

1982 119



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**Propuesta de un Sistema de Evaluación Para
el Modelo de Capacitación de Alfabetizadores
con Apoyo de la Televisión.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A**

VEGA MIRANDA JULIO CESAR

MEXICO, D. F.

1982



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.

I N D I C E

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCION | 1 |
| CAPITULO I ANTECEDENTES HISTORICOS DEL ANALFABE- TISMO EN MEXICO | 4 |
| CAPITULO II EDUCACION DE ADULTOS | 30 |
| CAPITULO III MODELO DE CAPACITACION DE ALFABETIZA- DORES CON APOYO DE LA TELEVISION | 43 |
| CAPITULO IV SISTEMA DE EVALUACION | 56 |
| CONCLUSIONES | 81 |
| BIBLIOGRAFIA | 85 |
| ANEXOS | 93 |
| FORMATOS | 112 |

INTRODUCCION

En el campo educativo, el tema de la evaluación del aprendizaje ha sido ampliamente estudiado y discutido por algunos especialistas - dentro de este ámbito; desgraciadamente, la evaluación dirigida a modelos o programas educativos no ha corrido la misma suerte, de tal forma que los modelos y programas educativos al ser implementados carecen de un sistema de evaluación que les reporte la información necesaria para su mejor funcionamiento. Dicho sistema les reportaría las fallas en su operación, y en base a éstas se tendrían que tomar las medidas correspondientes para que el modelo siguiera operando.

Por esta razón, el objetivo de este trabajo es plantear como alternativa la propuesta de un sistema de evaluación dirigido a un modelo: el modelo de capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión.

El presente trabajo esta integrado en varios capítulos. En el primer capítulo se presenta el problema social del analfabetismo en - nuestro país; cómo a lo largo de nuestra historia se ha manifestado, los diversos intentos que han hecho las autoridades educativas para combatirlo, además de algunas definiciones sobre el analfabeto y el alfabetizado. En el segundo capítulo se trata el tema de

la educación de adultos, haciendo hincapié en el sentido que ésta debe tomar para que realmente este dirigida a los adultos, se mencionan, también algunas características del adulto y se hace referencia a la dirección en que estuvo encaminada la educación de adultos en América Latina durante las décadas de los 50's, los 60's y los 70's. A lo largo del tercer capítulo se describe en forma detallada el modelo de capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión, mencionando paso por paso su funcionamiento; es decir, a quién está dirigida, para qué fue creado, cuánto tiempo funciona, cómo funciona, los materiales que se emplean, etc. En el cuarto capítulo se presenta una revisión de lo que es la evaluación educativa, cuáles son sus etapas, qué objetivos persigue, qué instrumentos emplea, así como los dos tipos de evaluación más usuales. Partiendo de esta revisión se elabora la propuesta de un sistema de evaluación para el modelo de capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión, -tema central de este trabajo-, especificando el por qué de su creación, qué aspectos evalúa, en qué momento, con qué instrumentos y qué fines desea lograr. El sistema de evaluación propuesto se presenta esquemáticamente; de este esquema se deriva su mayor aportación, ya que dependiendo del tipo de programa educativo a evaluar, el sistema se puede adaptar y aplicarse para evaluar dicho programa.

En la parte final del trabajo se plantean las conclusiones y las limitaciones que se originaron en la realización del trabajo. Por último aparece la bibliografía consultada, la sección de anexos y los formatos de los instrumentos a emplear.

El objetivo de este trabajo es:

La propuesta de un sistema de evaluación para el modelo de capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión.

C A P I T U L O I

**ANTECEDENTES HISTORICOS
DEL ANALFABETISMO EN MEXICO**

En nuestro país, México los beneficios laborales, asistenciales y educativos no están bien distribuidos. Dentro de estos beneficios el más importante a destacar es el educativo ya que este da origen a los dos primeros.

La marginación educativa en el mundo crea un problema a lo largo de la historia y se ha convertido en la traba para que muchos países puedan lograr un desarrollo más pleno en los ámbitos, económicos, laborales, sociales y culturales.

En México el problema del analfabetismo se ha arrastrado desde la época de la conquista y llega hasta nuestros días.

Haciendo un recorrido por nuestra historia educativa nos daremos cuenta del origen del problema, de los diferentes intentos por solucionarlo y de la situación actual del analfabetismo en México.

El origen del problema es que, al ser conquistado el pueblo mexicano y ser sometido, le son pisoteados y cambiados todos sus esquemas, políticos sociales y culturales. La vasta cultura indígena sufrió un retroceso, y prueba de ello fue que sobre los templos de cultura y adoración se construyeron los edificios que marcarían la nueva etapa, la etapa de la dominación.

Al darse esta dominación, se tenía que castellanizar primero a los indígenas conquistados para que fueran mejor utilizados en los trabajos a que eran sometidos, y en la mayoría de los casos el interés porque los indígenas supieran hablar español no les preocupaba ya que en la esclavitud el entendimiento, la comprensión y la comunicación entre dominador y dominado se da por un sólo medio: la violencia.

De esta forma la gran mayoría de los indígenas continuaron manejando su lengua original y los pocos castellanizados estaban muy lejos de obtener los beneficios de la educación; así se fueron originando los primeros "analfabetos", analfabetos para el sistema, sistema brutalmente impuesto, que nunca tomó en consideración los amplios conocimientos de sus conquistados en los terrenos de la medicina, la botánica, la arquitectura, las matemáticas, la agricultura, la astronomía, etc.

Hablemos ahora de los diferentes intentos que marca la historia de la educación en México para atacar el problema del analfabetismo.

La educación organizada en México se remonta a la época colonial - cuyos fines eran fundamentalmente confesionales y del aprendizaje del español; la enseñanza oral y escrita del castellano estaba en manos de los misioneros. (Larroyo, 1979).

"El panorama social de la colonia mostraba los efectos coercitivos de la dominación española sobre el desarrollo y organización política de los indígenas. Los españoles importaban las enseñanzas del viejo mundo mientras el Calendario Azteca marcaba con precisión el momento histórico que desplazaba el esplendor de la cultura indígena. Una organización predominante feudal colocaba a la gran mayoría de los aborígenes en posición explotada y marginada de los favores del gran desarrollo de los servicios educativos de entonces" (Robles, 1981, p. 17).

En la época colonial, destaca el intento hecho en el año de 1600 por el entonces Virrey Gaspar de Zúñiga y Acevedo, el cual trató de imponer orden en la educación elemental mediante las ordenanzas de los maestros en el nobilísimo arte de enseñar a leer, escribir y contar (Solana, 1981).

La expansión de estas ordenanzas fue limitada y el número de maestros preparados abarcó sólo una pequeña parte de la población indígena que habitaba en las principales provincias del país y la capital.

Para el año de 1793, la población total del país ascendía a 5.2 millones de habitantes, de los cuales el 71% eran indígenas. Esto nos da un indicador del cuál era ya el porcentaje de analfabetos en nuestro país por esas fechas.

En 1805 el país sufrió un incremento en la población de 1.3 millones, dando como resultado un total en la población de 6.5 millones de habitantes de los cuales el 40% eran indígenas, aunque el porcentaje de indígenas en relación con españoles criollos, mestizos, bajó hasta un 40%; el acceso a la educación seguía siendo de uso exclusivo para las clases sociales más favorecidas y las acciones que se hicieron por que mayor número de mexicanos conocieran el alfabeto eran casi nulas.

La población mexicana seguía creciendo y los datos relacionados con este aspecto nos informan que para 1834 la población del país era de 7'734,292 habitantes.

Para el año de 1861, la población mexicana que habitaba en el territorio nacional era de 8'743,000 habitantes, y sólo eran atendidos en todo el país 349 mil alumnos de una edad entre 6 y 14 años en escuelas primarias, mientras que la demanda total de niños que requerían educación primaria era de 1'800,000, siendo éste otro factor más que incide en el mantenimiento de un porcentaje elevado de analfabetos, ya que al no ser atendidos los niños de edad escolar, pasarán a engrosar las filas de los futuros adultos analfabetos (Robles, 1981).

La población aproximada para 1874 era de 9 millones. En el año de 1876, el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Licenciado Ignacio Ramírez "El Nigromante", realiza una labor destacada en

pro de los indígenas mexicanos, haciendo notar el criminal descuido en que se tenía a cinco millones de indígenas y clama por la aplicación de una política que les dé protección oficial y los defiende de la explotación. Es digno de mencionar este esfuerzo de Ignacio Ramírez, ya que era la primera ocasión en que desde tan alto nivel se hablaba de una política indigenista por los caminos de la educación (Barbosa, 1972).

En el año de 1880 el total de la población es de 9 millones y más del 80% de la población sufre la marginación de la educación.

En 1880 se promulga la Ley de Instrucción Obligatoria, la cual no cumplió los efectos deseados y la marginación educativa siguió latente.

El tiempo continúa su marcha, y para el año 1895 el total de la población es de 12'698,330 distribuida de la siguiente forma:

- Clase alta 1.44%.
- Clase media 7.78%.
- Clase baja 90.78% (Robles, 1981, p.78).

Estos datos nos ofrecen información muy interesante para tener una idea de qué porcentaje de población podía tener acceso a la educación.

El porcentaje de analfabetismo en nuestro país se incrementa para el año 1900: de una población de 13'607,272, 7'286,081 eran analfabetos, es decir, un porcentaje alarmante de 74.18% (Moreno y García, 1941).

En 1910, siendo Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes - el Licenciado Justo Sierra, se convocó al Congreso Nacional de Educación Primaria, en el cual se estudió el estado que guardaba la educación primaria en todo el país, así como el abandono en que se hallaban las comunidades rurales del país y las barriadas pobres - de las ciudades, a las que jamás había llegado la acción de la más modesta escuela primaria.

"La República contaba con 12,418 escuelas primarias oficiales a las que concurrían 889,511 alumnos, de una población escolar estimada en 3'486,910 niños, de la cual quedaban excluidos de atención educativa 2'597,399 niños por falta de salas y maestros o sea el 74.6%. Además, el 70% de esta población era analfabeta, incluyendo en ella 1'685,864 indígenas, distribuidos en 13 familias lingüísticas que hablaban 54 dialectos" (Barbosa, 1972, p. 103).

En 1910 el total de la población era de 15'160,369 habitantes, de los cuales un total de 7'537,414 eran analfabetos, lo que corresponde al 69.73%.

Siendo Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes el Doctor Francisco Vazquez Gómez, el 10. de junio de 1911 fueron creados - por decreto las escuelas rurales rudimentarias, que de conformidad con el ordenamiento tendrían como objetivo, enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones elementales del cálculo más usuales.

La instrucción debía de impartirse en cursos anuales y no sería - obligatoria, la finalidad del decreto era establecer este tipo de escuelas en todas aquellas partes de la República donde el porcentaje de analfabetos fuera mayor. Además, se hacía el primer intento para que la Secretaría de Instrucción penetrara en los estados en materia de educación elemental, pues hasta entonces se había - abstenido de hacerlo por razones de jurisdicción (Barbosa, 1972).

Este intento fue rechazado por algunos gobernadores, que consideraron la propuesta como un atropello a la soberanía.

El principal problema al que se enfrentó la aplicación del decreto fue la selección de profesores para dirigir este tipo de escuelas que, por razones naturales eran totalmente diferentes a las prevalecientes; es decir, las escuelas que funcionaban en las ciudades. - Ante la imposibilidad de echar mano de los egresados de las escuelas normales, se acudió a la improvisación, esto es, se habilitó a

jóvenes de ambos sexos que habían cursado la primaria superior y - tras darles una orientación muy superficial, se les mandó al medio rural sin haber alcanzado una mediana preparación pedagógica; si a esto se agrega la falta de supervisión y orientación, los resultados fueron muy deficientes, al grado de que los campesinos las llamaron "escuelas de peor es nada".

El poco tiempo que duró como presidente constitucional interino - Don Francisco León de la Barra, impidió que se llevara a la práctica de manera efectiva el decreto que creó las escuelas rudimentarias, pues sólo algunas de ellas se establecieron en lugares próximos al Distrito Federal y en el mismo Distrito.

En 1912 José María Pino Suárez como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, se preocupó y trató de darle impulso a las escuelas rudimentarias, pero no pudo concretar sus deseos por la situación política tan difícil por la que atravesaba la Nación.

En el período comprendido entre 1912 y 1921 la inestabilidad política imperante en la República debida a las luchas armadas, se vio reflejada en el campo educativo ya que los diferentes secretarios a cargo de Instrucción Pública y Bellas Artes no tuvieron ni el tiempo ni la estabilidad necesarios para crear algo digno de mencionar en ninguno de los renglones educativos.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública y como secretario es nombrado el Licenciado José Vasconcelos, quien encabeza una verdadera revolución educativa, que de hecho había iniciado un año antes, desde la rectoría de la Universidad, con la campaña contra el analfabetismo. La situación en esta época en lo que respecta a la población era de 14'334,780 habitantes, de los cuales 7'564,763 eran analfabetos, equivalentes al 66.17% de la población total.

Vasconcelos elaboró un plan de federalización de la enseñanza, cuyo objetivo fue remover los impedimentos legales para que el Gobierno Federal pudiera fundar escuelas en todo el Territorio Nacional.

En 1922 el Congreso de la Unión aprobó el proyecto de federalización de la enseñanza, junto con un presupuesto de 99 millones para que la Secretaría de Educación pudiera instrumentarlo.

Al mismo tiempo que se iniciaba la fundación de las escuelas federales en todo el país, se promovía la realización de una multiplicidad de acciones culturales y educativas de la más diversa índole:

Edición de libros y revistas con tirajes nunca vistos en el país; establecimiento de bibliotecas; realización de festivales musicales multidinarios; proyecciones de cinematógrafo en sindicatos, penitenciarías, escuelas y barrios obreros; emisiones radiales de contenido cultural; espectáculos teatrales al aire libre; promoción de la pintura mural en edificios públicos; creación de centros

populares de educación artística; exposiciones de pintura infantil y de arte popular. La realización de estas actividades se dió inicialmente en los centros urbanos, sin embargo, se promovió que las misiones culturales y los maestros impulsaran su desarrollo en el medio rural.

Se produjo así un ambiente cultural sin precedentes que despertó el entusiasmo de propios y extraños, que intensificó el clima de fervor revolucionario y de mística nacionalista.

Se crean las misiones culturales, y las casas del pueblo (escuelas rurales), las cuales se formaron integrando un equipo de 50 maestros misioneros ambulantes encargados de fundar escuelas en el campo y que debían reclutar maestros entre las personas que supieran leer y escribir, instruirlos acerca de sus funciones, e informarlos de las actividades de las "casas del pueblo", es decir, de las escuelas rurales.

La casa del pueblo debía convertirse en el centro de vida de la comunidad; su labor educativa, debía trascender los muros de la escuela para incidir en la transformación de las actividades propiamente escolares.

Parte del éxito de Vasconcelos consistió en remover las fibras del espíritu religioso y del nacionalismo populares, y en asimilar al discurso ideológico de la revolución mexicana, los valores y creencias del pueblo y su arraigado nacionalismo.

"Para 1923 se habían repartido 40 mil libros y se habían fundado - 200 bibliotecas rurales. Entre los libros editados y repartidos - gratuitamente figuraban cartillas de alfabetización, cuentos, libros de lectura, pedagógicos y de lectura general para los maestros y la colección de clásicos universales" (Barbosa, 1972, p. 170).

El Doctor José Manuel Puig Casaurang, trató de continuar la campaña alfabetizadora mediante la creación de escuelas nocturnas en las áreas rurales, pidiendo a los maestros que extendieran este servicio gratuitamente a los campesinos y a sus familiares.

En 1930 la población del país se sigue incrementando, hasta alcanzar una población de 16'552,722 habitantes y un total de 6'962,517 - analfabetos, correspondientes al 59.26% de la población.

"En 1937 para atacar el problema del analfabetismo se llevó a cabo el Congreso de Educación Popular, el cual organizaba grupos de cultura popular" (Romero, 1971, p. 122).

Es hasta 1944 cuando las autoridades educativas emprenden otra acción en contra el analfabetismo. El 21 de agosto de 1944, siendo presidente constitucional Manuel Avila Camacho y secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, se promulgó la Ley de Emergencia para la campaña nacional contra el analfabetismo, la cual señalaba lo siguiente:

"Todos los mexicanos en el territorio nacional sin distinción de - sexo y ocupación mayores de 18 años y menores de 60 que sepan leer y escribir y que no estén incapacitados, tienen la obligación de - enseñar a leer y escribir a un ciudadano de la República que no se pa hacerlo y que no esté incapacitado y cuya edad comprenda entre los 6 y los 40 años" (Vazquez, 1975, p. 228).

Se distribuyeron para este fin 10 millones de cartillas en español, nahuatl, tarahumara, maya y otros.

Se inauguraron 69,881 centros de enseñanza a los que se inscribieron 1'350,575 analfabetos y sólo en 1945 se había alfabetizado a - 205,081 (Carmona, 1972).

El 30 de noviembre de 1946 se da por concluida la segunda etapa de la campaña contra el analfabetismo, al terminar sus funciones Manuel Avila Camacho y Jaime Torres Bodet, uno como presidente constitucional y el otro como secretario de la Secretaría de Educación Pública. El logro alcanzado en esta segunda etapa fue 1'134,419 - personas alfabetizadas (Solana, 1981).

La campaña nacional contra el analfabetismo en su tercera etapa, - tenía como objetivo principal intensificar los trabajos iniciados anteriormente, dando preferencia en la enseñanza a los analfabetos en edad escolar que por diferentes motivos no se hubieran inscrito en las escuelas; así también se elaboró y aplicó una sola cartilla

de alfabetización, con el objeto de formar un hábito de lectura e implementar en el indígena aquellos conocimientos prácticos relacionados con sus condiciones de vida.

Por otra parte se incrementaron los trabajos de enseñanza a grupos marginados.

Se incrementaron misiones culturales a distintos centros de población indígena y se continuaron las tareas de los procuradores indígenas; se orientaron los centros de capacitación económica y brigas de mejoramiento indígena. A pesar de todos estos esfuerzos y actividades, "en 1953 el presidente Adolfo Ruiz Cortines informó que - el analfabetismo alcanzaba al 42% de la población y las actividades alfabetizadoras habían sido abandonadas, lo mismo sucedió con las misiones culturales" (Vazquez, 1975, p. 233).

El abandono de las actividades en la alfabetización se vio reflejada en el incremento de la población al grado de que "cada uno de los mexicanos era analfabeto" en 1955 (Latapi (2), 1979, p. 220).

En 1958 Jaime Torres Bodet es nuevamente nombrado secretario de Educación Pública. Lo que la Secretaría de Educación Pública realiza en esta época para mejorar las condiciones de los núcleos indígenas del país, se puede enmarcar en tres rubros:

- 1o. Alfabetización.
- 2o. Educación primaria.
- 3o. Capacitación para el trabajo (Latapi (1), 1979, p. 34).

Con Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública - de 1958 a 1964, se le da un nuevo impulso a la acción alfabetizadora, alfabetizando en su propia lengua a los indígenas que hablaban maya, mixteco y otomí.

Las misiones culturales fueron nuevamente impulsadas ampliando su radio de atención y ofreciendo el servicio a 17,000 personas mediante 676 centros y escuelas de alfabetización. En un sólo año - se pudo atender a 13,520 alumnos indígenas.

Todo este despliegue de acciones para combatir el problema dió como resultado un decrecimiento en la población analfabeta, descendiendo hasta llegar a un 28.9% de la población total (Torres, 1964).

Durante el período presidencial de el Licenciado Gustavo Díaz Ordáz, y siendo secretario de Educación Pública el Licenciado Agustín Yañez, el 24 de febrero de 1965 se puso en marcha por acuerdo presidencial una campaña nacional contra el analfabetismo, programada sobre nuevas bases; se dividió el país en regiones para aplicar en ellas, a su tiempo, todos los medios disponibles para liquidar el analfabetismo. Los medios empleados fueron, aumento de plazas a maestros, alfabetizadores, misiones culturales, recursos audiovisuales, etc.

La campaña de alfabetización de 1965 utilizó la radio y la televisión como elementos importantes para la alfabetización, por medio de la Dirección General de Educación Audiovisual. Esta modalidad de alfabetización funcionaba observando o escuchando los programas de televisión o radio, con la ayuda de un maestro (asesor) y con materiales didácticos de apoyo (cartilla "yo puedo hacerlo"), (Gil, 1967).

"Se pusieron en servicio 270 aulas rurales móviles para llevar a las rancherías de 100 habitantes el servicio de la alfabetización, se instalaron salas de lectura fijas y ambulantes, se distribuyeron más de 3 millones de cartillas de alfabetización, se crearon 278 centros de lectura y escritura que con los 12,500 que ya funcionaban dieron un total de 21,378" (Guzman, 1979, p. 133).

En el desarrollo de esta campaña participaron autoridades estatales, municipales y militares, organizaciones obreras, campesinas, populares, así como el magisterio. El ritmo de la campaña obligó al titular de la Secretaría de Educación Pública a trasladarse a algunos lugares de la República a celebrar lo que se llamó el éxito de la campaña izando "bandera blanca" como símbolo de la extinción del analfabetismo, en los estados de Campeche, Aguascalientes y en el Territorio de Baja California (Barbosa, 1972).

El total de analfabetismo descendió a un 23%. No obstante todos - estos logros, el nivel escolar del pueblo mexicano era de 2.2 grados de educación primaria, es decir un nivel muy pobre.

"México en 1970 continúa exhibiendo tasas de analfabetismo censal de un orden de 24%" (Padua, 1979, p. 119).

Durante la administración del Licenciado Luis Echeverría, se incrementa la edición de los libros de texto, se toman disposiciones para la Ley Federal de Educación para flexibilizar el sistema educativo, se da mucho impulso a la educación técnica con la creación de escuelas técnicas pesqueras, agropecuarias e industriales, se funda el colegio de bachilleres, se crea la universidad metropolitana y se anuncia la creación de una serie de universidades agrícolas.

El 15 de diciembre de 1975 se pone en marcha el Plan Nacional de Educación de Adultos, el cual está orientado a alfabetizar y difundir el empleo de sistemas abiertos de enseñanza.

La secundaria y la preparatoria abierta que ya funcionaban en pequeña escala son ampliadas; a esto se suma la primaria intensiva para adultos, cuyos libros fueron preparados por el CEMPAE (Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación). El grado de escolaridad del país para entonces es de 3.6 grados de primaria.

En todo México, funcionan 280 centros de educación básica para adultos, 57 centros de enseñanza ocupacional, 67 centros de acción educativa en el medio urbano, 188 misiones culturales rurales, 84 brigadas para el desarrollo rural, 308 aulas rurales móviles y 120 salas populares de lectura (Latapi (1), 1979).

Se aprueba la creación de un consejo del sistema nacional de enseñanza técnica.

Se le da un nuevo impulso a la educación técnica; además del IPN y otros organismos de carácter nacional, existen en el país 31 institutos tecnológicos regionales que albergan a 78,529 alumnos, una red de planteles tecnológicos industriales de nivel medio básico que atienden a 197,028 alumnos, una más de instituciones agropecuarias con un total de 161,535 alumnos, además de las nuevas escuelas de ciencias tecnológicas del mar con 6,000 alumnos (Latapi (1), 1979).

En 1978 el gobierno pone en marcha el Programa Nacional de Educación para Todos, conformado esencialmente por tres subprogramas:

- a) Educación para todos.
- b) Castellización.
- c) Educación para adultos.

El 11 de septiembre de 1978 se crea la Dirección General de Educación para Adultos con el objeto de impulsar y ampliar los servicios educativos para adultos.

La Dirección General de Educación para Adultos llevó a cabo a partir de su creación, 1978, y hasta 1981, los programas siguientes:

Centros de Educación Básica para Adultos:

Estos centros se crearon en 1962 para alfabetizar y proporcionar educación básica a la población mayor de 15 años.

En los centros laboran maestros de educación primaria que son pagados por la Secretaría de Educación Pública o por Gobiernos estatales y por empresas privadas que ofrecen por lo tanto la modalidad educativa escolarizada.

Hay más de mil centros de este tipo en todo el país que funcionan desde 1975 con el modelo y los textos que implementó el C.E.M.P.A.E. para la Primaria Intensiva para Adultos.

Plan Piloto:

Bajo este plan se agruparon las acciones educativas que se realizaron desde 1978 y hasta 1980 en 16 estados del país.

El objetivo de este plan era el de alfabetizar y proporcionar educación básica a la población mayor de 15 años a través de la creación de círculos de estudio que estaban a cargo de supervisores e instructores pagados por la Federación y los Gobiernos Estatales.

Educación para Adultos en los Centros de Trabajo:

Este programa se inició en 1980 y su objetivo es el de que los adultos que laboran en organismos públicos o privados tengan facilidades para adquirir como mínimo una educación básica.

Para lograr lo anterior se celebraron convenios entre la Secretaría de Educación Pública y las agrupaciones patronales y sindicales.

A través de este programa se ha logrado que con la modalidad abierta se formaran círculos de estudio para que los trabajadores se alfabeticen y estudien primaria o secundaria en sus propios centros de trabajo.

Unidades de Servicios de Educación Básica:

Con el nombre de Unidades de Servicios de Educación Básica se designó, en 1980, a las instituciones que participan en la educación

básica para adultos brindando en forma particular servicios de ase sorfa a los adultos que deseaban estudiar primaria o secundaria a través del sistema abierto.

Misiones Culturales:

Las Misiones Culturales, ya mencionadas, promueven el mejoramiento económico, cultural y social de las comunidades rurales que hablan castellano. Hasta 1980 había en todo el país 215 Misiones Cultura les.

La Dirección General de Educación para Adultos implementó en 1980 y 1981 un ambicioso programa destinado a impulsar en todo el país a los adultos para que estudiaran primaria y secundaria a través - del sistema abierto.

A este programa se le denominó Promotores de Educación para Adul- tos. A través del mismo se pretendía ofrecer a la población mayor de 15 años que vivía en comunidades mayores de 2,500 habitantes, - la posibilidad de alfabetizarse y de estudiar la primaria y la se- cundaria abierta con el apoyo de jóvenes de las comunidades que re cibieron una compensación económica por participar como promotores de educación para adultos; estos jóvenes debían de recibir el apo- yo de un comité integrado por personas de la comunidad.

Para este programa se destinó una gran cantidad de recursos con el fin de descentralizar administrativamente la Dirección General de Educación para Adultos; así, se creó una Subdirección General de Educación para Adultos en cada estado. A través de estas Subdirecciones se llevó el control operativo de todos los programas de educación para adultos, siendo prioritario el de Promotores Comunitarios, por medio del cual se movilizó en octubre de 1980, a cerca de 300 coordinadores de zona en todo el país que tenían a su cargo a 3,000 promotores de educación para adultos.

El objetivo que se perseguía con este programa era el de atender a aproximadamente un millón de adultos en un año.

Actualmente están funcionando varios tipos de servicios de educación básica para adultos, instituidos en distintas épocas: primarias nocturnas, secundarias para trabajadores, centros de educación para adultos y sistemas abiertos, principalmente. Asimismo, están en operación diversos servicios de capacitación y de desarrollo cultural para la población con baja escolaridad: brigadas y comisiones culturales, salas de cultura, centro de enseñanza ocupacional, centro de capacitación para el trabajo, entre los más difundidos.

No obstante dichos esfuerzos por alfabetizar, y la enorme expansión del sistema educativo, que ha permitido que la población mayor de 14 años alcance un promedio de escolaridad de casi 5 años de estu-

dios y ha reducido el analfabetismo a un 10%, la cantidad de mexicanos que desconoce la lectura y la escritura se ha mantenido en la cifra de 7 millones.

El último esfuerzo de las autoridades en materia educativa para tratar de solucionar el problema del analfabetismo, fue la creación del Programa Nacional de Alfabetización en mayo de 1981, cuyo objetivo general, es ofrecer a todos los mexicanos analfabetos mayores de 15 años que lo demanden, la oportunidad de alfabetizarse y hacer uso de la lectura y la escritura; se propuso como meta para 1981-1982 alfabetizar y lograr que usen el alfabeto un millón de analfabetos mexicanos mayores de 15 años.

Con la creación del Programa Nacional de Alfabetización, se propició también la descentralización de la educación para adultos. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, fundado en septiembre de 1981, establece delegaciones en cada estado, y se hace cargo de todos los programas de educación para adultos que operen en el país, con el objeto de darles mayor impulso.

Lo que se desprende de esta breve revisión histórica del problema del analfabetismo en México, es que el problema sigue latente. El siguiente cuadro nos ofrece un panorama más objetivo del problema.

CUADRO No. 1

| AÑO | POBLACION. | % DE ANALFABETISMO | ANALFABETOS |
|------|--------------|--------------------|--------------|
| 1793 | 5.2 millones | 71% | 3.6 millones |
| 1980 | 70 millones | 10% | 7 millones |

El porcentaje de analfabetismo ha descendido hasta un 10% aproximadamente, pero la población se ha incrementado un 134%, lo que nos muestra que la población analfabeta mexicana se ha mantenido a lo largo de la historia oscilando entre 6 y 7 millones de personas.

Ahora veamos como definen algunos autores el problema del analfabetismo y al analfabeto en sí.

"El analfabetismo no es simplemente un problema de ausencia absoluta o relativa, de escolaridad. No es un fenómeno aislado, producto de la decidida humana. Está presente donde imperan los más complejos problemas sociales, donde hay pobreza, desempleo, desnutrición, insalubridad; se localiza en los cinturones de la miseria de las grandes ciudades y más aún en las más depauperadas comunidades de la zona rural, donde el campesino no tiene tierras, ni trabajo, ni salud, ni caminos" (UNESCO-OEA-CREFAL, 1980, p. 27).

Cuadro No.1-Solana, 1981, Secretaría de Educación Pública, 1981, Integración del autor.

M. M. Lewis: "El analfabeto es quien no puede cumplir las exigencias de la sociedad por medio de un dominio suficiente del arte de la comunicación escrita" (Fruter, 1978, p. 25).

G. Tassinari: "El analfabetismo es un nivel inadecuado de preparación cultural que no puede asegurar el dominio duradero y eficaz - de los conocimientos esenciales para participar en las actividades que exigen un mínimo de instrucción y en la vida de la comunidad" (Fruter, 1978, p. 25).

P. Fruter: "El analfabeto no es, justamente un ser desamparado o inútil ni ignorante, por el contrario es un ser consciente de sus carencias, y vive plenamente una situación extremadamente estructurada en la que no se percibe la comunicación escrita como una necesidad (1978, p. 4).

Existen diferentes niveles de analfabetismo:

Analfabeto absoluto, es aquella persona que desconoce por completo el uso de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas - fundamentales.

Semi analfabeto, el que tiene conocimiento parcial, discontinuo y unilateral de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas.

Analfabeto regresivo o por desuso, aquellos que han adquirido el conocimiento, pero que lo han perdido por no aplicarlo.

Analfabeto funcional, el que tiene un conocimiento suficiente para la situación en la que se desarrolla actualmente, pero que resulta insuficiente para una eventual adaptación a una nueva situación.

Los diferentes grados o niveles de analfabetismo, son producto de la marginación educativa, deserción de las escuelas primarias, programas o campañas de alfabetización mal enfocadas, etc. Por esta razón, las futuras acciones en este campo deben de tener un sustento que ofrezca a los recién alfabetizados oportunidades de continuar con su proceso educativo, o alternativas de capacitación para el trabajo y el bienestar familiar.

Una persona alfabetizada es aquella que maneja la lecto-escritura y las operaciones matemáticas fundamentales; que requiere de oportunidades o alternativas de continuidad educativa, ya que los conocimientos que ahora posee deben de ser canalizados y empleados, - pues de lo contrario, será un analfabeto más de los llamados por desuso o en el menor de los casos será un analfabeto funcional.

C A P I T U L O I I
E D U C A C I O N D E A D U L T O S

Podemos enmarcar a la educación de adultos dentro de la educación no formal, o educación compensatoria, ya que trata de llevar a los adultos los conocimientos a los cuales no tuvieron acceso por muy diversas razones. Estos conocimientos que la educación de adultos trata de impartir lo hace de tal forma que no encajone a los adultos en un esquema de escuela tradicional, sino por el contrario, trata de apoyarse en los conocimientos previos de sus usuarios, en su realidad, en sus motivaciones, etc. Por lo tanto la educación de adultos tiene como objetivo, proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y, por sobre todo, permitirles participar armónicamente en la vida de su comunidad. Este objetivo tendrá legítima funcionalidad en la medida en que se ubique correctamente como una necesidad del individuo y del proceso social, y en el grado en que dicho objetivo pueda dar una respuesta concreta a esa demanda.

Los programas de educación de adultos deben de estar dirigidos a responder a los intereses, necesidades y exigencias de los adultos, es decir, dichos programas deben de partir de situaciones concretas, de problemas actuales a los que los interesados deben de encontrar solución. Por lo tanto es de extrema importancia tener en cuenta, en el momento de elaborar los programas, las distintas motivaciones que impulsan a los adultos a actuar.

El papel a desempeñar por la educación de adultos debe de ser funcional, entendiendo por funcional lo siguiente: aquella educación que ofrece a sus educandos los elementos necesarios para actuar de una manera más adecuada en su comunidad, es decir, si el individuo se desarrolla en una zona agrícola, el objetivo de la educación funcional de adultos sería, ofrecer conocimientos, ejemplos y experiencias relacionadas con este campo, que la comunidad necesita para su mejor funcionamiento y desarrollo.

Este tipo de educación se debe de enmarcar en las siguientes características:

- La educación de adultos es funcional cuando la acción educativa responde a la realidad del hombre de su medio físico y social.
- La educación de adultos es funcional cuando se realiza su forma global e integrada con todas las actividades del hombre de su familia y su comunidad.
- La educación de adultos es funcional cuando capacita y valoriza el recurso humano logrando que el hombre sea el sujeto del desarrollo integral de sí mismo y de su comunidad.

Como anteriormente se mencionó la educación de adultos se debe basar en las características del educando, de las cuales destacan las siguientes:

- El adulto posee un caudal de experiencia vital mayor que el de las edades anteriores. No se trata solamente de una diferencia de grado, es decir, un caudal mayor de experiencias, sino que la experiencia se va decantando, haciéndose más reflexivo, relacionándose todo ello en actitudes que crean una organización más estable de la conducta.

Tiene responsabilidades de tipo familiar: crianza de los hijos, sustento económico, estabilidad afectiva en las relaciones familiares, etc.

- El adulto posee una visión más acabada del hombre y del mundo.
- El adulto llega a una relativa plenitud de sus capacidades psico-físicas. Si bien deja de crecer cuantitativamente, es capaz de mejorar cualitativamente esas capacidades a través de las destrezas que por medio de la educación y el trabajo desarrolla.

Tiene más experiencias y hábitos arraigados que muchas veces dificultan los cambios rápidos en su modo de pensar, de sentir y de actuar.

- Posee más responsabilidades individuales y sociales, por lo tanto, se siente motivado a aprender cosas útiles y de beneficio inmediato.

La educación de adultos tendrá éxito en la medida en que le proporcione al adulto los elementos concretos, suficientes y aplicables a su realidad como miembro de una comunidad en constante cambio.

Veamos ahora la estrecha relación que guarda la educación de adultos con el desarrollo económico y social en América Latina durante las décadas de los 50's, los 60's y los 70's, y la función que cumplió la educación de adultos como tal.

Década de los 50's

En el aspecto económico social esta década se caracterizó por los rápidos cambios de alcance relativo que operaron en el desarrollo de América Latina, manteniendo las características de una economía centrada prioritariamente, en la explotación de materias primas y en el desarrollo agrícola incipientemente tecnificado. La región pasa de un proceso de modernización de la agricultura de exportación y de las primeras inversiones en el sector industrial, en sustitución de los bienes importados, para contrarrestar los grandes déficits en la balanza de pagos.

El proceso de industrialización de la región, dependiente en cuanto a capitales, tecnología e insumos, fue determinando diferentes modos de producción coexistentes en cada país, los que a su vez generaron patrones de dependencia entre una y otra región de los propios países.

Estos cambios en la economía favorecieron la inmigración del campo a las ciudades y, por consecuencia, un significativo sector obrero cuyas necesidades de educación y de capacitación eran evidentes de acuerdo a los proyectos de cada país de la región.

La intención evidente es favorecer el proceso de desarrollo y de modernización que los países latinoamericanos emprendían en ese momento y que de alguna manera se viera frenado por el atraso educativo, manifiesto en los altos índices de analfabetismo y los bajos niveles educativos de la población adulta; fue así que la mayoría de los intentos por resolver el problema educativo fueron en vano y más bien diríamos que se fue agudizando la problemática educativa al no poder superar la difícil situación económica y social, que era producida debido a un creciente desarrollo de las áreas urbanas. Lo anterior trajo como consecuencia asentamientos humanos irregulares, que mostraban ostensiblemente la marginalidad en la que vivía un vasto sector de la población y difícilmente se pudo integrar a esta población marginada a la actividad productiva por medio de programas educativos.

Por qué fracasaron estos intentos:

- Las campañas de alfabetización fueron esporádicas y sin una planeación adecuada al desarrollo de cada zona o región.
- Los programas de educación de adultos apuntaban a solucionar problemas inmediatos de mano de obra y desde una perspectiva pedagógica.

Para sintetizar, se puede afirmar que este enfoque que prevalecía en la década de los 50's no tomó en cuenta el contexto económico - social, y no tomaba en cuenta la problemática del adulto en la sociedad global.

Del mismo modo, no se hacían diagnósticos o investigaciones que es tuvieran orientadas a solucionar la problemática en el campo de la educación de adultos.

Década de los 60's

Al igual que en la década de los 50's, en el aspecto económico los efectos de la industrialización y modernización del agro continuaron acelerando los procesos de urbanización y de migración masiva de la población rural a la ciudad, de tal manera que al emigrar el campesino analfabeto del campo a la ciudad, se planteaba el problema de calificación laboral y la adaptación al trabajo mecanizado, ya que no podía adquirir de la noche a la mañana la preparación necesaria para asumir ciertas tareas; por otro lado, en algunas regiones en que la migración se dió de una manera imprevista en esta década, el estado no podía satisfacer toda una serie de demandas - de servicios entre los que se encontraba, por supuesto, las educativas, y que dió origen a toda una problemática política, económica y social que todavía se está afrontando en nuestros días y que se conocen como: asentamientos irregulares, favelas, posesionarios, marginados, ranchos, villas miseria, ciudades perdidas, cinturones de miseria, etc.

Si bien es cierto que en el aspecto educativo, la educación de adultos forma parte de los sistemas educacionales de los países de la región, se fueron presentando significativas experiencias extraoficiales en la búsqueda de nuevas metodologías que se adecuaran más a la realidad del adulto marginado, quien por su condición de clase no pudo incorporarse a la educación formal.

Entre las más relevantes experiencias se puede citar a la de Paulo Freire en Brasil y Chile, con su planteamiento innovador basado en la concientización como posible alternativa para una educación liberadora, tomando como principios rectores, que: "nadie educa a nadie", "nadie se educa solo", "los hombres se educan entre si mediatizados por el mundo" (Freire, 1960).

Este nuevo enfoque que se dá a la educación de adultos, difiere esencialmente de la anterior concepción, caracterizada por el verticalismo y el funcionalismo. Ahora bien, si proyectos de esta índole no fueron planificados ni ejecutados a nivel nacional, sin embargo influyeron más adelante en la modificación del concepto de educación de adultos y en la planeación y ejecución de nuevas experiencias en otros países.

Este enfoque presenta dos elementos principales: el primero, parte de los cuestionamientos de los enfoques tradicionales de la educación de adultos, para inscribirse en la perspectiva de la educación permanente; y el segundo, ubica la educación en el contexto -

social, en la realidad educativa que es vista estrechamente vinculada a la realidad económica, política y social.

Dentro de la perspectiva de la educación permanente hay tres aspectos que sería importante señalar:

- a) La situación de redefinir el rol que tradicionalmente se había asignado al maestro como eterno "enseñante", cuyo caudal de conocimientos era inagotable a pesar del tiempo y los cambios.
- b) Dentro del proceso educativo ya no se le consideraba al adulto más como sujeto comprometido con su proceso educativo.
- c) El reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa.

Década de los 70's

En esta etapa se parte de la reflexión y cuestionamiento de las orientaciones que caracterizaron la educación de adultos en las anteriores décadas. La concepción de la educación de adultos se adscribe a la concepción de la educación permanente, la cual no acepta el monopolio de la enseñanza por parte de la escuela y del educador tradicional, sino que propugna la utilización y el aprovechamiento

miento de todos los medios y formas que coadyuven al proceso educativo y a la participación de la comunidad en su realización.

Asimismo, el nuevo enfoque plantea un carácter interdisciplinario y, por tanto, una educación integral para el adulto, donde el eje central de toda acción educativa debe ser la capacitación en y para el trabajo, de acuerdo a su situación en la estructura económica.

Resumiendo, se puede decir que esta década se caracteriza por dos elementos principales:

1. Se parte del cuestionamiento de los enfoques tradicionales de la educación de adultos, para inscribirse en la perspectiva de la educación permanente.
2. Ubica la educación en el contexto social y, en consecuencia, la realidad educativa es vista estrechamente vinculada a la realidad económica, política y social.

Este nuevo enfoque de la educación de adultos se basa en nuevos principios, siendo el de mayor relevancia el de la participación, donde el adulto no es más objeto, sino sujeto comprometido con su proceso educativo.

La educación de adultos, como educación permanente, significa todo un proceso durante el cual el adulto tendrá acceso a diferentes - oportunidades de desarrollo educativo; por ejemplo, en el caso de un adulto analfabeto, la finalidad de esta educación permanente es, primero, que maneje la lectura, la escritura y el cálculo elemental, en seguida, canalizarlo a la primaria para adultos, a cursos de capacitación para el trabajo y bienestar familiar, o si no le - interesa ninguna de estas opciones, ofrecerle lecturas de entretenimiento referidas a la historia y valores nacionales, así como - alimentación, higiene, cuidado de los hijos, etc. ¿De qué serviría alfabetizar a un adulto y no ofrecerle ninguna otra oportunidad en la cual haga uso de los conocimientos adquiridos? En anteriores programas o campañas de alfabetización esta fue una de las causas determinantes de su fracaso. Por lo tanto la educación de adultos en cualquiera de sus niveles debe ofrecer alternativas de aplicación de los conocimientos que ofrece.

La UNESCO define a la educación de adultos como:

"Una actividad que designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel o el método; sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas - consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus competencias técnicas o profesionales o les dan una

nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes y su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente" (CREFAL-UNESCO, 1980, p. 30).

En todos los campos del conocimiento es importante tomar en cuenta las experiencias; la educación de adultos no es la excepción y es a partir de la década de los 60's en base a las experiencias de Freire y otros, que la educación deja de ser primordialmente adaptativa en tanto que es estructura dependiente de lo social, y se orienta hacia una perspectiva política, ideológica y socioeconómica. En estas corrientes la educación ya no es considerada como instrumento de dominación, sino más bien como eje para la concientización y la consiguiente participación compartida del pueblo en favor de los cambios de las estructuras sociales y políticas.

Y es así como Freire al igual que Illich, Furter, Barreiro, (CREFAL-UNESCO, 1980) sostienen que una educación... no tiene justificación ni razón de ser si no está orientada hacia la participación del pueblo a través de la organización y de la acción política, en todos los procesos de cambios sociales. Podrán discutirse técnicas pedagógicas, metodologías, programas, ciclos, necesidades, prioridades, etapas, etc. conforme a las realidades de cada país de cada región así como también de cada grupo social. Pero hay algo que es difícil poner en tela de juicio: la necesidad de una educación orientada hacia la toma de conciencia... que conduzca a la acción para la liberación.

Para concluir este capítulo se citan las palabras del Secretario de Educación Pública, Fernando Solana, en la 38 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, realizada en la ciudad de Ginebra, Suiza, el 10 de noviembre de 1981.

"...En mi país, como en otros muchos, viven grandes masas de personas adultas que no alcanzaron cuando niños los beneficios de la instrucción. A su marginación educativa se añaden otras muchas carencias: pobreza, desempleo y subempleo, bajos niveles nutricionales exposición a las enfermedades, uso de tecnologías primitivas de su trabajo.

La presencia persistente de estas masas de adultos marginados en el campo y en los cinturones de miseria de las grandes ciudades, testimonia que los modelos de desarrollo que hemos seguido hasta ahora, han sido incapaces de crear una sociedad razonablemente igualitaria y justa, donde todas las mujeres y todos los hombres puedan realizar su dignidad de personas".

"Por ello concebimos la educación de los adultos como un instrumento fundamental del verdadero desarrollo, el de las personas. Por ello la ubicamos como parte esencial de un proyecto histórico de superación individual y colectiva".

C A P I T U L O I I I

MODELO DE CAPACITACION DE ALFABETIZADORES
CON APOYO DE LA TELEVISION

El último intento de las autoridades educativas para atacar el analfabetismo, lo constituye el Programa Nacional de Alfabetización, que comprende todo el territorio nacional; debido a esto, su operación se basa en la capacitación de alfabetizadores, quienes ofrecen el servicio a los adultos que así lo requieran. La capacitación es, pues, la columna vertebral de todo el Programa y en la medida que ésta funcione el Programa también lo hará.

La falta de material humano (capacitadores) en las unidades de capacitación de los estados significa un problema para el Programa y se pensó en algunas alternativas para tratar de solucionarlo. La que se consideró más adecuada fue el aprovechamiento de uno de los medios de comunicación con más amplia cobertura y de mayor influencia en su auditorio, la televisión, que empleada adecuadamente como medio educativo puede dar resultados muy efectivos.

En base a las características propias de la televisión y del mismo Programa de Alfabetización, se creó un modelo de capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión con el cual se pretendió capacitar a los alfabetizadores que fueran necesarios para cubrir la gran demanda de alfabetización en todo el país.

Prueba de ello es la telesecundaria en la cual se ofrecen a los jóvenes los conocimientos necesarios de la educación media básica, y la cual funciona en todo el país desde 1969.

El modelo de capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión cuenta con 3 elementos:

1. Una serie de 10 programas televisivos con una duración aproximada de 30 minutos.
2. Material impreso de apoyo para el capacitando (guía para la observación de los programas) y para el capacitador (guía para el asesor).
3. Sesiones de práctica, asesoría y evaluación para los futuros alfabetizadores.

El modelo funcionó de la siguiente forma: los programas de capacitación se transmitían por la red de Televisión de la República Mexicana (TRM) y se recibía sólo en los estados a los que llegara la señal de esta estación, en los locales de telesecundaria o en cualquier otro lugar acondicionando y que contara con un aparato de televisión.

La capacitación está dirigida principalmente a los estudiantes de 3er. grado de telesecundaria, para aprovechar su experiencia de recibir instrucciones a través del medio televisivo, pero se podía incorporar a este modelo de capacitación a toda persona que sabiendo leer y escribir, estuviera interesada en participar como alfabetizador al frente de un grupo de adultos.

•
Una vez organizados los grupos de capacitación, se trabaja primero una sesión de integración grupal, que tiene como propósito crear un clima de confianza en el grupo a capacitar. Este ambiente permite efectuar más fácilmente las actividades a lo largo de la capacitación. La sesión se puede realizar el viernes anterior al inicio de la capacitación o dos horas antes de la transmisión del primer programa.

Las actividades a realizar en esta sesión dependen en gran medida del grado de confianza que exista ya en el grupo, es decir, si los participantes se conocen bien y han trabajado como grupo anteriormente, las actividades serán diferentes a las del grupo en que los miembros se conocen sólo de nombre o en el cual los participantes no se conocen.

Actividades a realizar:

Para el caso del grupo en que todos han trabajado como grupo anteriormente, hay la posibilidad que exista ya un clima de confianza entre la mayoría de los integrantes. En este caso se realiza solamente la presentación del asesor y de los integrantes del grupo y se aplica el "juego del analfabeto". (Anexo 1).

El objetivo del "juego del analfabeto" es sensibilizar al grupo del esfuerzo que representa para el adulto interpretar símbolos -

que desconoce. Asimismo, al vivir este juego comprenderán que el analfabeto no es una persona tonta o ignorante, sino que solamente desconoce los signos que emplean para comunicarse por escrito.

En el caso en el que los miembros del grupo sólo se conozcan de vista o nombre, es necesario realizar un ejercicio que rompa con el "hielo" y permita a los participantes expresarse sin temor. Se puede aplicar la dinámica de "Binás y Cuartas" (Anexo 2), con la que se pretende que en parejas el grupo platique algo de sí mismo y así romper la tensión inicial. Después se aplica "el juego del analfabeto".

En los grupos donde se conocen los participantes se inicia la sesión presentándose cada uno de los integrantes, inmediatamente después se aplica la dinámica de la "Presentación" (Anexo 3), en la que ya se da más información de cada uno y sobre todo se conocen las razones por las que los participantes quieren ser alfabetizados. Después se aplica el "juego del analfabeto".

Al término de la sesión de integración y antes de la transmisión del primer programa, se hace la lectura del 1er. programa de gufa para la observación de los programas; al terminar esta lectura se procede a la observación del primer programa. Al concluir el programa, hay una sesión de asesoría donde se resuelven las dudas que haya generado la observación del programa, y se ponen en práctica

los conocimientos adquiridos. Esta forma de trabajo queda mejor - ilustrada en la gráfica No. 1.

Al terminar la asesoría, los capacitandos tienen que resolver en - su material de apoyo (guía para la observación de los programas) - en forma individual o en equipo, el ejercicio correspondiente al - programa observado, y al día siguiente entregárselo al capacitador. De lunes a viernes la capacitación funciona de esta forma:

El primer sábado, los futuros alfabetizadores tienen una sesión de asesoría de 8 horas; previamente a la reunión, el capacitador debe de haber leído las hojas de ejercicios de los participantes y en - base a las fallas y errores de los capacitandos elaborar una agen- da de trabajo a desarrollar en esta sesión.

Aparte de las dudas planteadas por los participantes las activida- des a realizar en esta sesión son:

- Hacer una breve síntesis de los temas tratados durante durante la semana. Esta actividad debe durar 30 minutos aproximadamen- te.
- Dividir al grupo en equipos, a cada equipo se le asigna una de estas preguntas:

¿Qué diferencias hay entre el aprendizaje de un niño y un adul- to?

| | LUN. | MAR. | MIE. | JUE. | VIE. | SAB. | LUN. | MAR. | MIE. | JUE. | VIE. | SAB. |
|------|---------|---------|----------|------|-------|------|--------|----------|---------|---------|---------|------|
| 5:00 | EL | LA | PRESEN- | LEC. | ESCR. | • | LEC. | LEC. | LEC. | DIFICUL | FUNCIO- | • |
| A | ANALFA- | EDUCA- | TACIÓN | PALA | PALA | S | Y | Y | Y | TADES | NES | S |
| 5:30 | BETISMO | CIÓN DE | DE | | | E | ESCR. | ESCR. | ESCR. | ORTOGRÁ | DEL | E |
| | Y EL | ADULTOS | MATERIA- | | | S | VACUNA | MEDICINA | GITARRA | FICAS | ALFABE- | S |
| | PRONALF | MÉTODO | LES | | | O | | | | | TIZADOR | O |
| | | P. G. | | | | R | | | | | | R |
| 5:30 | | | | | | I | | | | | | I |
| A | | | | | | A | | | | | | A |
| 6:00 | | | | | | 8 | | | | | | 8 |
| | | | | | | HRS. | | | | | | HRS. |
| | | | | | | | | | | | | |

GRAFICA No. 1

* La asesoría de los sábados se puede repartir a lo largo de la semana según convenga a los intereses del grupo de capacitación.

¿Es ignorante el adulto analfabeto por no saber leer y escribir?

¿Cuál es la actitud que debe de tener un alfabetizador con un grupo de adultos?

Los equipos analizan y dan respuesta a las preguntas. Se vuelven a reunir todos los equipos y se presentan conclusiones sobre la importancia de la actitud para facilitar el aprendizaje y lograr la permanencia del adulto en un grupo de alfabetización.

La duración de esta actividad es de 2 horas.

En seguida se da una explicación por parte del capacitador sobre el método de la palabra generadora abordando los siguientes temas:

- El orden de las palabras y el material que se utiliza para su enseñanza.
- La importancia de la presentación.
- El objetivo e importancia de la discusión.

Esta actividad tiene una duración de una hora y media. Después se trabajará haciendo 2 prácticas sobre la presentación en las cuales uno de los capacitandos hace el papel de "alfabetizador" y

el resto del grupo son "analfabetos" y anotan los errores que comete el "alfabetizador" para después comentarlos y discutirlos.

Después de que el grupo haga sus comentarios y observaciones, el capacitador resume los pasos y actividades correctas.

Se divide al grupo en equipos y cada equipo discute sobre una lámina diferente; para esta actividad se destina media hora. Cuando los equipos terminen de discutir, se reúne de nuevo el grupo y se realizan 3 prácticas de discusión con láminas diferentes y otra vez el participante que conduce la discusión hace el papel de alfabetizador y el resto del grupo hace el papel de analfabetos, anotando sus comentarios y sugerencias. Al finalizar el capacitador resume y resalta la importancia de la discusión. Para esta actividad se cuenta con una hora y media.

Durante todas las prácticas el capacitador va evaluando el desempeño de cada participante.

En seguida se hacen prácticas sobre los procedimientos del método de alfabetización de la palabra generadora, primero sobre el procedimiento de la lectura y la escritura de la palabra "pala".

Esta representación la hace dos de los capacitandos que no hayan hecho el papel del "alfabetizador"; el resto del grupo se divide en dos, unos son observadores y los otros hacen el papel de "anal

fabetos". Al final de estas representaciones los observadores dan su opinión y el capacitador resume y corrige los posibles errores. Esta actividad tiene una duración de una hora y media.

En lo que resta de tiempo el grupo practica la metodología con las palabras "vacuna" y "basura".*

La capacitación con apoyo de la televisión para la siguiente semana funciona de igual forma que en la anterior; leyendo el material de apoyo, observando los programas, recibiendo la asesoría y entregando los ejercicios para la sesión de asesoría sabatina.

En la segunda y última sesión de asesoría se resuelven las dudas de los capacitandos y se hacen prácticas sobre las palabras "medicina", "cantina", "trabajo", "guitarra", "familia", "tortilla", "mercado" y "educación".

Evaluación

Los aspectos a evaluar están determinados por las características que debe tener el alfabetizador para desempeñar sus funciones:

- Conocimiento y manejo del método.
- Habilidad para conducir el grupo.

* En caso de dedicar más tiempo a la asesoría diariamente estas actividades se reparten a lo largo de la semana.

- Actitud hacia el programa.
- Conocimiento general de sus funciones.

Estos aspectos por evaluar tienen pesos desiguales, ya que su efecto e importancia son diferentes en un grupo de alfabetización. El de mayor importancia es el conocimiento y manejo del método, al cual, dentro de una escala de 10, se le asignan 4 puntos en virtud de que es precisamente el método el instrumento principal del alfabetizador y del Programa Nacional de Alfabetización. A la actitud con relación al Programa y hacia el problema del analfabetismo se le asignan 3 puntos; a la habilidad para conducir al grupo se le otorgan 2. Y por último, al conjunto de conocimientos generales sobre el Programa Nacional de Alfabetización y sus funciones, se le da el valor de 1 punto.

Esta distribución de puntajes en la evaluación implica que los participantes se agrupen en 3 tipos

PUNTOS

- | | |
|------|---------------------------|
| 9-10 | Se consideran excelentes. |
| 7-8 | Se consideran regulares. |
| 6- | Se consideran malos. |

El procedimiento general de la evaluación es el siguiente: después de que el capacitador ha observado y anotado sus diversas apreciaciones sobre el desempeño de cada participante (tanto en las sesio

nes diarias como en las sesiones sabatinas), al final de la capacitación debe llenar un formato en el cual se resumen las observaciones que ha hecho durante las dos semanas y emitir una evaluación final; que determina quiénes permanecen o no como alfabetizados.

Este formato contiene los aspectos del método de alfabetización - más importantes desglosados en una serie de reactivos calificables. Los reactivos se califican con una escala de valores: 2, 1, 0. El dos se le asigna cuando el reactivo o la condición que implica se completa totalmente. El uno se asigna cuando el reactivo o la condición que implica se cumple parcialmente. El cero se asigna cuando el reactivo o la condición que implica no se cumple. Al final, para cada uno de los aspectos se hace un recuento y conforme a la ponderación dada, se asigna la calificación. Esta calificación debe registrarse en el cuadro de concentración intermedio, (por participante), que se anexa en la sección de formatos.

Para obtener la calificación final se efectúa una "regla de tres", por ejemplo: si en el aspecto 1 la calificación obtenida fue 30 - puntos, estos se multiplican por 4 (que corresponde a la ponderación) el resultado (120), se divide entre los 48 puntos que corresponden a la calificación máxima para ese aspecto. El resultado - (25) se anota en la calificación final. El mismo procedimiento se emplea para las tres casillas restantes. La suma de calificaciones finales, recibe el mismo tratamiento con "regla de tres"; por ejem

plo, la suma de calificaciones finales es igual a 62. Si 98, que es la calificación final máxima es igual a 100%, 62 será equivalente a 63 puntos.

Una vez vaciada la información individual en el cuadro de concentración intermedia, (sección de formatos), se recopila en el cuadro de concentrado final, que globaliza las calificaciones del grupo.

C A P I T U L O I V
S I S T E M A D E E V A L U A C I O N

En este capítulo se presenta el sistema de evaluación propuesto como tema central y objetivo de este trabajo. Antes se analizará lo que es la evaluación, su importancia en la educación, algunas definiciones sobre el término, así como los diferentes tipos de evaluación, su aplicación y los instrumentos más comúnmente empleados, y por último, se explica en forma detallada el por qué de la necesidad de un sistema de evaluación para el modelo de capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión, los instrumentos a emplear y su aplicación.

La evaluación es un elemento inseparable en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, por la información que nos ofrece para la toma de decisiones con respecto a la renovación de los contenidos de un curso, la implementación de otros, o la reaplicación de los existentes; también nos da información de los avances, actitudes y problemas de los alumnos, antes, durante y después de su participación en un curso. Desgraciadamente, en algunas escuelas e instituciones educativas siguen viendo a la evaluación en forma tradicional, concibiéndola y aplicándola como un modelo estático y mecánico, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones.

Es frecuente que se considere a la evaluación como una medición a la que se llega sometiendo a los estudiantes a exámenes. Esto no

es la evaluación, porque con ella se persiguen objetivos más amplios que se especifican en las definiciones de los autores que a continuación se presentan:

Manuel Ferrn considera que la evaluación es "un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta que punto fueron logrados los objetivos previamente determinados" (1971, p. 12).

Saylor y Alexander mencionan que "evaluar es determinar el valor de algo en relación con un tipo determinado de criterio" (1970, p. 229).

Fernando García define la evaluación como "un proceso integral, sistemático, acumulativo y permanente que valora los cambios producidos en la conducta del educando, como resultado de los planes y programas de estudio, de los métodos, medios, recursos (humanos y materiales) y de todo cuanto converge en la realización del fenómeno educativo" (1979, p. 1).

El "Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation" define la evaluación como "el proceso de descripción, obtención y suministro de información útil para juzgar alternativas para una decisión" (1971, p. 40).

Olmedo afirma que "la evaluación es una actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los -

errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos" (1973, p. 5).

Para Bloom la evaluación es "la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio de cada estudiante" (1975, p. 23).

Mientras que para Mager la evaluación es "el acto de comparar una medida con un estandar y emitir un juicio basado en la comparación" (1975, p. 20).

La evaluación según Lafourcade es "una interpretación, una medida, (o medidas) en relación a una norma establecida" (1973, p. 17).

Raquel Ferreiro nos dice al respecto que "toda evaluación lleva implícita una actividad judicativa, y, por lo tanto, debemos poseer ítems o claves fijas en función de las cuales elaborar nuestros juicios" (1962, p. 172).

Taba nos dice "la peor forma de concebir la evaluación es creer que se trata de una medición, la evaluación es una empresa más amplia y compleja que la de aplicar un examen a los alumnos, la evaluación debe comprender:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.

- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias - acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sistematizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y - la enseñanza" (1976, p. 408).

Thorndike y Hagen, en su libro "Tests y Técnicas de Medición en Psicología y Educación", dicen que el procedimiento a seguir en la evaluación es:

"a) Señalar y definir la cualidad a medir; b) Determinar el conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifiestarse y hacerse perceptible, y c) Establecer el conjunto de definiciones para traducir las observaciones o enunciados de procedimientos de grado o cantidad" (1970, p. 17).

Estas son sólo algunas de las muchas definiciones, concepciones o puntos de vista de diferentes especialistas en el campo de la educación que han dedicado parte de sus obras al tema de la evaluación.

La evaluación puede ser definida de innumerables maneras; sin embargo, todos los estudiosos en este campo están de acuerdo en que es un elemento indisociable en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ofrece a los participantes en dicho proceso (alumnos, maestros, planificadores, etc.) la información necesaria y suficiente para un mejor desarrollo del complejo proceso educativo.

El momento adecuado para llevar a cabo la evaluación también ha sido motivo de estudios. Tradicionalmente algunos maestros consideraban que una evaluación al final de un curso era suficiente para conocer la forma en la cual se realizó, y el aprendizaje que lograban los estudiantes, pero afortunadamente otros docentes empezaron a considerar que era necesario evaluar en varios momentos.

En relación a esos momentos se presenta mayor información a continuación.

Todo proceso educativo se inicia cuando se establecen los objetivos de aprendizaje, se determinan las actividades y se seleccionan los recursos didácticos.

Antes de iniciar el curso, el educador debe realizar una evaluación previa, que se conoce como evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica determina, describe, explica y valora aquellos aspectos de la conducta inicial del estudiante que se esti

man pertinentes, con el fin de tomar decisiones que controlen y aseguren la ocurrencia del aprendizaje (García, 1973).

La evaluación diagnóstica, cumple papeles importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 1) Determina si los alumnos poseen conductas o habilidades que son necesarias para lograr los objetivos del curso.
- 2) Evidencia al grado de dominio que tienen los alumnos sobre los objetivos de alguna unidad.
- 3) Permite conocer características de los alumnos para elegir mejor los métodos o técnicas de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica también nos da información importante cuando los alumnos que han empezado su instrucción no progresan en la misma, y nos remite a las causas externas de este bajo rendimiento, que pueden ser físicas, psicológicas o medio ambientales; en estos casos, los alumnos deberán de ser referidos con especialistas capacitados.

La aplicación de una evaluación diagnóstica se realiza, como su nombre lo indica, antes de iniciar cualquier unidad, curso, semestre, etc., aunque en algunas ocasiones se puede aplicar una evaluación diagnóstica durante la instrucción, cuando algún alumno presenta problemas constantes de aprendizaje.

Las pruebas empleadas en la evaluación diagnóstica están diseñadas para medir las habilidades o los conocimientos en forma general; - se evalúa si el alumno maneja la información básica para ingresar o continuar en el curso.

Los instrumentos que se utilizan para este fin son:

- Pruebas tipificadas de aprovechamiento escolar.
- Pruebas tipificadas de diagnóstico.

Si estas pruebas no existen, el docente debe elaborar:

- Prueba diagnóstica.
- Lista de comprobación.
- Observación.
- Prueba sumaria del curso anterior.

Los reactivos empleados en la evaluación diagnóstica, "miden las habilidades, que son requisito, su dificultad debe ser como de 65%, es decir, debe haber una gran cantidad de preguntas fáciles" (Shyfter, 1979, p. 288).

La forma de calificar en una evaluación diagnóstica se puede basar en criterios o en normas, es decir, si la evaluación diagnóstica se realiza con pruebas estandarizadas, la puntuación se obtiene por lo general con referencia a una norma, o sea, el rendimiento de un alumno comparado con el de un grupo. La calificación de una evaluación diagnóstica también se puede basar en el logro de los objetivos de aprendizaje. Esta forma de calificación nos da información de lo que el alumno es capaz de realizar.

La segunda etapa de la evaluación se aplica durante el desarrollo de la instrucción y recibe el nombre de evaluación formativa.

La evaluación formativa es aquella efectuada durante el proceso de instrucción, con el propósito de asegurar su eficiencia y, por lo tanto, de controlar y mejorar el aprendizaje (Thocker, 1973).

La función de esta etapa de la evaluación determina su importancia, pues retroalimenta tanto al alumno como al maestro, sobre el desarrollo y avance de los alumnos para la consecución de los objetivos del curso.

Con la información que le da esta evaluación, el alumno puede hacer una comparación de los temas que ya maneja y cuáles necesita repasar. Para el docente esta información es determinante, ya que le permite saber cuáles son los conocimientos que el alumno no ha aprendido, y en ellos tendrá que modificar y aplicar sus técnicas

y materiales de instrucción, para conseguir que estos contenidos - sean dominados por el alumno.

El tiempo de aplicación de la evaluación formativa se da a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluando paso a paso su desarrollo; ésto permite al alumno preparar su secuencia de aprendizaje, y al docente identificar las dificultades propias del proceso.

Los instrumentos empleados en la evaluación formativa son pruebas por unidad, las cuales están elaboradas con base en los objetivos de cada unidad, y contienen tareas o preguntas que el estudiante - debe de contestar para demostrar que ha alcanzado el objetivo de - la unidad y que puede pasar a la siguiente. La dificultad de estas preguntas o tareas no se puede precisar, ya que dependerán de la dificultad de las conductas involucradas para el logro del objetivo. La calificación de una evaluación formativa se basa en criterios, es decir, refiriendose a cuáles objetivos fueron alcanzados y cuáles no.

La última etapa de la evaluación del aprendizaje la forma la evaluación sumaria; esta valora, determina, describe y clasifica algún aspecto de la conducta final del estudiante con el fin de asignarle una calificación.

La evaluación sumaria se usa para determinar el logro de los objetivos de una unidad, curso o semestre, una vez que se han impartido. Su principal función es certificar el aprendizaje del alumno después de la enseñanza, así como emitir un juicio relacionado con la calidad de la instrucción del programa de estudio. La evaluación sumaria también arroja datos para predecir el éxito futuro de los alumnos en otros cursos. Su tiempo de aplicación es al final de un curso, semestre o año escolar. La evaluación sumaria debe incluir una muestra representativa de todos los objetivos del curso y el instrumento de evaluación más utilizado es la prueba final. La dificultad de los reactivos usados en esta evaluación puede oscilar entre un 35% y un 70%, con algunas preguntas muy difíciles y otras muy fáciles; su calificación se hace por lo general comparando el desempeño de un alumno con el resto del grupo, esto es, se hace la forma global y también se puede calificar basándose en criterios, dividiendo las calificaciones en grupos de objetivos.

Todas las características de las tres etapas de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumaria) se encuentran resumidas en un cuadro que a continuación se presenta, tomado de Bloom en "Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning" (1971, p. 91-92).

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LA EVALUACION
DIAGNOSTICA, FORMATIVA Y SUMARIA

| | DIAGNOSTICA | FORMATIVA | SUMARIA |
|----------------|---|---|---|
| FUNCION | <p>UBICACION:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Determinar la <u>pre</u>sencia o <u>ausencia</u> de <u>habilidades re</u>queridas. ° Determinar el <u>ni</u>vel previo de <u>ha</u>bilidad del <u>estu</u>diente. ° Clasificar a los <u>estudiantes</u> de <u>a</u>cuerdo con las <u>di</u>versas <u>caracterís</u>ticas conocidas o que relacionan con <u>modos</u> <u>alternativos</u> de <u>enseñanza</u>. <p>DETERMINACION DE LAS CAUSAS SUBYACENTES - DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.</p> | <p>RETROALIMENTACION al estudiante y al profesor sobre el progreso de aquél en un tema o unidad.</p> <p>LOCALIZACION DE ERRORES en términos de la estructura de una unidad, de tal ma<u>nera</u> que se puedan <u>prescribir</u> las <u>téc</u>nicas <u>alternativas</u> de <u>enseñanza</u>.</p> | <p>CERTIFICACION de los <u>estudian</u>tes al final de la <u>unidad</u>, <u>seme</u>stre o <u>curso</u>.</p> |
| TIEMPO | <p>PARA UNICACION al principio de una <u>uni</u>dad, <u>semestre</u> o <u>tra</u>bajo <u>anual</u>.</p> <p>DURANTE la <u>enseñanza</u> cuando los <u>estudian</u>tes evidencian <u>inca</u>pacidad para <u>apren</u>der.</p> | <p>MUESTRA especffi-ca de todas las <u>ta</u>reas <u>relaciona</u>das en la <u>jerar</u>quía de la <u>unidad</u>.</p> | <p>UNA MUESTRA de los <u>objetivos</u> <u>propuestos</u> del <u>curso</u>.</p> |

| | DIAGNOSTICA | FORMATIVA | SUMARIA |
|--|--|--|--|
| TIPO DE INSTRUMENTACION | <p>INSTRUMENTOS <u>formativos</u> y <u>sumarios</u> para pruebas.</p> <p>PRUEBAS <u>tipificadas</u> de diagnóstico.</p> <p>INSTRUMENTOS <u>elaborados</u> por el maestro.</p> <p>OBSERVACION y listas de comprobación.</p> | <p>INSTRUMENTOS <u>formativos</u> especialmente <u>diseñados</u>.</p> | <p>PRUEBAS <u> finales</u> o <u>sumarias</u>.</p> |
| MUESTREO DE LOS OBJETIVOS QUE SE VAN A EVALUAR | <p>MUESTRA <u>específica</u> de las <u>conductas</u> <u>requeridas</u> al principio de la <u>unidad</u>, <u>semestre</u> o <u>año</u> escolar.</p> <p>MUESTRA de las <u>variables</u> <u>supuestas</u> o <u>conocidas</u> que estén <u>relacionadas</u> con un <u>tipo</u> <u>particular</u> de <u>enseñanza</u>.</p> <p>MUESTRA de las <u>conductas</u> <u>físicas</u>, <u>emocionales</u> o del <u>medio ambiente</u>.</p> | <p>MUESTRA <u>específica</u> de <u>todas</u> las <u>tareas</u> <u>relacionadas</u> en la <u>jerarquía</u> de la <u>unidad</u>.</p> | <p>UNA MUESTRA de los <u>objetivos</u> <u>propuestos</u> del <u>curso</u>.</p> |
| DIFICULTAD DEL REACTIVO | <p>DIAGNOSTICO de las <u>habilidades</u> <u>requeridas</u>: un <u>gran</u> <u>número</u> de <u>reactivos</u> <u>fáciles</u>, <u>65%</u> de <u>dificultad</u> o <u>más</u> <u>alto</u>.</p> | <p>NO PUEDE <u>especificarse</u> de <u>antemano</u>.</p> | <p>DIFICULTAD <u>promedio</u> con un <u>rango</u> de <u>35</u> a <u>70%</u>, con <u>algunos</u> <u>reactivos</u> <u>muy</u> <u>fáciles</u> y con <u>algunos</u> <u>muy</u> <u>difíciles</u>.</p> |
| CALIFICACION | <p>CON REFERENCIA a una <u>norma</u> o a un <u>criterio</u>.</p> | <p>CON REFERENCIA a un <u>criterio</u>.</p> | <p>GENERALMENTE CON REFERENCIA a una <u>norma</u>, aunque <u>puede</u> ser <u>referido</u> también a un <u>criterio</u>.</p> |

| | DIAGNOSTICA | FORMATIVA | SUMARIA |
|--|--|---|-------------------------------|
| METODO DE COMUNICAR LAS CALIFICACIONES | PERFIL individual con sub-habilidades. | MODELO individual de calificaciones para conocer el grado en que se logran los objetivos de cada tarea en la jerarquía. | CALIFICACION total o parcial. |

La información anterior marca las diferentes etapas y momentos de un proceso de evaluación, el cual puede ser enfocado desde dos puntos de vista diferentes: la evaluación con referencia a una norma, y la evaluación con referencia a un criterio o dominio. A continuación se tratarán estos dos tipos de evaluación, haciendo hincapié en sus propósitos, características, limitaciones y uso en la educación.

En la evaluación referida a una norma, lo que se hace es calificar a los alumnos comparando su desempeño con cada uno de los demás miembros del grupo, olvidándose del aprovechamiento personal de los estudiantes, de sus logros y sus carencias, prescindiendo de la distancia que hay entre lo que saben y lo que deberfan saber.

Fernando Carreño dice que la evaluación por normas consiste en "la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno al que pertenece, en el que participan todos con características que se suponen semejantes" (1976, p. 41).

De esta forma la evaluación por normas asigna la más alta calificación al más alto resultado, las calificaciones medianas corresponden a las puntuaciones hechas por la mayoría o "normales", y las puntuaciones bajas son las no aceptables o no acreditables.

La evaluación por normas es usada para ordenar a los alumnos en un grupo, en lugar de valorar el logro de los aprendizajes específicos de un curso; por lo tanto, la evaluación por normas elimina a un gran número de estudiantes que considera no "aptos" para seguir adelante. Esto queda ilustrado con un ejemplo que cita Irena Livas: "En México, en el año de 1959 ingresaron a la primaria 1'763,113 alumnos, y 17 años después 52,185 terminaron carreras universitarias, es decir, sólo el 2.95% de los que iniciaron, terminaron la enseñanza superior" (1976, p. 27).

De todo lo antes mencionado se desprenden los propósitos de la evaluación por normas:

- Clasificar, agrupar y etiquetar a los estudiantes, a lo largo de su educación para saber, quién es bueno, malo o regular.
- Detectar diferencias entre los alumnos, sin importar que sean triviales.
- Legitimar desigualdades sociales, ya que funciona comparando individuos de diferentes estratos socioeconómicos.

- Desarrollar un espíritu de competencia, el cual no fomenta la solidaridad, sino crea rivalidad y deshonestidad entre los integrantes de un grupo.

En suma, los fines de la evaluación por normas son, seleccionar y enaltecer a un reducido grupo de estudiantes que "sobresalen" y recalcarles a otros, menos afortunados, que son incapaces y que por esta razón fracasan.

En conclusión "los resultados de la evaluación por normas, ya sea que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan información poco confiable acerca del grado en que los estudiantes poseen habilidades o conocimientos que se están evaluando; por ejemplo: esta evaluación nos dice si el alumno A es más o menos eficaz que el alumno B para hacer divisiones con regla de cálculo, pero no nos dice qué tan eficaz es uno y otro, ni en qué punto concreto se le facilita o dificulta la tarea a ninguno de los dos" - (Livas, 1976, p. 15).

La evaluación con referencia a un criterio o dominio, en un sistema tradicional de enseñanza, donde no se tienen bien definidos los objetivos y las metas de la educación, es prácticamente imposible aplicar. Este tipo de evaluación exige que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se cuente con propósitos claramente definidos, que sirvan como marco de referencia en el momento de comprobar los resultados alcanzados.

Es decir, la evaluación con referencia a un criterio parte de la - definición de los objetivos de aprendizaje, los cuales deben de ser alcanzados por el grupo a lo largo del curso, y se valoran si realmente fueron logrados. En esta evaluación, el lugar que ocupa el estudiante es en relación al logro de los aprendizajes precisos en el programa de estudio y no de la relación de su evaluación con la de sus demás compañeros.

Esta evaluación es una comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominio) de la materia y/o plan de estudios de que se trate.

Cuando por determinadas razones el estudiante no alcanza los resultados esperados, el profesor le hace oportunamente el señalamiento, tanto de los aprendizajes que ya domina, cuanto de los que no domina todavía, con la finalidad de que el alumno tenga conocimiento de su situación escolar y actúe en consecuencia.

Mager ilustra la evaluación con referencia al criterio con el siguiente ejemplo:

"Esperamos que un alumno pueda escribir correctamente el 60% de las palabras que hay en un folleto y escribe bien el 56%. Cuando decimos que ha escrito correctamente el 56%, describimos los resultados de una medición. Al evaluar tendríamos que decir: 'no satisfizo el criterio del 60%', por lo tanto, hay que enseñarle más" (1975, p. 22-23).

Si bien lo que interesa saber es si se ha cubierto un criterio o dominio, en este caso 60% de palabras correctamente escritas, el procedimiento adecuado para ello es la evaluación con referencia al criterio; en este tipo de evaluación, lo importante es verificar los dominios establecidos. Se trata pues, de que el profesor y estudiante demuestren el logro de los conocimientos y habilidades requeridos en los objetivos.

Los propósitos de la evaluación con referencia al criterio son:

- a) Evaluar el desempeño individual en relación a criterios absolutos, que indiquen lo que un individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación al desempeño de otros individuos.
- b) Establecer un sistema de verificación de logros en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permita detectar oportunamente los aciertos y errores para tomar las medidas pertinentes.

Si los propósitos de esta evaluación se cumplieran se podría:

- Obtener información sistemática de los aprendizajes obtenidos, con el fin de decidir las secuencias pedagógicas más indicadas para cada caso.

- Tomar las medidas adecuadas para superar las deficiencias, es decir, establecer programas o acciones de enseñanza remedial, - generar un mayor nivel de preparación del educando y del profesional egresado.

Estos son los aspectos más importantes de la evaluación con referencia a un criterio o dominio.

A lo largo de esta revisión se puede constatar la importancia de la evaluación dentro de todo proceso educativo, y es precisamente en este ámbito donde se han desarrollado la mayoría de los trabajos e investigaciones revisadas sobre la evaluación del aprendizaje. Es por esta razón que este trabajo propone un sistema de evaluación, enfocando a todo un modelo. Es decir una evaluación más completa, que abarque todos los aspectos del modelo y no solo la cuestión del aprendizaje.

La evaluación de todo un modelo que involucre a todos sus elementos es importante para su eficiente operación. Se puede comparar con la evaluación curricular, ya que ambas se deben desarrollar como todo un proceso objetivo y continuo, en el cual se compara en la realidad; es decir, en la operación, la funcionalidad de los objetivos y la estructura propuestos, y en caso de que sean inoperantes, esta comparación nos ofrecería datos sobre los elementos a modificar y cuáles de estos pueden seguir funcionando.

Desafortunadamente, el método más usado para evaluar planes y programas de estudios se restringe a analizar la secuencia y organización de los títulos de las materias y de las unidades temáticas, - con lo cual se obtiene información puramente descriptiva e incompleta, que no nos dice ni cual es el rendimiento real de los alumnos, ni tampoco nos indica si al terminar una carrera satisfacen las necesidades para las que fueron preparados.

En el caso del modelo a evaluar en este trabajo, se puede caer en el mismo error de evaluarlo en forma tal que sólo se tome en consideración el resultado del mismo en función de los resultados obtenidos; es decir, número de alfabetizadores capacitados por el modelo. De esta forma se dejarían de lado muchos aspectos importantes, como son los materiales audiovisuales, los materiales impresos, la estructura de operación y los usuarios del servicio ofrecido por los alfabetizadores capacitados por el modelo.

Por esta razón la evaluación de un modelo es una evaluación global, ya que toca cada uno de los elementos participantes y sus relaciones entre sí. Esto permitirá conocer en qué parte el modelo presenta deficiencias, para que una vez detectadas, introducir los cambios necesarios para que su operación sea adecuada.

Partiendo de la base que un modelo funcionará eficazmente siempre y cuando se reúnan todas las condiciones necesarias y se de una adecuada interrelación entre sus elementos, el sistema de evalua-

ción propuesto está dirigido a todos los elementos participantes - en dicho modelo, lo cual dará como resultado la información necesaria para detectar todas las fallas y aciertos en la planificación del modelo, en los materiales empleados tanto audiovisuales como impresos, en la capacitación, en el servicio a los grupos de alfabetización y en la operación misma del modelo.

El sistema de evaluación propuesto tiene como base la evaluación de los objetivos planteados por el modelo, antes de ponerse en operación, y en qué medida fueron alcanzados una vez que se puso en marcha; para obtener esta información, se usan una serie de instrumentos (cuestionarios, entrevistas y observaciones) dirigidas a cada uno de los integrantes del modelo, los cuales darán la información relacionada con su campo de acción que, una vez reunida, integrará la evaluación total de dicho modelo.

Los elementos a evaluar son los siguientes:

- Planeación (planificadores del modelo).
- Material audiovisual e impreso (planificadores, capacitadores y alfabetizadores).
- Capacitación (capacitadores y alfabetizadores).
- Servicio a adultos analfabetos (alfabetizadores y alfabetizados).

- Operación del modelo (planificadores, capacitadores y alfabetizadores).

La forma de aplicación del sistema de evaluación es como sigue: - hay uno o dos instrumentos específicos para cada una de las personas a evaluar. Para el caso de los planificadores del modelo que fueron los encargados de darle forma, ya que elaboraron la concepción general del modelo a evaluar, (los objetivos, el sistema de operación, los materiales audiovisuales e impresos empelados en la capacitación, y el programa del curso de capacitación), deben responder a un cuestionario* en el cual se plantean preguntas relacionadas con los objetivos y su cumplimiento, la operatividad del modelo en la práctica, la utilidad de los materiales, su uso adecuado, los aciertos y las fallas que ellos hayan podido detectar, así como sus aportaciones y observaciones para mejorarlo o reforzarlo.

Los capacitadores que pusieron en práctica el modelo, también contestan un cuestionario* que arrojará información sobre los siguientes aspectos: logro de los objetivos de la capacitación, funcionamiento de los programas de televisión (comprensión y grado de dificultad para los capacitandos), que tan relacionados están los materiales impresos con los programas de televisión, si la información presentada en los materiales impresos es necesaria para realizar una capacitación efectiva, si el tiempo y el contenido del programa

* Ver formatos.

ma del curso son suficientes para la capacitación de un alfabetizador; también en el cuestionario el capacitador da sus aportaciones para el mejoramiento del modelo. La información que da este cuestionario es básica, ya que los capacitadores tienen la experiencia de haber puesto en marcha el modelo y se enfrentaron a las dificultades que éste genera en su aplicación.

Otro de los participantes en el modelo, es el alfabetizador que fue capacitado por esta modalidad, el cual vivió el modelo como elemento activo. Por esto, la información que aporte mediante un cuestionario* es determinante ya que podrá evaluar el modelo por el cual fue capacitado, contestando preguntas relacionadas con los siguientes aspectos: información que le dieron los programas de televisión, la gufa para la observación de los programas, la asesoría por parte del capacitador, su participación en el curso, si la información que se le dió en el curso fue suficiente para un buen desempeño con su grupo de alfabetización y qué observaciones haría para mejorar el modelo de capacitación.

Por otro lado, si el principal objetivo del modelo de capacitación es capacitar alfabetizadores, estos también se evaluarán durante el desempeño de sus actividades con su grupo de alfabetización. Esta evaluación está basada en una gufa de observación*, donde se marcan aspectos importantes a observar y que determinan en que me-

* Ver formatos.

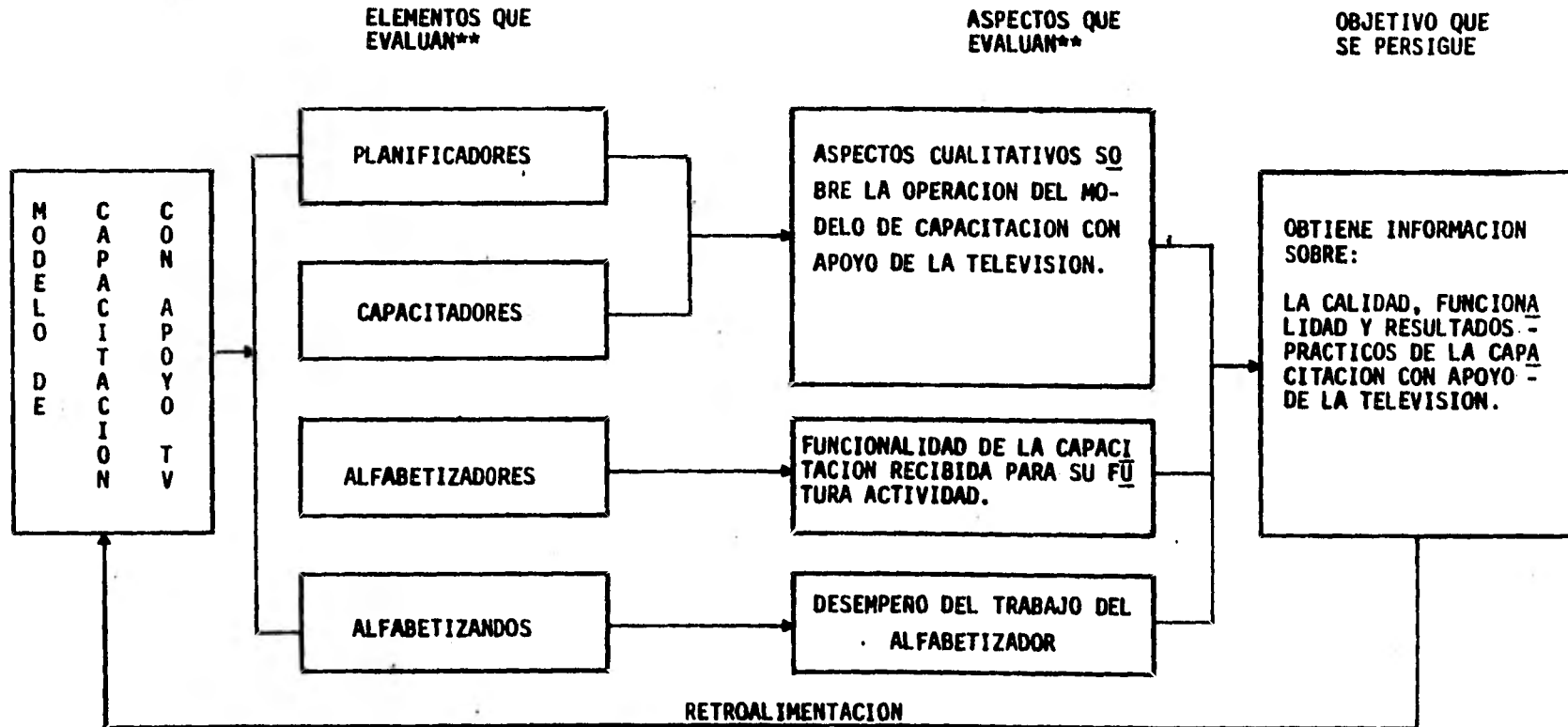
didá fue alcanzado el objetivo propuesto por el modelo, es decir, el dominio de la metodología de alfabetización, que incluye: manejo adecuado del método de alfabetización, conocimientos de conducción grupal, problemática del aprendizaje en los adultos, etc.; esta información dará como resultado la evaluación más directa de los objetivos como lo marca la evaluación con referencia a un criterio planteado.

El último elemento por evaluar en el sistema es el adulto analfabeto que participa en un grupo de alfabetización, a cargo de un alfabetizador capacitado por el modelo mencionado. El adulto es una importante fuente de información ya que es quién recibe el servicio del alfabetizador y es quién conoce en el desarrollo de sus actividades a cargo de un grupo; dicha información se recaba con una entrevista a los alfabetizandos* y una guía de observación* de los mismos en su grupo de alfabetización. Esta información, integrada con la que obtiene en la guía de observación para los alfabetizadores, da una evaluación completa sobre el cumplimiento del principal objetivo del modelo: capacitar alfabetizadores con apoyo de la televisión.

La aplicación del sistema de evaluación propuesto queda ejemplificada esquemáticamente en el diagrama de la siguiente página.

* Ver formatos.

SISTEMA DE EVALUACION*



- * Lo recomendable será que este sistema se aplicara como mínimo en dos ocasiones durante la operación de un programa educativo.
- ** Los elementos y los aspectos que se evalúan variarán en función del tipo de programa educativo que se va a evaluar.

CONCLUSIONES

El problema del analfabetismo en nuestro país ha generado diversos esfuerzos en distintas épocas para tratar de disminuir el analfabetismo. En el momento actual, el Programa Nacional de Alfabetización ha venido a representar uno de los intentos más serios para atacar el problema. La infraestructura que se creó para capacitar alfabetizadores, elaborar materiales y alfabetizar en los diferentes lugares del país, fue flexible y permitió innovaciones tales como el modelo de capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión.

La operación del modelo evidenció que en México se cuenta ya con una tecnología, que con limitaciones, permite implementar para todo el país programas de capacitación a través de los medios masivos de comunicación.

El modelo se operó con limitaciones, mismas que tienen que conocerse a fondo: por esta razón, el sistema de evaluación que se propone trata de detectar los aciertos y los errores que se hayan cometido en la operación del mismo.

La teoría consultada en este trabajo sobre la evaluación hace énfasis en que se debe crear para cada programa educativo un sistema de evaluación, que se opere en distintos momentos del mismo, y que englobe a todos y cada uno de los aspectos del programa; es decir,

a los programadores, a los docentes, a los alumnos y a los materiales didácticos. La implementación de este tipo de sistemas permitiría ir conociendo los aspectos positivos y negativos que se presenten durante la operación de un programa educativo y los resultados que se obtengan, en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, la efectividad de los materiales empleados y los logros cuantitativos al término del curso.

El sistema de evaluación que se propone considera las opiniones - que pueden dar sobre un programa educativo todos los que participan en la planeación y en la operación, para involucrarlos en esta tarea y se especifican:

- Los aspectos a evaluar, y
- Los instrumentos que se van a emplear.

En los párrafos anteriores se plantea que la evaluación debe realizarse durante y al término de la operación de un programa educativo; el sistema que se propone para evaluar el modelo de la capacitación de alfabetizadores con apoyo de la televisión, no especifica diferentes etapas de evaluación, porque en este caso, el modelo ya fue operado, y por ello solo se podría aplicar el sistema como una evaluación terminal.

Todo programa educativo debería evaluarse por lo menos en dos ocasiones, cuando su operación haya alcanzado un 50% o un 100%.

En el caso de que el sistema que aquí se propone opere, los resultados que se obtengan podrían ayudar a mejorar el propio sistema - para su mejor aplicación, y ofrecer, otra alternativa de evaluación a programas educativos de esta índole.

La elaboración de este trabajo, plantea la necesidad de definir el papel de la evaluación, para que ésta responda a las exigencias de cada programa educativo, ya que la evaluación debe de ser flexible y adaptarse a las necesidades y requerimientos de los programas educativos.

El campo de la evaluación de modelos educativos es muy amplio y - queda abierto a la investigación e implementación de futuras aportaciones.

La realización de la propuesta de evaluación presentada en este - trabajo queda sujeta a la aprobación de las autoridades del Programa Nacional de Alfabetización.

B I B L I O G R A F I A

- AMTMAN, FERNANDEZ, MORAGA La Técnica de "Radio-Visión" en la Capacitación Campesina, Santiago de Chile 1979, Lea Sedecos, Documento Eliea No. 1.
- ANDERSON Y FAUST Psicología Educativa, México 1977, Editorial - Trillas.
- ANDRADE, CEPEDA, LOPEZ, VEGA, YAÑEZ Guía para el Asesor, México 1981, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- ANDRADE, CEPEDA, LOPEZ, VEGA, YAÑEZ Guía para la Observación de los Programas, México 1981, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- AÑORVE GUILLEN MARTHA A. Innovaciones en la Alfabetización Funcional de Adultos, México 1974, Tesis Pedagogía, UNAM.
- BARBOSA HELDT ANTONIO Cien Años en la Educación de México, México - 1972, Editorial Pax-México.
- BLOOM, HASTINGS, MADUS Evaluación del Aprendizaje, Buenos Aires 1975, Editorial Troquel.
- BLOOM, HASTINGS, MADUS Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, Nueva York 1971, McGraw-Hill.
- CARMONA FERNANDO Reforma Educativa y Apertura Democrática, México 1972, Editorial Nuestro Tiempo.
- CARREÑO FERNANDO Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación, México 1976, Programa Nacional de Formación de Profesores, Anuies.
- CEE Perspectivas de la Educación en América Latina, México 1979, CEE.
- CEE Revista del Centro de Estudios Educativos, México 1972, Vol. II, Tercer Trimestre, No. 8, CEE.

- CEE Revista del Centro de Estudios Educativos, México 1973, Vol. III, Tercer Trimestre, No. 3, CEE.
- CENAPRO Algunos Temas de Educación de Adultos, Serie Educación de Adultos No. 5, México 1978, CENAPRO.
- CHADWICK C. Tecnología Educativa para el Docente, Buenos Aires 1977, Editorial Paidós.
- CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA Educación Informal y No Formal, México 1981, Vol. I, Unidad de Talleres Gráficos del I.P.N.
- CREFAL El Porqué y el Cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, México 1976, Talleres Gráficos del CREFAL.
- CREFAL Teoría y Práctica de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, Tomo I, México - 1973, Talleres Gráficos del CREFAL.
- DIAZ BARRIGA ANGEL Algunas Hipótesis sobre la Evaluación Escolar, México 1980, Departamento de Tecnología Educativa, CISE-UNAM.
- DIAZ BARRIGA ANGEL El Problema de la Teoría de la Evaluación y la Cuantificación del Aprendizaje, México 1980, - CISE-UNAM.
- DIAZ BARRIGA ANGEL "Tesis para una Teoría de la Evaluación y sus Derivaciones en la Docencia", en Perfiles Educativos No. 15, México 1982, CISE-UNAM.
- DIE Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 6, México 1982, DIE-CINESTAY-IPN.
- DIE Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 7, México 1982, DIE-CINESTAY-IPN.
- DIAZ F., LULE M., MERCADO D., PACHECO D., SAAD E. Y ROJAS S. Documento de Trabajo Obtenido de la Propuesta de la Metodología en Diseño Curricular. En preparación. S.F.

- FALEY, GEPHART, GUBA,
HAMMOND, MERRIMAN, PROUUS Educational Evaluation, Decision Marking, India
na 1971, Peacock Publishers.
- FERREIRO RAQUEL "El Problema de la Evaluación a Nivel Universi-
tario", en Temas de Pedagogía Universitaria,
Santa Fe 1972, Universidad del Litoral.
- FURTER PIERRE "De la Lucha Contra el Analfabetismo al Desarro
llo Cultural", Venezuela 1978, Fondo Editorial
Común.
- GAMEZ JIMENEZ LUIS Tecnología Educativa, México 1980, Editorial
Galpe.
- GARCIA CORTES FERNANDO "La Evaluación Diagnóstica", en Enseñanza Pro-
gramada, México 1973, Mecanograma de la CNME.
- GARCIA CORTES FERNANDO La Medición y la Evaluación en la Educación,
México 1979, Documento de Trabajo, CNME.
- GARCIA CORTES FERNANDO Paquete de Autoenseñanza de Evaluación del Apro-
vechamiento Escolar, México 1979, CISE-UNAM.
- GIL MINERVA ALICIA La Televisión y la Radio para Alfabetizar, Méxi-
co 1967, Centro Experimental de Educación Audio
visual.
- GILES VAZQUEZ MA. DOLORES Educación de Adultos, México 1981, Tesis Psico-
logía, UNAM.
- GLAZMAN RAQUEL "El Papel de la Evaluación", en Diseño de Pla-
nes de Estudio, México 1978, CISE-UNAM.
- GUZMAN JOSE T. Alternativas para la Educación en México, Méxi-
co 1979, Editorial Gernica.
- HOUSDEN, J.L. Y LE GEAR "La Evaluación Referida a un Criterio: Un Mo-
delo en Proceso de Formación" en Evaluación del
Aprovechamiento Escolar, México 1974, CNME-UNAM.

- IRISAR ROJAS JOSE ANTONIO Analfabetismo y Cambio Social, México 1974, Tesis, Pedagogía, UNAM.
- ISAIS REYES JESUS Criterios Pedagógicos para la Acción Alfabetizadora, México 1976, CREFAL.
- LAFOURCADE PEDRO Evaluación de los Aprendizajes, Buenos Aires - 1973, Editorial Kapelusz.
- LARROYO FRANCISCO Historia Comparada de la Educación en México, México 1979, Editorial Porrúa.
- LATAPI PABLO Mitos y Verdades de la Educación Mexicana, México 1979, Centro de Estudio Educativos.
- LATAPI PABLO Política Educativa y Valores Nacionales, México 1979, Editorial Nueva Imagen.
- LEMUS L. ARTURO Evaluación del Rendimiento Escolar, Buenos Aires 1974, Editorial Kapelusz.
- LIVAS I. Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa, México 1976, Programa Nacional de Formación de Profesores, ANVIES.
- MAGER ROBERT Medición del Intento Educativo, Buenos Aires 1975, Editorial Guadalupe.
- MANUEL FERMIN La Evaluación, Los Exámenes y las Calificaciones. Buenos Aires 1971, Editorial Kapelusz.
- MORAN OVIEDO PORFIRIO "La Evaluación de los Aprendizajes y sus Implicaciones Educativas y Sociales", en Perfiles Educativos No. 13, México 1977, CISE-UNAM.
- MONTOYA Y REBEIL "Evaluación de la Telesecundaria", en Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación No. 38 México 1981, SEP.

- MORENO GARCIA ROBERTO Analfabetismo y Educación Popular en América Latina, México 1941, Editorial Allonte.
- OLMEDO B. JAVIER Evaluación Pedagógica a Nivel Universitario, México 1973, Trabajo Inedito para Exámen de Grado, Pedagogía, UNAM.
- PADUA JORGE El Analfabetismo en América Latina, México 1979, Jornadas 84, Colegio de México.
- PHI DELTA KAPPA NATIONAL
STUDY COMMITTEE ON EVAL-
UATION Educational Evaluation and Decision Marking, -
Illinois 1971, Peacock Publishers.
- ROBLES MARTHA Educación y Sociedad en la Historia de México,
México 1981, Siglo Veintiuno Editores.
- ROJAS SORIANO RAUL Guía para realizar Investigaciones Sociales, Mé-
xico, México 1968, UNAM.
- ROMERO JESUS Lázaro Cárdenas Biografía de un Gran Mexicano,
México 1971, B. Costa-Amic Editores.
- SAYLOR Y ALEXANDER Planeamiento de un Curriculum en la Escuela Mo-
derna, Buenos Aires 1970, Ediciones Troquel.
- SECRETARIA DE EDUCACION
PUBLICA Analfabetismo, México 1971, Dirección General -
de Educación Fundamental.
- SECRETARIA DE ECUDACION
PUBLICA Comités Populares de Alfabetización Instructivo,
México 1959, Dirección General de Alfabetización
y Educación Extra Escolar.
- SECRETARIA DE EDUCACION
PUBLICA Documento General, Programa Nacional de Alfabeti-
zación, México 1981.
- SECRETARIA DE EDUCACION
PUBLICA Educación para Todos, México 1979, Programa Na-
cional de Alfabetización.

- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Plan Nacional de Educación, México 1977, Servicios Educativos Complementarios de la Unidad Co-respondiente de los Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados.
- SHYFTER GUIDA "Aspectos Generales de la Evaluación Diagnóstica, Formativa y Sumaria", en paquete de auto enseñanza de evaluación del aprovechamiento, México 1979, CISE-UNAM.
- SOLANA, CARDIEL, BOLAÑOS Historia de la Educación Pública en México, México 1981, SEP-Fondo de Cultura Económica.
- STANLEY, J.C. Measurement in Today's Schools, en Glewood Cliffs 1964, Prentice-Hall.
- TABA M. Elaboración del Curriculum, Buenos Aires 1976, Editorial Troquel.
- THORNDIKE R. HAGEN S. Tests y Técnicas de Medición en Psicología y Educación, México 1970, Editorial Trillas.
- TORRES BODET JAIME Patria y Cultura, México 1964, Dirección General de Alfabetización y Educación Extra Escolar.
- TORRES NOVOA CARLOS Entrevistas con Paulo Freire, México 1978, Ediciones Gernika.
- TORRES NOVOA CARLOS Paulo Freire en América Latina, México 1979, Ediciones Gernika.
- TORRES NOVOA CARLOS La Praxis Educativa de Paulo Freire, México 1977, Ediciones Gernika.
- UNESCO-OEA-CREFAL Curso Regional sobre Alfabetización y Desarrollo en Areas Marginales, México 1980, Talleres Gráficos del CREFAL.

- VAZQUEZ JOSEFINA Nacionalismo y Educación en México, México 1975, Colegio de México.
- VILLAROEL CANSECO TOMAS Didáctica General, México 1968, SEP.
- VILLAROEL CESAR Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior, Caracas 1974, Editorial Paulinas.
- WANIEWICS IGNACY La Radiocomunicación al Servicio de la Educación de Adultos, París 1972, UNESCO, Tribune de Geneve.
- WEISS CAROL Investigación Evaluativa, México 1975, Editorial Trillas.

A N E X O S

ANEXO 1

Objetivos

Sensibilizar al participante sobre los diferentes prejuicios que se manejan en torno al analfabeto.

Brindar la oportunidad de conocer la opinión que cada uno de los integrantes del grupo tiene sobre el analfabeto.

Condiciones

Número de participantes: de 15 a 20.

Tiempo: 15 minutos.

Material: hojas blancas, lápices para los participantes, hojas de rotafolio para el capacitador.

Desarrollo

Cada uno de los participantes deberá escribir en una hoja 5 adjetivos calificativos que él le de a los analfabetos.

Una vez escritos, se procederá a leerlos, escribirlos en una hoja de rotafolio. Esta se deja a la vista de todo el grupo hasta el final del módulo.

Conclusiones

Las conclusiones de este ejercicio se obtendrán hasta el final del módulo. Después de haber realizado la reflexión sobre el juego - "El analfabeto", se pide a los participantes su opinión sobre los adjetivos dados, guiándose por preguntas como: ¿están de acuerdo?, ¿por qué decimos que el analfabeto es...?, ¿es justo dar tales adjetivos del analfabeto?. Se hace también la comparación entre los adjetivos dados y lo que sintieron los "no privilegiados" durante la realización del curso.

Cabe aclarar que el ejercicio "¿Cómo es el analfabeto?" y el juego "El analfabeto" pueden realizarse en forma independiente. Sin embargo, en el programa del curso se sugiere que se realicen ambos, para así lograr una sensibilización mayor.

JUEGO "EL ANALFABETO"

El objetivo de este juego es el de sensibilizar a los alfabetizados, del esfuerzo que le cuesta al analfabeto la decodificación de un mensaje escrito.

Esto es con la finalidad de que ellos, después de haber tomado la experiencia que reporta el juego, puedan comprender mejor al analfabeto en su proceso de aprendizaje.

Los materiales que se emplean son los siguientes:

NECESARIOS PARA EL CONDUCTOR DEL JUEGO:

- Instructivo del juego.
- Pizarrón, gises, borrador (puede usarse también rotafolio y marcadores).
- Una copia por participante del mensaje uno sin traducción (Anexo 1A)
- Una copia por participante del mensaje dos sin traducción (Anexo 1A)
- Lista de palabras clave para decodificar el primer mensaje (Anexo 1B)
- Traducción de los mensajes del punto dos (Anexo 1C).
- Un abecedario en clave, traducido (Anexo 1D).
- Nombre en clave y traducción de los seis dibujos (Anexo 1E).

NECESARIO PARA LOS JUGADORES:

- Una o dos hojas de papel tamaño carta, blancas o rayadas.

- Un lápiz con borrador.

El juego se desarrolla en las siguientes etapas:

- a) Preparación.
- b) Desarrollo.
- c) Conclusión.

a) Preparación

Antes de reunirse con los participantes, el conductor del juego deberá recordar por la línea punteada el mensaje uno del - mensaje dos (Anexo 1A), y señalar con un pequeño punto rojo - cuatro mensajes uno; después de esto, mezclará dichos mensajes entre el total de los que va a distribuir.

En la primera reunión de un grupo de capacitados, después de - terminadas las técnicas de integración grupal, se distribuye - entre cada uno de los participantes el mensaje uno del anexo 1A. Se les comunica a todos que el mensaje está en clave y que ser virá para medir su inteligencia. Que dicho mensaje, una vez - traducido, contiene información que es importante memorizar pa ra que puedan seguir siendo considerados como aspirantes a in- tegrar el Programa de Alfabetización. Se les indica que dispo nen de cinco minutos para opinar lo que piensan del contenido del mensaje que hayan podido descifrar.

Como naturalmente ninguno de los participantes entenderá el - mensaje escrito en clave, se les dirá que se les va a tener - que enseñar a leer ese tipo de escritura, dada la importancia que implica que éste se conozca.

Antes de principiar la enseñanza de la clave, se anuncia que - cuatro de los mensajes repartidos tienen un pequeño punto rojo en la parte de atrás de la hoja; se forma un grupo con las cuatro personas correspondientes; una vez hecho esto, se les dice que este grupo trabajará en un lugar aparte. Al grupo pequeño se le llamará GRUPO DE LOS PRIVILEGIADOS, al otro se le llama- rá GRUPO DE LOS ANALFABETOS.

b) Desarrollo

Ya separados ambos grupos, se llevarán a cabo las siguientes - actividades:

PARA LOS PRIVILEGIADOS

1. Entregarles la lista de palabras clave traducidas del anexo 2A
2. Informarles que esas palabras contienen todas las letras - que permitan traducir el mensaje.
3. Pedirles que descifren el mensaje en forma individual, de la manera que cada uno lo considere conveniente.

4. Indicarles que sólo cuentan con diez minutos para ello. -
(Si se requiere se otorgarán cinco minutos más, como máximo).
5. Pedirles que descifren el mensaje uno totalmente.
6. Pedirles que cada uno trabaje en forma independiente y separado de los demás "privilegiados".

PARA LOS ANALFABETOS

1. Dibujar en el pizarrón la figura 1 del anexo 5A.
2. Pedir a los alumnos que le pongan nombre al dibujo.
3. Ya nombrado el dibujo, escribir el nombre en el pizarrón, utilizando la clave.
4. Promover entre los participantes generar más palabras con las letras que ya conocen.
5. Por ejemplo: bola, bobo, lola, ola, etc. Se repite el proceso con cada una de las figuras del anexo 5A hasta terminarlas.

Se recomienda que las once actividades se realicen en un máximo de 15 minutos.

Terminadas las actividades de los equipos de los "privilegiados" y de los "analfabetos", se les reúne en un sólo grupo y se les advierte que deben mantener en secreto la información que cada uno sabe. Se les da el mensaje dos del anexo 1A, y se les pide que lo traduzcan. Se les informará que tienen diez minutos para traducir el mensaje y saber lo que este dice.

NOTA:

Se ha comprobado que algunos participantes del grupo de los "analfabetos" pueden traducir el mensaje dos por exclusión de letras. De cualquier manera, éstos serán una minoría, dado que las palabras que les fueron enseñadas a su grupo no contienen todas las letras necesarias para traducir el mensaje fácilmente. Se recomienda que a estas personas se les considere como observadores de la siguiente parte del juego. Su función será la de exponer sus observaciones en la etapa de conclusiones, sobre las experiencias que pueden obtenerse en esta parte del juego.

Después de que el grupo de "privilegiados" regrese a cumplir las instrucciones del segundo mensaje, se les pedirá que entreguen sus apuntes.

Seguidamente, uno por uno de los "privilegiados" deberá intentar enseñar toda la clave al grupo de los "analfabetos", para

lo cual se les dará únicamente cinco minutos. Después que ha terminado el último privilegiado se da por terminado el juego.

c) Conclusión

Una vez terminado el juego, se pide a todos los participantes que expresen sus opiniones sobre la experiencia en la que participaron.

El coordinador del curso remarcará todas aquellas opiniones que se identifiquen con el objetivo del juego. Algunos puntos a considerar son:

- Actitudes individuales o grupales que se manifestaron ante la imposibilidad de saber leer y escribir. Por ejemplo, frustración, tensión y aislamiento.
- Grado de concientización sobre la necesidad de contar con técnicas y métodos para poder alfabetizar.
- Sentimiento de injusticia mostrado porque unos pocos tienen la oportunidad de aprender a leer y otros no.
- Grado de interés manifestado por aprender a leer antes y después de cada uno de los mensajes.

- Grado de concientización de los participantes ante el problema que afronta el analfabeto al no saber leer ni escribir.

Se recomienda que esta última actividad no se extienda por más de treinta minutos.

Al final de las reflexiones se recomienda proporcionar una copia completa del juego a cada uno de los participantes.

ANEXO 1A

MENSAJE UNO

0+ψE+θφ7 ΓE+ →Ω ∇~∇Ω<7∞↔→+ ~+ +Z E~ →+~+~ Σ↑Ω↑ ~+ Σ7∞+
 Ω+Σ Σ↑∞+Ω+Σ φ+~ +Σ∇7@+Ω↑ →~+~+Σ ΓE+ ~Σ+@∇6Ω+Σ↑ ∇VT ΓE+
 ψ+@∇6+~4+@Ω+ T @+→+α7@Ω+ Σ+→@∇@+ ∇∇@∇ ΓE+ →~Λ∇ ψ+~<+∇~∇
 T ∇E+φ7 ∇∇@~φ+@+

MENSAJE DOS

<E+@∇ φ+ →Σ→+ Σ∇Ω+~ ∇VT E~ ∇@+@+~ ∇+@+ Σ+Ω+ ∇∇6∇ ψE∇+@+
∇+@Σ+~∇Σ+

ANEXO 1B

MURCIELAGO

6 E 9 ψ ↑ + 2 7 L ↓

NINOTE

~ ↑ 2 ↓ + +

YOYO

T ↓ T ↓

VIKI

α ↑ 5 ↑

LAPIZ

2 7 2 ↑ 3

QUESO

Γ E + Σ ↓

DOMINO

φ ↓ 2 ↑ ~ ↓

HIPO

π ↑ 2 ↓

ANEXO 1C

MENSAJE UNO

RECUERDA QUE EL ANALFABETO NO ES UN TONTO, SOLO NO SABE LOS SIM-
BOLOS DEL ESPAÑOL. TENEMOS QUE ENSEÑARLOS. HAY QUE COMPRENDERLO
Y MOTIVARLO SIEMPRE PARA QUE TENGA CONFIANZA Y PUEDA APRENDER.

MENSAJE DOS

FUERA DE ESTE SALON HAY UN PREMIO, PERO SOLO PARA CUATRO PERSONAS

ANEXO 10

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |
| ∇ | ∞ | ψ | ϕ | + | < | Λ | π | † | ˘ | § |
| L | M | N | Ñ | O | P | Q | R | S | T | U |
| Ω | ə | ~ | ⊙ | + | ℓ | Γ | ⊖ | Σ | → | ≡ |
| | | | V | W | X | Y | Z | | | |
| | | | α | Δ | ≡ | T | ≡ | | | |

CLAVE:

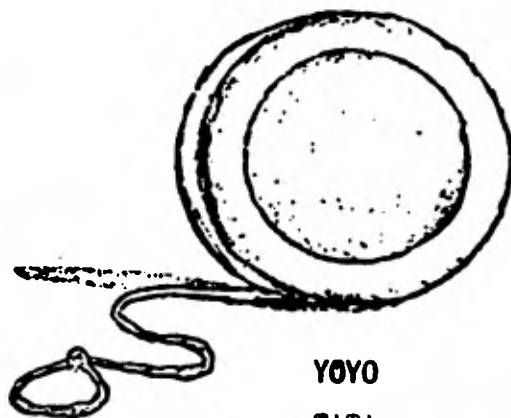
· ; - ,
† ^ = ~

(SIGNOS DE PUNTUACION)



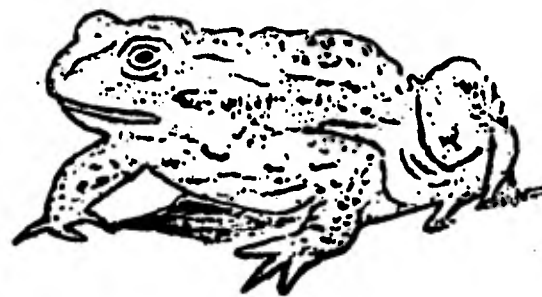
HILO

†Ω†



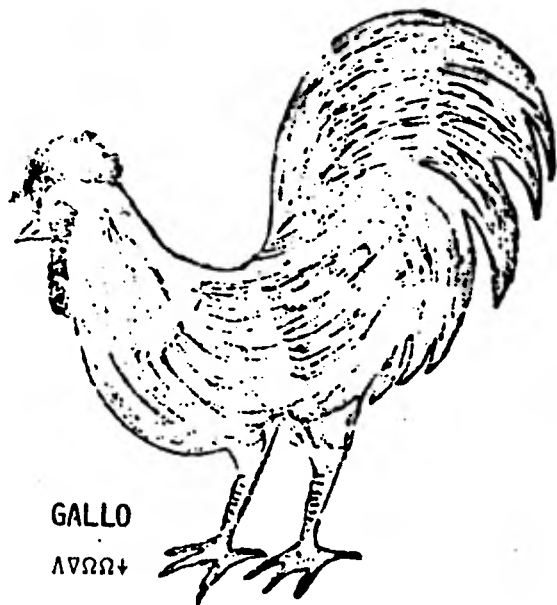
YOYO

†††



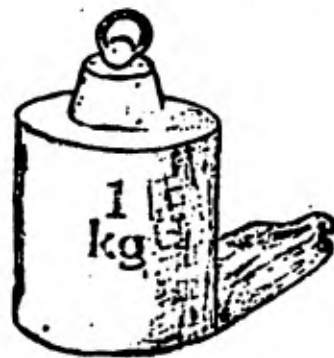
SAPO

†Λ†



GALLO

†ΩΩ†



KILO

†Ω†



BOLA

†Ω†

ANEXO 2

DINAMICA: "BINAS Y CUARTAS"

METAS:

- I. Romper la tensión existente al iniciar una reunión.
- II. Poner las bases para la formación ulterior de equipos.
- III. Integrar a todos los participantes.
- IV. Permitir a todos verbalizar su tensión y expresar sus expectativas.
- V. Permitir la apertura a los demás y romper los grupos previamente constituidos.

Dimensiones del grupo:

Pueden ser grupos numerosos, desde 8 hasta 150 personas.

Tiempo requerido:

La plática por binas puede durar de 8 a 15 minutos. En el momento de las cuartas o sextas, otros 10 minutos. Si después de las cuartas se organizan grupos de 8, otros 10 minutos.

Disposición física:

Bancas o sillas individuales, preferiblemente movibles. Si hay corridor o patio conviene incitar a que caminen o salgan.

PROCESO:

- I. El asesor indica que para conocerse mejor en el grupo y para iniciar el trabajo, cada persona buscará un compañero, de ser posible un hombre y una mujer a quién no conozca y platicarán ambos durante unos 10 minutos.
- II. Después de los primeros 10 minutos el asesor interrumpe y pide que cada bina se junte con otra o con otras dos y continúen la plática en grupos de cuatro o de seis personas.
- III. Transcurridos otros 10 minutos puede pedirse que se constituyan grupos de 8 personas, o bien iniciar una presentación general. La persona en vez de presentarse puede presentar al grupo o su mismo compañero inicial.
- IV. El asesor sintetiza los aspectos comunes del grupo según las diferencias o semejanzas que han aparecido en la presentación.

ANEXO 3

DINAMICA: "PRESENTACION"

METAS:

- I. Permitir al grupo romper la tensión que existe al principio.
- II. Facilitar que las personas hablen de sus sentimientos y no sólo de sus ideas.
- III. Tener una percepción global de las riquezas y las lagunas que hay en el grupo.

Dimensiones del grupo:

No más de 30 personas; si son más subdividir en grupos de 12.

Tiempo requerido:

Aproximadamente medio minuto por participante.

Disposición física:

En círculo, si son menos de 30; si son más subdividir en círculos de 12.

Materiales utilizados:

Ninguno.

PROCESO:

- I. El asesor explica al grupo que el conocimiento personal de los participantes es un proceso que se podrá intensificar durante el curso, pero es necesario que cada uno se presente al grupo.
- II. El asesor pide que cada quien se presente diciendo cinco cosas que lo caractericen y como se siente en este momento y porque les interesa ser alfabetizadores.
- III. El asesor hará una síntesis o pedirá a uno o a dos miembros - del grupo que resuman algunos aspectos comunes de la presentación.

Después de esta dinámica se realizará el juego de "El analfabeto" (Anexo A).

FORMATOS

| 1 | ACTIVIDAD | CONTENIDO | INDICADORES | 2 | 3 | 4 |
|---|---------------------------------|----------------------------------|--|---|---|---|
| | COMIENZO Y DESARROLLO DEL GRUPO | 1.1 PRESENTACION | <ul style="list-style-type: none"> * Inicia las actividades presentándose y exponiendo sus motivos por ser el coordinador. * Propicia y conduce la presentación del grupo. * Propicia la exposición de expectativas del grupo. * Las maneja aclarando aquellos motivos que no se lograrán satisfacer en el grupo. | | | |
| | | 1.2 DISCUSION | <ul style="list-style-type: none"> * Explica el procedimiento de inicio de las actividades. * Genera la participación del grupo. * Conduce al grupo hacia la denominación de la lámina. * Orienta la discusión hacia aspectos de interés del grupo. * Propicia la reflexión del grupo sobre el tema de la lámina. | | | |
| | | 1.3 LECTURA | <ul style="list-style-type: none"> * Realiza los pasos en el orden sugerido. * Propicia la participación de los integrantes del grupo. * Verifica individualmente el avance. * Culmina la sesión con un resumen de las actividades y logros. | | | |
| | | 1.4 ESCRITURA | <ul style="list-style-type: none"> * Realiza los pasos en el orden sugerido. * Propicia la participación del grupo en la formación de frases y palabras. * Verifica individualmente el avance del grupo. * Culmina la sesión con un resumen de actividades y logros. | | | |
| | | 1.5 LECTO-ESCRITURA (SIMULTANEA) | <ul style="list-style-type: none"> * Realiza los pasos en el orden sugerido. * Propicia la participación del grupo. * Verifica individualmente el avance del grupo. * Culmina la sesión con un resumen de actividades y logros. | | | |
| | | 1.6 DIFICULTADES ORTOGRAFICAS | <ul style="list-style-type: none"> * Explica las diferencias ortográficas. * Propicia en el grupo el descubrimiento de las diferencias ortográficas. * Aplica las diferencias ortográficas. | | | |

Ponderación: 4

Calif. máxima

Calif. obtenida

Calif. del aspecto

| |
|---|
| 4 |
| |
| |

| | CONTENIDO | DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES | 2 | 3 | 4 | |
|---|------------------------------------|----------------------------------|--|---|---|--|
| 1 | CONOCIMIENTO Y MANEJO DEL MATERIAL | 1.1 PRESENTACION | <ul style="list-style-type: none"> • Inicia las actividades presentándose y exponiendo sus motivos por ser el facilitador. • Propicia y conduce la presentación del grupo. • Propicia la exposición de expectativas del grupo. • Las maneja aclarando aquellos motivos que no se lograrán satisfacer en el grupo. | | | |
| | | 1.2 DISCUSION | <ul style="list-style-type: none"> • Explica el procedimiento de inicio de las actividades. • Genera la participación del grupo. • Conduce al grupo hacia la denominación de la lámina. • Orienta la discusión hacia aspectos de interés del grupo. • Propicia la reflexión del grupo sobre el tema de la lámina. | | | |
| | | 1.3 LECTURA | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza los pasos en el orden sugerido. • Propicia la participación de los integrantes del grupo. • Verifica individualmente el avance. • Culmina la sesión con un resumen de las actividades y logros. | | | |
| | | 1.4 ESCRITURA | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza los pasos en el orden sugerido. • Propicia la participación del grupo en la formación de frases y palabras. • Verifica individualmente el avance del grupo. • Culmina la sesión con un resumen de actividades y logros. | | | |
| | | 1.5 LECTO-ESCRITURA (SIMULTANEA) | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza los pasos en el orden sugerido. • Propicia la participación del grupo. • Verifica individualmente el avance del grupo. • Culmina la sesión con un resumen de actividades y logros. | | | |
| | | 1.6 DIFICULTADES ORTOGRAFICAS | <ul style="list-style-type: none"> • Explica las diferencias ortográficas. • Propicia en el grupo el descubrimiento de las diferencias ortográficas. • Aplica las diferencias ortográficas. | | | |

Ponderación: 4

Calif. máxima

Calif. obtenida

Calif. del aspecto

NOMBRE DEL PARTICIPANTE _____

| | ASPECTO | CONTENIDO | R E A C T I V O S | 2 | 1 | 0 | CALIF. |
|---|----------------------------------|------------------|---|---|---|---|--------|
| 2 | HABILIDAD PARA CONducIR UN GRUPO | 2.1 COMUNICACION | <ul style="list-style-type: none"> * Usa un lenguaje comprensible. * Se expresa claramente y con fluidez. * Aclara las dudas del grupo. * Es atento y paciente. | | | | |
| | | 2.2 CONDUCCION | <ul style="list-style-type: none"> * Crea un clima de confianza. * Promueve la participación de todos. * Mantiene el interés del grupo. * La participación del grupo es ordenada. * Se refiere al grupo como a un grupo de adultos. * Su actitud ante el grupo es de amigo y no - de maestro. | | | | |

Ponderación: 3

Calif. Máxima

20

Calif. obtenida

Calif. del aspecto

NOMBRE DEL PARTICIPANTE _____

LUGAR Y FECHA _____

| | ASPECTO | CONTENIDO | R E A C T I V O S | 2 | 1 | 0 | CALIF. |
|---|--|----------------------------------|---|---|---|---|--------|
| 3 | ACTITUD RES- PECTO AL PRO- GRAMA | 3.1 RESPONSABILIDAD E INTERES | <ul style="list-style-type: none"> * Asistió a todas las sesiones. * Llega con puntualidad a las sesiones * Mantiene buenas relaciones con sus compa- ñeros. * Participa con interés. * Se dedica a la tarea. * Permite la participación. * Tiene un interés social por la alfabetiza- ción. | | | | |

Ponderación: 2

Calif. Máxima

14

Calif. obtenida

Calif. del aspecto

NOMBRE DEL PARTICIPANTE _____

LUGAR Y FECHA _____

| ASPECTO | CONTENIDO | R E A C T I V O S | 2 | 1 | 0 | CALIF. | |
|---------|-------------------------------|-------------------------|---|---|---|--------|--|
| 4 | CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES | 4.1 INFORMACION GENERAL | <ul style="list-style-type: none"> * Conoce los objetivos, metas, políticas y estrategias del PRONALF. * Conoce la estructura del PRONALF. * Conoce el ciclo de alfabetización. | | | | |
| | | 4.2 FUNCIONES | <ul style="list-style-type: none"> * Conoce las funciones del alfabetizador. * Conoce la relación que existe entre el - coordinador de zona y el grupo de alfabetización. * Conoce las funciones que el Organizador Regional de Alfabetización tiene para - con el grupo de alfabetización. * Conoce las funciones del Alfabetizador. * Conoce las funciones extras a la alfabetización. | | | | |

Ponderación: 1

Calif. Máxima 16

Calif. obtenida

Calif. del aspecto

**CONCENTRADO INTERMEDIO SOBRE
MANEJO DEL METODO**

NOMBRE DEL CAPACITADOR _____

| A S P E C T O | | PONDERACION | CALIF. MAXIMA | CALIF. OBTENIDA | CALIF. FINAL |
|---------------------------|--|-------------|------------------|--------------------|-----------------|
| 1 | | 4 | 48 | | |
| 2 | | 3 | 20 | | |
| 3 | | 2 | 14 | | |
| 4 | | 1 | 16 | | |
| CALIFICACION TOTAL | | | | | |

OBSERVACIONES _____

CONCENTRADO DE CALIFICACIONES SOBRE MANEJO DEL METODO

NOMBRE DEL CAPACITADOR _____

| N O M B R E | CALIFICACION FINAL ASPECTOS:* | | | | CALIFICACION TOTAL |
|-------------|-------------------------------|---|---|---|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |

PROMEDIO CALIFICACION
 TOTALES

- * Los aspectos se refieren a:
- Conocimiento y manejo del método.
 - Habilidad para conducir el grupo.
 - Actitud hacia el programa.
 - Conocimiento general de sus funciones.

CUESTIONARIO PARA LOS PLANIFICADORES DEL MODELO DE CAPACITACION DE
ALFABETIZADORES CON APOYO DE LA T.V.

Instrucciones:

Este cuestionario está dirigido únicamente a los planificadores - del modelo de capacitación, y los datos que se tienen que anotar - son; el nombre del planificador, el nombre de la persona que lo aplique y la fecha en que se aplique.

Todas las preguntas, son hechas por el aplicador y las respuestas que obtengan, son anotadas por él mismo en los renglones correspondientes.

NOMBRE DEL PLANIFICADOR _____

NOMBRE DEL APLICADOR _____ FECHA _____

1. ¿Cuáles son los objetivos del modelo de capacitación para alfabetizadores con apoyo de la televisión?

2. ¿Cuáles y en qué medida fueron alcanzados?

3. ¿El sistema de operación del modelo funciona tal como lo tenía planeado?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

4. ¿Los programas de televisión cumplieron con los objetivos para los que fueron empleados?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

5. ¿Los materiales impresos cumplieron con su papel de apoyo durante la capacitación?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

6. ¿El programa del curso de capacitación funcionó adecuadamente?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

7. ¿Qué fallas le ha encontrado al modelo ya en funcionamiento?

8. ¿El modelo ya en operación ha generado necesidades que no habian contemplado?

9. ¿Cuáles han sido los aspectos positivos del modelo ya en su fase operativa?

10. ¿Cuáles serian sus aportaciones para el mejoramiento del modelo?

CUESTIONARIO PARA LOS CAPACITADORES

Instrucciones:

Este cuestionario, está dirigido a los capacitadores que participaron en este modelo, y los datos que se tienen que anotar son los siguientes; el nombre del capacitador, el nombre del estado y la comunidad de la República donde se aplique el cuestionario, la fecha en la cual se aplica y el nombre de la persona que lo aplique.

Todas las preguntas son hechas por el aplicador y las respuestas que obtenga, son anotadas por él mismo en los renglones correspondientes.

NOMBRE DEL CAPACITADOR _____
ESTADO _____ **COMUNIDAD** _____ **FECHA** _____
NOMBRE DEL APLICADOR _____

1. ¿Cuáles son los objetivos de esta modalidad de capacitación?

2. ¿En qué medida considera que los objetivos de la capacitación se hayan alcanzado?

3. ¿La información que se presentaba en los programas de televisión era determinante para la capacitación de los alfabetizados?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

4. ¿Qué tipo de relación guardaban los programas de televisión y los materiales impresos?

5. ¿Consideras que la guía del asesor te dió los elementos suficientes para realizar tus funciones de capacitación?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

6. ¿Crees que el tiempo y los temas tratados durante la capacitación son suficientes para capacitar a un alfabetizador?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿Qué propondrías? _____

7. ¿En qué porcentaje los alfabetizadores capacitados en tu grupo lograron el dominio de la metodología?

8. Durante la capacitación ¿qué tema fue el más difícil de impartir y por qué?

9. ¿Cuáles aspectos del modelo de capacitación consideras que sean los más importantes?

10. En base a tu experiencia con el modelo, ¿qué propondrías para su mejor funcionamiento?

CUESTIONARIO PARA LOS ALFABETIZADORES

Instrucciones:

Este cuestionario está dirigido únicamente a los alfabetizadores - que fueron capacitados por el modelo con apoyo de la televisión, y los datos que se tienen que anotar son los siguientes; el nombre - del alfabetizador, el nombre del estado y la comunidad donde el alfabetizador desarrolle sus funciones, la fecha de la aplicación - del cuestionario y el nombre de la persona que lo aplique.

Todas las preguntas son hechas por el aplicador y las respuestas - que obtenga, son anotadas por él mismo en los renglones correspondientes.

NOMBRE DEL ALFABETIZADOR _____

ESTADO _____ COMUNIDAD _____ FECHA _____

NOMBRE DEL APLICADOR _____

1. ¿Durante tu capacitación, cuál fue la información que te dió - la gufa para la observación de los programas?

2. ¿Consideras que la información que recibiste a través de los - programas de televisión, te fue de utilidad?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

3. Según tu experiencia al frente de un grupo de alfabetización, ¿cuáles son los problemas que se presentan con más frecuencia en tu grupo?

4. ¿Consideras que la capacitación te dió los suficientes elementos para resolver los problemas mencionados?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

5. ¿La participación del capacitador fue determinante durante el curso?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

6. ¿Tu participación en el curso te dió los elementos necesarios para el manejo de la metodología de alfabetización?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

7. ¿Recomendarías la implementación de este modelo de capacitación para otros cursos similares?

8. ¿Cuál tema de la capacitación te resultó más difícil?

¿Por qué? _____

9. ¿En tu trabajo con el grupo qué tema de la capacitación te ha sido de mayor utilidad?

¿Por qué? _____

10. ¿Qué sugerencias harías para el mejoramiento del modelo?

GUIA PARA LA OBSERVACION DE LOS ALFABETIZADORES CON SU GRUPO

Instrucciones:

El observador, se presentará en el grupo de alfabetización para observar y anotar las conductas del alfabetizador con su grupo. Para evitar que el alfabetizador se ponga "nervioso" y actúe de una forma poco habitual, el observador se presentará antes de que inicie la sesión de alfabetización, se presentará con el alfabetizador y le dirá: que quiere observar el grado de avance de los adultos de su grupo.

Los datos que se tienen que llenar en esta guía de observación son; el nombre del alfabetizador, el nombre del estado y la comunidad - donde trabaja el grupo de alfabetización, el número de alfabetizandos en el grupo, la fecha en que se haga la observación, el horario del grupo, la hora en que se inicia y la hora en que termina la observación y el nombre del observador.

La guía marca las conductas más importantes ha observar, pero si - el observador descubre algunos otras también las debe anotar.

NOMBRE DEL ALFABETIZADOR _____

ESTADO _____ COMUNIDAD _____

No. DE ALFABETIZANDOS EN EL GRUPO _____ FECHA _____ HORARIO _____

HORA DE INICIO _____ HORA DE TERMINACION _____

NOMBRE DEL OBSERVADOR _____

Conductas a Observar

- Aplicación del método de alfabetización: manejo del material di
dáctico para alfabetizar, respondiendo a las interrogantes del
grupo.

- Observar al inicio de una nueva palabra la implementación de la
discusión, generando la participación en la misma de la mayoría
de su grupo.

- A lo largo de la sesión observar como el alfabetizador genera y
respeto la participación del grupo, preguntas, observaciones, -
aportaciones, etc.

- Observar cuál es la actitud del alfabetizador ante su grupo, ha
ce participar al grupo, los regaña, los alienta, les da informa
ción extra-alfabetización como alternativas de post-alfabetiza-
ción, capacitación para el trabajo, información sobre servicios
sociales y médicos en la comunidad, etc.

- Revisar las listas de asistencia del grupo, para anotar el indi
ce de deserción en el grupo.

- Observaciones extras.

ENTREVISTA A ALFABETIZANDOS

Instrucciones:

El momento de la aplicación de esta entrevista puede ser antes de la sesión de alfabetización, el mismo día de la observación o al término de la misma.

Para realizar la entrevista, el entrevistador debe de tener en cuenta el lenguaje que emplee, el respeto que le merece el entrevistado, no forzarlo a contestar la entrevista y respetar el ritmo del adulto para contestar.

Los datos que se tienen que anotar son; nombre del alfabetizando, - el nombre del estado y la comunidad donde se haga la entrevista, la fecha de su realización y el nombre del entrevistador.

Todas las preguntas las hace el entrevistador y anota las respuestas en los renglones correspondientes.

NOMBRE DEL ALFABETIZANDO _____

ESTADO _____ COMUNIDAD _____ FECHA _____

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR _____

1. ¿Cómo se siente en su grupo de alfabetización?

2. ¿Le gusta el método por el que está aprendiendo a leer y escribir?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

3. ¿Está usted aprendiendo?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

4. ¿Cómo trabaja con su alfabetizador?

5. ¿Cree que su alfabetizador sabe cómo enseñarle?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

6. ¿Su alfabetizador se preocupa por que el grupo aprenda?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

7. ¿Le gustaría cambiar de alfabetizador?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

8. ¿Cree que lo que está aprendiendo le sirve?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

Observaciones _____

