

21
25j

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
A R A G O N

COORDINACION DE PEDAGOGIA

**“LA EVALUACION DEL APROVECHAMIENTO EN EL
PROGRAMA DE ALFABETIZACION EN LENGUA
MATERNA DE LOS ADULTOS HÑAHÑU”**

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N

**ORNELAS VELAZQUEZ ROSA LILIA
RODRIGUEZ MATHIEU MA. DE LOURDES**

**TESIS CON
FALTA DE ORIGEN**



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 está 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.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
I. EL ANALFABETISMO EN AMERICA LATINA	5
- Características del problema en América Latina	6
- Política Educativa Indígena en México	8
II. TRAYECTORIA Y PROYECCION DE LA EDUCACION BILIN- GÜE Y BICULTURAL EN MEXICO	22
- Participación del INEA en Educación Indígena .	32
- Población atendida	33
- Programa de Educación Comunitaria	34
- Programa de Educación Básica	35
- Programa de Alfabetización	35
- Perfil terminal y niveles de Alfabetización .	39
- Metodología	42
III. ALFABETIZACION A LA POBLACION INDIGENA	45
- Antecedentes	45
- Principios Pedagógicos	48
- Areas de Aprendizaje	49
- Métodos de Alfabetización	50
- Enseñanza de la Lengua Materna	50

	PAG.
- Enseñanza del Español como Segunda Lengua . . .	51
- Diseño y Elaboración de Materiales Didácticos .	52
IV. ALFABETIZACION A POBLACION HÑAHÑU	58
- Justificación	58
- Características Generales de la Población Hñahñu	59
- Condiciones Socioeconómicas	62
- Condiciones Políticas	64
* El Proceso de Aprendizaje en los Adultos. . . .	67
* Características Positivas del Educando Adulto .	74
* Características Negativas del Educando Adulto .	75
- El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje que da el - INEA a la Etnia Hñahñu	77
- Metodología	81
- Periodo de Alfabetización en Lengua Hñahñu . . .	84
V. DIFERENTES CONCEPCIONES EN LA EVALUACION	90
- Evaluación con Referencia a un Dominio o Criterio	101
- La Tecnología Educativa y el Proceso de <u>E</u> valua <u>ci</u> ón	103
- Enfoque de Sistema	106
- El Enfoque de Sistema y la Tecnología Educativa Educacio- nal	110
- Enfoque Evaluativo del cual parte el INEA para la evaluación a Poblaciones Indígenas	114

	PAG.
VI. PROPUESTA EVALUATIVA A POBLACION INDIGENA - - HRAHRU	124
- Contacto Lingüístico con los grupos indige-- nas	128
- Lengua y Estructuras Cognoscitivas en el pro- ceso de aprendizaje	130
- Proceso de Lecto-Escritura	131
- Sujeto y Aprendizaje	133
- Sujeto y Conocimiento	137
- Evaluación Diagnóstica	140
- Evaluación Formativa	143
- Evaluación Sumativa	146
CONCLUSION	157
BIBLIOGRAFIA	162

El Homo sapiens es un ser extraño. Por una parte, la mayoría - afirma que el rasgo que distingue particularmente al hombre de otros animales es su capacidad de aprender, de aprovechar la experiencia, de adaptarse, de innovar de un modo que lo diferen--cia acentuadamente de otros seres vivos de nuestro mundo. El - aprendizaje es un atributo principal del ser humano. Al mismo tiempo cuando nos referimos al aprendizaje hablamos como si esta actividad se realizase solo durante unos pocos años de la vida, como si se tratase de algo relacionado con la niñez y asimílable a las enfermedades infantiles del tipo de sarampión.

¡Los adultos pueden aprender! Continúan haciendolo durante toda su existencia, hasta el momento mismo en que la vida se ex--tingue. Ellos son o pueden ser individuos que aprenden con eficacia. Por supuesto, hay grandes diferencias entre las perso--nas y el éxito de quien aprende, joven o adulto, está limitado por sus cualidades innatas. Pero pocos adultos -quizá ninguno- han logrado realizar todas sus posibilidades de aprendizaje. Debemos recordar que las peores trabas que frenen al adulto que - aprende tiene poco o nada que ver con la edad; son obstáculos - que él mismo se impone. Pero solo en épocas relativamente re--cientes se han realizado esfuerzos destinados a organizar de manera sistemática su aprendizaje, o se ha prestado cierta aten--ción al modo en que ellos aprenden. El individuo que aprende - por sí mismo, el hombre o la mujer que continúan estudiando y - creciendo por propia iniciativa, han sido un fenómeno permanente en la historia y la literatura. Sin embargo la mayoría de -

los esfuerzos organizados en la esfera de la educación de los - adultos, en gran parte de casos se orientaron hacia las tareas correctivas, es decir, a facilitar el tipo de enseñanza que debió obtener en la infancia.

Pero en la actualidad el aprendizaje de los adultos va más allá de lo correctivo: se ocupa de todas las necesidades intelectuales y espirituales de un hombre o una mujer en cualquier etapa de la vida.

INTRODUCCION

El presente trabajo se realizó sobre un tema poco conocido dentro de la carrera de Pedagogía, ya que si bien es cierto que mucho se ha hablado sobre la alfabetización a los adultos, poco se ha conocido sobre la alfabetización bilingüe y bicultural, - que se brinda por parte del I.N.E.A. a los adultos indígenas -- pertenecientes a diferentes Estados de la República Mexicana. Es por ello que dentro del presente trabajo, se trata este tema, en una forma general, para posteriormente centrar nuestra atención en el objeto de estudio que es precisamente "La evaluación del Aprovechamiento en el Programa de Alfabetización en Lengua Materna de los Adultos Hñahñu".

Para lograr ubicar este tema, se desarrolló el trabajo de la siguiente manera:

Dentro del primer capítulo, se consideró necesario, hablar sobre el Analfabetismo en América Latina, con el objeto de dar un panorama general sobre el tema, para así lograr situar la Política Educativa Indígena en México.

Posteriormente, ya que se logró un enfoque sobre el tema, dentro del segundo capítulo, se habla sobre la trayectoria y pro--

yección de la educación bilingüe y bicultural de México, esto con el fin de saber como se ha venido dando este aspecto educativo en México y dar a conocer más sobre la institución que está llevando a cabo actualmente la alfabetización bilingüe y bicultural a los adultos indígenas, y como ésta se está llevando a cabo.

En el tercer capítulo se habla en una forma más específica sobre la alfabetización a poblaciones indígenas, retomando desde sus antecedentes, así como cuales son sus principios pedagógicos, las áreas de aprendizaje, los métodos de alfabetización, para poder brindar la enseñanza de la lengua materna, y con esto poder lograr la enseñanza del español como su segunda lengua, para lo cual se requiere de un diseño y elaboración de material didáctico.

Después de haber logrado un panorama sobre lo que ha venido -- siendo la alfabetización bilingüe y bicultural nos enfocamos -- dentro del cuarto capítulo a dar a conocer más específicamente a la población Hñahñu, la cual es una etnia perteneciente al Estado de Hidalgo y que es justamente la etnia que llamó nuestra atención. Dentro de este capítulo se dan a conocer las características generales de la población Hñahñu, así como sus condiciones socioeconómicas y políticas.

Se consideró conveniente tratar dentro del capítulo IV, lo concerniente al proceso de aprendizaje que se da en los adultos en general, para lograr una mejor comprensión sobre el proceso de

enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la etnia Hñahñu.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje, nos obliga a pensar que debe de existir una forma de evaluación, la cual nos de a conocer los resultados de la efectividad de la alfabetización, sin embargo se consideró conveniente elaborar un capítulo en donde se dieran a conocer algunas de las diferentes concepciones que existen sobre evaluación, y viene a ser precisamente el quinto capítulo en donde se habla del tema, considerándose ésto importante para lograr entender el enfoque que es aplicado por el -- INEA para la realización de la evaluación a la población Hñahñu.

En el último capítulo, se plantea una propuesta de evaluación a la población Hñahñu, sugiriéndose aspectos que se consideran de gran importancia para lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en la alfabetización que se les da en lengua materna y - español como segunda lengua.

Finalmente se dan una serie de conclusiones sobre el tema que - se desarrolló, para así dar por terminado el tema de trabajo.

CAPITULO I

EL ANALFABETISMO EN AMERICA LATINA

EL ANALFABETISMO EN AMERICA LATINA

En la era del átomo, de los satélites artificiales y de la conquista del espacio sideral, en la época en que una parte de la humanidad ha hecho posible y vive los cambios más insospechados de la historia, un abrumador porcentaje de los adultos distribuidos en todas las latitudes del globo, permanecen al margen de los beneficios de la cultura y de los progresos científicos y tecnológicos, ajenos a la participación que demanda, en mil formas, un mundo en acelerado proceso de transformación.

"Pero el panorama que presenta el mundo con tan crecido número de jóvenes y adultos ilustrados se oscurece más aún, tomando en cuenta a los cien millones de niños en edad escolar que no tienen la oportunidad de recibir los beneficios de la educación por falta de escuelas y maestros millones de niños que al cabo de pocos años engrosarían las filas de los analfabetos - adultos". (1)

Es así como el problema se torna más complejo y grave. Y adquiere contornos verdaderamente dramáticos si a eso se añaden las con secuencias del rápido aumento de la población del mundo y el lento progreso que se logra con la mayoría de los programas nacionales de alfabetización.

(1) Soria Luis Eduardo, *Alfabetización Funcional de Adultos*. - Pátzcuaro Michoacán, México 1968, p. 17.

En realidad, no sería aventurado suponer que después de los -- años transcurridos desde que la UNESCO estudió por primera vez la situación del mundo (1950) con respecto al analfabetismo, és ta sea peor en la actualidad; pues en muchos casos, aunque des- cienda ligera o notablemente el índice de iletrados, aumenta el número absoluto de éstos.

"Si bien el número de analfabetos que corresponde a -- América Latina es bajo proporcionalmente comparado -- con otras regiones del mundo, en relación con su po- -- blación total alcanza un índice bastante alto". (2)

CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA EN AMÉRICA LATINA

"Uno de los estudios más documentados sobre el proble- ma del analfabetismo en América Latina fue realizado -- en 1960 por el Dr. Oscar Vera, entonces Director ad- -- junto del Centro Regional de la UNESCO en el Hemisfe- rio Occidental con sede en la Habana, como parte del documento titulado 'La Situación Educativa en América Latina'". (3)

Si bien el problema del analfabetismo es grave en América Lati- na tomando en su conjunto, se advierten grandes diferencias en- tre países y grupos de países.

No es posible analizar el analfabetismo adulto sin tomar en -- cuenta la fuente de la cual se nutre: los millones de niños en

(2) Jesús M. Isaías Reyes, *Educación de Adultos*, Ed. Oasis Méxi- co, p. 99.

(3) Op. cit. p. 19

edad escolar, que, ya sea por falta de escuelas y maestros o -- por otras causas sociales y económicas quedan al margen de la educación o la reciben en un nivel completamente incipiente.

Para América Latina es muy grave la situación a este respecto, pero el problema de nuestros días constituye el crecimiento acelerado de la población que en el caso de América Latina alcanza un índice muy alto.

En América Latina, está ocurriendo lo que en otras regiones del mundo; pese a los esfuerzos todavía limitados por disminuir el número de analfabetos, éste va en aumento, por más que las cifras correspondientes a porcentajes desciendan lenta o apreciablemente. Y eso sin aplicar un criterio más exigente en lo que corresponde a la calidad y eficiencia de la formación integral del adulto, como el que supone la alfabetización.

A las mencionadas características del problema en América Latina debe añadirse la que corresponde a la presencia de una considerable población indígena, como viene a ser el caso de México, que no sólo lo complica desde el punto de vista técnico, en razón de la diversidad de lenguas vernáculas que deberían utilizarse en la fase inicial de la alfabetización para facilitar su paso hacia una cultura letrada.

México, se caracteriza por ser un país multiétnico y pluricultu ral. Actualmente la población nacional asciende a más de 85 millones de habitantes aproximadamente de los cuales un tercio corresponde a los pobladores del medio rural o indígena, distribuf

dos en 56 grupos étnicos, cada uno de éstos poseedor de un lenguaje y cultura propia, lo que imprime a México el carácter pluricultural y plurilingüe mundialmente reconocido.

Conocer la educación indígena en México, nos lleva a remontarnos a los orígenes de la historia misma del pueblo mexicano.

Veamos entonces como se ha llevado a cabo en México la educación indígena.

POLÍTICA EDUCATIVA INDÍGENA EN MÉXICO

LOS INDIGENAS DE MEXICO:

La irrupción violenta de los conquistadores españoles en México causó entre las poblaciones indígenas alteraciones culturales, sociales, económicas y étnicas, que perduran hasta la actualidad. La labor "organizativa" de la nueva administración requirió y provocó movimientos de población y grandes cambios culturales. Muchas poblaciones huyeron ante el avance de los soldados y de los misioneros; otras se aliaron a los conquistadores, y otros más fueron a establecerse en regiones lejanas, de muy difícil acceso, o de poco interés para los europeos.

Los movimientos de población y su reubicación en territorios -- nuevos provocaron, en los grupos menos numerosos, un gradual -- mestizaje entre indígenas y, posteriormente, en poblaciones nuevas, de raza africana en algunos caso, o europea en otros. Los movimientos provocados por nuevas actividades económicas, como

la minería y los obrajes, incidieron también en las alteraciones étnico-culturales. Muchos y variados factores causaron, al paso de los años y desde el punto de vista de sus lenguas y culturas, su extinción completa.

Sin embargo, y a pesar de los tres siglos de dominación colonial y de siglo y medio de vida nacional independiente, sobreviven, con dinámica e identidad propias, muchos grupos indígenas todavía subsisten, a pesar de todos los esfuerzos, intencionales o no, para desintegrarlos, cristianizarlos, castellanizarlos e incorporarlos a "algo distinto" que llamamos cultura nacional, esto se debe a que para cada grupo sus rasgos culturales propios resultan más eficientes o adecuados, no sólo para asegurarle la supervivencia sino también para darle un sentido a tal supervivencia.

"En la actualidad, la mayoría de los grupos indígenas -salvo algunas excepciones, como los huicholes o los tarahumaras- no se distinguen, en su aspecto externo, del resto de la población nacional. Han adoptado casi todos los rasgos más aparentes de nuestra cultura material, por lo que la identificación más inmediata de un individuo como perteneciente a un determinado grupo étnico se logra a través de la lengua que habla".(4)

"Según Evangelina Swadesh* y otros las lenguas que todavía se hablan en México son 56, (ver cuadro 1) éstas presentan, en algunos casos, diferencias internas que puedan ser variantes dialécticas que ocasionan dificultades para la comunicación de los habitantes de

(4) C.N.T.E.: Educación Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, p. 65, 1982.

(*) Arana de Swadesh Evangelina: Las lenguas de México, SEP-INAM MEXICO, 1975, Tomo I, p. 84

la misma lengua, o simples particularidades locales - que no impiden la comunicación entre los distintos hablantes". (5)

Como resultado del proceso histórico y cultural, la población - indígena no se distribuye de un modo regular sobre todo el territorio del país. En algunas entidades federativas, los indígenas representan la mayoría de la población, mientras que en - otras, ya no existe ningún hablante de los idiomas que antiguamente predominaban. Asimismo, en las entidades donde existen - grupos indígenas, éstos ocupan regiones específicas donde casi siempre son la mayoría de la población, ya que su concentración les permite conservar sus rasgos culturales y sus actividades - económicas. (como es el caso del grupo étnico Nñahñu).

Ahora bien haciendo una cronología de la acción oficial Indigenista, nos encontramos, con que son dos las direcciones en las que el indigenismo mexicano ha oscilado polémicamente a partir de la Revolución, con respecto al problema de las lenguas y su enseñanza:

"a) enseñar directamente el español desde los inicios de la instrucción, lo que implica la universalización del español y la exclusión de las lenguas vernáculas en la enseñanza;

b) enseñar a leer y escribir en las lenguas nativas - de los diversos grupos insertando el español como segunda lengua dentro de una equilibrada educación bilingüe y bicultural..." (6)

(5) C.N.T.E. op. cit. p. 67

(6) Op. Cit. p. 68

CUADRO 1

GRUPO	TRONCO	FAMILIA	LENGUA	GRUPO	TRONCO	FAMILIA	LENGUA
Joca-meridional	Yunapacua		Kumiai Paipal Cochim Kiliwa Cucapa Seri Tequistlateco (Chontal de Oaxaca)				Pima alto Pima bajo Tepehuán Yaqui Mayo Tarahumara Guarijío Cora Huichol
Otomangue	Tlapaneco Otoparne	Tlapaneca Pame-jonaz	Tlapaneco Pame Jonaz-chichimeco			Nahua	Nahua
		Otomí-mazahua	Otomí Mazahua	Maya totónaco	Mayance	Mayance	Huasteco
		Matlatzinca	Mataltzinca Ocuilteco				Maya peninsular Lacandón Chontal (Tab.)
	Saviza	Mazateco popoloca	Mazateco Popoloca Ixcateco Chocho				Chol Tzeltal Tzotzil Tojolabal Chua Jacalteco Jacalteco Mame
		Mixteca	Mixteco Cuiccateco Trique Amuzgo		Mixeano	Mixeana	Motozintleco Mixi Popoluca
		Zapoteca	Chatino Zapoteco Chinanteco				Zoque
	Chinanteco	Chinanteca	Huave		Totonaco	Totonaca	Totonaco Tepehua Purépecha (Tarasco)
Nahua-ciutlateco	Yutonahua	Pima-cora	Púpagu	Otros	Purépecha		Kikapu

Ambas direcciones explican en gran medida la evolución del indigenismo mexicano. Para lograr tener una visión más amplia, sobre este aspecto, haremos una síntesis de los aspectos históricos:

- En 1911, con base en la Ley de Instrucción Rudimentaria, se crean escuelas elementales con el fin de castellanizar a los analfabetos de los grupos étnicos que lo soliciten, sin distinción de edad ni sexo, mismas que fueron bautizadas por el público de entonces como "escuelas de peor es nada".
- En 1912, Abraham Castellanos, y en 1913, Gregorio Torres Quinto refuerzan la tesis de la castellanización, aunque marcan también la necesidad de proteger a las razas indígenas.
- En 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública, dirigida por José Vasconcelos, defensor de la castellanización en tanto que vehículo imprescindible para integrar al indígena a la sociedad nacional. Igualmente, se crea el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena.

Con la SEP habrían de surgir concepciones y acciones básicas -- que afectaran a los grupos étnicos del país con el desarrollo de la educación rural, el sistema de las escuelas rurales, escuelas regionales, misiones culturales, normales y campesinas, y especialmente, la preocupación de dar a todo México un idioma y una escritura comunes.

- En 1923, durante el período presidencial de Alvaro Obregón, -

las escuelas rurales se transforman en "Casas del Pueblo", a través de las cuales se realiza formalmente la educación del pueblo aborígen.

En ese mismo año se inicia en Zacualtipán, Estado de Hidalgo, - la primera Misión Cultural Ambulante. Estas misiones tenían como objeto atender a las escuelas en el campo, brindando en el - terreno asistencia pedagógica de tres semanas y tomando a la comunidad como sujeto de la acción educativa. Las misiones fue--ron oficialmente reconocidas en 1926.

- En 1926 se reconoce oficialmente el primer internado indígena bajo el nombre de "Casa del Estudiante Indígena", convertido más tarde en "Internado Nacional de Indios", y extinguido como tal en 1932. El objetivo de esta institución era -- "anular la distancia evolutiva que separa a los indígenas de la época actual", tendiéndose a incorporarlos a las costum--bres y valores de la vida moderna y civilizada. Si bien logra demostrar la capacidad del joven indígena para adquirir la cultura occidental, constituye un factor de desarraigo, - pues ninguno de los graduados quiere regresar a su lugar de origen.

Se puede señalar, como balance de la década, que desde la promulgación de la ley de escuelas rudimentarias hasta principios de 1930, se utilizó la enseñanza directa del español con exclusión de la lengua vernácula en la enseñanza elemental y básica.

- En 1932, por iniciativa del educador Moises Saenz, se crea la estación experimental de incorporación indígena de Carapán, en la Cañada de los Once Pueblos, Estado de Michoacán, con el objeto de realizar estudios e investigaciones de antropología social en el medio indígena. Esta constituye la primera experiencia formal de integración a nivel socioeconómico de los pueblos indígenas.
- En ese mismo año se crean los internados indígenas en diferentes regiones habitadas por aborígenes, con la finalidad de instruir a los indígenas en su medio de origen, manteniendo el modelo de internado de modo que no pierdan el vínculo con sus comunidades.
- En 1933, el lingüista norteamericano William C. Townsend, invitado por Moises Saenz, inicia sus actividades de alfabetización en lengua indígena, lo que luego daría lugar, en 1940, al Instituto Lingüístico de Verano, un elemento nuevo que se agrega a la variada polémica sobre la educación indígena mexicana.
- En 1936, durante la administración del Presidente Lázaro Cárdenas, se crea el Departamento de Asuntos Indígenas, directamente conectado con la Presidencia de la República, con la finalidad de estudiar las necesidades de los grupos étnicos, promover soluciones y llamar la atención de los sectores públicos a través de la consulta con el jefe del Ejecutivo, -- además de actuar como una procuraduría de indígenas en aque-

llas cuestiones de orden social que afectasen a los núcleos aborígenes en su conjunto.

- En 1938 se incorporan las misiones culturales al Departamento de Asuntos Indígenas, cambiando su nombre por el de Misiones de Mejoramiento Indígena, para atender la castellanización de los indígenas.
- En 1939 inicia sus labores el Departamento de Antropología - en el Instituto Politécnico Nacional, que luego se transformaría en la Escuela Nacional de Antropología, germen de las solucitudes y argumentos en favor de una educación bilingüe, y en cuya vida institucional tuvieron participación activa y destacada Manuel Gamio y Alfonso Caso.
- En 1939, la asamblea de filólogos y lingüistas convocada por el Departamento de Asuntos Indígenas propone la idea del -- "Proyecto Tarasco", cuyo objetivo central era alfabetizar en su propia lengua a jóvenes y niños de las poblaciones tarasacas del Estado de Michoacán. El citado proyecto constituye la primera experiencia seria en materia de educación bilingüe. Mauricio Swadesh, al frente del proyecto, reunió a 20 estudiantes monolingües de purepecha, quienes recibieron un curso intensivo para la preparación de un alfabeto práctico; se hicieron también publicaciones en lengua indígena, que incluían diversos temas de interés para los propios hablantes de este idioma.

El año de 1939 resume la cantidad de iniciativas que durante la

década conducen a institucionalizar la práctica educativa, acorde con la idiosincracia y los valores de los grupos étnicos. - Además, esta labor educacional está respaldada por una actitud crítica y científica, coincidente con los grandes progresos en áreas afines, como la antropología, la etnología y la lingüística.

- En 1940 se realiza en Patzcuaro, Mich., el Primer Congreso Indigenista Interamericano, que inaugurara una nueva etapa en la educación indígena de México; se auspició el criterio del uso de la lengua vernácula en el proceso educativo del indígena, proceso que debe apoyarse con métodos y materiales basados en los progresos de la lingüística. Se aprobó también en este congreso la creación del Instituto Indigenista Interamericano, y el gobierno mexicano se comprometió a -- crear una institución nacional que atendiera los complejos - problemas de los grupos indígenas del país.
- En 1944 se crea el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, por acción de Alfonso Caso, para apoyar científicamente la ley de emergencia que establece la campaña contra - el analfabetismo durante el gobierno de Manuel Avila Camacho.

El propósito central del Instituto era tomar el idioma indígena como un medio para alcanzar rápidamente la castellanización de los indios, partiendo de una célebre premisa expresada en los - inicios de la Conquista de Vasco de Quiroga: "el único puente - por el cual se podía llegar al cerebro y al corazón de los in--

dios era el hablarles en el idioma de sus padres".

- En 1946, durante la administración de Miguel Alemán, desaparece el antiguo Departamento de Asuntos Indígenas, y sus dependencias se trasladan a la Secretaría de Educación Pública donde se crea la Dirección General de Asuntos Indígenas. Esta medida se basa en la consideración que el problema indígena es un problema básicamente educativo.
- En 1948, bajo la dirección de Alfonso Caso, y dando cumplimiento al compromiso asumido en Pátzcuaro, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) mediante el cual se formaliza la práctica indigenista del estado mexicano y se inicia una institución con una larga y amplia trayectoria en la vida del país.

Tanto la labor de Alfonso Caso como la de Gonzalo Aguirre Beltrán cubrirán los amplios fines del INI y definirán sus formas de acción, proyectos y programas. Destacan entre ellos los llamados centros coordinadores indigenistas -el primero de los cuales nace en 1952 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas- para dinamizar las relaciones interculturales entre los grupos étnicos y la sociedad mestiza, o provocar la llamada aculturación -inducida en los campos económicos, educativo y de salubridad.

- En 1949 el Instituto Indigenista Interamericano y la UNESCO inician en el Valle del Mezquital un programa de aculturación e integración de los indígenas otomíes, que se convertirá luego en 1952, en el "Patrimonio Indígena del Valle del -

Mezquital", como proyecto de varias secretarías de estado para desarrollar un programa de integración cultural.

- En 1964 se crea el "Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües", mediante el cual se absorbía administrativamente a este personal dentro de la SEP, y se aceptó implícitamente su sistema de trabajo en tanto subsistema paralelo a la educación rural. Entre 1964 y 1970 se consolidó el papel educativo del promotor bilingüe, al otorgárseles capacitación de maestros normalistas.
- En 1970 se crea la Subsecretaría de Culturas Populares y Educación Extraescolar, dirigida por Gonzalo Aguirre Beltrán, - la que coordina a través de cuatro direcciones generales todos los servicios extraescolares de la SEP, incluyendo los de procuraduría y las brigadas de mejoramiento indígena, así como los servicios escolares de nivel primario, la castellanización y los internados de primera enseñanza.
- En 1971 se registra un nuevo período de crecimiento del INI, que culmina con el funcionamiento a nivel nacional de 82 centros coordinadores, reflejo de la ampliación de los servicios.
- En 1978 se pone en marcha el plan nacional "Educación para Todos" cuyos programas prioritarios son castellanización primaria para todos los niños y educación de adultos.

- En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena, integrada a la Subsecretaría de Educación Básica.

Esta última se apoya preponderantemente, en la infraestructura administrativa, creada por el Instituto Nacional Indigenista.

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública, apoyándose en esta organización, dispone de una Dirección de Zona de Supervisión en cada centro coordinador, donde administra los servicios educativos de cada grupo indígena.

Esta organización (INI, responde a las necesidades de cada uno de los grupos lingüísticos, así como al volumen de los hablantes de cada lengua.

"La SEP, así como el INI, no pueden pasar por alto el hecho de que cada grupo indígena es heredero de una tradición y producto de una historia propia que los diferenciaba desde antes de la llegada de los españoles a América. Estas diferencias culturales perduran en todos los casos, no es posible pasarlas por alto".(7)

Siendo así que los programas que estas instituciones desarrollan deben adaptarse a las particularidades de cada grupo para, por una parte, estimular el desarrollo cultural propio, y, por otra, aprovechar óptimamente los recursos culturales y humanos de cada uno.

La participación, cada día más intensa, de las poblaciones indígenas en su desarrollo, revela la adecuada orientación de los programas para lograr interesar a los indígenas en acciones

(7) C.N.T.E. op. cit. p. 71.

que ellos consideran necesarias para su futuro, dentro de un -- marco de respeto para sus tradiciones y anhelos étnicos.

Después de haber realizado un aspecto general sobre los indígenas de México, creemos conveniente hacer algunas breves referencias, de tipo histórico y sociológico, en un intento explicativo de la situación actual de la educación bilingüe-bicultural, en grupos indígenas, pues cabe recordar que es precisamente este tipo de educación el tema primordial de este trabajo.

CAPITULO II

**TRAYECTORIA Y PROYECCION DE LA EDUCACION
BILINGUE Y BICULTURAL EN MEXICO**

TRAYECTORIA Y PROYECCION DE LA EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL EN MEXICO

Puede decirse que a pesar de que en los últimos años se han hecho esfuerzos, en ocasiones violentos, por imponer el español a los grupos aborígenes, se observa que el número relativo de hablantes de estas lenguas se ha mantenido estable en los últimos 30 años.

Se acepta hoy, como un hecho, el fenómeno de la estabilidad proporcional mantenido por la población monolingüe indígena, como consecuencia del grado de aislamiento, de dominación y de explotación a que han estado sometidos estos grupos. No obstante, - también se acepta que, a partir de la Revolución Mexicana (1910) se han forjado corrientes de pensamiento que hoy permiten plantear nuestra realidad plurilingüe y pluricultural, y reconocer los valores indígenas como constitutivos de la identidad nacional.

El panorama geográfico de los grupos indígenas (véase mapa 1) - muestra la ubicación actual y el grado de dispersión de estos - grupos.

En 1978, la Secretaría de Educación Pública, en su Programa de Educación para todos, estableció como prioridades de expansión

MAPA 1
LOS GRUPOS LINGÜÍSTICOS DE MEXICO



del servicio para satisfacer la demanda de Enseñanza Primaria, la castellanización de los niños indígenas y la extensión del - servicio de educación preescolar.

El 11 de septiembre de 1978 se publicó en el Diario Oficial, un decreto que daba una nueva forma de organización a la Secretaría de Educación Pública: se crea la Dirección General de Educación Indígena, que quedó insertada en la Subsecretaría de Educación Básica.

Desde 1959, nuestro país había ratificado formalmente el Convenio sobre Poblaciones Indígenas Tribiales⁽⁸⁾ y aunque la Ley Federal de Educación desde 1973⁽⁹⁾ y la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal del 29 de diciembre de 1976⁽¹⁰⁾ ratificaban el respeto por las lenguas y culturas indígenas, ahora se permitía la organización de políticas educativas, concretas, con las características especiales que la historia del servicio y la realidad pluricultural de las zonas indígenas demandaban.

Sin embargo, la situación que prevalece en el medio rural e indígena, hasta ahora ha sido desfavorable respecto al desarrollo y condiciones de vida de los demás habitantes del país. Entre los factores que determinan tal situación se pueden mencionar los siguientes: el aislamiento y la dispersión de las distintas comunidades, consecuencia de las características geográficas del territorio nacional y del centralismo existente en las grandes urbes; carencia de infraestructuras y servicios adecuados -

(8) Este convenio entró en vigor el 2 de junio de 1959.

(9) El Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de ese año, en que se promulga esta Ley, en su Art. 5o. en las fracciones III y IV. "III. Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas". "IV. Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación, hacerlos accesibles a la colectividad".

(10) El Art. 38 fija la competencia de la SEP y, en su fracción XXV, determina que a la SEP le corresponde: "Estudiar los problemas de las razas aborígenes, y dictar las medidas y disposiciones que deben tomarse para lograr que la acción coordinada del poder público redunde en provecho de los mexicanos que conserven su idioma y costumbres originales".

que permitan una mayor integración de las áreas rurales e indígenas al contexto nacional; el marcado atraso en su desarrollo productivo y económico, revelado en la deficiente distribución de satisfactores y mínimos de bienestar social hacia estos núcleos.

Por lo anterior, es factible mencionar que son las comunidades rurales e indígenas las que muestran los índices más bajos de alimentación, salud, empleo y condiciones de vida en general.

En consecuencia el Ejecutivo Federal, a través del Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) implementó diversas estrategias y líneas de acción tendientes a dar respuesta a las necesidades y demandas de los pobladores de este medio, destacando por su importancia los objetivos de la política social y sectorial, así como la atención concreta a dicha población por parte de los diferentes sectores públicos.

"Cabe destacar los programas de política poblacional, comunicación social, promoción de justicia y seguridad pública, descentralización educativa, salud, fomento agropecuario y pesquero, crédito y financiamiento, mejoramiento ambiental, desarrollo urbano y vivienda, apoyo para el mantenimiento de obras y servicios públicos, así como de control, evaluación y simplificación administrativa, entre otras; todo ello tendiente a mejorar la asignación del gasto regional". (11)

En el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, en el capítulo de política social se definen los objetivos de empleo y distribu-

(11) Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 S.P.F., 1983, México, D. F.

ción del ingreso y se plantean los propósitos y las líneas de acción correspondientes a los renglones de las necesidades básicas y fundamentales: "educación, alimentación, salud, seguridad social, desarrollo urbano, vivienda y medio ambiente".

Para efectos de este trabajo, nos centraremos en lo concerniente a la política social educativa, en la cual se dice lo siguiente:

- La educación y cultura inducen al desarrollo, lo promueven y a la vez participan de él. El progreso educativo y cultural resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social. Por ello se plantean como propósitos fundamentales para el sector educativo: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y a los bienes culturales, deportivos y de recreación y mejorar la prestación de los servicios relacionados con éstos.

Asimismo, en el capítulo destinado a presentar los propósitos, estrategias y líneas de acción de las que se derivan los programas de mediano plazo de carácter sectorial, se trata lo referente a los objetivos fundamentales de cada sector de atención a los habitantes del medio rural e indígena. Para poder dar esta atención se encomendó a los siguientes sectores:

Para la consecución de los objetivos de este sector en medio rural e indígena, se implementaron los siguientes programas: -- Preescolar indígena, Primaria bilingüe-bicultural, Servicio y -

apoyo a la comunidad, Desarrollo de la educación para adultos, Primaria para adultos y Telesecundaria. Dichos programas fueron desarrollados por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subdirección de Educación para el Medio Rural y la Dirección General de Educación Indígena; así como por el Instituto Nacional de Educación para Adultos, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Instituto Nacional Indigenista.

El trabajo educativo que realiza la Dirección General de Educación Indígena, tiene como planteamiento pedagógico, la educación bilingüe y bicultural como la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna, y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua. Este aspecto del proceso Enseñanza-aprendizaje, en un ámbito bilingüe, es precisamente uno de los puntos principales de este trabajo, el cual se enfocará más adelante de acuerdo a la Educación de los Adultos Indígenas.

En nuestro país, las acciones educativas organizadas para la población indígena se han caracterizado, en cada caso, por destacar la permanencia de un patrón educativo vigente dentro de cada grupo étnico. Dentro de las comunidades étnicas de la población indígena que han sobrevivido, se mantienen y están presentes en esta realidad cultural, todas sus características originales, llevándonos a recordar la raíz materna de nuestra nacionalidad y cuya presencia conforma y da vigencia a esta educación bilingüe y bicultural como concepto pedagógico.

Esto no quiere decir, por supuesto, que tal conceptualización -

sea la única que pueda abstraerse de una realidad tan compleja como es la existencia de los pueblos indígenas de nuestro país, sino que, precisamente, el concepto de educación bilingüe y bicultural como concepto pedagógico, representa nuestro objeto de estudio ya que delimita nuestro campo y enmarca el tema por desarrollar.

Vemos así, que México está avanzando en su lucha contra la ignorancia. Sin embargo, es muy grande el número de mexicanos analfabetas, ya que, "según las estadísticas de la UNESCO, el 2.2% de la población adulta mexicana es analfabeta; es decir más de 9 millones de personas". (12)

"En el caso de la Educación Indígena, se requiere contar con una serie de datos históricos completos, que nos ayuden a comprender la situación actual en que se encuentra la educación impartida a los aborígenes". (13)

Ahora bien, se sabe que los indígenas reclaman como su objeto central de la educación la revalorización de su cultura y su lengua, por ésto se hace más urgente, llevar a cabo una buena planeación del proceso enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos.

En la actualidad, la educación escolarizada para indígenas ins-

(12) Velasco Sánchez Enrique; *Pronósticos para la educación indígena*; Educación, Cultura Nacional, Culturas nativas, y educación. CNTE 1982, p. 91.

(13) Velasco op. cit., p. 92.

trumentadas por el Estado, se llama educación bilingüe-bicultural. "La educación que proponemos los indígenas para buscar el desarrollo, la identificación étnica, la revaloración cultural y la participación política, se llama educación indígena bilingüe-bicultural". (14)

Será bilingüe por

"el hecho de que durante el proceso educativo se enseñará en primer término a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena en particular y después o simultáneamente según el grado de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje y bilingüismo de los alumnos, se enseñará a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical del español, como segunda lengua". (15)

Será bicultural por

"el hecho de que primero se debe enseñar a fomentar la cultura indígena en particular y después los valores universales de otras culturas; esto es, que en primer término debe enseñarse la filosofía de los indígenas, después otros valores filosóficos; que los objetivos de la educación deben ser determinados por los propios indígenas; que los contenidos de planes y programas, serán en primer término de la cultura indígena y después de otras culturas, seleccionadas para apoyar el desarrollo de la cultura propia; que la metodología ha de surgir de la revisión de la experiencia de como hemos sobrevivido como grupo y tomar de otros avances pedagógicos lo que permite mejorar nuestra educación, sin atentar en contra de nuestra identidad étnica y cultural". (16)

(14) Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües, A. C.; El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos; S.E.P. CNTE p. 101.

(15) A.N.P.I. op. cit., p. 103

(16) Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. El Proyecto Educativo de los grupos étnicos Mexicanos en Cultura Nacional, Nativas y Educación No. 39, p. 103

Actualmente el Estado ha llevado a las regiones indígenas del país, a través de la Secretaría de Educación Pública, la educación escolarizada para indígenas de 6 a 14 años, asimismo la institución que tiene actualmente a su cargo la educación indígena para adultos, es el INEA dicho instituto también lleva a cabo la educación bilingüe bicultural en su proceso de enseñanza-aprendizaje, más adelante ampliaremos la información sobre el INEA.

No puede hablarse de educación bilingüe si solamente el castellano es el que se enseña a hablar (castellanización) a leer y a escribir y su estructura lingüística y gramatical. Así como también no puede hablarse de educación bicultural, si la filosofía, los objetivos, los contenidos de planes y programas, la metodología y la forma de evaluación son de la cultura occidental, sin que la cultura indígena se haga presente.

La educación indígena bilingüe-bicultural, gráficamente se expresa en el siguiente cuadro:

ACCIONES	BILINGÜE		ELEMENTOS	BICULTURAL	
ENSEÑAR A HABLAR	Lengua Indígena	Caste- llano	FILOSOFIA OBJETIVOS	Cultura Indígena	Cultura Occidental
	SI dónde no se habla y reforzar la enseñan- za donde se habla	SI		SI	Valores Universales
ENSEÑAR A LEER	SI	SI	CONTENIDO PLANES Y PROGRAMAS	SI	La ciencia que favo- rezcan el - desarrollo del hombre sin destruir la natura- leza
ENSEÑAR A ESCRIBIR	SI	SI	METODOLOGIA	SI	Los avances de la cien- cia educati- va que no atenten con- tra la cul- tura indíge- na
ENSEÑAR LA ESTRUCTURA LINGÜISTICA Y GRAMATICAL	SI	SI	FORMAS DE EVALUACION	SI	Los avances de la cien- cia y la -- tecnología educativa

En el aspecto bilingüe y en el aspecto bicultural, a partir de la lengua y cultura propias no sólo tiene una justificación técnica sino también política; significa darle valor a la lengua y a las culturas propias y ubicar al castellano como segunda lengua.

Para poder cumplir con la característica de una educación bilin

güe se tiene la necesidad de crear alfabetos prácticos, en lengua indígena e identificar la estructura lingüística y gramatical de las lenguas nativas, así como elaborar libros que apoyen este proceso. Y es precisamente dentro del INEA que se da respuesta a esta necesidad de educar a los adultos en un ámbito bilingüe-bicultural. Es por ello que el INEA ha venido jugando - en estos últimos años un papel muy importante en lo que se refiere a la educación indígena, veamos ahora desde una perspectiva muy general cual ha sido su participación.

PARTICIPACIÓN DEL I.N.E.A. EN EDUCACIÓN INDÍGENA

Para hablar sobre la participación del INEA, en cuanto a la educación de Adultos Indígenas, es conveniente en primer término - conocer dentro de un panorama general, cual fue su origen, así como sus objetivos, y la tarea educativa a la que responde ac-tualmente.

"El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), se crea por decreto presidencial el 31 de agosto de 1981, como un organismo descentralizado encargado de promover, organizar y coordinar la acción de impartir la alfabetización y la educación básica - para los adultos que lo demanden, así como de llevar a cabo el desarrollo de las acciones pertinentes que lo apoyan y propicien. (17)

"El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, estableció los mecanismos necesarios para ofrecer un servicio educativo permanente, que permitiera alcanzar el nivel de conocimientos y habilidades equivalente a la educación general básica, a aquellas personas mayores de 15 años que por diversas razones, no han si

(17) Dirección Técnica; INEA, 1984.

do atendidas por el sistema escolar". (18)

Para llevar a cabo dicho objetivo, en la actualidad el trabajo del INEA se orienta a la consecución de los objetivos de tres grandes programas sustantivos: 1) Alfabetización; 2) Educación Básica y 3) Educación Comunitaria, los que a partir del marco jurídico (Artículo 3o. Constitucional) se han dado a la tarea de llevar a cabo estrategias de planeación que aseguran el uso correcto de los recursos, y permitir, así, la diversificación de los modelos educativos y contenidos pedagógicos dentro de la educación de adultos, para lograr fortalecer los mecanismos normativos y operativos dentro de un proceso de desconcentración, así como promover acciones que coadyuven al mejoramiento de la participación social.

POBLACIÓN ATENDIDA

La población que se atiende se ubica dentro de los sectores marginados, con grandes dificultades para lograr los mínimos de bienestar en términos de nutrición, salud, vivienda y educación; con baja calificación profesional, débil participación en la vida política del país, bajos promedios de escolaridad, carencias en cuanto a servicios urbanos; con experiencia y hábitos arraigados, madurez física y mental; incorporados a la actividad productiva, pero mal remunerados y sin posibilidades de participar

(18) Dirección Técnica; INEA, Octubre 1983, p. 34.

del reparto equitativo de la riqueza. En términos generales esta población se concentra primordialmente en zonas rurales, semiurbanas y en las comunidades indígenas y está constituida por personas con diversidad de intereses, con distintos grados de conocimiento y desarrollo, y con problemas específicos que los diferencian. No obstante, a pesar de estas diferencias individuales, la problemática social y económica que enfrentan -como grupos sociales que habitan en determinada región- esto los unifica y abre la posibilidad de buscar elementos comunes que contribuyan a propiciar el desarrollo individual y colectivo.

A continuación se describirá brevemente cada uno de los programas poniendo énfasis en el Programa de Alfabetización para poder contextualizar el objeto de estudio de esta investigación - "Evaluación de la Atención a Población Indígena y más concretamente de la etnia Hñahñu, de la cual se hablará más adelante".

PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMUNITARIA

Este Programa tiene como finalidad establecer modalidades educativas en la comunidad a través de un proceso de planeación sistemática, participativo y prospectivo.

Es sistemático ya que considera los factores socio-políticos, económicos y culturales de la comunidad, participativo porque involucra a los miembros de la comunidad en el diseño de su propia educación y prospectivo ya que garantiza la permanencia y continuidad de las acciones emprendidas para mejorar la calidad

de la vida de la comunidad.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Dentro de este Programa se tiene como objetivo brindar la oportunidad de iniciar o en su caso concluir la primaria y la secundaria a todos los adultos que lo requieran sin desatender sus ocupaciones diarias.

Se atienden a dos niveles: *Primaria para Adultos (PRIAD)* que -- consiste en un programa educativo diseñado especialmente para que los adultos estudien sin necesidad de un maestro y el plan de estudios comprende cuatro áreas de conocimiento, matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales, y *secundaria* - abarca el plan de estudios de las mismas áreas que el de primaria pero a diferencia de éste, el de secundaria está dividido en grados: primero, segundo y tercero.

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN

Se crea para dar respuesta al problema del analfabetismo que se presenta en las regiones geográficas en donde la educación ofrecida ha sido escasa y de baja calidad, así como en aquellas donde de la pobreza y la explotación son más severas.

El Programa de Alfabetización promueve la adquisición de habilidades de lectoescritura las cuales son el instrumento básico e indispensable para el éxito de cualquier proyecto de desarrollo

educativo, así como constituye uno de los requisitos para ampliar las formas de comunicación y conocimiento de los adultos que atiende.

Este Programa tiene por Objetivo General: "Ofrecer la oportunidad de alfabetizarse y hacer uso de la lectura, escritura y el cálculo básico, a todos los adultos mayores de 15 años que lo requieran". (19)

Así inmersos en este Programa se encuentran los siguientes Objetivos Particulares:

- Constituir la alfabetización como primer elemento de formación de un programa permanente de educación de adultos.
- Orientar el servicio de alfabetización de acuerdo con las características de la población demandante.
- Fomentar en el adulto el desarrollo de la capacidad de autogestión individual y comunitaria.
- Propiciar el conocimiento y la transformación de la realidad, así como el ejercicio de los derechos y obligaciones ciudadanas.
- Propiciar la incorporación de los adultos que se alfabetizan a otros programas del Instituto.

(19) Dirección de Alfabetización. Programa de Alfabetización - INEA, 1987, p. 11.

- Ampliar gradualmente la cobertura del programa para atender a los grupos indígenas monolingües.
- Reorientar y optimizar permanentemente las acciones de alfabetización mediante sistemas de evaluación y seguimiento, - así como investigaciones educativas en el contexto de la -- educación para adultos y específicamente de la alfabetiza-- ción de éstos en México.

Ahora bien para cumplir con este objetivo, el Programa de Alfa betización tiene una organización interna que consta de tres - subprogramas:

1) Subprograma Técnico Pedagógico. Este cuenta con tres pro- yectos que son:

- a) Alfabetización a Población Rural.
- b) Alfabetización a Población Urbana.
- c) Alfabetización a Grupos Indígenas.

Siendo precisamente el proyecto de Alfabetización a Grupos Indígenas el que se retoma para la presente investigación. El proyecto de Alfabetización se apoya en un sólo modelo - de atención que es:

- Atención a Población Indígena; el cual está dirigido a adultos analfabetas monolingües y se imparte en forma - individual o grupal con la asesoría de un alfabetizador bilingüe que da una educación bilingüe-bicultural.

2) Subprograma de Servicios de Alfabetización.

3) Subprograma de Evaluación.

"Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, - emprender una acción educativa implica, entre otras cosas, definir los objetivos, los contenidos y los niveles de aprendizaje que deberán alcanzar los sujetos de la acción para considerar que se ha cumplido con los propósitos y principios educativos. En cuanto al campo de la alfabetización es necesario definir el concepto, es decir, qué se entiende por alfabetizar; definir los contenidos, significa seleccionar los temas que permitirán cumplir con el objetivo, y definir los niveles implica determinar el nivel de conocimientos que el adulto debe alcanzar y manejar para que se considere que ha dejado de ser analfabeta puro, funcional o semianalfabeta". (20)

Mediante su acción educativa, el Programa de Alfabetización -- propicia un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las necesidades e intereses de los adultos a quienes se dirige, y -- tiene objetivos terminales de carácter educativo que establecen las habilidades y capacidades que se deben poseer al concluir tal proceso, durante el cual el adulto aprende a aplicar los conocimientos a su vida cotidiana y, de ser posible, se in

(20)

Analfabetas puros son las personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, ni usar por escrito los números para el cálculo, -- aunque en algunos casos puedan diferenciar números de letras. Son en su mayoría adultos de zonas rurales dispersas, con muy poco contacto con la cultura escrita y sin ningún tipo de antecedentes escolares.

Analfabetas funcionales son los mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, pero que reconocen algunos números y letras de memoria. En ocasiones son capaces de escribir su nombre o alguna palabra de uso cotidiano. Y por lo regular son adultos que asistieron durante un período muy corto a la primaria cuando eran niños pero que han olvidado lo aprendido por desuso.

Semianalfabetas son aquellas personas mayores de 15 años que pueden escribir algunas palabras sueltas y leen con mucha dificultad, pero no tienen comprensión de la lectura. Son capaces de realizar algunos cálculos muy sencillos por escrito y por lo regular asistieron varios años a la primaria pero han olvidado gran parte de lo aprendido por desuso.

corpora a otros programas educativos. "Para el logro de estos objetivos se establece una serie de contenidos básicos de carácter lingüístico, gramatical y matemático, inmersos en los materiales didácticos de las diversas modalidades de atención" (21) que propician la participación comunitaria.

Las áreas de aprendizaje que incluye el proceso de alfabetización son:

- Lectura
- Escritura
- Matemáticas

Así, al llevar a cabo el Programa de Alfabetización con estas tres áreas, se pretende que el adulto al terminar el proceso -- tenga un perfil terminal y un nivel de alfabetización mínimo para continuar su proceso educativo.

PERFIL TERMINAL Y NIVELES DE ALFABETIZACIÓN

Basándose en los contenidos, materiales y objetivos del Programa, puede definirse al adulto alfabetizado como la persona que comprende lo que lee; expresa por escrito lo que piensa acerca de un tema utilizando conectivos elementales, y es capaz de -- aplicar la lectoescritura en cartas, recados, llenado de solicitudes y textos; ordena y escribe por lo menos los números y resuelve por escrito problemas prácticos en que se requiere sumar,

(21) Estrategias diseñadas para atender a los adultos, de acuerdo con intereses y necesidades.

restar, multiplicar y dividir.

"En virtud de que el perfil terminal esperado no siempre es -- igual al perfil real con el que se concluye el proceso de alfabetización, se vió la necesidad de desglosar diferentes niveles para ubicar los conocimientos de los adultos no sólo al -- concluir el proceso de alfabetización sino al iniciarlo"(22) y también cuando se encuentra en la transición del analfabetismo a la alfabetización.

"La especificación de estos niveles se realizó según los criterios de la UNESCO para considerar alfabetizada a una persona, pero fueron estandarizados para la población mexicana mediante el desarrollo de una investigación que dió como resultado la Prueba para medir niveles de alfabetización, la cual es el instrumento oficial que permite evaluar los conocimientos de los adultos al inicio, durante y al finalizar el proceso de alfabetización en las modalidades de atención a la población hispano-hablante. A efecto de considerar que un adulto está alfabetizado debe ubicarse en el nivel III. En caso de que concluya el proceso de alfabetización en el nivel II, se deberán tomar medidas para reforzar el aprendizaje y en caso de concluir en el nivel I, lo más conveniente es que se incorpore nuevamente a otro proceso de alfabetización".

La especificación de las habilidades que cubre cada nivel se muestran en el siguiente cuadro.

(22) INEA; Memoria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1982-1988; SEP, octubre 1988 p. 28.

NIVELES DE ALFABETIZACION

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
<ul style="list-style-type: none"> - Escribe números de un dígito. - Copia frases. - Escribe palabras de dos sílabas - Escribe números de dos dígitos. - Escribe su nombre. - Suma mentalmente números de un dígito. - Escribe números de tres dígitos. - Realiza sumas de un dígito por escrito. - Lee palabras de dos sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe las letras del alfabeto - Escribe palabras de cuatro sílabas. - Lee palabras de cuatro sílabas. - Realiza restas de un dígito por escrito. - Lee oralmente frases sencillas - Lee oralmente oraciones. - Lee oralmente párrafos. - Realiza multiplicaciones de un dígito por escrito. - Escribe los signos aritméticos básicos. - Realiza sumas de tres dígitos por escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe párrafos. - Lee un texto impreso. - Escribe recados. - Resuelve sumas de cuatro dígitos por escrito. - Resuelve multiplicaciones de uno y dos dígitos por escrito. - Comprende lo que lee. - Resuelve divisiones escritas con números de un dígito. - Resuelve problemas que requieren el empleo de una suma. - Comprende conceptos de docenas y centenas - Identifica unidades, docenas y centenas en el contexto de cantidades. - Resuelve restas de cuatro dígitos por escrito. - Resuelve problemas que requieren el empleo de una multiplicación. - Resuelve restas completas de dos y tres dígitos. - Realiza divisiones con tres dígitos en el dividendo y uno en el divisor. - Resuelve problemas que requieren el empleo de una resta.

Para llevar a cabo dichos niveles de alfabetización, es necesario contar con una metodología idónea.

METODOLOGÍA

En un principio, la acción educativa emprendida por el Programa Nacional de Alfabetización implicaba la necesidad de resolver una serie de problemas que iban desde la definición de estrategias de localización de los adultos y agentes operativos⁽²³⁾ -- hasta la selección del método idóneo de alfabetización. Ante ésto y tomando en cuenta los requerimientos de una acción masiva como la que se iba a iniciar.

Se seleccionó el Método de la Palabra Generadora, al cual se le hicieron algunas adaptaciones, y se retomaron algunos postulados

"filosófico-educativos del método psicosocial de Pablo Freire como son: la educación horizontal la reflexión y el diálogo basado en situaciones socialmente significativas para los adultos. El método fue -- probado en 1981, mediante el proyecto de investigación denominado 'Puertos Industriales', en cinco entidades federativas que representan la realidad socioeconómica de los analfabetas de Veracruz, Oaxaca, Michoacán, Tamaulipas y Guerrero". (24)

Para llevar a cabo la Alfabetización a la Población Indígena el Instituto se norma en:

(23) Personas que apoyan en forma voluntaria las actividades desarrolladas por el Programa.

(24) Op. cit. p. 29.

"la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal de Educación para Adultos, el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. De este marco se desprenden tres ejes rectores que atañen directamente a las políticas educativa, cultural y lingüística. En la política educativa se plantea muy claramente el énfasis que debe ponerse en su carácter integral y en el desarrollo de la educación bilingüe y bicultural en tanto se consideren las necesidades y requerimientos de los diferentes grupos étnicos dentro de los programas. Asimismo estipula que el proceso educativo deberá iniciarse a partir de la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo básico. La política lingüística pugna por el respeto, la conservación y difusión de las lenguas indígenas, así como por la consecución de un bilingüismo 'coordinado' al interior de las comunidades, es decir, promueve que los grupos étnicos dominen de igual manera su lengua materna y el español. Por lo que toca a la política cultural, ésta maneja explícitamente la necesidad de preservar y difundir todas sus tradiciones y manifestaciones culturales".(25)

Como se ha visto, la trayectoria y proyección de la educación bilingüe-bicultural, nos da un panorama de lo que se ha venido dando en cuanto a educación indígena se refiere, sin embargo, cuando se habla de este tipo de educación, no se puede dejar de hablar de la alfabetización que se brinda a este tipo de poblaciones, y es por eso que dentro del siguiente capítulo se abordará el tema.

(25) Op. cit. p. 32.

CAPITULO III

ALFABETIZACION A LA POBLACION INDIGENA

ALFABETIZACION A LA POBLACION INDIGENA

ANTECEDENTES

"De acuerdo con el X Censo General de Población y Vivienda de 1980, la población indígena del país ascendía a 5 382 984 individuos de los cuales 884 642 eran monolingües".⁽²⁶⁾ La población indígena se caracteriza por su relación conflictiva con la cultura nacional, su heterogeneidad sociolingüística y sus formas específicas de organización, las cuales constituyen factores estructurales que determinan su organización como unidades étnicas.

"Cada etnia en si supone un territorio geográfico - definido, un sistema particular de organización política y religiosa, una cultura y una tradición histórica específicas, una lengua común y, sobre todo, un sistema conceptual que permite a sus miembros reconocerse como parte integral de su grupo y distinguirse de otro". (27)

En México se reconoce la existencia de 56 etnias, hablantes de igual número de lenguas, que se distribuyen en 22 entidades federales.

(26) Op. Cit., p.p. 32 y 33.

(27) Moreno Chávez Arturo. "Organización Social de los Pueblos Indígenas" *México Indígena*. México, p. 3.

derativas pero se encuentran básicamente en 10 de ellas; por tanto, México es un país multiétnico y pluricultural, cuyos grupos étnicos presentan características que los diferencian del resto de la población nacional.

"En 1984 se dió inicio al Proyecto de Alfabetización a Población Indígena con características de piloto, a fin de generar, mediante la experiencia con grupos étnicos específicos, un modelo diversificado para los adultos". (28)

Cuando el Programa de Alfabetización a Población Hispanohablante se hizo extensivo a las regiones con población indígena, se incorporaron a la Modalidad Directa Grupal adultos monolingües en lengua indígena o con un manejo incipiente del español a pesar que las tasas de incorporación^(*) y retención en las regiones que integraran grupos con estos adultos, eran de las más altas, el aprovechamiento fue prácticamente nulo.

En respuesta a esta problemática durante 1983 se realizó una evaluación diagnóstica del funcionamiento del Programa en estas regiones y se encontró que los adultos que terminaban el proceso si eran monolingües no habían tenido ningún aprovechamiento, los que tenían algún conocimiento del español aprendían las gráficas, tomaban dictado y podían leer pero no comprender la lengua ni podían expresar sus ideas por escrito. (29)

(28) Op. Cit. p. 32.

(*) Las tasas de incorporación se refieren al número de adultos que se integran a los grupos de alfabetización,

(29) Op. Cit. p. 12.

El proyecto piloto se inició con un diagnóstico sociolingüístico de carácter regional, es decir, según el contexto etnogeográfico de cada grupo. Con estos diagnósticos se obtuvieron los elementos para definir la problemática de la población indígena y el enfoque que iba a tener el modelo educativo a ella destinado. Asimismo, se obtuvo información respecto a las características estructurales de las diversas lenguas a partir de la cual se determinaron los métodos de alfabetización que serían utilizados.

En la Reunión Nacional de Alfabetización a Población Indígena, celebrada en Puebla en octubre de 1986, se retomaron los resultados del proyecto piloto y se propusieron las estrategias pedagógicas y operativas comunes para la expansión del modelo educativo de la atención a población indígena. (30)

El proyecto se desarrolló en 14 de las etnias mayoritarias de 10 entidades federativas, con más de 50 mil hablantes de las diversas lenguas cada una, y entre las cuales se consideran:

Chiapas: tzeltal, tzotzil, chol y tojolabal

Hidalgo: Hñahñu (Otomí)

México: mazahua

Michoacán: purhepecha

Oaxaca: mixteco y zapoteco

(30) Dirección de Alfabetización; Segunda Reunión Nacional de Alfabetización a población indígena; I.N.E.A., Puebla, Puebla, Octubre de 1986.

Puebla: náhuatl y totonaco

Veracruz: náhuatl y totonaco

Yucatán: maya

gradualmente se irán incorporando al proyecto otras entidades federativas, como es el caso del grupo tarahumara de Chihuahua, Hñohño de Querétaro y náhuatl de Guerrero.

Una vez concluida la experiencia piloto en la 2a. Reunión Nacional de Alfabetización antes mencionada, se establecieron los principios técnico-pedagógicos que normarán el proceso de alfabetización a las poblaciones indígenas, teniendo como resultado los siguientes principios.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

El Programa de Alfabetización a Población Indígena monolingüe tiene como punto de partida los siguientes principios.

- Reconoce la diversidad cultural y lingüística de las etnias, de ahí que los contenidos del aprendizaje y los materiales para la lectura y escritura se elaboraran según las diferencias que existen en cuanto a tradiciones, valores, formas de organización y necesidades.
- Debido a que la mayoría de las etnias carece de tradición escrita, el proceso educativo partirá del uso de la expresión oral y escrita en lengua materna para introducir posteriormente al aprendizaje del español oral y por último la -

lectura y escritura del mismo, así como el cálculo básico, con el fin de avanzar gradualmente del monolingüismo al bilingüismo.

- Se desarrollarán los mecanismos que favorezcan la participación de los adultos y aflabetizadores en la adecuación y modificación de los materiales y métodos didácticos.
- Se impletará una capacitación participativa adecuada a las particularidades de cada lengua, que tenga la flexibilidad de responder al desarrollo de la práctica educativa.
- La alfabetización se desarrollará de manera horizontal utilizando los elementos propios de la educación no formal, -- por ello deberá promoverse la enseñanza y el aprendizaje organizando grupos de alfabetización.

ÁREAS DE APRENDIZAJE

Son cuatro áreas de aprendizaje consideradas en la alfabetización a la población indígena.

- Lectura y escritura de la lengua materna
- Español oral
- Matemáticas
- Lectura y escritura del español

Por lo que toca a la consolidación del aprendizaje, ésta se hace mediante la realización de talleres de producción editorial, con la participación de los alfabetizadores y de la comunidad,

en los que se elaboran materiales de lectura a fin de recuperar la historia oral de la comunidad, los cuentos, leyendas y canciones locales, etc., y además se proporciona información de interés general en cuanto a salud, alimentación y ecología, entre otras.

MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN

Si se consideran las diferencias lingüísticas y culturales de la población indígena.

- Los métodos elegidos deben ser congruentes con la estructura de cada lengua.
- La dinámica del aprendizaje del adulto considerará los aspectos socioculturales que son específicos de cada etnia.
- El método debe constituir una respuesta a las necesidades de los propios adultos, por lo que respetará su manera de interpretar el contexto y resolver los problemas de su entorno.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Se utilizan diversos métodos de alfabetización, seleccionados a partir de la estructura lingüística de la lengua de cada etnia. Asimismo, se introducen otras metodologías conforme avanza el proceso, como son: el método de frases, el silábico, la oración en forma graduada, la palabra generadora, y la oración como unidad significativa, entre otros, que se combinan para facilitar

el aprendizaje de la lectoescritura.

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Se realiza con un método de conversación que principia con la lengua materna y gradualmente se va incorporando el español, - sin dejar de lado los regionalismos que se utilizan con mayor frecuencia, según el criterio de los participantes. Los procedimientos que se desarrollan para la enseñanza del español -- oral son, de manera, general, los siguientes:

- Presentación de un cartel fotográfico que incite a la conversación mediante las situaciones que presenta y las acciones que realizan los personajes que ahí se encuentran.
- Reconocimiento de la situación general del cartel en lengua indígena y en español, y pronunciación repetitiva de aquellas palabras desconocidas para el grupo.
- Expresión de ideas completas por parte de los adultos, para corregir la pronunciación.
- Diálogo correspondiente a la lección que se está tratando - (por ejemplo: Lección 1. "Lo que compramos y vendemos")
- Explicación pausada de las partes del diálogo en que los -- adultos participan escuchando, pronunciando y representando el papel de las personas que intervienen en él (comprador, vendedor, etcétera).

- Práctica del vocabulario de la lección que se está tratando y reconocimiento de los elementos gramaticales (género, número demostrativo, etcétera).
- Asimilación y práctica del vocabulario regional.
- Reforzamiento de las expresiones estudiadas en cada lección, dentro y fuera de las sesiones alfabetizadoras.
- Repaso y evaluación del avance del grupo para consolidar lo aprendido en cada lección (pequeños exámenes orales).

Para la enseñanza de la lectoescritura en español y el cálculo básico se utiliza la metodología implantada para las modalidades de atención a la población hispanohablante, específicamente la que presenta la Modalidad de Atención a Población Rural. Actualmente se está determinando la metodología que se utilizará para el área de matemáticas tradicionales de las etnias, es decir, la forma en que han realizado el cálculo básico.

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

El diseño y elaboración de los materiales se fundamentó en tres fuentes: 1) el contexto sociocultural, 2) el contexto lingüístico y 3) el marco metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje. (31)

(31) *ibidem.* p. 34.

1) El contexto sociocultural

El fundamento en un contexto sociocultural permite incorporar a los materiales las características de la cultura indígena a la que se dirige el servicio de alfabetización. Esta fuente -- se ve plasmada en los materiales didácticos mediante los contenidos escritos y visuales que integran los libros del adulto y la guía del alfabetizador. El contenido visual que ilustra -- los textos consta de fotografías que representan objetos y -- escenas de la vida cotidiana de las comunidades.

2) El contexto lingüístico

Partió de una investigación entre los hablantes de cada lengua para conocer las características principales del tronco del -- que provienen, la estructura lingüística, los principales elementos gramaticales, las variantes dialectales, su distribución geográfica, etcétera.

3) El marco metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje

En éste se consideran los elementos de la metodología participativa, el método de alfabetización utilizado, la generación -- de una dinámica de compromiso grupal y los niveles diferenciados de conocimiento en los adultos indígenas. El libro del -- adulto y cada una de las lecciones que lo componen se estructura de lo particular a lo general; es decir, se parte de la palabra para llegar al texto y de lo general a lo particular; en el caso de las lecciones, parte de la palabra para identificar vocales y de ahí pasa a la oración para discriminar palabras -

en una dinámica que va de lo sencillo a lo complejo.

Asimismo, el cuerpo de contenidos gramaticales se encuentra dosificado en todo el libro de acuerdo con niveles preestablecidos. La estructura de los materiales está planeada de tal forma que permite a los adultos llevar a cabo un proceso de asimilación crítica del y su contenido. En cada libro del adulto - existe un amplio espacio para su participación, ya sea al realizar ejercicios, al construir e incrementar su vocabulario o al desarrollar la expresion escrita.

Los materiales didácticos para la alfabetización de la población indígena son: el libro del adulto, la guía para la alfabetización en lengua materna y la guía para la enseñanza del español oral. Como complemento de estos materiales existen carteles, láminas, tiras de palabras, frases y oraciones, dibujos, rotafolios, cartillas o cuadernillos de medicina popular y salud, entre otros.

Al concluir con el período de alfabetización a poblacion indígena se pretende que el adulto indígena domine algunas habilitudades básicas que le permitan continuar con su proceso educativo, para lo cual, se requiere de un perfil terminal, el cual - es el siguiente:

PERFIL TERMINAL

En el caso de la atención a la poblacion indígena no se han definido y validado los niveles para ubicar a los adultos en di-

versos grados de habilidades de acuerdo con el aprendizaje, -- aún cuando ya se establecieron los perfiles terminales para -- las diversas áreas de aprendizaje en el nivel conceptual.

"Sin embargo, en términos generales y desde el punto de vista conceptual, se considera alfabetizado a aquel adulto indígena que posee las siguientes habilidades:

- Lectura y comprensión de oraciones
- Redacción de enunciados
- Lectura de párrafos
- Lectura de textos de divulgación regional y comunitaria en cuya elaboración participa el propio adulto.
- Manejo oral y objetivo de las operaciones matemáticas tradicionales de la etnia.
- Socialización de estos aprendizajes entre el grupo
- Manejo de las situaciones más usuales de la re--gión, ésto es:
 - . Transacciones comerciales con población hispano hablante
 - . Transportación
 - . Problemas legales
 - . Interacción con hispanohablantes en relaciones laborales
 - . Comprensión de mensajes radiofónicos
- Manejo básico del español escrito considerando la estructura sintáctica, ésto es:
 - . El alfabeto castellano
 - . Los artículos, sustantivos, adjetivos y adver--bios.
 - . Los verbos ser, estar, haber, tener, etc. conjugados en presente, pasado y futuro.
 - . Los pronombres personales, demostrativos y posesivo.
 - . Las conjunciones y preposiciones.
 - . Las oraciones declarativas, afirmativas y nega--tivas". (32)

(32) Ibidem. p. 37.

Si bien éstos son los principios técnico-pedagógicos que normarían el proceso de alfabetización a las poblaciones indígenas en general, veamos entonces como se retomaron estos aspectos - para poder llevar a cabo la alfabetización a población Hñahñu.

CAPITULO IV

ALFABETIZACION A POBLACION RURAL

ALFABETIZACION A POBLACION HÑAHÑU

El haber conocido un panorama general de lo que ha venido siendo la alfabetización a las poblaciones indígenas en su aspecto metodológico y pedagógico, nos da margen, para lograr situar a la etnia Hñahñu, la cual se ubica en el Estado de Hidalgo. El interés por retomar esta etnia es el siguiente:

JUSTIFICACIÓN

Se retomó esta etnia y no otra por el hecho de ser una de las más antiguas, y a la vez una de las más numerosas con una -- arraigada cultura, basada en su lengua, es por ello que representa un verdadero reto, llevar a cabo un proceso de alfabetización a esta población, ya que en lo que se refiere a la Alfa betización indígena las experiencias son muy recientes a pesar que desde 1984, el INEA conjuntamente con 8 Delegaciones del - país se dieron a la tarea de diseñar y probar 14 proyectos piloto en los que se encuentra el Hñahñu (Otomí) de Hidalgo, esto con el fin de generar mediante la experiencia con grupos ét nicos específicos un modelo educativo diversificado para Adultos Indígenas.

Así en octubre de 1987 se inició el proceso de Alfabetización

en Lengua Hñahñu en el Estado de Hidalgo dando la atención a -
3 489 Adultos.

La importancia de este proyecto radica en el reto que representa alfabetizar en lengua materna a un grupo étnico con un alto grado de bilingüismo, sin una arraigada tradición escrita, en donde se le ha dado mayor importancia al lenguaje oral, como medio principal para transmitir y reproducir los patrones culturales del grupo: Un reto mayor y no menos importante lo -- constituye el encontrar una forma de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de evaluar el aprovechamiento de los Adultos en lengua materna interrelacionándolo con el avance que se refiere a los contenidos que se expresan en leccio-- nes terminales por los educandos, en función del tiempo y de - los objetivos educativos propuestos por el programa.

Para conocer un poco más a la población Hñahñu, a continuación se describirán sus características:

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN HÑAHÑU

En México antes de la llegada de los españoles, el grupo otomí ya estaba establecido en el Valle del Mezquital, fué uno de -- los primeros grupos que llegaron a Mesoamérica por el norte.

Este grupo se caracteriza por ser un pueblo pacífico no guerre ro y por ser sedentario, viven de la caza, la agricultura, como recolectores del pulque de sus magueyes y tejiendo fibras - de sus plantas, y por tener una cultura muy desarrollada carac

terizada por la música y por ser un pueblo extraño e inquietante. "Extraño porque desde épocas muy remotas ha vivido en los lugares más inhospitos formando un grupo homogéneo e inquietante, porque perteneciendo a las grandes culturas, nunca edificó ciudades ni llevó una vida urbana". (33)

A este grupo se le ha conocido también como se autonombran sus antepasados "Hñahñu", que significa el que habla con la ayuda de la nariz.

A pesar de que fue un pueblo conquistado por otros grupos indígenas y esclavos de los "victoriosos" españoles, tal vez sea el más antiguo de México, testigo de inigualables civilizaciones y del esplendor y caída de Teotihuacán, sobrevivió a su lengua, a sus características étnicas y a su desierto.

En la actualidad constituye uno de los grupos más numerosos de México, una parte del volcán de Toluca, extendiéndose como una mancha por los estados de Hidalgo, Puebla, Querétaro, Veracruz, San Luis Potosí, Tlaxcala, Guanajuato y Michoacán.

Es en el estado de Hidalgo donde se concentra una mayor población Hñahñu, ubicada en dos regiones, en el valle y en la sierra, sumando aproximadamente una población de 85,406 hablantes.

(33) Dirección de Alfabetización, Diagnóstico de Campo Zona -- Otomí "Región Valle del Mezquital", INEA, Departamento de Investigación Educativa, 1984, p. 9. (Investigación realizada por el INEA).

El Hñahñu es una lengua Otomangue que junto con las lenguas -- cercanas a esa familia como el Mazahua, el Matlalzinca y el - Tlahuica, fueron los idiomas de los antiguos habitantes de los valles del Antiplano de México, Toluca y los estados colindantes.

Hoy en día el grupo Otomí (Hñahñu) conserva rasgos culturales con características semejantes a las prehispánicas como es: el uso de la lengua materna en sus principales situaciones comunicativas, la cual no sólo manifiesta una forma diferente de hablar, sino conservar abiertamente toda una concepción de ver y comprender el mundo que le rodea y el uso del principal símbolo ritual, la tortilla blanca.⁽³⁴⁾

El símbolo religioso de la tortilla blanca es una tradición -- que basa su importancia en la relación hombre-naturaleza que -- en los últimos años se ha venido perdiendo.

La mayoría de la población se caracteriza por ser bilingüe, -- sin embargo se tiende principalmente al uso de la lengua materna, a pesar de que el español es una necesidad que el sistema social al que están integrados les impone.

Los poblados Otomies por tradición se encuentran ubicados principalmente a las faldas de la sierra, evidenciando un cierto aislamiento, a pesar de estar cerca de poblaciones más progres-

(34) Idem. p. 36.

sistas, se han caracterizado por ser más apegados a la tierra que al valle.

En el grupo Otomí la familia es el principal núcleo donde se transmiten los valores, tradiciones y costumbres; trabajo en el que la comunidad comparte la responsabilidad de educar a sus miembros. (35)

El proceso educativo que se ha desarrollado por años y años desde su existencia misma, el Otomí ha sido sin ninguna corriente pedagógica de moda o de actualidad, la transmisión de sus ideales, sus valores, costumbres y tradiciones que gobiernan su vida cotidiana no están dominados por instituciones educativas formales. La enseñanza se imparte a diario en todos los momentos de la vida cotidiana, cualquier sitio de la comunidad son las aulas de enseñanza-aprendizaje. (36)

CONDICIONES SOCIOECONOMICAS

Su estructura productiva está basada en procesos productivo-primarios como lo es la agricultura, en torno a ésta se estructura todo el complejo de relaciones sociales, económicas y políticas.

(35) Idem. p. 40.

(36) Idem. p. 44.

La agricultura se complementa con actividades artesanales y comerciales que cumplen un papel muy importante en la producción del campesinado.

En el Valle del Mezquital existe una combinación particular en tre agricultura campesina, que gira en torno a la producción - de maíz y una agricultura comercial moderna, que se basa en la producción de jitomate, alfalfa y avena.

La reproducción del campesinado incluye dos procesos económi--cos interrelacionados:

Uno que se lleva a cabo dentro de las pequeñas explotaciones - minifundistas, donde interviene el trabajo familiar, enmarcado en relaciones de producción y consumo.

Otro que ocurre cuando la población campesina recurre a una o varias actividades económicas como:

- Empleo asalariado agrícola temporal, (jefe de familia y/o - hijos)
- Empleo temporal como obrero de la construcción o industria
- Empleo permanente de las hijas mujeres o de la esposa en el servicio doméstico
- Empleo temporal como obreros o en servicios en E.U.
- Producción familiar y venta de artesanías, (ayates, tejidos)
- Producción familiar y venta de animales domésticos, (chivos, gallinas y cerdos)

Se puede decir que la unidad económica familiar se da a través de tres actividades fundamentales: producción agrícola de subsistencia, producción agrícola comercial que se vende en el -- mercado capitalista y la venta de su fuerza de trabajo.

El Valle del Mezquital se encuentra estructurado como una región socioeconómica no sólo por las relaciones etnolingüísticas que homogenizan la cultura de la población, sino también -- en base a un sistema de mercado que opera en toda la región y unifica la circulación de satisfactores y los mecanismos de explotación. (37)

La importancia de los sistemas de mercados radica en que en -- ellos se lleva a cabo los intercambios entre la economía campesina y la economía capitalista nacional.

CONDICIONES POLÍTICAS

Así como la estructura y las relaciones de producción de la región indígena se encuentran fuertemente marcadas por un fenómeno de desarrollo desigual y combinado, las relaciones de dominación política y de organización social que le corresponden -- se expresan de manera compleja.

La estructura política se conforma como un proceso con un doble carácter: por un lado se constituyen formas de dominación

(37) Idem. p. 24.

política "formal", a través de las instancias legalmente establecidas como los gobiernos estatal y municipal; por el otro - un poder "extralegal" a través del caciquismo y sus recursos.⁽³⁸⁾

A la cabeza de la comunidad se encuentran un comisariado y un juez quienes son responsables ante el presidente y las autoridades del municipio, sin embargo el poblado actúa independientemente de la cabecera municipal tanto como le es posible.

El trabajo comunitario, así como las faenas juegan un papel -- muy importante para mantener la cohesión interna de la comunidad, no sólo permite que las actividades se realicen más rápido y eficientemente, sino que también se fortalezca la conciencia ante los propios indígenas, que el producto de su actividad es un bien común "producto de la colectividad".

La organización social y política de los Otomis se ha conservado como principal baluarte de su cultura con lo que la persistencia de su conciencia étnica es irreductible. En su defensa han enfrentado por siglos al conquistador, al liberal emprendedor, al terrateniente porfiriano, al moderno agricultor y a todos los apóstoles del integracionismo.⁽³⁹⁾

Así estas características que la diferencian del resto de la población nacional, conllevan a que cuando se trata de evaluar

(38) Idem. p. 30.

(39) Idem. p. 33.

a procesos educativos inmersos en este contexto, como lo es la Alfabetización a Población Hñahñu, es necesario considerar su especificidad cultural y sus características sociolingüísticas.

Sin embargo no se puede hablar de evaluación, sin antes mencionar el proceso de enseñanza-aprendizaje inmerso en el proceso de alfabetización que se brinda al adulto indígena, es por ello que se hablará sobre el aprendizaje de los adultos en general para así situar el concepto de enseñanza-aprendizaje que maneja el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos aplicado a esta etnia, y así posteriormente pasar a la evaluación aplicada a esta etnia, por el I.N.E.A.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LOS ADULTOS

El hombre a lo largo de todo su proceso histórico social ha observado el mundo que le rodea para adaptarse a éste, así fue como utilizaron símbolos para lograr comunicarse y crea un lenguaje también utilizando herramientas y técnicas para transformar la naturaleza y satisfacer sus necesidades, así fue como produjo sus propios medios de subsistencia.

En este largo proceso tuvo que hechar mano de una serie de complejas actividades que no sólo influyen la adquisición de conocimientos y destrezas sino también de actividades y valores, a esto se le llamó aprendizaje aunque en la actualidad es difícil definir, se considera generalmente que

"el aprendizaje es un cambio más o menos permanente del comportamiento que ocurre como resultado de una actividad o de una experiencia.

Así cambios de comportamiento que ocurren como el resultado de una actividad o una experiencia son un producto del aprendizaje, sin importar si tal cambio es deseable o indeseable, bueno o malo".(40)

Ahora bien el aprendizaje es más un proceso que un producto ya que por medio de él un individuo adquiere conocimiento de los hechos, actividades o destrezas que producen cambios en su comportamiento.

(40) Félix Adams, p. 4

Bajo esta perspectiva cuando el educando posee la capacidad de seleccionar ciertos conocimientos y tomar otros, podemos decir que ha aprendido a aprender.

Aunque el aprendizaje no puede ser observado en sí mismo en la actividad es posible observar lo que pasa antes, durante y después.

En un evento de aprendizaje se presenta en primer lugar en estímulo que influye en los sentidos del estudiante e inicia una cadena de impulsos nervicosos organizados por el cerebro. La acción que resulta de este estímulo y la actividad nerviosa - asociada se llama respuesta, cuando éstas son clasificadas en términos de efecto sobre el estudiante se identifican como ejecuciones, (41) es decir que un evento de aprendizaje se lleva a cabo cuando el estímulo influye en el estudiante de tal manera que este cambie su desempeño llevándonos ésto a la conclusión de que el aprendizaje a ocurrido y una nueva habilidad se ha producido en el estudiante.

A continuación para poder entender más este proceso se describirán las etapas que conforman un evento de aprendizaje, que son: el estímulo, atención, percepción y comprensión, codificación, adquisición y retención, las cuales se ejemplificaran de acuerdo al proceso de alfabetización que se da a los adultos - indígenas de la etnia Hñahñu.

(41) Iden. p. 11

ESTIMULO. sabemos que es el primer paso en la secuencia del aprendizaje, el cual puede ser de tipo cognoscitivo, motor o de naturaleza afectiva, simple o compleja. Dentro de la alfabetización a población indígena se presenta al educando adulto un cartel que contiene una imagen o ilustración del tema a desarrollar, convirtiéndose así esta imagen en el estímulo para iniciar el aprendizaje.

ATENCIÓN. Como se ha visto todo aprendizaje empieza con un estímulo, en el caso de la alfabetización se da a través del cartel y los letreros que son percibidos por los adultos para motivar su interés y con ello su atención, por esta razón los carteles son de gran tamaño y con un colorido llamativo y su contenido está relacionado con temas de la vida cotidiana, con lo cual se logra llamar la atención del adulto.

PERCEPCION Y COMPRENSION. Cuando el educando adulto dirige su atención al estímulo empieza a percibir, entender, seleccionar y diferenciar los elementos que van a constituir un nuevo aprendizaje y es entonces cuando relaciona éste con aquel que ya tenía adquirido y con sus presentes necesidades de aprendizaje. En la alfabetización esta etapa está representada por el diálogo que se genera a través del cartel y letreros que se presentan y propician que el adulto participe con sus conocimientos y experiencias enriqueciendo su aprendizaje.

Dentro de esta etapa se inician también las prácticas de la --

lectura y la escritura en el libro y cuaderno del adulto en -- donde se desarrollan las habilidades mínimas de inicio a la -- escritura, como son; la copia y la lectura oral para pasar gradualmente, al desarrollo de habilidades más complejas.

CODIFICACION. Una vez que el adulto percibió el material y se leccionó los elementos que son de su importancia, éste procederá a codificar la información en forma funcional a su sistema de retención de memoria.

ADQUISICION. Esta etapa sigue a la codificación y es en la -- cual el adulto integra el nuevo material a su acervo de conocimientos que ya posee.

RETENCION. Ya que logra una asimilación y a la vez una acomodación de nuevos conocimientos, el educando adulto los guardará en su memoria para ser utilizada nuevamente o bien ser olvidados.

Estas tres últimas etapas quedan representadas en el proceso -- de aprendizaje inmerso en la alfabetización cuando el educando adulto a través del desarrollo de ejercicios de lectroescritura es capaz de escribir y leer palabras, frases y oraciones, -- tomar dictados y comprender pequeños textos.

Nos damos cuenta que un individuo puede aprender mucho de las actividades y experiencias de la vida cotidiana donde se desenvuelve, socialmente aún que es difícil medir la cantidad de -

aprendizaje que ocurre, en estas situaciones no lo es tanto en contrar algunos factores que afectan sus resultados.

Existen dos clases de condiciones que reaccionan simultáneamente durante el proceso de aprendizaje son: por un lado las condiciones internas que influyen en la probabilidad de que el -- aprendizaje se lleve a cabo y por el otro se encuentran las ex ternas que están determinadas por el medio ambiente.

Así para que el aprendizaje se lleve a cabo con éxito el estudiante adulto debe sentirse motivado para aprender, prestar su atención, estar dispuesto a aprender y el medio para el aprendizaje deberá estar diseñado para ayudar en este proceso además de contar con la aprobación del propio estudiante.

A continuación se describirán cada una de estas condiciones:

1) La motivación. Puede ser atendida dentro del cuadro de -- las necesidades, metas, hábitos, valores y conceptos que el es tudiante tiene de sí mismo, es muy importante tomar en cuenta ya que de ésta depende la percepción del valor que el adulto -- le da al aprendizaje, así como de aceptación de lo que va a -- aprender, las necesidades de estima personal o de su integración social y las expectativas que tenga de la vida.

Esta motivación interna surge de las necesidades y deseos del adulto por lograr el éxito y se deriva inicialmente de la cu riosidad y las condiciones relacionadas con la exploración, ma nipulación y vida en su medio ambiente. Dentro del ámbito de

la alfabetización la motivación intrínseca es iniciada y reforzada por el acertado control de las tareas de aprendizaje y el desarrollo gradual.

2) La disposición. Es un estado de desarrollo que resulta -- del crecimiento y de la declinación fisiológica del acondicionamiento psicológico y de la experiencia de vivir y aprender, es decir el aprendizaje no puede ocurrir a menos que haya suficiente grado de madurez en los organos de los sentidos, del -- sistema nervioso central, del sistema muscular y de otras aptitudes fisiológicas, dado que el aprendizaje será retardado si el adulto carece de las habilidades previamente aprendidas y - que son el requisito para el nuevo aprendizaje.

Se puede decir, que estar dispuesto a aprender depende del deseo de aceptar el nuevo aprendizaje a pesar que entre los adultos a menudo se puede encontrar resistencia a éste originada - generalmente por factores psíquicos y emocionales como: el temor, la inseguridad o actitudes y valores.

El medio ambiente propicio para la concentración permite poner mayor atención al adulto en aquellos elementos importantes o - cruciales de las tareas de aprendizaje, en lugar de ser distraido por factores ajenos como el ruido, ésto es importante y considerando que a medida que los adultos envejecen parece que su concentración disminuye, ésto como resultado de cambios fisiológicos en la percepción sensorial acompañados de la vejez.

Así mismo cuando los adultos poseen poca experiencia en el --

aprendizaje sistemático, pueden tener dificultad identificando los elementos relevantes en la tarea de aprendizaje y en el -- mantener la atención requerida.

El medio ambiente para el aprendizaje debe poseer todas las -- condiciones previas para que éste pueda llevar a cabo, debiéndose contar con un lugar confortable que cuente con los muebles y el equipo necesarios, bien iluminado y ventilado, así -- como estar exento de distracciones externas que interfieran en la atención del adulto.

Para que se den las condiciones básicas del aprendizaje se requiere en primer término que el adulto esté dispuesto a aprender y que tenga una idea de lo que quiera lograr y que se sienta capaz de enfrentarse al cambio para así lograr un buen -- aprendizaje.

Si bien el educando adulto es un individuo con mucha experiencia en la vida, con claras y específicas necesidades y razones para querer aprender esto no significa ni garantiza que el -- aprendizaje le será más fácil lo que cualquier programa educativo, como es la alfabetización debe de tomar en cuenta sus características individuales positivas y negativas que lo hacen diferente a otros individuos, como en el caso de la étnia -- hñahñu, para así conocer sus potencialidades y limitaciones -- que están más relacionadas en la edad y factores hereditarios y generalmente con el medio socioeconómico donde viven.

Veamos entonces algunas de estas características:

CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DEL EDUCANDO ADULTO

- 1.- El adulto generalmente está automotivado e interesado en obtener una educación ya que está convencido de la importancia y utilidad que tiene esto para su vida.
- 2.- El educando adulto cuenta con un acervo de experiencias vividas que ha adquirido tanto en su vida cotidiana con el trabajo lo que le permite por un lado poder aprender con más facilidad nuevas ideas relacionadas con sus experiencias y por el otro saber más sobre algunos temas que puede aportar para enriquecer su proceso educativo y el de sus compañeros.
- 3.- La capacidad mental del adulto más que disminuir tiene -- más posibilidad de aumentar con la edad. Edward Thorndike -- afirma que la habilidad de aprender de los adultos entre 25 y los 45 años de edad es tan aguda como los que tienen 20 y 25 años y más elevada que la de los niños de 5 y 15 años, lo que quiere decir que la capacidad de aprender del adulto está determinada más por factores de otro tipo como los factores físicos y socioeconómicos que por la edad.
- 4.- El adulto tiene una capacidad cualitativamente diferente a los niños, para comparar y relacionar hechos y fenómenos así como para emitir juicios críticos, analizar y razonar lógicamente, ésta debido principalmente al cúmulo de experiencias que ha vivido y a que el sujeto que ha pasado por todas las etapas de maduración física y mental.

Las características positivas mencionadas anteriormente, tienden a ser manifestadas por todos los educandos adultos, en cambio las negativas que mencionaremos a continuación no en todos los casos se presentan:

CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS DEL EDUCANDO ADULTO

1.- Los educandos adultos sufren a veces de una falta de confianza en sí mismos, la cual se genera por la inseguridad de encontrarse ante circunstancias nuevas. Este problema se presenta principalmente en adultos que han tenido poca experiencia escolar. En el caso de la alfabetización a la población indígena Mñahñu, ésto suele suceder con frecuencia pues el adulto se resiste al cambio y a las nuevas experiencias generadas por un proceso bilingüe-bicultural, lo que también le produce inhibición por miedo al ridículo ante sus compañeros.

2.- Nos podemos encontrar que a veces aunque el adulto esté motivado para aprender surge una cierta apatía generada por que el programa no satisface sus expectativas educativas o bien porque algunas situaciones de aprendizaje lo ponen en conflicto, por ejemplo; cuando es necesario su participación para la realización de alguna tarea educativa en grupo, en el caso de las poblaciones indígenas ésto es un problema común por condiciones socioculturales.

3.- Con frecuencia los educandos adultos, tienden a permanecer callados cuando se explica un tema que no alcanzan a com-

prender y ésto genera que no pregunte sus dudas por miedo a -- perder su prestigio en el grupo, sobre todo cuando sus compañe- ros no hacen preguntas.

La mayor parte de las investigaciones indican que los adultos pueden aprender igualmente en años avanzados como cuando jóvenes, pero otros factores, además de la habilidad mental, pueden inferir con el éxito del aprendizaje. Thorndike, considerado el padre de la psicología educativa, realizó experimentos que lo llevaron a descubrir que por medio del ensayo-error se produce aprendizaje y que aprender consiste en conexiones establecidas entre estímulos y respuestas y que la repetición es esencial para el aprendizaje. Suele afirmarse que estas experiencias fueron la

"piedra fundamental de la educación de los adultos. Con sus experimentos cuidadosos y detallados Thorndike demostró que la edad de una persona no es un factor muy importante con respecto al aprendizaje, es decir, que todos los hombres y mujeres pueden -- aprender.

En general ningún adulto debe abstenerse de intentar el aprendizaje de algo por que crea o tema ser demasiado viejo. Tampoco debe utilizar ese temor -- como excusa para abstenerse de aprender algo que ne- cesita. Si no logra aprenderlo rara vez -- o nunca -- será por incapacidad ocasionada directamente por la edad. Los maestros que enseñan a adultos deben esperar que aprendan más o menos con el mismo ritmo y -- casi del mismo modo que lo habrían hecho entre los 15 y los 20 años". (42)

(42) E. L. Thorndike; Adult. Learning (New York: Mc. Millan -- Company, 1928).

Si bien éstas son las características generales sobre el aprendizaje de los adultos, veamos ahora como es que se maneja este proceso (enseñanza-aprendizaje) en el INEA y como se lleva a cabo en la etnia Hñahñu.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE DA EL INEA A LA ETNIA HÑAHÑU

Dentro del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos,⁺⁺ el proceso de enseñanza-aprendizaje, está inmerso en la alfabetización que se imparte a la población Hñahñu. La cual tiene como propósito de enseñanza, que el adulto adquiera los conocimientos y desarrollen las habilidades y destrezas que le permitan comprender su realidad. Para poder llegar a este objetivo, el programa de alfabetización se desarrolla tomando en cuenta las características socioeconómicas y culturales, así como las necesidades de aprendizaje de la etnia Hñahñu.

A lo largo del proceso educativo, llevado a cabo a través de la alfabetización en lengua materna, de las prácticas de matemáticas y del español oral así como de la lectoescritura en español, se pretende que el adulto adquiera los conocimientos necesarios, así como el desarrollo de las habilidades y destrezas que le permitan comprender su realidad, asimismo que los adultos logren además del dominio de la lectura, la escritura

(++) El INEA, no maneja hasta la fecha un concepto de enseñanza-aprendizaje, aunque éste se puede ver inmerso en el proceso de alfabetización.

y las matemáticas la formación de un hombre analítico frente a su propia realidad siendo capaz de transformarla en su beneficio.

Para llevar a cabo esta alfabetización bilingüe-bicultural, el material didáctico resulta un valioso auxiliar para un buen -- proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que mediante las vivencias y actividades que estimula a través de la observación anál l i s i s e interpretación de sus contenidos, el adulto puede pasar en una forma natural al dominio de la lectoescritura en su lengua, el análisis y a la síntesis de oraciones o frases que de acuerdo a la unidad lingüística les sirvan como punto de -- partida para la comprensión del español oral como segunda lengua, intercalándose así contenidos (relacionados con su vida - cotidiana) que promuevan en los adultos las actividades y capa c i d a d a d e s e que permitan el logro de una educación continua, como agentes de su propio conocimiento, el cual les llevará a un -- buen aprendizaje (aprendiendo a aprender).

Así el proceso de enseñanza-aprendizaje debe darse de una mane ra colectiva, tomando en cuenta la comunicación y respeto mu l t u o del grupo, y a su vez retomando la experiencia de los adul t o s, para la generación de nuevos conocimientos.

A continuación se expondrán los lineamientos más relevantes en los cuales se fundamenta el proceso educativo para la Alfabeti z a c i o n a Población Indígena Hñahñu.

"En un país pulverizado en decenas de miles de pequeños pueblos, fragmentado en decenas de lenguas y dialectos y escindido entre una mentalidad arcaica y escasos atisbos de pensamiento moderno, alfabetizar ha sido una forma de integrar el tejido social compartir el sentimiento nacional y poner los sentimientos de un país remozado y alerta". (43)

Por ello

"la acción alfabetizadora con los diversos grupos étnicos del país debe tener en cuenta que no partirá de cero en el proceso de aprendizaje ya que la vida comunitaria ha implicado para el indígena -- adulto un intenso proceso de socialización que incluye creencias y valores que son importantísimos condicionantes sobre su comportamiento. El alfabeto corresponde la entrada a un nuevo mundo, por esta razón, debe ser un apoyo a su identidad y la base de una transformación que les ayude a satisfacer sus necesidades". (44)

Siendo así que la alfabetización deberá desarrollarse utilizando los elementos propios de la educación no formal para responder mejor a los principios y valores socioculturales de los -- pueblos indígenas.

Así la Alfabetización a Población Hñahñu que se da en el INEA aspira a establecer los cimientos básicos de una educación con y para los adultos, que permita avanzar en la consolidación de un proyecto educativo nacional que al reconocer, revalorar y -

(43) Lic. Miguel González Avelar, Secretario de Educación Pública, cito en revista comunidad I.N.E.A. No. 35. México, octubre de 1988, p. 2.

(44) Ibidem. p. 3; Lic. Miguel Limón Rojas, Director del INI, Puebla, Puebla, Abril 1986.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

enriquecerse con la diversidad cultural de forma y sustento al compromiso de forjar una sociedad nacional más igualitaria, de mocrática e independiente.

Bajo esta perspectiva la alfabetización a esta población indígena parte de la revalorización lingüística y cultural de la lengua materna, para pasar a la enseñanza del español como segunda lengua de contacto y comunicación, haciendo de ésta un proceso de educación bilingüe-bicultural.

Asimismo la acción educativa pretende poner en manos de los -- Adultos Indígenas instrumentos de comunicación que favorezcan el enriquecimiento y revaloración de su cultura; así como la adquisición de conocimientos que desarrollen habilidades y destrezas que les permitan comprender su realidad.

Bajo este punto de vista el proceso educativo que se plantea -- parte de la alfabetización en lengua materna para continuar con la enseñanza del español como segunda lengua. Así el concepto de aprendizaje inmerso en este proceso debe tomar en cuenta, -- las necesidades, aspiraciones, expresiones culturales y la experiencia de los adultos para la generación de nuevos conocimientos, así como relacionar el conocimiento con su aplicación o -- práctica.

Para llevar a cabo este proceso se plantea que las estrategias, la metodología, los contenidos de aprendizaje y los materia-- les para la lectoescritura deban ser acordes con la diversidad lingüística y cultural del grupo étnico, para responder así --

con sus formas específicas de aprendizaje, valores, tradiciones, formas de organización y necesidades que forman el modo cultural del grupo Hñahñu.

En lo que se refiere a los métodos que serán utilizados para la alfabetización se plantea que deben ser congruentes con la estructura lingüística, dinámica de aprendizaje del adulto indígena, así como a la situación educativa y los aspectos socio culturales en donde se sitúa el grupo Hñahñu. Siendo así que para llevar a cabo este método de alfabetización a la población Hñahñu se plantea la siguiente metodología.

METODOLOGÍA

Para la alfabetización en Lengua Hñahñu, se eligió el método de frases generadoras, dado que las características de la lengua tienen como unidad significativa a la frase y también porque este método permite un proceso más rápido para la adquisición de la lectura, apoyándose este método en los siguientes pasos: Selección de temática, elaboración de frases, ilustraciones, prácticas de pre-aprendizaje, estudio de la grafía de la lengua materna, ejercicios de escritura, prácticas de reforzamiento y consolidación.

Para comprender más claramente este proceso de aprendizaje, a continuación se ejemplificará en una forma general cada uno de los pasos.

- 1.- Frase generadora. Se le llama frase generadora a aquella palabra que dividida en partes, generan o forman palabras con significado

rä dhe (el agua)

- 2.- Se dice que se divide; es decir se separa en sílabas la frase, por ejemplo; de, he.
- 3.- Al separar las sílabas la podemos combinar con las vocales del hñahñu por ejemplo:

da	dä	ha	hä
de	<u>de</u>	he	<u>he</u>
	di		hi
do	<u>do</u>	ho	<u>ho</u>
du	<u>du</u>	hu	<u>hu</u>

- 4.- Es común que en la lengua hñahñu, existan palabras de una sola sílaba (do) piedra, de aquí la necesidad de observar si al separar la frase hay sílabas que tengan significado y formen otras frases, de esta manera el adulto entenderá a que se le llama sílabas y como se distingue, ejemplo:

dehe - de - frente, he - vestido

- 5.- Así se seguirán formando frases, combinando las grafías con la frase inicial, de manera que obtenga significado - ejemplo:

dähä - ganancia duhu - cantante

6.- En este paso, a partir de las sílabas desglosadas, se pueden crear nuevas frases invirtiendo las sílabas, por ejemplo:

rä hudi - banco para sentarse hodu - desmayo

7.- Así seguirán formando frases combinando las grafías de la frase inicial, de manera que tengan significado, ejemplo:

rä dai - el comprador rä hai - la tierra

8.- En último término, se refiere a elaborar lecciones y prácticas de lectura y escritura con sus respectivos ejercicios.

Asimismo, para la elaboración de los materiales se afirma que debe partir de las características socioculturales y lingüísticas, tomándose en cuenta, las normas de vida, valores, intereses, costumbres, problemas y necesidades de la población a la cual va dirigido. Esto se hace a través de la incorporación en los libros de temas como el trabajo, la salud, la alimentación y la producción.

Los principales materiales didácticos que se utilizan para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua hñahñu son: para el educador (alfabetizador-bilingüe) guías didácticas, -- carteles, letreros, tarjetas, y para el educando (adulto indígena) libros de prácticas, cuaderno de trabajo y lápices.

Así para operar la Alfabetización a la población Hñahñu el Instituto se apoya en una serie de actividades que deberán real

lizarse para preparar, organizar y llevar a cabo el proceso educativo que son: *Prealfabetización*, su duración es generalmente de dos meses y se realizan las actividades para preparar el servicio como son: planeación del periodo, promoción del -- servicio, reclutamiento y selección de agentes operativos, capacitación, localización o incorporación de adultos indígenas y organización del servicio. *Atención* es la realización del -- proceso educativo (alfabetización en lengua materna y enseñanza del español como segunda lengua) su duración varía de acuerdo con la especificidad lingüística de cada etnia, se realizan -- actividades de apoyo y reorientación como son: la actualización de agentes educativos, el seguimiento y la evaluación. *Continuidad Educativa* son aquellas acciones dedicadas a consolidar los conocimientos adquiridos por los adultos y a promover entre ellos el interés por continuar sus estudios.

Estas tres etapas mencionadas anteriormente forman parte del -- periodo de alfabetización que no es más que, la calendarización de estas actividades para llevar a cabo el proceso de -- atención. A continuación se describirán las actividades que -- forman el periodo de atención a población Hñahñu.

PERIODO DE ALFABETIZACIÓN EN LENGUA HÑAHÑU

El periodo de Alfabetización para la Población Hñahñu del Estado de Hidalgo es de 16 meses, de los cuales uno es dedicado a la preatención, trece a la atención en las áreas de Lectoescritura en Lengua Materna, Español Oral como segunda lengua,

Lectoescritura del español, Matemáticas Tradicionales y Cálculo Básico y los dos restantes a la consolidación del aprendizaje. (esquema No. 1)

En la etapa de preatención se realizan las actividades propias de la planeación y organización de la Alfabetización para poner en marcha el programa que son: la determinación de metas a alcanzar, los municipios y localidades donde se ofrecerá el servicio, la localización e incorporación de Adultos, el reclutamiento de Agentes Educativos y Operativos, la conformación de grupos, organización de las sesiones y la distribución de materiales.

Antes de terminar esta etapa se imparte la capacitación inicial a Agentes Educativos y Operativos con la finalidad de formarlos en el manejo del método, técnicas y procedimientos utilizados en el proceso de Alfabetización a Población Indígena.

La atención se dará en las áreas de Lectoescritura en lengua materna que tiene una duración de 9 meses, una vez terminada ésta, se inician simultáneamente las restantes áreas: Español Oral como segunda lengua, Lectoescritura del español, Matemáticas Tradicionales que practica la etnia y Cálculo Básico, que tienen una duración de 4 meses; del décimo al treceavo mes.

Dentro de esta etapa se realizan otra serie de actividades paralelas a la Alfabetización, entre las que sobresalen las de índole evaluativa en dos momentos: uno de supervisión y apoyo de la operación con el levantamiento de la información y otro

de reuniones periódicas de evaluación con los Talleres de Autoevaluación, Análisis y Reorientación. A través de estas actividades se podrá obtener un diagnóstico de necesidades que permita la oportuna reorientación del proceso de Alfabetización y la actualización de Agentes Educativos y Operativos.

Para finalizar el período de Alfabetización se da la etapa de consolidación del aprendizaje, a través de la implantación del Taller Literario, que tiene como finalidad el rescate de la -- tradición oral y la creación literaria como formas de revaloración cultural.

Se propone también que la asistencia a las sesiones sea durante 4 días a la semana y el viernes dedicarlo a fortalecer el - bilingüismo a través del "Taller Comunitario" así como el tiempo que se destinará a las sesiones se recomienda que no exceda de una hora y media.

Por otra parte la operación de la Alfabetización a Población - Indígena está apoyada en una serie de actividades que involucran a las siguientes figuras: Coordinador de Alfabetización, Responsable del Proyecto, Auxiliar del Proyecto, Pedagogo, Asesor Lingüista, Coordinador Técnico Bilingüe, Organizador Regional Bilingüe y Alfabetizadores Bilingües.

Se puede decir que estos lineamientos pedagógicos y operati-- vos tomaron como sustento las características de la población indígena, su relación conflictiva con el resto de la sociedad nacional, su heterogeneidad sociolingüística, sus específicas

formas de organización, etc., que constituyen factores estructurales que inciden en la conformación de los grupos indígenas como unidades étnicas que así mismo conformación de los grupos indígenas como unidades étnicas que así mismo conforman su estructura social, económica y política históricamente determinada.

Por esta razón para elaborar el Modelo Educativo para la Alfabetización a Grupos Indígenas se partió de la especificidad -- sociolingüística y cultural de cada etnia lo mismo se contempló para la realización del modelo evaluativo del cual se hablará más adelante.

Cabe mencionar que los lineamientos antes mencionados son el sustento pedagógico y operativo para la conformación de sistemas de evaluación específicos para cada etnia de los cuales -- uno de ellos es aplicado para la Evaluación de la Alfabetización a Población Mñahñu.

Sin embargo, para situarnos en el sistema de evaluación mencionado, se considera conveniente en primer término conocer diferentes concepciones sobre evaluación, para así tener un enfoque general sobre el tema y con ésto lograr una mayor comprensión sobre el tipo de evaluación que se aplica a las comunidades indígenas.

CAPITULO V

DIFERENTES CONCEPCIONES EN LA EVALUACION

DIFERENTES CONCEPCIONES EN LA EVALUACION

Después de conocer el proceso de E-A que brinda el INEA a la etnia Hñahñu, pasemos a conocer algunos conceptos fundamentales en el campo de la evaluación, para así poder situarse en el concepto de evaluación que es manejado dentro del INEA, y como es aplicado a la etnia Hñahñu.

A partir de este momento nos centraremos en la evaluación que no es una etapa más, ni tampoco la última de la acción educativa.

¿Por qué no es una etapa más? porque hay que evaluar continuamente los resultados obtenidos, es un proceso totalmente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué no es la última? porque aunque aparentemente aparezca como el momento final de la labor del educador,* es la que -- permite ajustar toda la futura tarea; por lo tanto se transforma en el punto inicial, en el fundamento y en el sostén de toda la enseñanza.

* Se entenderá como educador, aquella persona que es alfabetizador-bilingüe ya que dentro de la Organización del INEA recibe ese nombre.

"La evaluación así entendida es garantía de progreso en el aprendizaje y éxito en la enseñanza". (45)

Analizando la antigua y la nueva bibliografía sobre el tema, - se advierten más que especulares innovaciones, enfoques mejor consolidados por las conclusiones de variedad de investigaciones de base estadística, y por concepciones más científicas -- dentro del campo pedagógico.

"¿Qué es lo que todavía se mantiene de los antiguos conceptos sobre evaluación? Resulta un poco difícil el deslinde entre lo viejo y lo nuevo. Quizá lo más importante que se haya conservado sea: el lugar que le cabe dentro del proceso educacional, la idea de que las apreciaciones globales emitidas subjetivamente por los educadores caracen, por lo común de - la suficiente validez y confiabilidad para ser tenidos en cuenta, y la tremenda experiencia lograda sobre los errores y aciertos de los que iniciaron y desarrollaron el movimiento de la comprobación de los resultados del aprendizaje sobre bases más racionales". (46)

Otro punto de vista nos dice:

"La educación hoy en día es muy costosa, sin embargo, su rendimiento no siempre corresponde a las inversiones. La supervivencia y el futuro de nuestras naciones dependen, generalmente, de las medidas que se adopten para lograr una mejor educación en mayor cantidad de niños, jóvenes y adultos". (47)

(45) Idem., p. 90 (Susana N. A. de Cals. op. cit., p. 90)

(46) D. Lafoureaud Pedro; Evaluación de los Aprendizajes; Ed. Kapelusz, p. 22, sept. 1969.

(47) Lemus, L. Arturo, Evaluación del rendimiento escolar. - Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1974, p. 13.

Quizá uno de los primeros problemas que se viven con respecto a la evaluación sea: la dificultad que entraña el definirla con propiedad.

Esto es, el hecho de que al término evaluación se le atribuye una gran cantidad de significados y de que éste describa, a su vez, numerosos procesos, ocasiona una verdadera confusión. Por ejemplo, Taba⁽⁴⁸⁾ señala que cuando nos referimos al currículo o plan de estudios de una escuela, todo puede ser evaluado: - sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia relativa de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza, etc.

En otra opción, también manejada frecuentemente, se dice que la evaluación puede practicarse a diversos niveles y por especialistas de diferentes categorías. Chadwick⁽⁴⁹⁾ señala cuatro de esos niveles: el individual, el programa o componente, la institución y el sistema, aunque todos sus planteamientos mantengan continuidad e influencia en un momento dado.

Por otra parte, considerable número de autores equiparan la evaluación con la calificación. Esta concepción reduce todo -

(48) Taba, H. Elaboración del currículo, Buenos Aires, Edit. - Troquel, 1976, p. 408.

(49) Chadwick, C. Tecnología educacional para el docente, Buenos Aires, Edit. Paidós, Vol. 5, 1977, p. 128.

lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes (ya sean niños, jóvenes o adultos) o una simple nota o número. -- Creemos que éste es el concepto más limitado que existe de -- evaluación. Pero aún dentro de esta definición limitada existen confusiones.

Una concepción más, explica la evaluación como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, que involucra la evidencia de su logro, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los -- estudiantes y que finaliza con las decisiones acerca de los -- cambios y las mejoras que necesitan el plan de estudios y la enseñanza.

Quizá una de las maneras más comunes de concebir la evalua--ción, en el contexto de la práctica educativa, es el hecho de identificarla con la medición. Consideramos que ésto obedece a la falta de una explicación teórica del discurso de la eva--luación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición.

"En este sentido, resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental, que es en donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos". (50)

(50) Díaz Barriga, Angel. Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar. Departamento de Tecnología Educativa. CISE, UNAM, 1980, p.p. 10 y 11

Siendo así que la evaluación es algo más amplio y complejo que la de someter a los estudiantes a exámenes.

Para Taba, esta tarea comprende:

- 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 sintetizar 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. (51)

En síntesis, coincidimos con Olmedo cuando afirma que

"La evaluación como 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". (52)

Ahora bien considerando al proceso de enseñanza-aprendizaje en su concepción más amplia vemos que el propósito principal de la enseñanza es modificar el comportamiento del educando, se--

(51) Taba H. op. cit., p. 140.

(52) Olmedo B., Javier, Evaluación pedagógica en el nivel universitario. Trabajo inédito para examen de grado. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1973.

gún direcciones deseadas. Cuando se la ve bajo esta luz, la - evaluación se convierte en parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje.

"Las direcciones deseadas van a ser marcadas por - objetivos educacionales que se establecen; evaluar es el proceso de determinar hasta qué punto se alcanzan dichos objetivos". (53)

Ya que sólo al identificar los objetivos y expresarlos claramente en términos de comportamiento específico podemos darle - una dirección al proceso de la enseñanza y establecer el cuadro para la pronta evaluación de los productos del aprendizaje. Con referencia a este aspecto Tyler, nos dice lo siguiente.

"El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida se satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en -- cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en la forma de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cam bios". (54)

Este concepto de la evaluación, ofrece dos aspectos importantes. En primer lugar significa que ella la evaluación, debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. En segundo término, determina que la eva-

(53) Gronlund, Op. cit., p. 119.

(54) Ralph W. Tyler; Principios Básicos del Curriculum Ed. Troquel, p. 109.

luación no deberá limitarse a realizar esa valorización en un determinado momento.

Las evaluaciones del adelanto de los alumnos pueden y deben - contribuir directamente de varias maneras a un mejor aprendizaje por parte de los educandos. "Los procedimientos de evaluación ayudan a aclararle al alumno qué es lo que deseamos - que aprenda. Le suministran información concreta sobre los - adelantos logrados, le ayudan a percatarse de las áreas de dificultad en el aprendizaje".

La evaluación del aprendizaje constituye un aspecto fundamental del proceso educativo y merece toda la atención posible. Puede decirse que la evaluación es parte de un todo y el proceso educativo se hace efectivo a través del planeamiento, la ejecución y la evaluación.

"Evaluar el desempeño del educando significa tomar conciencia de su aplicación en los estudios, en relación con sus propias posibilidades y con el grupo al que pertenece". (55)

Hay que tomar en cuenta que la evaluación debe realizarse teniendo en mente todos los aspectos del educando, así como son: sus posibilidades reales y toda su producción escolar en materia de tareas, investigaciones, trabajos individuales, trabajos en grupo, pruebas de verificación, etc.

Vemos así que la evaluación del aprendizaje es parte integrante

(55) Tyler, op. cit., p. 109.

te del sistema de enseñanza, y no es el resultado de un momento, no es un acto; es un proceso y constituye un subsistema -- dentro del sistema de enseñanza, Es una actividad-medio, que presenta, como características inherentes a su función, la integración perfecta con los objetivos de la acción dinamizada y de los métodos utilizados en el sistema al cual pertenece.

Por tanto, es obvio que la evaluación del aprendizaje exige -- por lo menos dos estimaciones: una que deberá realizarse al comienzo del programa y otra en algún momento posterior, con el propósito de medir la magnitud del cambio.

Tyler hace esta referencia "es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieran estar - produciéndose". (56)

En resumen, la evaluación suministra datos capaces de conducir, cuando es necesario, al reajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el mismo resulte más útil y eficiente para -- los educandos.

"La evaluación puede asumir una serie de modalidades, siguiendo, más o menos el mismo esquema de la verificación. Por lo tanto, puede ser: informativa, continua, de seguimiento y de evaluación propiamente dicha". (57)

(56) Op. Cit., p. 110.

(57) Op. Cit., p. 109.

Resulta claro, pues, que la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes.

Este es el punto en el cual el contenido del curso y los métodos de enseñanza se integran en experiencias de aprendizaje -- planeadas de manera que el comportamiento del educando se modifique, según lo esperamos, según la dirección deseada. Aquí -- el énfasis está en el proceso, antes que en el producto del aprendizaje.

Un debate actual sobre evaluación se refiere a la llamada evaluación con referencia a una norma y a la evaluación con referencia a un dominio.

Antes de aceptar estas connotaciones, vamos a intentar caracterizar brevemente estas dos concepciones de la evaluación. La llamada evaluación con referencia a una norma presupone, clasificar y etiquetar a los estudiantes; es decir, en el descubrimiento de los que han tenido éxito, de los que se han limitado a salir del paso y de los que han fracasado. Esta práctica de la evaluación aporta las puntuaciones concebidas: buenos, regulares y malos, y provoca extrañeza en los profesores cuando no se presentan los resultados que se tienen previstos.

Para Fernando Carreño, la evaluación por normas consiste en -- "la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno

con respecto al grupo al que pertenece, en el que participan todos con características que se suponen semejantes".⁽⁵⁸⁾ Esto es, se compara el aprendizaje particular de cada estudiante aplicando la escala que representa el aprendizaje de un grupo, de los grupos o muestras representativas, para lo cual es necesario efectuar un tratamiento estadístico, más o menos elaborado, de los datos desprendidos de los exámenes.

En esta concepción está considerada la aplicación estadística de la campana de Gauss, que concibe una "distribución normal - de muchas cualidades humanas, tal como se distribuyen en grupos numerosos tomados al azar,"⁽⁵⁹⁾ y más aún, la concepción - darwiniana sobre la sobrevivencia de los más aptos.

Es necesario mencionar que Landshegre dedica un capítulo al - "Mito de la Campana de Gauss",⁽⁶⁰⁾ donde explica otros movimientos de esta curva normal, de acuerdo con la distribución - de frecuencias.

Esta tendencia de la evaluación ha contribuido a que se considere a la educación como un conjunto de tareas de aprendizaje que se hacen paulatinamente más difíciles a medida que se avan

(58) Carreño, F. Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Programa Nacional de Formación de Profesores, Educación continua, México, ANUIES, 1976, p. 41.

(59) Landshegre G. p. 192.

(60) Landshegre G. Op. Cit., p.p. 190-202.

za desde el primer grado de la enseñanza elemental hasta el último grado de la escolaridad formal.

"Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación es una forma de pirámide: todos o la mayor parte de los individuos más jóvenes, asisten a la escuela en la base y muy pocos alcanzarían la cúspide, para lo cual se han utilizado distintos tipos de exámenes y formas de evaluación que decidirán a quien se les permitirá el acceso al nivel superior". (61)

Conviene recordar que la evaluación por normas funciona a base de comparar el aprovechamiento de los participantes en un grupo, y que lo importante es verificar los logros y las deficiencias de cada uno de ellos para buscar alternativas que remedié las deficiencias.

Salta a la vista que con esta evaluación no se fomenta el desarrollo individual; por el contrario, se crea un ambiente competitivo donde lo que importa es sobresalir, obtener las mejores notas, no importando mucho la forma en que se logre esto, y sin que ello refleje necesariamente la posesión de las capacidades requeridas para el dominio cabal de una profesión, con lo que se corre el riesgo de que tal situación lleve al estudiante al fraude, al engaño o a otras actitudes que en nada le ayudan en su formación como persona.

Aunado a lo anterior, este tipo de evaluación refuerza el sis-

(61) Bloom, B. S. y otros. Evaluación del Aprendizaje, Buenos Aires, Edit. Troquel, 1975, p. 21.

tema social, donde para ocupar un lugar importante es necesario estar en constante competencia, sin importar muchas veces que tan lícitos sean los medios utilizados para lograrlo.

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 que poseen habilidades o conocimientos 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 u otro, ni en qué punto concreto se le facilita o dificulta la tarea a ninguno de los dos". (62)

Pasemos ahora a conocer un aspecto general de la evaluación -- con referencia a un dominio o criterio.

EVALUACIÓN CON REFERENCIA A UN DOMINIO O CRITERIO

Esta perspectiva de la evaluación exige que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se cuente con propósitos claramente definidos, que sirvan de marco de referencia en el momento de comprobar los resultados alcanzados, situación que no podría darse si no se cuenta con una rigurosa planeación del proceso didáctico.

En consecuencia, la evaluación con referencia al criterio pue-

(62) Livas, I. Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación, México, Trillas, 1977, p. 143.

de conceptualizarse como la comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia y/o plan de estudios de que se trate.

La evaluación conforme a criterios es una práctica que apenas empieza a desarrollarse; incluso existe la creencia de que su aplicación es más viable en los sistemas abiertos o bien en la enseñanza individualizada. Esta evaluación centra su preocupación en el desarrollo pleno de los educandos; rechaza la idea de que existan alumnos que puedan aprender mucho y alumnos que puedan aprender poco. Considera, más bien, que esta actitud es una justificación o una excusa de algunos profesores para no esforzarse en mejorar su labor docente.

En este tipo de evaluación, se establece que la acreditación - que logra el estudiante se hace cuando éste manifiesta que cumple con lo prescrito en los objetivos.

Mager establece los elementos que permiten descodificar un objetivo, (63) con el fin de determinar el conjunto de acciones - que el alumno tiene que realizar para acreditar un curso. Por eso se dice que el dominio tiene una trampa que lo vincula con el conductismo, ya que el aprendizaje sigue siendo concebido - como un producto, que se determina por la cantidad de "items" contestados correctamente, dado que éstos fueron elaborados a

(63) Mager, R., *Medición del intento educativo*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1975, p. 181.

partir de objetivos específicos.

La evaluación con referencia a un dominio implica, a la vez, - una escala de calificación dual, promovido o no promovido.

Se puede decir que este tipo de evaluación es una consecuencia de la propuesta de la Tecnología Educativa, (64) dentro de la cual se han presentado cambios importantes, ya que han surgido nuevas ideas en lo que a evaluación se refiere, ya que como sabemos, la Tecnología Educativa ha venido respondiendo a - los problemas de la educación que se presentaron en América Latina.

LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Los problemas de los países latinoamericanos son más graves que los de los países (supuestamente) desarrollados porque el monto total de sus recursos disponibles (públicos y privados) es menor, la presión para que la educación contribuya al desarrollo total del país es mayor, la necesidad de ofrecer educación útil y relevante a un número mayor de alumnos es más apremiante y los márgenes de error son más reducidos.

(64) Entendemos la Tecnología Educativa como "el conjunto de procedimientos e instrumentos de carácter técnico que, fundamentados en los marcos teórico-metodológicos de las ciencias que estudian a la educación, nos permiten planificar, realizar y evaluar el proceso total - de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en diversos sistemas - educativos". Cfr. el trabajo: Notas para conceptualización de la - tecnología educativa. Depto. de Tecnología Educativa, CISE, UNAM, 1978, p. 3

Tal vez los países desarrollados pueden permitirse más errores, mayor experimentación y mayor derroche que un país en vías de desarrollo.

Entre las causas y necesidades que enfrentan en cuestión educativa se pueden mencionar: a) la rápida expansión de los esfuerzos debido al número creciente de alumnos que desean o necesitan educación, y los resultados de este crecimiento sobre la calidad de la educación, b) la cambiante naturaleza de los requerimientos de la educación, como resultado de la transformación de sociedades agrarias en industriales y ahora informacionales, el aumento increíble en la cantidad de información disponible en el mundo, los afectos de la comunicación de masas (TV, radio, cine, etc.), y la urbanización que ha acompañado a todos estos cambios.

Un importante campo donde se están examinando posibles soluciones es el de la llamada tecnología educacional. Este campo ha estado enriqueciendo la educación desde hace ya más de veinte años, sigue creciendo, y es tema de muchas controversias. Los diversos aspectos de la tecnología aplicada a la educación son atrayentes en función de los problemas de los países latinoamericanos porque parecen responder a las necesidades de ellos.

Durante los últimos años la tecnología educacional se ha examinado cuidadosamente y después de mucha discusión se ha llegado a un acuerdo sobre el significado del término, expresado así -- por Gagné: "... puede ser entendida como el desarrollo de un -

conjunto de técnicas sistemáticas y acompañantes de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar colegios como sistemas educacionales." La característica básica de esta definición es que la palabra tecnología usada en la frase tecnología educacional o "tecnología instruccional" acentúa el significado más amplio de "... técnicas para organizar lógicamente cosas, actividades o funciones de manera que puedan ser sistemáticamente observadas, comprendidas y transmitidas". (65)

El compromiso es más bien un enfoque similar y compatible con el enfoque de sistema (análisis, diseño, desarrollo y síntesis de sistemas) que es la identificación del sistema y la manera en que sus operaciones e interacciones contribuyen a su funcionamiento, con especial atención acerca de la relativa eficiencia o ineficiencia del rendimiento en función de metas y objetivos concretos.

La tecnología educacional, entonces, está definida como la -- aplicación de un enfoque organizado y científico con la información concomitante al mejoramiento de la educación en sus variadas manifestaciones y diversos niveles.

Asimismo los avances que ha venido teniendo se encuentran básicamente en las tres áreas que forman el ambiente o la cuna de la tecnología educacional los cuales son: psicología, enfoque sistemático y comunicaciones. Siendo precisamente el enfoque

(65)

Op. Cit. p. 15.

sistemático el aplicado por el INEA para llevar a cabo la evaluación a la población Hñahñu, conocida también como la Teoría General de Sistemas.

Para poder ubicar a esta teoría de acuerdo a lo que maneja el INEA, es conveniente antes dar a conocer algunos conceptos generales de la misma, para ubicar el enfoque evaluativo del -- cual parte el INEA.

ENFOQUE DE SISTEMA

Sabemos que el desarrollo de este campo brindó contribuciones al concepto de la tecnología educacional que fueron hechas en función de las herramientas, de la metodología y también de -- los conceptos. El enfoque creció rápidamente durante la Segunda Guerra Mundial, cuando se utilizó con amplitud en la solución de problemas de logística. Después de la guerra, el área de las investigaciones de operaciones creció y condujo al desarrollo de lo que se llamó proceso de desarrollo de sistemas.

El enfoque de sistema es un proceso de desarrollo ordenado y - analítico, o un conjunto de procedimientos que se pueden utilizar continuamente para analizar, evaluar y diagnosticar la naturaleza de un sistema y los resultados de su desempeño, para captar con sensibilidad todo lo necesario a esos fines y para proveer la continua autocorrección del funcionamiento del sistema con el propósito de alcanzar los objetivos generales y específicos. El enfoque de sistema es un punto de vista; es un

criterio para actuar de manera lógica, ordenada y científica. Es un método que sirve para descubrir los problemas existentes en el sistema y para elegir o diseñar mejores o más modernos recursos para hacerlo funcionar. Es un método para desarrollar estos nuevos recursos sistemáticamente, instrumentándolos con cuidado y evaluar enseguida su eficacia científica y analíticamente.

El enfoque de sistema se basa en la cuidadosa recopilación de información. Se examinarán cinco pasos fundamentales en el enfoque sistemático y la manera en que operan: a) el análisis de sistemas, b) el diseño de sistemas, c) el desarrollo de sistemas, d) la instrumentación de sistemas y e) la evaluación de sistemas.

Veamos enseguida cada uno de estos aspectos:

a) Análisis de sistemas. Este primer paso en el enfoque de sistemas consiste en una actividad descriptiva y analítica que consta de dos fases fundamentales: la representación o caracterización del sistema y el descubrimiento de problemas dentro del mismo. En esta fase, todas las entradas se analizan e identifican.

La segunda etapa en el análisis de sistemas constituye el estudio minucioso de la manera en que el sistema logra sus resultados o salidas, la eficiencia en que lo hace y el grado que alcanza su rendimiento. El análisis de sistemas suministrará la información necesaria para modificarlo. En este sentido se po

dría decir que este análisis tiene como meta primordial la descripción y el diagnóstico del sistema.

No es siempre fácil discernir donde termina la etapa de análisis y donde empieza la de diseño, y a menudo se sobreponen estas dos etapas.

b) Diseño de sistemas. Los sistemas siempre operan en una situación de escasez de recursos.

Esta actividad emplea como base la información que surgió del análisis del sistema o en algunos casos de la definición del problema. Sobre la base del análisis llegan a hacerse aseguitables los objetivos y las variables para la fase de diseño.

c) Desarrollo de sistemas. Este es el tercer paso dentro del enfoque de sistemas. Sobre la base de los diseños se procede a la construcción, desarrollo, edificación, explicación o lo que se requiera en cada caso. Las actividades en esta etapa son concretas y cuidadosamente basadas en la etapa de diseño.

d) Implantación de sistemas. Una vez que está diseñado y desarrollado un nuevo elemento, componente, proceso o sistema debe implementarse o introducirse dentro del sistema preexistente, de manera que su éxito este asegurado.

e) Evaluación de sistemas. Una vez que se ha diseñado, desarrollado e implantado un componente, éste debe evaluarse. Los criterios que fundamentarán esta evaluación se establecieron en las etapas previas de análisis y diseño. Esta evaluación -

se asemeja a la fase analítica, salvo que ahora se relaciona directamente con el conocimiento de: el desempeño del nuevo -- componente expresado como rendimiento del sistema y el efecto que tiene sobre los demás componentes y elementos dentro del sistema.

Con la información de la evaluación se vuelve a las etapas posteriores a la retroalimentación, es decir, se devuelve información relevante.

"Si la implantación fue correcta es necesario comprobar si el desarrollo del componente fue llevado a cabo en la forma adecuada. Si el problema no se halla en el desarrollo, se deberá volver al diseño con el fin de descartar un posible error en su concepción. Y por último, es necesario volver a la etapa de análisis, particularmente a la definición del problema a resolver, y a los objetivos y metas que fueron establecidos.

La figura 1 muestra la interrelación de todas estas actividades del enfoque de sistema e inclusive la realimentación. Al análisis le sigue el diseño y a éste el desarrollo, que a su vez es seguido por la implantación y por la evaluación". (66)

ANALISIS-- DISEÑO-- DESARROLLO-- IMPLANTACION-- EVALUACION

Representación de un sistema

Veamos ahora la relación de este enfoque con la Tecnología educacional.

EL ENFOQUE DE SISTEMA Y LA TECNOLOGÍA EDUCACIONAL

"La tecnología educacional ha sido descrita como - el enfoque de sistema y la aplicación de un conjunto de conocimientos científicos al ordenamiento -- del ámbito específico conocido con el nombre de - educación, y especialmente al que se denomina sistema de educación formal". (67)

La tecnología educacional, tal como se definió anteriormente - es la aplicación del pensamiento sistemático al ambiente educacional. En este sentido, es mucho más que la simple utiliza-ción de nuevos medios o nuevos aparatos, computadoras etc., en las escuelas; es, más bien, el sistemático análisis, diseño, - desarrollo, implantación y evaluación de cualquiera de los ade-lantos, dentro de una amplia gama, puestos en práctica en la - escuela, de modo que permitan que ésta logre sus objetivos.

"Un sistema es la combinación ordenada de partes - que, aunque trabajen de manera independiente, se - interrelacionan e interactúan, y por medio del es-fuerzo colectivo y dirigido constituyen un todo ra-cional, funcional y organizado que actúa con el - fin de alcanzar metas de desempeño previamente de-finidas. Esta definición hace hincapié en: a) par-tes interrelacionadas e interactuantes; b) que -- constituyen un todo, y c) que tratan de lograr un propósito predeterminado. La definición incluye - los conceptos de estructura, integridad, de inter-relación de las partes y de la relación de éstas - con el todo". (68)

Para analizar el ámbito educacional como sistema se identifican

(67) Idem., p. 23

(68) Ibidem.

seis partes fundamentales que son: estructura, proceso, entradas, productos o egresos, ambiente y realimentación.

La estructura de un sistema es el ordenamiento físico y tridimensional de todos sus distintos subsistemas, componentes, elementos, miembros y partes.

Los procesos son los elementos de acción o la modificación a lo largo del tiempo en los aspectos informativos y energéticos de un sistema. Cuando se habla de éste es importante considerar la manera lógica en que todo lo que ingresa en el sistema se transforma en sus resultados o productos. En el sistema escolar o educacional el proceso primario es educativo, es decir, la modificación en la conducta, conocimientos, destrezas y aptitudes de los alumnos durante un período determinado.

Las entradas son todo lo que el sistema extrae del ambiente para transformar en resultados o para contribuir al proceso de transformación es entrada. En el caso del sistema escolar, las entradas incluyen los recursos humanos y no humanos, tales como alumnos, personal técnico, administrativo, inmuebles, medio y materiales educacionales, el tiempo, presupuesto escolar, etc.

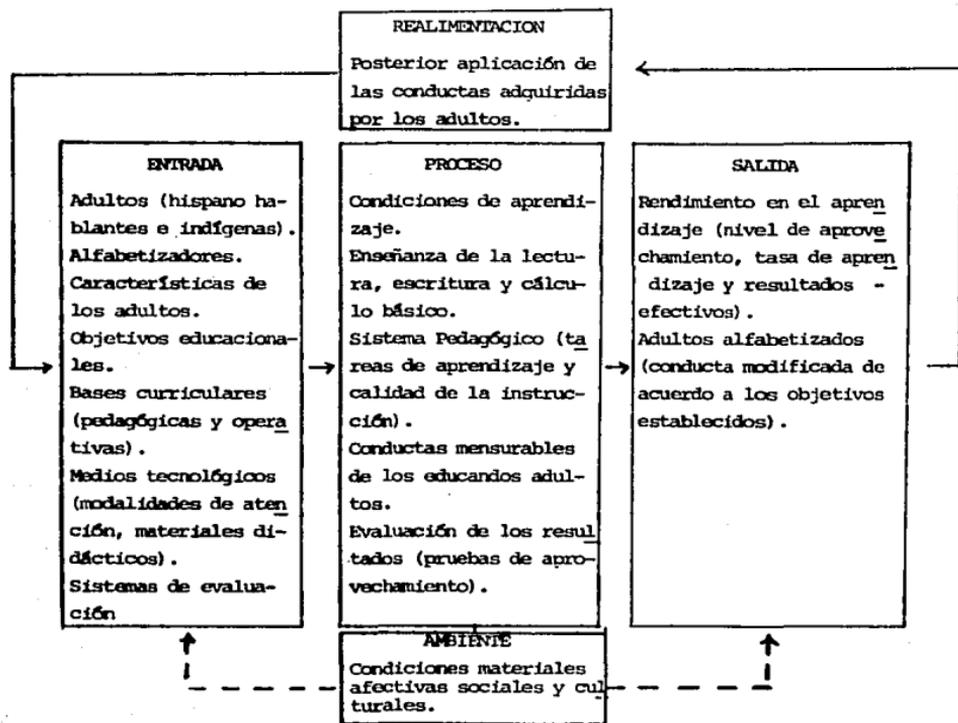
Otro aspecto fundamental de un sistema es el relacionado con las salidas o resultados. La salida es el producto del sistema; es el resultado de los procesos utilizados para transformar las entradas. En el campo de la educación, el producto es el estudiante que aprendió, que tiene nuevos conocimientos, --

destrezas y valores, etc., que puede utilizar para interactuar con otros aspectos del sistema social general.

Desde esta perspectiva el enfoque de sistema es un ciclo de actividades continuas, que pueden emplearse en un sin número de veces dentro de una amplia gama de problemas en cualquier sistema dado, como es el caso de la alfabetización a la población indígena.

El enfoque es un método para buscar la manera más eficiente y óptima de hacer funcionar un sistema cualquiera. Es científico, objetivo y tecnológico en el sentido de que para lograr sus fines utiliza un cuerpo de información y procedimientos ordenados y sistemáticos. Es por esa razón que se piensa que este enfoque puede aplicarse a los sistemas escolares y que el desempeño de éstos puede mejorarse mediante su empleo.

Dentro del Instituto aunque las experiencias en evaluación indígena son muy recientes el enfoque que se ha utilizado es el que se mencionó anteriormente, pero a nivel de (sistemas) ya que la alfabetización es considerada un sistema donde intervienen una serie de elementos que están interrelacionados entre sí como a continuación se ilustra (esquema 2).



Ahora bien, después de conocer de manera general algunas concepciones de la evaluación de acuerdo a la teoría de sistemas y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, pasaremos a conocer el enfoque evaluativo del cual parte el Instituto para evaluar a la Población Hñahñu.

ENFOQUE EVALUATIVO DEL CUAL PARTE EL INEA PARA LA EVALUACIÓN A POBLACIONES INDÍGENAS

Si bien en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante definir los objetivos, delimitar los contenidos, así como las conductas que se esperan de los educandos al finalizar una etapa de instrucción también es de gran relevancia sentar las bases bajo las cuales se va a evaluar.

Así surge en 1987 un modelo educativo que contempla los principios, estrategias y aspectos pedagógicos y operativos que serán susceptibles de ser evaluados, esto dió la pauta para que se elaboraran sistemas de evaluación diversificados acordes a las características sociolingüísticas de cada etnia. Uno de estos sistemas es el "Sistema de Evaluación del Modelo Educativo para la Alfabetización a Población Indígena del Estado de Hidalgo" (SEPAR-HIDALGO) elaborado en abril de 1988.

Este Sistema de Evaluación Participativa parte de un enfoque sistémico y participativo que implica la realización de un análisis comparativo entre lo planeado y lo que sucede en la práctica educativa considerando al conjunto de procesos involucrados en la alfabetización, valorando el grado en que los medios didácticos, recursos y procedimientos permiten el logro de los objetivos y metas del Modelo Educativo. (69)

(69) Dirección de Alfabetización, *Sistema de Evaluación del Modelo Educativo para la Alfabetización a Población Indígena del Estado de Hidalgo*, INEA, México, 1988 (Documento Base), p. 13.

Bajo esta perspectiva se busca un modelo donde se reflejará la evaluación como parte de la propia acción educativa, donde este constituya un conjunto delimitado de procedimientos de selección, recolección y análisis de información útil para la toma de decisiones a corto, mediano y largo plazo que permitiera la reorientación oportuna de las acciones del proceso, así como que requiera de la participación de los diferentes niveles que intervienen en el proyecto con el fin de lograr una evaluación educativa más objetiva.

En este sentido el enfoque teórico que más se acerca para llevar a cabo una evaluación de esta naturaleza es la "Teoría General de Sistemas" que ha sido utilizada en el campo de la evaluación educativa, que conceptualiza los proyectos educativos como sistemas sociales de transformación. (70)

Así, el enfoque sistémico enriquece la evaluación para que se realice de forma multidimensional e integral considerando en su justa dimensión, comprensión y explicación, al conjunto de procesos involucrados en la alfabetización. Mediante esta perspectiva se aborda a la evaluación en su acepción amplia la cual tiene como objeto de estudio al aprendizaje, la metodolo-

(70) Modelo de Evaluación para la Alfabetización a Población Indígena -- (SEPAR) que fue elaborado en 1987 por la Subdirección de Evaluación Educativa que sirve de base para la evaluación de todas las etnias, que retoma para su propuesta teórica las experiencias de los 14 proyectos piloto en cuanto a la evaluación del proceso educativo y los lineamientos pedagógicos y operativos que se plantearon en la "2a. Reunión Nacional de Alfabetización a Población Indígena".

gía, los planes y programas, el sistema operativo, etc. (71)

"En sentido riguroso, la evaluación obtiene en sí misma una dimensión educativa en tanto que pueda actuar como instrumento promotor de la reflexión crítica de la práctica educativa. La utilidad de la Teoría de Sistemas consiste en ser una guía para la comprensión del sistema, asimismo orienta las acciones necesarias que en torno al proceso de alfabetización se requieran". (72)

Stufflebeam, (.) uno de los iniciadores de esta teoría, aplicada a procesos de evaluación educativa identifica tres dimensiones que forman una red de toma de decisiones:

Primera dimensión; contenido de la evaluación, constituido por cuatro enfoques: contexto, insumo, proceso y producto. (CIPP).

Segunda dimensión; son las fases de la evaluación que consisten en cuatro tipos de decisión: planificación, estructuración, implantación y reciclaje.

Tercera dimensión; está conformada por los participantes en la evaluación que se dividen en cuatro grupos: programadores, personal, educandos y comunidad.

Ahora bien, los cuatro tipos específicos de evaluación (CIPP) y el tipo de decisión a que corresponden cada uno, se concretan en el programa de alfabetización de la siguiente manera:

(71) Op. cit., p. 27

(72) Alicia de Alba, ét. al. "Evaluación Análisis de una Nación", en: *Revista Mexicana de Sociología*, México, 1986, p. 176.

(.) Consultese la obra del principal iniciador y expositor de la teoría, Ludwig Von, Bertalanfy. *Teoría General de Sistemas*, F.C.E., México, 1976.

TIPO DE EVALUACION

EVALUACION DE CONTEXTO

Un proceso mediante el cual se determina el valor de los objetivos del proyecto en función de las necesidades específicas.

Información de las características socioeconómicas y culturales, del impacto a largo plazo que tiene el proceso de alfabetización. Se hace mediante un diagnóstico sociolingüístico.

EVALUACION DE INSUMOS

Es un proceso mediante el cual se establece la adecuación que tienen, los recursos utilizados por el proyecto en función de sus objetivos y consiste en el análisis de estrategias para organizar los recursos disponibles.

Información referente a la etapa de planeación y organización del proceso de alfabetización.

EVALUACION DE PROCESO

Es un conjunto de actividades realizadas durante la implantación del proyecto que se encaminan a proporcionar realimentación periódica a quienes están realizando las acciones.

Información acerca de la etapa de atención a la población en términos pedagógicos y operativos.

EVALUACION DE PRODUCTO

Es un proceso mediante el cual se identifican y evalúan los resultados. Resulta de la comparación de los resultados con los objetivos previamente identificados en la fase de evaluación del contexto.

Información del aprendizaje logrado y del comportamiento cuantitativo de metas y logros. Indagación y análisis de identificación de necesidades, recursos, estrategias y descripción de procesos.

TIPO DE DECISION

PLANIFICACION

Para determinar objetivos en la planificación.

ESTRUCTURACION

Para diseñar configuraciones y procesos de insumos, alternativas tales como: tipos, calidad y cantidad de los recursos existentes. Los recursos que deberían buscarse. Estrategias para utilizar los recursos existentes y obtener recursos externos y complementarios.

IMPLANTACION

Para constatar si el plan está siendo implantado como se había establecido, determinar reajustes de los procedimientos y establecer formas alternativas de acción y tomar decisiones oportunas de acuerdo a las fallas.

RECICLAJE

Para revisión y modificación del programa y su continuidad. Determinar la ampliación o generalización del plan o del programa.

En lo que se refiere a la tercera dimensión los participantes en la evaluación retoman algunos elementos de la "Investigación Participativa" dado que la participación constituye uno de los elementos más productivos para hacer de la evaluación un proceso de interacción-acción.

Esto se propone a través de un método integrado por tres procesos interrelacionados: (73)

- Investigación colectiva de problemas y temas concretos, contando con la participación activa de quienes integran el sistema o grupo de estudio.
- Análisis colectivo, a través del cual los participantes logran entender los problemas y sus causas estructurales, (socioeconómicas y culturales).
- Acción colectiva de los participantes para implementar soluciones a corto y largo plazo.

De esta manera el Modelo General de Evaluación del Programa parte de un enfoque sistémico de la evaluación y de la investigación participativa, ya que propone la evaluación del proceso inmerso en un contexto económico, cultural y social mediante tres vertientes:

(73) Steven, Klees, et al, "Evaluación Educacional, Tendencias hacia el Desarrollo de Enfoques Participativos". *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, Compiladores Pablo Latapi, Alfonso Castillo, UNESCO-CREPAL, México, 1983.

- 1) El Sistema de Evaluación Participativa (SEPAR): que proporciona información de los aspectos pedagógicos, operativos y contextuales durante el proceso de atención a los adultos.
- 2) Los Estudios Especiales: mediante éstos se investigan aquellos elementos y procesos de la atención que no son susceptibles de ser evaluados a través del sistema.
- 3) La Evaluación del Impacto: que se basa en los resultados obtenidos en las dos primeras y que permite una evaluación global del proyecto para contar con información acerca de la efectividad de la acción educativa.

Desde este punto de vista el Sistema de Evaluación Participativa para la Alfabetización en lengua Hñahñu

"Consiste en la realización de un conjunto de actividades que permitan conocer lo que sucede con -- aquellos aspectos pedagógicos, operativos y contextuales, que intervienen en el proceso educativo, -- detectando de esta manera la problemática existente para reorientar oportunamente las acciones de -- dicho proceso". (74)

Esto lo pretende hacer a partir de la evaluación de las siguientes categorías pedagógicas y operativas:

(74)

Op. cit. p. 15.

CATEGORIAS PEDAGOGICAS

- ° Metodología
- ° Avance y Aprovechamiento de los Adultos
- ° Desempeño del Grupo
- ° Desempeño del Alfabetizador Bilingüe
- ° Desempeño del Organizador Bilingüe
- ° Capacitación de Agentes Educativos y Operativos.

CATEGORIAS OPERATIVAS

- ° Planeación del Período
- ° Organización del Servicio
- ° Permanencia de Adultos y Agentes Operativos
- ° Vinculación con Instancias de Apoyo.

A continuación se definirán cada una de estas categorías:

Metodología. Es el conjunto de procedimientos y técnicas que forman parte del planeamiento didáctico y que sirven de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Materna, así como del Español Oral como segunda lengua y el cálculo básico.

Avance de los Adultos. Se refiere a los contenidos que se expresan en las lecciones terminadas por los educandos, en función del tiempo y de los objetivos del proceso de alfabetización.

Aprovechamiento de los adultos. Se define como los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por los adultos en función del tiempo y de los objetivos educativos propuestos para

la alfabetización.

Desempeño (ALFA-ORA). Es entendida como la aplicación que hace el Alfabetizador o el Organizador de los conocimientos, habilidades y recursos didácticos adquiridos en el proceso de capacitación, durante el desarrollo del proceso de alfabetización.

Capacitación de Agentes Educativos y Operativos. Es el proceso mediante el cual se forma a los agentes educativos y operativos, en el manejo del método, técnicas y procedimientos del proceso de alfabetización.

Planeación del Periodo. Es el conjunto de actividades realizadas durante la prealfabetización y que comprenden, la preparación de diagnósticos económico-sociales, el establecimiento de metas y acciones para cumplir con los objetivos, la asignación de recursos humanos, materiales y financieros y la presición de los tiempos de ejecución del programa de alfabetización.

Organización del servicio. Se define como el proceso mediante el cual se ordenan y ejecutan las actividades determinadas en la planeación como son: el reclutamiento de agentes operativos, la localización de adultos, la promoción del servicio, la capacitación y la conformación de grupos, la vinculación de agentes educativos-operativos y la distribución de materiales requeridos; es decir, la realización de las actividades necesarias para poner en marcha el Programa.

Permanencia de Adultos y Agentes Operativos. Es el número de adultos y agentes operativos que se incorporan y logran mantenerse hasta que concluyen el proceso de alfabetización.

Vinculación con Instancias de Apoyo. Son las concertaciones - que se realizan con otras instituciones, autoridades locales y la comunidad para que participen y apoyen el programa de alfabetización.

Por lo tanto el Sistema de Evaluación Participativa para el Estado de Hidalgo consiste en la realización de un conjunto de actividades que permitan conocer lo que sucede en aquellos aspectos pedagógicos, operativos y contextuales, que intervienen en el proceso educativo, destacando de esta manera la problemática existente para reorientar oportunamente las acciones de dicho proceso.

CAPITULO VI

**PROPUESTA EVALUATIVA A
POBLACION INDIGENA HRAHNU**

PROPUESTA EVALUATIVA A POBLACION INDIGENA HÑAHÑU

Considerando los aspectos ya mencionados en los capítulos anteriores, se optó por llevar a cabo dentro de este trabajo una propuesta evaluativa al modelo de alfabetización que se brinda a la etnia Hñahñu, la cual se plantea en una forma general, ya que como se vió anteriormente, no es fácil evaluar en un ámbito bilingüe-bicultural, pues como se recordará se está hablando de comunidades indígenas, las cuales tienen una arraigada tradición cultural y este hecho es precisamente el que hace -- que se tome en cuenta que, cuando se habla de llevar a cabo, una evaluación de la alfabetización que se brinda, se deben de tomar en cuenta diversos aspectos y no como algo rutinario, es por ello que se mencionan en esta propuesta los aspectos que se consideraron más relevantes para lograr una mejor forma de evaluar la alfabetización a la población Hñahñu.

Una vez que se ha visto el enfoque evaluativo del cual parte el INEA, pasaremos a dar una propuesta, para evaluar el aprovechamiento del proceso de alfabetización en lengua Hñahñu, en una forma general.

¿Cuál podría ser una forma para sugerir los cambios que deberían o podrían hacerse en el modelo de alfabetización brindado

a la población Hñahñu por el INEA?

Para poder ubicar esta propuesta, es necesario partir del análisis de los aspectos más significativos que intervienen en el proceso educativo que da el INEA a la etnia Hñahñu, así tenemos que:

Inversos en el proceso de alfabetización se encuentran nueve elementos que están representados de la siguiente manera:

- 1) Tipo de medio empleado. Es el utilizado para brindar la alfabetización en lengua materna y el español como segunda lengua, es llevando a cabo por un alfabetizador bilingüe que transmite la información verbalmente con el uso de materiales didácticos impresos.
- 2) Forma de presentación de la Alfabetización. Es la que lleva a cabo el alfabetizador al presentar los contenidos de la alfabetización bilingüe en forma verbal.
- 3) Papel del alfabetizador bilingüe. Su papel es servir de guía para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo.
- 4) Papel del adulto. Es receptor pasivo de la información debido a sus características psicosociales.
- 5) Forma de atención. Es la manera como se imparte la alfabetización que casi se adapta a las necesidades de la población, puede ser grupal o individual.

- 6) Tiempo destinado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el tiempo que se emplea para que los adultos se reúnan, para recibir la alfabetización, normalmente es flexible en términos de duración de la clase, y en los días de reunión.
- 7) Responsabilidad del aprendizaje. Es compartido por el alfabetizador bilingüe y el adulto los cuales son responsables del avance o retroceso en el proceso educativo.
- 8) Contenidos. Son adecuados a las características y necesidades sociolingüísticas y culturales de la población, aunque se transmiten en forma verbal por el alfabetizador bilingüe.
- 9) Forma de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es sumativa, ya que se aplican pruebas objetivas que determinan el aprovechamiento del adulto.

Ahora bien si consideramos las necesidades pedagógicas y lingüísticas de la educación bilingüe-bicultural para adultos pertenecientes a grupos indígenas, en los que el español no es su lengua materna. Dicha educación debe impartirse en forma tal, que consiga que el adulto se forme académicamente en su propia lengua, además que aprenda el español como segunda lengua, determinándose así la necesidad de llevar a cabo una evaluación para un programa de educación bilingüe que necesariamente ha de girar en torno a las características específicas del educando adulto y ha de comprender una diferenciación en relación a individuos y grupos.

La educación bilingüe y bicultural es una necesidad pedagógica y lingüística para los adultos de los diferentes grupos étnicos, en los cuales el español no es la lengua materna o primer idioma.

El concepto de educación bilingüe y bicultural es aquel que da oportunidad a los adultos que originalmente hablan una lengua "X", a crecer académicamente en su propio idioma, mientras tienen la ocasión de aprender español como segunda lengua, sin tener, por ello, que retrasarse educacionalmente.

Así la meta del programa bilingüe y bicultural es la de usar dos idiomas como medios de instrucción (español y lengua "X"), proveer a los adultos de un mejor concepto de sí mismos, y -- aprovechar, al máximo, el área cognoscitiva, así como la apreciación y conservación de nuestra colectiva y diversa herencia cultural.

El programa bilingüe y bicultural debe también tener como meta el que los adultos puedan mantener sus raíces étnicas, expandir sus conocimientos para participar plenamente en sus comunidades, y prever la fuga de estos recursos humanos a los grandes centros de población. Este último factor, como se sabe, contribuye a aumentar los problemas que vive nuestro país y aún casi todo el mundo: sobrepoblación, desempleo, hambre, carencia de vivienda, nacimiento de personas, problemas sexuales, contaminación y difíciles ambientes psíquico sociológicos.

A continuación veamos brevemente como se ha dado el contacto -

lingüístico en los grupos indígenas y como ha influido éste en el ámbito educativo y la práctica pedagógica. Así como se sugieren algunos lineamientos a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONTACTO LINGÜÍSTICO CON LOS GRUPOS INDÍGENAS

El contexto en que actualmente se da el contacto lingüístico - entre el español y las lenguas indígenas de México se caracterizan por el desarrollo de dos procesos sociales simultáneos: uno de integración política del territorio nacional y otro, de integración socio-cultural regional que ha sido puesto de manifiesto por la aparición, desde hace algunos años, de un movimiento indio organizado. En estos procesos diferentes para cada etnia pero no contrapuestos, para la participación de los grupos indígenas en la sociedad nacional. En cada proyecto el papel asignado a las lenguas indígenas en el proceso educativo tiene diferentes énfasis debido a los objetivos que se propone en cada uno de ellos. El primero, que busca la unidad política nacional, el cual centra su interés en generalizar entre la población indígena el uso del español como lengua oficial, pasando por alto, las más de las veces, sus particulares características lingüísticas y culturales. El segundo en cambio, -- orientado a fortalecer la identidad étnica de los grupos indígenas, propone el uso de las lenguas maternas además del español como el caso de la etnia Hñahñu a fin de lograr el doble propósito de revalorar las lenguas y culturas indígenas y de -

utilizar el español como medio de comunicación con la sociedad nacional. Este último proyecto responde a una situación común a la mayor parte de los grupos indígenas: un creciente número de bilingües.

El establecimiento del español como idioma de México se ha traducido, en los hechos, en su imposición como la única lengua nacional. A pesar de lo quizás debido precisamente al que una parte considerable de la población del país tiene como lengua materna un idioma indígena. Un creciente número de esta población se ha visto obligada a aprender el español como segunda lengua para desempeñarse en la sociedad nacional.

Debido a ello, el bilingüismo entre la población indígena se ha desarrollado en condiciones muy desfavorables para las lenguas indígenas, se trata de un bilingüismo formado por lenguas con una existencia social extremadamente desigual. Los largos siglos de colonialismo, como ya se ha señalado, han colocado a los pueblos étnicos en una situación marginal y subalterna en casi todos los órdenes de la vida social. Lo cual se refleja en el restringido uso doméstico y local de las lenguas indígenas y en el casi nulo papel asignado a éstas en la enseñanza. De esta manera se ha obstaculizado el desarrollo de las lenguas indígenas dificultando tanto la integración socio-cultural de las etnias como el desarrollo personal y social de los individuos que las conocen, en la medida que se ven obligados no sólo a aprender la lengua y la cultura castellana, sino a "desaprender" y desvalorar la capacidad expresiva e intelecti

va de su lengua materna y, junto con ella, los sistemas culturales en que adquieren sentido.

Hasta ahora la castellanización ha implicado la negación de -- las lenguas y culturas diferentes a la de la sociedad de habla hispana. No obstante, como muestran los millones de hablantes de idiomas indios, éstos permanecen; pero permanecen en una situación de subordinación tal que el habla de los indígenas ha devenido en un "lenguaje dividido", más que en la coordinación de dos lenguas valoradas y asumidas socialmente en términos - igualitarios.

LENGUA Y ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La lengua Materna no es sólo el vehículo de comunicación a través del cual el adulto puede expresarse más fácilmente, sino - que es fundamentalmente el soporte el cual puede generar y organizar el conocimiento. En el proceso de adquisición del lenguaje, el adulto no sólo aprende una forma particular de ha--blar, sino también una manera particular de pensar y signifi--car el mundo que lo rodea a través de las categorías de su propia lengua.

Todo acto de comprensión e interpretación que el proceso educativo requiere está determinado por la capacidad de uso del lenguaje.

Una lengua es el inventario simbólico en el que se hallan con--densadas todas las experiencias de un pueblo, su historia y -

las relaciones que sostienen con el mundo que le rodea, la increíble diversidad lingüística es una muestra de la rica variedad en la que puede expresarse el pensamiento y la capacidad de creación e imaginación de un grupo. (75)

A través de la lengua el adulto adquiere una forma específica para comunicarse con los demás y con la realidad. Hereda los valores, usos y visión del mundo del grupo al que pertenece. De ahí que toda su capacidad para conocer e interpretar la realidad está determinada por los límites que le marca su propia lengua.

PROCESOS DE LECTO-ESCRITURA

De la misma manera que hablar no es seleccionar y combinar correctamente una serie de sonidos, aprender y leer y escribir no consiste en establecer una relación entre los fonemas y las letras que los representan. La lectura no es únicamente un proceso de asociación auditivo-visual, sino que se basa fundamentalmente en la información no visual que el sujeto posee (conocimiento léxico-semántico y morfosintáctico de su lengua).

El grado de abstracción que requiere el paso del código oral al escrito sólo puede lograrse a partir del desarrollo de la capacidad reflexiva del manejo del lenguaje oral. En consecuencia, cuando este proceso no se realiza en el idioma materno,

(75) op. cit. p. 39.

no se logra. En el mejor de los casos, se adquiere únicamente la capacidad de asociación entre sonidos y letras. El tipo de "lectura" que se obtiene sólo es el del desciframiento, es decir, la reproducción de las marcas gráficas del escrito.

Sin embargo, en muchos casos sobre todo en los primeros meses de este aprendizaje, no se alcanza correctamente ni siquiera - el nivel de desciframiento. Es siempre la lengua materna oral la que está presente como mediadora en el proceso de adquisición del código escrito, de ahí que cuando éste no corresponda al idioma del alumno, se vea interferido por la competencia -- lingüística que posee el adulto. (76)

A fin de lograr que el lenguaje y la lecto-escritura se conviertan para el educando adulto en los elementos reflexivos que le permitan continuar con su formación, es necesario que dentro - del proceso de alfabetización quede implícito que el desarrollo del lenguaje en todas sus manifestaciones es un proceso -- gradual y que el logro de la reflexión metalingüística sobre - el lenguaje no puede basarse únicamente en el manejo y práctica de la estructura de la lengua, sino que además tomar los - contenidos y las significaciones de la misma. (77)

(76) Ferreiro, Ey Teberosky, A los sistemas de escritura; México, Siglo XXI, 1980.

(77) Utilizamos el término interferencia para referirnos a los desvíos que se establecen en el proceso de lecto-escritura cuando éste se realiza en un idioma que no corresponde al maestro.

Para la comprensión y la escritura de un texto, el adulto no sólo requiere del manejo de las categorías gramaticales de su lengua, sino sobre todo, de la capacidad reflexiva que le permite trascender el uso del lenguaje de lo cotidiano inmediato hacia otros ámbitos de significación.

SUJETO Y APRENDIZAJE

Como sabemos cuando un sujeto nace se encuentra ya interrelacionado de diversas maneras con el mundo social del que forma parte; la cultura a la que adviene es algo que lo precede y que posee sus propias características y significaciones.

Asimismo nace con una predisposición hacia la socialidad pero es en el grupo, en la interacción con los otros, que llega a constituirse como sujeto psíquico y, de manera indisoluble, como sujeto social. Su etapa de constitución psíquica es la más importante en términos de que en ella se estructuran las bases de su personalidad, y es un proceso que está ligado con el grupo social del cual forma parte.

Así, el adulto se constituye psíquicamente a partir de una cultura; sus esquemas básicos de identificación, de relación consigo mismo y su vinculación con los otros estarán dados por lo que internalizó en sus primeros años.

En este proceso de internalización, el sujeto establece los esquemas básicos de relación tanto con sus semejantes (con los otros actuales y futuros) y, por ende, consigo mismo, así como

con aquellos a partir de los cuales realizará la aprehensión - del mundo en cuanto realidad objetiva y social.

Esta aprehensión implica que el individuo "asuma" el mundo en que ya viven los otros; este "asumir", que en cierto sentido - es un proceso original para todo ser humano, es sustantivo y - determinado en su conformación como sujeto y es condición in-- dispensable para que pueda posteriormente estar en posibilida-- des de modificarlo creativamente y enriquecerlo.

En todos estos procesos tiene un papel fundamental el lenguaje como ya se mencionó anteriormente, éste es un aprendizaje que se da en los primeros años, en la etapa de su constitución psíquica como sujeto, y tiene un papel central en la misma, ya - que es el instrumento a través del cual se inicia la construc-- ción simbólica del mundo que lo rodea. Las distintas lenguas representan formas particulares de codificación del mundo natu-- ral y social, y se encuentran en estrecha relación con las ca-- racterísticas y los procesos sociales del grupo que los ha pro-- ducido.

Es por ello que el lenguaje que los sujetos aprenden durante su primera socialización es central, pues a través del mismo inter-- nalizan una forma particular de codificación del mundo, de con-- structuración de la realidad social; este proceso se realiza so-- bre todo en el grupo social primario, la familia, entendido éste como concreción de las relaciones sociales del grupo. La ad-- quisición del lenguaje y el proceso de socialización del que - forma parte tienen así, un papel central en su constitución psi

quica (afectiva, intelectual) en la formación de su yo y en su identidad como persona.

Por otra parte, en la medida en que la sociedad no es un todo homogéneo, todo grupo social contiene un conjunto de valoraciones acerca de sí mismo, de las otras formas culturales existentes y de sus relaciones con ellas. Esto influye en aspectos básicos de la socialización de las nuevas generaciones: es desde esa valoración que la comunidad hace su propia cultura y - que se manifiesta de muy distintas formas (a través del uso - del lenguaje, de la comunicación verbal y no verbal, de la conservación o no de ciertas prácticas y formas de organización - de la incorporación o no de otras pautas culturales de relacionarse con la cultura de los otros grupos y con la sociedad en su conjunto.

De lo anterior puede decirse que el aprendizaje puede entenderse en un sentido restringido o en un sentido amplio; en el primero, se habla por lo regular de adquisición de conocimientos, en el segundo se plantea que no sólo el conocimiento puede ser objeto de aprendizaje sino que también lo son las actitudes, - los valores, los afectos, etc.

Estos esquemas referenciales del sujeto son el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa; son el resultado de la cristalización en la personalidad de un gran conjunto de experiencias que reflejan una cierta estructuración del mundo externo. En ellos no sóloamente están presentes los conocimientos previos del sujeto y la -

forma en que éste los incorporó, sino también lo que representa para el mismo en términos de su significado y su valor.

En el caso de los grupos étnicos puede decirse que, en última instancia, se aprende de manera implícita a valorar o devaluar la cultura presente en los contenidos de aprendizaje, por tanto a valorar (en sentido positivo o negativo) su propia cultura y la que se presenta a los educandos como cultura nacional. Esta situación se ve influida por el contexto educativo, la familia y la comunidad, quienes poseen, por razones históricas y por su situación económica y política actual, valoraciones en relación a su propia cultura y a la cultura nacional, lo cual repercute en cómo los adultos reciben los contenidos provenientes de una y de otra.

La situación en el proceso educativo es compleja, tanto para el caso de sobrevaloración como de subvaloración de cualquiera de las dos culturas. Si bien en muchos casos y en distintos niveles coexisten de manera conflictiva, cabe suponer que actitudes de subvaloración repercutan en una falta de interés y de sentido, en un rechazo a los contenidos y valores que se intentan transmitir, ya sea porque pertenecen a una cultura que se vive como ajena e impuesta, o porque la cultura propia se asume como no útil, como de menor calidad.

De aquí la necesidad de generar un proceso de construcción de una pedagogía acorde con los esquemas referenciales de los sujetos, en donde se aprecie su propia cultura. Esto exige, en

el momento actual, orientarse por planteamientos amplios que -
tiendan hacia el dominio de la propia cultura y del lenguaje y
una asimilación más activa y creativa de los contenidos de la
cultura nacional.

SUJETO Y CONOCIMIENTO

El proceso del conocimiento puede definirse como la interac--
ción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto: esta
interacción se da dentro de un contexto histórico y social par--
ticular. Esto es, el conocimiento del mundo implica una conce--
pción de realidad, dentro del hombre como sujeto histórico,
como conjunto de relaciones sociales, percibe determinados ele--
mentos de lo que le rodea, lo cual explica las diferencias --
existentes no sólo en la valoración e interpretación de los he--
chos, sino también en la descripción de la realidad.

Lo anterior plantea que la realidad es un todo que posee su -
propia estructura, que se desarrolla, que se va creando; en -
el que el conocimiento de los hechos es el conocimiento del lu--
gar que ocupa en esa totalidad. El sujeto en este proceso cog--
nositivo asume un rol activo, creativo, a través del cual va
construyendo un aparato conceptual que caracteriza su conce--
pción de realidad y que determina su modo particular de formu--
lar un sistema de valores y de juicios.

Cada cultura, entonces, implica una cierta concepción de reali--
dad y por tanto una concepción de conocimiento, que a su vez -

contiene sus diferencias internas en función de los intereses de clase y de grupo.

"Así, la conciencia cultural como la de clase social conllevan ideologías propias; es decir, formas de existencia y de ejercicios de las luchas sociales en el dominio de los procesos sociales de significación; de lo cual se deriva que todo hecho, toda práctica, todo objeto, todo discurso, pueda ser analizado como vehículo de determinadas significaciones en tanto son representaciones de una realidad concreta y ésto incluye, para destacar sólo algunos aspectos, los usos y costumbres, los sistemas de comportamiento, los rituales los hábitos de consumo, las pautas de interacción en el grupo familiar y comunal, etc." (78)

Dentro de este contexto, la producción de conocimientos está regulada por la cultura y la clase dominante, quienes son las que legitiman la calidad de un saber, por medio de una serie de normas para su producción y difusión. De este modo, a los sectores cultural y socialmente dominados se les impone una cultura, una concepción de la realidad, una ideología que responde a intereses ajenos. No obstante, la conciencia del valor de la cultura propia es el principal factor de resistencia a la dominación.

Por lo tanto considerar "ignorante" a un adulto indígena sólo porque habla una lengua diferente al resto de la sociedad nacional denota que no existe una forma de valorar que cada adulto es único, y que tiene su propia forma de pensar y actuar, de interpretar el mundo que le rodea (consuman) así como un espacio para desarrollarse.

(78) Ibidem., p. 61

Por lo anterior con mucha más razón se deberá considerar a cada grupo indígena diferente, y cualquier programa basado en estos principios debe incluir un sistema diagnóstico prescriptivo para conocer los distintos aspectos que afectan el progreso total de los adultos en el desarrollo del programa educativo.

Pero cabe preguntarse ¿cómo diagnosticar realmente, el desarrollo de educando, adulto si todo lo que hay son las pruebas objetivas?. Además, las pruebas objetivas, usadas en la evaluación arrojan un dudoso resultado.

Por consecuencia, no es recomendable emplear esta clase de -- pruebas pues nos dan un falso perfil psicológico y un bajo rendimiento académico.

Así el alfabetizador-bilingüe debe conocer el progreso de sus educandos adultos desde el punto de vista del diagnóstico. Este debe determinar donde se encuentra el adulto en cada una de las áreas de aprendizaje y cuales son sus niveles de desarrollo cognoscitivo. El conocimiento de este sistema de llevar a cabo el diagnóstico ha de ser un requisito que el alfabetizador-bilingüe debe manejar, pues ha de formar parte de sus concimientos técnicos.

Por ello, la evaluación del programa de educación bilingüe-bicultural para adultos indígenas debe realizarse no solamente -- para distinguir cuántos objetivos del mismo se han alcanzado, sino también buscar en que grado los elementos variables, independientemente del programa están afectando o contribuyendo al

aprovechamiento de los adultos. Este tipo de evidencias ayuda rá a determinar como se ha de manejar dicho programa, y para - lograr ésto se considera conveniente utilizar tres tipos de -- evaluación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y eva luación sumaria, cada una con diferentes características y fun ciones.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica "determina, describe, explica y valo ra aquellos aspectos de la conducta inicial del estudiante - que se estiman pertinentes, con el fin de tomar decisiones que controlen y aseguren la ocurrencia del aprendizaje.

Si atendemos a la función que este tipo de evaluación tendría dentro de la alfabetización a la población indígena, vemos que la evaluación diagnóstica jugaría dos papeles principales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Ubicar al adulto respecto a la unidad de aprendizaje, pre- viamente a la alfabetización.
2. Descubrir las causas subyacentes de las dificultades en el aprendizaje del adulto.

La evaluación que se hace antes de la alfabetización como propósito principal situar al adulto para:

- Determinar si posee o no ciertas conductas o habilidades -- que son requisitos para alcanzar los objetivos del curso -

que se quiere impartir.

El determinar la situación de los adultos es una función crucial, pues una de las causas del fracaso de ellos en la alfabetización, es que en ocasiones se les sitúa en determinadas secuencias de enseñanza-aprendizaje, sin que dominen las habilidades básicas ni cumplan los requisitos necesarios para el curso.

Con los resultados de la evaluación diagnóstica se puede verificar si el adulto ha logrado el nivel de dominio previsto en los objetivos propuestos para la alfabetización, y de esta manera se le permite seleccionar otro más avanzado.

- Estudiar ciertas características de los adultos para poder elegir mejor los métodos o técnicas de enseñanza.

Por ejemplo, si un grupo de adultos es activo se deben escoger técnicas de enseñanza tales como el seminario, el debate, etc., en las que se aproveche esta cualidad de los alumnos. Si, por el contrario, el grupo es pasivo, sería conveniente buscar formas de enseñanza que los motiven a incrementar su participación.

Por otra parte, si una vez que se ha situado a los adultos y se ha empezado la alfabetización, se ve que a pesar de los distintos métodos y materiales de enseñanza ciertos adultos no progresan, la evaluación diagnóstica durante la instrucción tiene como propósito principal diagnosticar las causas extraescolares que están influyendo sobre el rendimiento de éstos. Estas causas externas a la instrucción propiamente dicha pueden ser

físicas, psicológicas o medio-ambientales. Si se encuentra que una o varias de estas causas provocan que el rendimiento sea bajo, se deberá remitir a algún alfabetizador-bilingüe más capacitado para resolver el caso.

Por lo dicho anteriormente se deduce que la evaluación diagnóstica se lleva a cabo antes de empezar algún otro nivel de alfabetización, ya que su función principal es la de situar a los adultos. No obstante, en ciertas ocasiones se pueden hacer evaluaciones diagnósticas durante la alfabetización, cuando algún adulto manifiesta problemas constantes de aprendizaje.

Generalmente las pruebas de evaluación diagnóstica están diseñadas para medir las habilidades o los conocimientos en forma general, es decir, para evaluar si el adulto maneja la información esencial o básica que es requisito para seguir la alfabetización.

Esta información se puede obtener con varios tipos de instrumentos: se pueden utilizar pruebas tipificadas de aprovechamiento escolar o pruebas tipificadas de diagnóstico. Si este tipo de pruebas no existe o no satisface las necesidades particulares del alfabetizador-bilingüe, éste tendrá que elaborar ya sea una prueba diagnóstica, ya sea una lista de comprobación, o bien, deberá utilizar la observación, dependiendo de las conductas que quiera evaluar.

Por otro lado, también se pueden hacer evaluaciones diagnósticas en relación a problemas emocionales, físicos o del medio am

biente que pueden influir en el rendimiento del adulto.

Cuando se quiere diagnosticar problemas que pueden estar impidiendo el logro de los objetivos, se pueden utilizar exámenes médicos, pruebas psicológicas de diagnóstico clínico, cuestionarios o entrevistas que investiguen las relaciones familiares o sociales del adulto.

En la evaluación diagnóstica la puntuación se puede obtener basándose en criterios o en normas.

Si la evaluación diagnóstica se hace con instrumentos estandarizados, la puntuación se obtendrá generalmente con referencia a una norma, o sea, el rendimiento de un adulto se comparará con el de un grupo. También la calificación de una prueba diagnóstica puede basarse en el logro de los objetivos de aprendizaje, en cuyo caso de inmediato se puede apreciar lo que el adulto es capaz de hacer y lo que no.

La calificación de una evaluación diagnóstica comúnmente toma la forma de un perfil individual, es decir, se reportan puntuaciones de grupos de objetivos o de habilidades similares que tienen relación con la ejecución total. Cada uno de estos subconjuntos se pueden considerar de manera independiente.

EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa tiene como propósito el suministro de la información que conduce a la modificación y continuo mejora

miento de la unidad que se está evaluando. Esta forma de evaluación también se ha llamado evaluación desarrollista o del proceso.

El objetivo de este tipo de evaluación no es probar sino mejorar la entidad que se está evaluando, para poder llegar a la forma óptima de operar y así obtener mejores resultados. También este tipo de evaluación sirve para determinar la efectividad del programa, a corto plazo, y enfocar su instrumentación y desarrollo.

Mide, además, el progreso de los adultos, periódica, semanal o mensualmente para determinar si se cumplen o no los objetivos en todas las áreas del programa.

La evaluación formativa determina si el adulto va dominando cada paso de la alfabetización-bilingüe. De tal modo que su función principal es proporcionar retroalimentación tanto al adulto como al alfabetizador-bilingüe.

Al dar información al adulto acerca de la calidad de sus respuestas y del dominio que va logrando, éste puede usar sus respuestas correctas como un inventario de lo que ha aprendido y las incorrectas como indicadores de lo que debe aprender.

Por otra parte el alfabetizador-bilingüe le permite prestar atención a la jerarquía de los pasos necesarios para el dominio de un tema y localizar las deficiencias del aprendizaje durante la instrucción, lo cual le sirve de base para prescribir modos alternativos de enseñanza que conduzcan a los adultos al

dominio del tema en cuestión.

La evaluación formativa se efectúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, evalúa dicho proceso paso a paso y, al mismo tiempo, ayuda al adulto a preparar su secuencia de aprendizaje, ya que ésta se divide en secciones más pequeñas. Al alfabetizador-bilingüe, le permite localizar las dificultades del aprendizaje.

La evaluación formativa está diseñada para un nivel particular de aprendizaje y para localizar exactamente en qué parte tiene dificultad el adulto, una vez especificados los objetivos de cada unidad, se tiene que elaborar una jerarquía de tareas o experiencias de aprendizaje que el estudiante tendrá que llevar a cabo para poder alcanzar el objetivo propuesto.

Esta jerarquía de tareas hace referencia a los niveles de las categorías taxonómicas de Bloom. O sea, antes de que el adulto pueda analizar tiene que conocer, comprender y aplicar. Son estos pasos previos al logro del objetivo los que considera la evaluación formativa. Por lo tanto, deben incluirse todos los elementos importantes de ese aprendizaje.

Para este fin, el alfabetizador-bilingüe, tendrá que elaborar una prueba o utilizar algún instrumento de evaluación que le permita obtener este tipo de información.

En la evaluación formativa la dificultad del reactivo no se puede precisar, ya que éste dependerá de los niveles de las conductas involucradas en los pasos previos o intermedios pa-

ra lograr el objetivo.

Por las características mismas de la evaluación formativa una puntuación global no sería de gran ayuda para el alfabetizador-bilingüe ni para el adulto. Dado que es necesario saber qué - objetivos ha logrado el adulto, o ver en cuáles tiene dificultad, la calificación debe basarse en criterios, o sea, referir se al logro de los objetivos de aprendizaje. La calificación debe ser un patrón individual en el que se vea qué objetivos - ha acreditado o logrado satisfactoriamente y cuáles no.

EVALUACIÓN SUMATIVA

Este tipo de evaluación se enfoca en el aprovechamiento y el éxito del programa. Se basa en la evaluación formativa, pero abarca un período más largo de tiempo -de un año o más- tomando en cuenta todas las áreas curriculares, lingüísticas, afectivas, sociales y culturales.

A veces se ha hecho referencia a ella como evaluación de producto, evaluación de salida, evaluación de fin de proyecto y - (en función del modelo de sistemas) evaluación de sistemas.

Este enfoque, estrechamente relacionado con el de sistemas, - destaca la evaluación del proyecto y la enfoca en cuatro aspectos o elementos importantes del sistema: su contexto o ambiente, las entradas, los procesos y las salidas del sistema. El enfoque sugiere: a) la evaluación de contexto, ésto es, la -- evaluación del ambiente pertinente, de las condiciones, limitau

ciones, etc., reales o deseadas, y las necesidades y oportunidades del ambiente; b) evaluación de entrada, que analiza entradas que suministran información para la determinación de la manera que se pueden utilizar recursos para lograr las metas y objetivos del programa; c) evaluación de proceso, para suministrar realimentación a los alfabetizadores-bilingües responsables a realizar planes y procedimientos, y d) evaluación de producto, para medir e interpretar los logros al final del proyecto, para medir e interpretar los logros al final del proyecto y durante el período de operación del proyecto.

La evaluación sumativa se emplea para determinar el logro de los objetivos de una unidad de aprendizaje o de un curso, una vez que éstos se han impartido.

La función principal de la evaluación sumativa es la de certificar el aprendizaje del adulto después de que la enseñanza ha tenido lugar o hacer un juicio acerca de la calidad de la enseñanza o de un programa. Otra de las funciones de las pruebas sumarias es la de predecir el éxito en cursos futuros. Generalmente los adultos que obtienen calificaciones altas en las pruebas sumarias tienden a calificar bien en otras áreas.

La evaluación sumativa se puede utilizar al final de un período de alfabetización, en vista de que su función es determinar el logro de varias habilidades o conceptos adquiridos. De esta manera se tiene un cuadro global del rendimiento del adulto.

En la evaluación sumativa además se puede incluir una muestra

representativa de todos los objetivos de la alfabetización y - así el instrumento de evaluación sería una prueba al final de cada período de alfabetización.

Si la prueba final de una evaluación sumativa tiene como propósito el identificar las diferencias individuales de un grupo, se recomienda que la dificultad de los reactivos de la prueba oscile entre un 35 y un 70% (algunas preguntas son muy - difíciles y otras muy fáciles).

Generalmente la calificación de la evaluación sumativa se hace basándose en la comparación del desempeño del adulto con - el resto del grupo; por lo tanto, la calificación se hace en forma global. De todas maneras, es importante señalar que la puntuación de una prueba final también se puede obtener basándose en criterios, y la calificación se puede dividir en - grupos de objetivos de aprendizaje similares.

El siguiente cuadro resume las características de estos tres - tipos de evaluación.

	DIAGNOSTICA	FORMATIVA	SUMARIA
FUNCION	<p>UBICACION:</p> <p>°Determinar la presencia o ausencia de habilidades requeridas.</p> <p>°Determinar el nivel previo de habilidad del estudiante.</p> <p>°Clasificar a los estudiantes de acuerdo con las diversas características conocidas o que se relacionan con modos alternativos de enseñanza</p> <p>DETERMINACION DE LAS CAUSAS SUBYACENTES DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.</p>	<p>RETROALIMENTACION: al estudiante y al profesor, sobre el progreso de aquel en un tema o unidad.</p> <p>LOCALIZACION DE ERRORES en términos de la estructura de una unidad, de tal manera que se puedan prescribir las técnicas alternativas de enseñanza.</p>	<p>CERTIFICACION: de los estudiantes al final de la unidad, semestre o curso.</p>
TIEMPO	<p>PARA UBICACION al principio de una unidad, semestre o trabajo anual.</p> <p>DURANTE la enseñanza cuando los estudiantes evidencian incapacidad para aprender.</p>	<p>DURANTE la enseñanza</p>	<p>AL FINAL de la unidad, semestre o trabajo anual.</p>

	DIAGNOSTICA	FORMATIVA	SUMARIA
TIPO DE INSTRUMENTACION	<p>INSTRUMENTOS <u>formativos</u> y <u>sumarios</u> para pruebas.</p> <p>PRUEBAS tipificadas de aprovechamiento escolar.</p> <p>PRUEBAS tipificadas de diagnóstico.</p> <p>INSTRUMENTOS elaborados por el maestro.</p> <p>OBSERVACION y listas de comprobación</p>	<p>INSTRUMENTOS <u>formativos</u> especialmente diseñados.</p>	<p>PRUEBAS finales o sumarias.</p>
MUESTREO DE LOS OBJETIVOS QUE SE VAN A EVALUAR	<p>MUESTRA específica de las conductas <u>requeridas</u> al principio de la unidad, - semestre o año escolar.</p> <p>MUESTRA de las variables supuestas o conocidas que están relacionadas con un tipo particular de enseñanza.</p> <p>MUESTRA de las conductas físicas, emocionales o del medio ambiente.</p>	<p>MUESTRA específica de todas las áreas relacionadas en la jerarquía de la unidad.</p>	<p>UNA MUESTRA de los objetivos ponderados del curso.</p>

(79)

	DIAGNOSTICA	FORMATIVA	SUMARIA
DIFICULTAD DEL REACTIVO	DIAGNOSTICO de las habilidades requeridas: un gran número de reactivos fáciles, 65% de dificultad o más alto.	NO PUEDE especificarse de antemano	DIFICULTAD promedio con un rango de 35 a 70%, con algunos reactivos muy fáciles y con algunos muy difíciles.
CALIFICACION	CON REFERENCIA a una norma o a un criterio.	CON REFERENCIA a un criterio.	GENERALMENTE CON REFERENCIA a una norma, aunque puede ser referido también a un criterio.
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.

De acuerdo a estos tres tipos de evaluación se considera que todas las actividades bilingüe-biculturales deben planear: a) cuáles son las preguntas que hay que contestar; b) la clase y calidad de información que se necesita para contestar estas preguntas; c) quién necesita la información y los resultados; -- d) cómo se recolectará la información; e) como se debe planear ésta, desde un principio.

Aunque ha habido mucha especulación acerca de la efectividad de la educación bilingüe y sobre los factores que contribuyen a -

esa efectividad, realmente no se ha hecho nada, o casi nada, - para aislar y evaluar estos factores que intervienen en el proceso.

No hay información ni datos estadísticos sobre el efecto que - el programa tiene en relación con el uso de la lengua, ni acerca de la relación que existe entre las características del proprio programa y del aprovechamiento del adulto.

Por lo antes mencionado, se deben hacer esfuerzos muy serios - para evaluar los efectos de los factores que influyen en el -- aprovechamiento de los adultos y el desarrollo del programa en general.

Urgentemente se necesita determinar todos los efectos que la - educación bilingüe tiene en los adultos que hablan otra lengua que no sea el español; asimismo, es necesario entender que el problema de la evaluación en cuanto a la educación bilingüe es multidimensional. Es muy importante, además, conocer todos - los aspectos para, así diagnosticar lo que realmente está sucediendo en el campo.

En consecuencia, se deben investigar y evaluar las siguientes áreas:

- El modelo o prototipo usado en el proceso de alfabetización, incluyendo la forma en que el alfabetizador bilingüe usa - las dos lenguas en la enseñanza, y el tiempo dedicado a cada una de ellas.

- Las habilidades de cada adulto indígena -lingüísticas y cognitivas-, utilizando instrumentos válidos y procedimientos estandarizados.
- Los esfuerzos de mantenimiento de la lengua formal e informal de las distintas comunidades, así como los patrones del bilingüismo (estable, transicional, incipiente, etc.) de los distintos grupos de acuerdo con diferentes variables, como son edad, sexo, ocupación, nivel de bilingüismo, etc.
- Los aspectos psicolingüísticos y sociológicos en las mezclas de ambas lenguas.
- Estudios comparativos con otros grupos en cuanto a: a) aprovechamiento de los adultos en la alfabetización; b) desarrollo de pruebas objetivas apropiadas a las características de los adultos indígenas.
- Pruebas culturales.
- Estudios longitudinales psicométricos y de aprovechamiento.

Investigación sociolingüística de las variantes dialectales y sociales del uso de la lengua Hñahñu y del español en las distintas comunidades.

Investigación del efecto que distintos métodos y técnicas de educación bilingüe tienen en los distintos grupos que son atendidos.

Evaluación del aprovechamiento del adulto en la lecto escrita-

ra de la lengua materna.

Evaluación de la transferencia de la lecto escritura de la lengua materna al español.

Evaluación técnico metodológica de los diferentes agentes operativos (organizador regional y alfabetizador bilingües) que son los que llevan el proceso de alfabetización al campo bilingüe - sobre el aprovechamiento del adulto, y el efecto que tiene la - enseñanza bilingüe en el concepto que de sí mismo tiene el adulto.

Investigación del efecto que los programas bilingües tienen en las relaciones entre la comunidad y la alfabetización. La actitud de la comunidad ante la educación bilingüe, y el uso de la lengua indígena o del español en el proceso de alfabetización.

Desarrollo de materiales bilingües de apoyo y evaluación de su efectividad en el adulto.

El desarrollo, del impacto y el éxito de la evaluación depende ran de la administración e instrumentación de un programa estimativo con las anteriores bases. Por lo tanto, se sugiere tomar en cuenta los siguientes principios en el planeamiento, en la recopilación de datos y en el uso de los resultados:

- A) Uno de los principios educativos es procesar, describir, - medir, reportar y juzgar los elementos que afectan el desarrrollo del programa, el aprendizaje, los conocimientos del

alfabetizador bilingüe, el uso de los materiales y las técnicas empleadas por los propios alfabetizadores.

- 3) Otro principio es que debemos ver la evaluación como una parte integral de la planificación, operación y modificación del sistema bilingüe y bicultural.
- 4) Otro más es que la evaluación se debe instrumentar en términos operativos que permitan verificar y juzgar el proceso, así como sus resultados a nivel de campo.
- 5) La evaluación puede llegar a ser un gasto de recursos importante, si no se tiene un plan apropiado para reunir, analizar, interpretar y reportar los datos y sus resultados.

Consecuentemente, es de vital importancia un diseño adecuado de la evaluación y la investigación, ya que éstas ayudarán a realimentar los cambios necesarios en el sistema de alfabetización bilingüe y bicultural.

CONCLUSION

CONCLUSION

Es conveniente recordar que el llevar a cabo un proceso educativo a poblaciones dispersas es un acto muy positivo, ya que - como se ha visto paso mucho tiempo para que a los indígenas se les respetaran sus tradiciones y cultura, y es por eso que al brindar actualmente alfabetización en lengua materna y el español como segunda lengua, hace que esta enseñanza se vuelva más interesante.

Al finalizar este trabajo, nos damos cuenta que hablar sobre - el proyecto de Alfabetización a población Indígena Hñahñu, no es fácil ya que si dentro del proyecto de investigación se -- plantearon aspectos generales en la marcha surgieron una serie de elementos que se consideraron necesarios plantear para profundizar en el tema.

Así la investigación se desarrolló en seis capítulos, dentro - de los cuales se vieron diferentes aspectos que giran en torno a la alfabetización indígena.

Dentro del primer capítulo se llevó a cabo un estudio sobre - los antecedentes del Analfabetismo en América Latina, con la - finalidad de lograr un enfoque específico sobre el problema - del Analfabetismo que presenta México con poblaciones indige--

nas. Cuando se quiso abordar este tema surgieron muchas interrogantes, pero finalmente se consideró conveniente dar un panorama general para posteriormente centrar nuestra atención en México.

En el segundo capítulo se planteó la importancia que tiene la educación bilingüe-bicultural en México, ésto con el fin de -- vincular el problema del analfabetismo en poblaciones indígenas que presenta México, y por lo tanto se dió a conocer la importancia que tiene el I.N.E.A. Esta institución lleva a cabo una tarea muy ardua en materia de alfabetización a poblaciones indígenas.

Se mencionaron en forma general los diferentes programas que - está llevando a cabo el I.N.E.A., para así situarnos en el programa de alfabetización, en el cual se habla más profundamente sobre los principios pedagógicos y las áreas de aprendizaje, - que se manejan para lograr llevar a cabo métodos de alfabetización en lengua materna y del español como segunda lengua.

Cuando se consideró que ya se tenían los antecedentes necesarios, se realizó el enfoque de la etnia Hñahñu, la cual se está alfabetizando en lengua materna y dando el español como segunda lengua, se consideró importante conocer las características de esta población con la finalidad de entender su entorno social y las necesidades de alfabetización que ésta requiere.

Sin embargo se creyó conveniente hablar del proceso de aprendizaje en los adultos en forma general, así como de todas sus ca

racterísticas, para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da a la etnia Hñahñu.

Si se toma en cuenta que el aprendizaje de los adultos es en sí algo complejo, éste se vuelve aún más cuando se lleva a cabo en una comunidad indígena, y considerando el tiempo en el cual se pretende realizar, llegamos a la conclusión de que es algo difícil de lograr.

Considerando al proceso de enseñanza-aprendizaje inmerso en la alfabetización que se da a la etnia Hñahñu, se deben evaluar los logros de dicho proceso. Por consiguiente en el quinto capítulo se llevaron a cabo el desarrollo de diferentes conceptos que existen sobre evaluación con el propósito de tener un marco de referencia sobre el tema y ubicar el enfoque evaluativo del cual parte el I.N.E.A., para llevar a cabo la evaluación a poblaciones indígenas.

Partiendo de estos postulados, se elaboró en el capítulo seis una propuesta evaluativa a la población Hñahñu, en la cual se propusieron algunos elementos para llevar a cabo una mejor alfabetización bilingüe-bicultural, y por consiguiente realizar una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, con las cuales se podrían detectar de alguna manera las fallas del programa de alfabetización, brindó a esta etnia.

Finalmente se puede decir que deberían de realizarse estudios más amplios acerca de la educación bilingüe-bicultural que se brinda a los grupos indígenas de México, ya que como se ha vis-

to el I.N.E.A. lleva a cabo la alfabetización a estas comunidades sin embargo dentro de la misma institución existe confusión, ya que no está explícito un concepto de enseñanza-aprendizaje, así como de evaluación.

Tales conceptos son tomados y llevados a la práctica en las diferentes poblaciones indígenas en una forma general, es decir, se cuenta con un método de alfabetización el cual se aplica a los grupos indígenas de igual manera, con la única diferencia de que éste se estructura de acuerdo a cada lengua, y por consiguiente el modelo evaluativo se lleva a cabo de igual forma.

Es por ello que se considera conveniente la estructuración de métodos diferentes de alfabetización, ya que si bien es cierto que éstos existen de acuerdo a las necesidades de cada población o comunidad, deberían de llevarse a la práctica un seguimiento de este proceso educativo, para así obtener resultados, y conocer la eficacia del método utilizado.

En cuanto a la forma de evaluar, consideramos que es algo muy delicado, ya que el aplicar pruebas objetivas no es muy confiable, pues recordemos que se está tratando con adultos indígenas y el llevar a cabo una alfabetización en su lengua y está tener que ser evaluada por medio de pruebas, nos pone en un enigma. Por consiguiente es conveniente que al evaluar este proceso educativo no solamente se aplique un tipo de evaluación sino que además se tomen en cuenta otros elementos que ayuden a los adultos indígenas a mejorar sus fallas, y así obtener me

por rendimiento de su alfabetización.

Como última observación se puede decir que nuestra situación - periférica y subdesarrollada nos hace sentir en carne propia - un tipo de relación histórica y social que, de algún modo hemos mantenido con los grupos indígenas. En tal sentido la dominación daña tanto al indígena como a sus dominadores; lastra y - desnaturaliza la relación auténtica y humana que se exige en - la construcción de un propio destino nacional.

La negación de nuestros indígenas, nos niega a nosotros mismos como una sólida y consistente realidad nacional.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Adam Félix y George F. Aker, *Factores en el aprendizaje y la - Instrucción de los Adultos*, Instituto Internacional de Andrología, Tallahassee, Florida, E.U.A. Julio, 1982.

Anastasi, Anna, *Test, Psicología*, Ed. Aguilar, 4a. reimpre-
sión, 1978.

Arana de Swadesh Evangelina, *Las lenguas de México*, SEP-UNAM,
México 1975, Tomo I.

Asociación Alemana para Educación de Adultos, *Educación de -
Adultos y Desarrollo (DUV)* Septiembre, 1980, Núm. 13, 15 y
17.

Bischof, Ledford I., *Adult Psychology*, New York, Harper and Row,
1969.

Bloom, Benjamín, et al, *Evaluación del Aprendizaje*, Ed. Tro-
quel, Buenos Aires, 1975.

Bloom, Benjamín, et al, *Taxomía de los objetivos de la educa-
ción*, La clasificación de las metas educacionales, Ed. El Ate-
neó 2a. Edición, Buenos Aires, 1972.

Carsie, Tlammands, *El proceso de enseñanza-aprendizaje*, Ed. -
Trillas, México, 1979.

Cano, Celerine, *La acción cultural y educativa de México*, Mé-
xico, 1963.

Carreno, Fernando, *Enfoques y principios teóricos de la evalua-
ción*, Programa Nacional de Formación de Profesores, Educación
continua, ANNIES, México, 1976.

C.N.T.E. *Cultura Nacional, culturas nativas y educación* No.39 México, Enero, Marzo, 1982, Vol. III, 4a. Época.

CEMPAE. *Aportaciones al plan nacional de educación*, Mayo-Junio, 1977.

CREFAL, INEA, *Alfabetización y educación de adultos*, Una bibliografía Anotad.

CREFAL, *Educación de adultos*, México Patzcuaro, Michoacán, Julio-Septiembre, 1977, Vol. I.

Chadwick, C. *Tecnología educacional para el docente*. Ed. Pausedos, Buenos Aires, 1977.

De Alba, Alicia, et. al, "Evaluación análisis de una noción", - en *Revista Mexicana de sociología*, México, 1986.

De anda, María Luisa. *Educación de adultos nuevas dimensiones en el sector educativo*, C.N.T.E., CEE México, 1983.

D. Lafourcade Pedro, *Evaluación de los aprendizajes*, Ed. Kapelus, Septiembre, 1969.

Dirección de Alfabetización, *Guía para la alfabetización y elaboración de material*, Hñahñu, INEA, Febrero, 1987.

Dirección de Alfabetización, *Diagnóstico de campo zona otomí*, - Región Valle del Mezquital, INEA, Departamento de Investigación Educativa, 1984.

Dirección de Alfabetización, *Informe sobre el funcionamiento - del programa nacional de alfabetización en el medio indígena*, INEA, Abril, 1983.

Dirección de Alfabetización, *Marco general para el programa - de alfabetización*, México, Julio, 1984.

Dirección de Alfabetización, *Modelo de alfabetización indígena*, INEA, Subdirección de Evaluación Educativa, Mayo, 1987.

Dirección de Alfabetización, *Modelo de evaluación para la alfabetización a población indígena*, INEA, Subdirección de Evaluación Educativa, Abril, 1987.

- Dirección de Alfabetización, *Paquete instruccional sobre evaluación educativa*, INEA, México, 1984.
- Dirección de Alfabetización, *Programa de alfabetización*, INEA, 1983.
- Dirección de Alfabetización, *Programa de alfabetización*, INEA, 1987.
- Dirección de Alfabetización, *2a. Reunión nacional de alfabetización a población indígena*, INEA, Puebla, Pue., Octubre, 1986.
- Dirección de Alfabetización, *Sistema de evaluación del modelo educativo para la alfabetización a población indígena del estado de Hidalgo*, INEA, elaborado por Ma. de Lourdes Rodríguez - Mathieu, México, 1988. (Documento base).
- Dirección de Alfabetización y Dirección Técnica, *Lineamientos metodológicos para la evaluación del modelo de educación para adultos indígenas*, INEA, México, 1983.
- Dirección Técnica, *Estructura programática del instituto*, INEA, Junio, 1983.
- Dirección Técnica, *Marco conceptual del instituto nacional para la educación de los adultos*, INEA, Octubre, 1983.
- Dirección Técnica, *Qué es el INEA*, INEA, 1984.
- Díaz Barriga, Angel, *Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar*, Depto. de Tecnología Educativa, CISE-UNAM, 1980.
- Díaz Barriga, Angel, *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia*, Revista Perfiles Educativos, No. 16, CISE.
- Díaz Guerrero Rogelio y Emmile Philip, *Innovaciones de evaluación, un análisis de sistemas de habilidades básicas en la educación*, UNAM, México, 1986.
- Escobar Guerrero, Miguel, *La evaluación para adultos otra estrategia del sistema capitalista*, Foro Universitario No. 24, - Noviembre, 1982.

Farina 2 Isabel, *La evaluación concepto medio de cambio*, Apuntes SEDECOS/CLEA, Santiago de Chile, Agosto, 1979.

García, Cortes Fernando, *Paquete de autoenseñanza de la evaluación del aprovechamiento escolar*, UNAM, CISE, México, 1983.

Gronlund, E. Norman, *Medición y evaluación en la enseñanza*, - Ed. PAX-MEXICO, 1978.

Garret, Henry E. *Estadísticas en psicología y educación*, S.I.

Gronlund, E. Norman, *Elaboración de tests de aprovechamiento*, Ed. Trillas, México, 1978.

Guzmán, José Teodulo, *Alternativas para la educación en México*, Ed. Gernika, México, 1989.

Hermanus Frank, *Educación de adultos*, Fotocopias, s/f.

INEA, *Memoria del Instituto Nacional para la Educación de los adultos*, 1982-1988, SEP, Octubre, 1988.

Karmel, Louis J. *Medición y evaluación escolar*, Ed. Trillas, México.

Laforcade, Pedro, *Evaluación de los aprendizajes*, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1973.

L. M. Bigge. *Bases psicológicas de la educación*, Ed. Trillas, México.

Lemus L. Arturo, *Evaluación del rendimiento escolar*, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1974.

Ley Nacional de Educación de Adultos, México, 1976.

Livas, I, *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación*, Ed. Trillas, México, 1977.

Mager, R. *Medición del intento educativo*. Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1975.

Moreno Chávez Arturo, "Organización social de los pueblos indígenas", en *México Indígenas*, México, S/F.

- Moran Oviedo Porfirio, *Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica*, CISE-UNAM, 1983.
- N. A. de Cols, Susana, *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*, Ed. Troquel.
- Olmedo B. Javier, *Evaluación pedagógica en el nivel universitario. Trabajo inédito para examen de grado*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Picone Ayala, Claudio, *Normas de evaluación*, Ed. Trillas, - México.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988*, S.P.P., México, 1983.
- Ralph W. Tyler, *Principios básicos del curriculum*, Ed. Troquel.
- Reid, R. Martha, *Evaluación continua*, Ed. Progreso, México, 1976.
- Revista Comunidad INEA, No. 33, INEA, México, Octubre, - 1983.
- Rodríguez, Pedro Gerardo y Muñoz B. Jorge, *La alfabetización y la enseñanza primaria en México, 1974-1975*, CEE-UNAM.
- SEP, *Bases generales de la educación indígena*, D.C.E.I., México, 1985.
- SEP, SHCP, SPP, *Diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena*, volumen I.
- S.E.P. *El analfabetismo en México*, S/F.
- SEP, *Plan de estudios de la educación básica indígena*, D.G.E.I. Subsecretaría de educación elemental, México, Junio, 1985.
- SEP, *Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena*, México, 1985.
- Solana, Fernando, *Historia de la educación pública en México*, SEP, México.

Steven, Klees, et. al. "Evaluación educacional tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos", *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, compiladores Pablo La tapi, Alfonso Castillo, UNESCO-UNAM, México, 1983.

Taba, Hilda, *Elaboración del currículo*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1976.

Thorndike, E. L., *Adult Learning* (New York), Mc. Millan Company, 1928.

Thorndike, Robert, *Test y técnicas de medición en evaluación educativa*, Ed. Trillas, México, 1982.

Villarroel, Carlos, *Evaluación de los aprendizajes*, U.C.U., - Caracas, Venezuela, 1974.