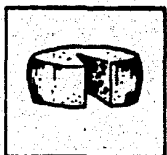
Celia le puso Susana a la niña.

no

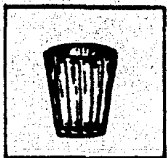


escriba

¿Qué es?









Evaluación
de la palabra
casa

Nombre _____
Domicilio _____ Localidad _____
Municipio _____ Estado _____
Nombre del visitador _____



lea

La Conasupo está en la esquina.

Beto le puso una paliza a Lalo.

Hoy pasa una película en la tele.



escriba

si no

La Conasupo está en
tu casa.

Beto le puso un saco
a Lalo.

En la tele pasa una
película hoy.

A N E X O No. 4.

Actividades para evaluación de las unidades 2, 10 y 17.

complete

pa

pu

_____ la



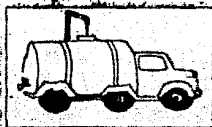
pa _____

lu
lo

Li

La

_____ lo



oi _____

pu
pa

Evaluación
de la palabra
pala

Nombre _____
Domicilio _____ Localidad _____
Municipio _____ Estado _____
Nombre del visitador _____



observe

y



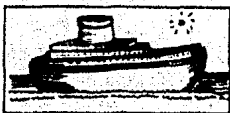
escriba

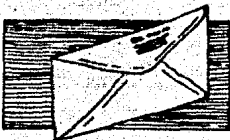




Escriba una idea que lleve:









Evaluación
de la palabra
mercado

Nombre _____
Domicilio _____ Localidad _____
Municipio _____ Estado _____
Nombre del visitador _____

lea

Leonardo

Leonardo hace talacha en un taller mecánico que está cerca del parque de la colonia.

Leonardo quiere tomar un curso de mecánica para poder tener un mayor sueldo. Pero el curso es en la mañana y él sólo puede ir en las tardes.



1. ¿Qué hace Leonardo?

2. ¿De qué es* el curso que quiere tomar Leonardo?

3. ¿Por qué quiere tomar el curso?

4. ¿Piensa usted que Leonardo va a tener un mayor sueldo al tomar el curso de mecánica?
¿por qué?

Lea y complete los enunciados:

El petróleo.

Una de las riquezas del pueblo mexicano es el petróleo. La industria petrolera es mexicana desde que el presidente Lázaro Cárdenas expropió esta industria a los extranjeros. Ahora nos toca a nosotros exigir que el petróleo sea para beneficio de todos los mexicanos y no para que lo exploten unos pocos.

1. El petróleo es una riqueza del _____.
2. La industria petrolera es _____.
3. Lázaro Cárdenas expropió esta industria a _____
_____.
4. Debemos _____ que el petróleo sea para beneficio de todos.
5. No para que lo _____ unos pocos.