

N.º 25A
224



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

AUDIOVISUAL PARA LA ENSEÑANZA
DE LA LECTOESCRITURA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS
DE LA COMUNICACION
P R E S E N T A :
NORMA ANGELICA JUAREZ SALOMO

ASESORA: REGINA JIMENEZ-OTTALENGO

MEXICO, D. F.

FEBRERO DE 1992

FALLA 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.

CAPITULO I. EL ENTORNO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL

1.1	LA SITUACION DE LA EDUCACION EN MEXICO Y LA NECESIDAD DE UNA MODERNIZACION EDUCATIVA....	1
1.2	LA ENSEÑANZA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACION.....	6
1.2.1	LOS MEDIOS DE INSTRUCCION.....	13
1.2.2	BREVE PANORAMA GENERAL DE LA TECNOLOGIA DE LA ENSEÑANZA PROGRAMADA.....	19
1.2.3	LA RADIOFONIA COMO ALTERNATIVA EN LA ENSEÑANZA PROGRAMADA:SU IMPORTANCIA.....	23
1.2.4	LAS POSIBILIDADES DE LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA.....	27
1.2.5	OTRAS FORMAS DE EXPRESION EN LA ENSEÑANZA	31
1.2.5.1	JUEGOS, CANTOS, RIMAS, ADIVINANZAS Y CUENTOS.....	32
1.3	LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA.....	36
1.3.1	LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA EN LA VIDA COTIDIANA.....	36
1.3.2	LA ADQUISICION DE LA LENGUA.....	37
1.3.3	NECESIDAD DE UN PROYECTO PARA EL APOYO DE LA LECTOESCRITURA.....	45

CAPITULO II. EL PROYECTO AUDIOVISUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA (AELE).

2.1	JUSTIFICACION DEL PROYECTO.....	47
2.2	PROYECTOS PARA LA INSPIRACION TEORICA DE AELE...53	
2.2.1	PLAZA SESAMO: EL CERCANO PARALELO TELEVISIVO.....	55
2.2.2	UN APOORTE MAS CLARO Y CONCRETO: UN PROYECTO NICARAGUENSE DE MATEMATICAS POR RADIO.....	56
2.2.3	DESCRIPCION GENERAL DEL PROYECTO.....	60
2.2.4	METODOLOGIA INSTRUCCIONAL.....	64

2.2.4.1	PORCENTAJE DE RESPUESTAS.....	65
2.2.4.2	RESPUESTAS ORALES.....	70
2.2.4.3	RESPUESTAS ESCRITAS (HOJA DE TRABAJO).....	70
2.2.4.4	MATERIALES CONCRETOS.....	72
2.2.4.5	LOS GRAFICOS Y LA HOJA DE TRABAJO.....	73
2.2.4.6	DIBUJOS DE REFERENCIA.....	74
2.2.4.7	DIBUJOS DISTINTIVOS.....	74
2.2.4.8	EJERCICIOS EN EL CUADERNO.....	75
2.2.4.9	CURRICULUM DE LAS LECCIONES.....	76
2.2.4.10	CONTENIDO DE LA LECCION.....	77
2.2.4.11	EJERCICIOS COMBINADOS.....	77
2.2.4.12	PRIMERA APLICACION.....	79

CAPITULO III. APLICACION DEL PROYECTO

3.1	REESTRUCTURACION DE AELE.....	85
3.2	ELEMENTOS DE COMUNICACION EN AMEALCO, QRO....	89
3.3	REALIZACION TECNICA.....	94
3.4	PRIMERA APLICACION.....	99
3.5	RESULTADOS DE LA APLICACION.....	107
3.6	RESULTADOS: LA COMUNICACION Y EL HOMBRE.....	112
3.7	SUMARIO DE OBSERVACIONES.....	117
3.8	CONSIDERACIONES PERSONALES.....	121
APENDICE I	"GUION Y HOJA DE TRABAJO".....	126
APENDICE II	"LOS ALBERGUES DE AMEALCO".....	132
APENDICE III	"PARTICULARIDADES EN LA LENGUA".....	140
APENDICE VI	"CUADROS DE EVALUACION".....	143
ANEXO 1	EVALUACION DE UN MEDIO.	

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

COMO EGRESADA DE LA CARRERA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, ME ENCONTRABA CON LAS MANOS LLENAS DE HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR EN MÚLTIPLES OBJETOS. LA FORMACIÓN RECIBIDA ME PROPORCIONABA UN AMPLIO ESPECTRO DE TEORÍAS Y CONCEPTOS SOBRE LOS DIFERENTES PROCESOS COMUNICATIVOS, ASÍ COMO UNA VISIÓN CRÍTICA DE MI ENTORNO SOCIAL. FUE POR ELLO QUE, AL LLEGAR A MIS MANOS UN ESCRITO DENOMINADO PLAN NACIONAL EDUCATIVO (1988-1994), ME DÍ CUENTA, POR UN LADO, DE LAS DEFICIENCIAS EN MATERIA EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN MEXICANA Y, POR EL OTRO, DE LA EVIDENTE SITUACIÓN DE DESIGUALDAD QUE IMPERA EN UN PAÍS COMO MÉXICO, MULTINACIONAL Y DICOTÓMICO EN EL REPARTO DE SU RIQUEZA.

DE AHÍ QUE CONSIDERE NECESARIO PARTICIPAR NO SÓLO EN EL ANÁLISIS CRÍTICO DE UNA SITUACIÓN, SINO TAMBIÉN EN LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA TENDIENTE A APROVECHAR LOS AVANCES CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DESDE UN PUNTO DE VISTA MULTIDISCIPLINARIO, DONDE LA SOCIOLOGÍA, LA PSICOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA, SE VINCULARAN PARA APREHENDER EL COMPLEJO PROCESO COMUNICATIVO QUE INTERVIENE DE MANERA PREPONDERANTE EN EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA.

PARA LLEVAR A CABO MI INQUIETUD CONSIDERE PERTINENTE ENFOCARLO A NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SOBRE UN INSTRUMENTO FUNDAMENTAL PARA EL PENSAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y LA EXPRESIVIDAD: LA LENGUA.

MI IDEA FUNDAMENTAL ERA MOSTRAR QUE LA LENGUA NO ES SÓLO ESE CONJUNTO DE REGLAS Y PROHIBICIONES GRAMATICALES, NI TAN SÓLO UN VEHÍCULO QUE FACILITA LA MOVILIDAD SOCIAL. NO, SU ESENCIA ES MÁS PROFUNDA. POR MEDIO DE ÉSTA, SE TRANSMITEN LOS VALORES DE UNA GENERACIÓN A OTRA, ADEMÁS DE SER GENERADORA DE CAMBIOS EN LAS

CONDUCTAS PRODUCTIVAS, INTELECTUALES Y AFECTIVAS DE LOS INDIVIDUOS. LA LENGUA NOS ACOMPAÑA AÚN ANTES DE NACER, Y NOS ALIMENTA DÍA A DÍA, POR MEDIO DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL. NO ES AVENTURADO EL MENCIONAR QUE CUANDO LA ESCRITURA NO FORMA PARTE DEL ENTORNO DEL NIÑO, ESTE NO PUEDE TENER UNA CONCIENCIA REAL DE SU UTILIDAD. ES POR ESTO, QUE LA NECESIDAD DE INCIDIR EN INDIVIDUOS QUE PERTENECEN A FAMILIAS AGRAFAS SE TORNA IMPERIOSA.

UN CASO QUE SE REPITE CONSTANTEMENTE EN NUESTRO PAIS, ES EL DE ALGUNOS INDIGENAS QUE, SIN SABER LEER Y ESCRIBIR, INSCRIBEN A SUS HIJOS EN LAS ESCUELAS OFICIALES. LOS NIÑOS NO HAN TENIDO CONTACTO ALGUNO CON LA LETRA Y EN MÚLTIPLES OCASIONES, TAMPOCO CON LA LENGUA EN LA QUE SE LES PRETENDE ENSEÑAR. AHÍ SE LES EXIGE APRENDER UN CÓDIGO QUE EN REALIDAD NO HA FORMADO PARTE DE SU VIDA FAMILIAR Y QUE NO PODRÁN COMPARTIR CON SUS PADRES. TIENEN LAS MISMAS OBLIGACIONES QUE TODOS SUS COMPAÑEROS PERO EVIDENTEMENTE, NO CUENTAN CON LOS MISMOS RECURSOS.

POR SU PARTE LOS PROFESORES SE VEN EN LA DIFÍCIL SITUACIÓN DE LOGRAR QUE TODOS LOS NIÑOS DE SU CLASE TENGAN RESULTADOS SATISFACTORIOS, PERO SIN CONTAR CON RECURSOS NI FÍSICOS NI MATERIALES PARA PODER PRESTAR MAYOR ATENCIÓN A LOS NIÑOS QUE LO REQUIERAN.

TOMANDO EN CUENTA TODO LO ANTERIOR, DECIDI ELABORAR UN PROGRAMA PARA LA ALFABETIZACIÓN, QUE HICIERA ÉNFASIS TANTO EN LA ESTRUCTURA FUNDAMENTAL DEL CURRÍCULUM DE LA MATERIA, COMO EN LOS METODOS INSTRUCCIONALES MÁS ADECUADOS.

DURANTE LA INVESTIGACION PREVIA, SE INDAGUE SOBRE PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS, SOCIOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y LINGÜÍSTICOS QUE ENRIQUECIERAN EL CONTENIDO DEL PROGRAMA, Y PUDE OBSERVAR EL ENORME POTENCIAL DIDÁCTICO QUE OTRAS INVESTIGACIONES CONFERIRAN A LOS SISTEMAS MULTIMEDIOS PARA LA INSTRUCCIÓN DELIBERADA. LOS MEDIOS CON LOS QUE PODÍA TRABAJAR ERAN VARIOS, PERO ME DECIDI POR LA RADIO, DEBIDO A CUALIDADES Y RECURSOS QUE DURANTE EL ESCRITO MENCIONO, ADEMÁS DE SU INHERENTE BAJO COSTO. TAMBIEN DISEÑÉ ALGUNOS GRÁFICOS DE APOYO, HOJAS DE TRABAJO, ILUSTRACIONES, CUADERNOS Y OTROS MATERIALES QUE APOYARAN AL PROGRAMA QUE, POR SUS CARACTERÍSTICAS LO DENOMINÉ AUDIOVISUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA (AELE).

LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO ES MUY SENCILLA, Y TRATA DE MOSTRAR PASO A PASO CUAL FUE EL PROCEDIMIENTO, TANTO DE SU DISEÑO, COMO DE SU APLICACIÓN EN UN CASO CONCRETO.

EN EL PRIMER CAPÍTULO HAGO UNA REFLEXIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, PARA POSTERIORMENTE FUNDAMENTAR EL PORQUE DE LA PROPUESTA DE INCIDIR EN LOS MEDIOS DE COMUNICACION COMO RECURSOS DIDÁCTICOS.

EN EL SEGUNDO CAPÍTULO PROFUNDIZO SOBRE ALGUNOS DE LOS PROYECTOS QUE ME SIRVIERON DE INSPIRACIÓN TEÓRICA Y DESCRIBO DETALLADAMENTE EL PROYECTO. FINALMENTE, EN EL TERCER CAPÍTULO JUSTIFICO MI INTERÉS POR APLICAR EL PROYECTO EN LOS ALBERGUES DEL INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA EN AMEALCO, QUERÉTARO Y EXPONGO LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA PARA, POR ÚLTIMO, HACER INCAPIE EN ALGUNAS OBSERVACIONES.

CABE MENCIONAR QUE, AL ELABORAR ÉSTA PROPUESTA, REALICE UN ESFUERZO POR REBASAR EL EXCLUSIVO ANÁLISIS TEÓRICO. AELE SE MOSTRÓ ALTAMENTE SENSIBLE A LA OBSERVACION, PARA AGREGAR UN ELEMENTO MÁS ENRIQUECEDOR, LA PRÁCTICA. DE AMBOS (TEORÍA-PRAXIS), SE DERIVAN UNA SERIE DE CONCLUSIONES VÁLIDAS Y ALECCIONADORAS, QUE ENRIQUECEN LAS HERRAMIENTAS DE TODOS AQUELLOS INTERESADOS EN LA METODOLOGÍA INSTRUCCIONAL, PERO SIN DEJAR DE LADO NUESTRA REALIDAD Y NUESTRO PRESENTE.

CAPITULO I. EL ENTORNO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL

I.1 LA SITUACION DE LA EDUCACION EN MEXICO Y LA NECESIDAD DE UNA MODERNIZACION EDUCATIVA

"La educación es un detonador imprescindible en el desarrollo de las sociedades". (Carlos Salinas de Gortari, 1989).

A través de la historia de México, la educación ha demostrado ser un nutriente decisivo en las ideas y luchas en pro de una vida digna, soberana y libre. La transformación social del país, ha sido provocada, en gran parte, por un auge educativo. Ejemplo claro lo fue la Revolución, en donde los liberales plasmaron en la Constitución de 1917, un proyecto educativo como sustento para una Nación Democrática. El artículo tercero de la Carta Magna dice en algunos fragmentos: "Se busca que la educación propicie en la nación el progreso científico y luche en contra de la ignorancia y sus efectos..; contra la servidumbre y los prejuicios; que sea democrática y promotora del mejoramiento económico, social y cultural del pueblo..; y que contribuya a la mejor convivencia humana".(1).

Dichos anhelos no han cesado, y cada día se involucran no sólo el gobierno y los maestros, sino también los padres de familia y todos aquellos que de alguna forma se ven comprometidos con la educación. La lucha constante se ha visto coronada con algunos logros de carácter cuantitativo en la actualidad, que si

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Talleres Gráficos de la Nación. México, 1988. pp 21-24

bien no han representado una solución definitiva, si han sido alentadores y dignos de mencionarse. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública. Desde entonces, seis décadas y medio después se han logrado los siguientes avances:

a) La escolaridad promedio pasó de uno a más de seis grados; b) el índice de analfabetos se redujo de 66 a 8%; c) La matrícula total del sistema escolar se incrementó de 850 mil a más de 25 millones; d) el número de maestros pasó de 25 mil a más de un millón; e) el total de instituciones aumentó de 12 mil a más de 154 mil.(2)

Los datos anteriores permiten aceptar que la educación ha obtenido sin duda grandes beneficios. Pero también se debe reconocer que en éste proceso de desarrollo se acumularon también, rezagos y desequilibrios en el sistema educativo, se manifestaron evidentes inequidades y deficiencias.

En la actualidad se calcula en 4.2 millones el número de analfabetos mayores de 15 años. Aproximadamente 20.2 millones de adultos no han concluido la primaria, constitucionalmente obligatoria, y cerca de 16 millones más la secundaria.

El analfabetismo se distribuye desigualmente en las diversas zonas geográficas y grupos sociales de México. Su índice en comunidades indígenas dispersas es cercano al 100 %, mientras que en algunas regiones de la República se aproxima al 2 %.(3)

2.- Programa para la Modernización Educativa:1989-1994. SEP. México, 1988. pp 3.

3.- Op. Cit. pp. 7.

Igual ocurre con el rezago en la educación primaria. En términos generales la población indígena, rural, femenina y urbana marginada añade el rezago educativo a sus múltiples características de pobreza.

Actualmente cerca de 300 mil niños mexicanos, 2% del total, no tienen acceso a la escuela. Cerca de 880 mil alumnos abandonan cada año la educación primaria y un millón 700 mil niños de diez a catorce años de edad no están matriculados. Sólo el 54% de 14.6 millones de alumnos concluyen sus estudios de primaria en seis años y se advierten disparidades de hasta uno a cuatro en los promedios de escolaridad en sectores de la población rural, en contraste con la urbana. La capacidad y organización del sistema resultan en un rezago desigualmente distribuido.(4)

Tomando en cuenta la problemática anterior, los investigadores y estudiosos de la educación y comunicación han coincidido, en diversos foros, en que la posibilidad de educación es más remota en los lugares más apartados de las zonas urbanas, donde los servicios sociales más esenciales no han sido cubiertos y, ante estas precarias condiciones de vida, el entorno escolar se ve afectado en forma importante. Pero, si bien no se han querido dejar de mencionar los logros de esta lucha incesante por brindar una mejor educación a todos los mexicanos, también se debe aceptar que se está ante una clara situación de crisis y

4.- Op cit. pp 8.

aunque sería aventurado el tratar de incluir propuestas de solución para resolverla, y de hecho no es el objetivo del presente trabajo. Lo que hay que reconocer es que el rezago educativo aconseja concentrar prioritariamente los esfuerzos de las zonas urbanas marginadas, en la población rural y en la indígena, a fin de asegurar la cobertura nacional de la primaria y la permanencia en la escuela de todos los niños hasta su conclusión.

Ante la evidente situación de desigualdad educativa, la necesidad de "modernización", entendida como un factor estrechamente relacionado con el desarrollo del país será: el impulso a la incorporación de nuevas tecnologías incluso en la enseñanza, en donde se deberá de preparar en corto plazo al personal necesario para la producción y transmisión del conocimiento, es decir, hacer énfasis en la preparación de más mexicanos que sepan aprovechar los avances científicos y tecnológicos e integrarlos a su cultura.

Cualquier propuesta que pretenda auxiliar a la enseñanza, encuentra una razón de ser que depende de los interesados en la instrucción, esto si se desea hacer de la primaria, por su calidad y por su eficiencia, un ciclo de estudios suficiente para que los futuros ciudadanos (de igual forma rurales e indígenas que urbanos) alcancen una firme formación personal que les permita optar, con antecedentes sólidos, por estudios ulteriores o por ingresar al trabajo con un nivel de vida digno.

Debido a que sería imposible tratar de abarcar de una forma general todas las posibilidades de apoyo a la enseñanza, las propuestas deben de ser muy concretas, procurando que las demandas en la enseñanza sean atendidas por los diferentes especialistas en las diversas áreas del conocimiento, encaminados a incidir en puntos fundamentales tendientes a fomentar el desarrollo de una nación. De antemano, se puede mencionar que la enseñanza de la lecto-escritura será un punto fundamental en éste trabajo, ya que es la lengua no sólo un vehículo de socialización, sino también un paso definitivo hacia el progreso.

Como el medio que se seleccionó fue la radio (audio con apoyo visual), por razones que se expondrán más adelante, se esbozará un breve panorama general de la tecnología de la enseñanza programada, para ilustrar mejor el objetivo de este trabajo.

I.2 LA ENSEÑANZA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACION

No es desconocido que los medios de comunicación, aparte de sus posibilidades de aplicación en el ámbito de la información y del ocio, han sido utilizados para enriquecer los métodos de enseñanza en incontables áreas. Basta revisar la bibliografía al respecto para darse cuenta que los intentos por incluir a los medios dentro del campo de la enseñanza han sido múltiples.

Uno de los medios más socorridos en dicha área, el audiovisual, hace que la enseñanza sea más viva y eficaz. El lenguaje verboicónico posibilita medios y modos de presentación altamente flexibles. Desde la película al cartel, desde el circuito cerrado de televisión al libro de texto, la imagen, en sus diversas formas es suficientemente usual, sin importar el nivel de desarrollo tecnológico. Es decir, no importa qué tan sofisticada sea la técnica, al buscar la eficacia en la interacción de elementos verbales e imágenes, la pauta a seguir debe ser el equilibrio entre ambos. Por ejemplo, "si una enseñanza puramente verbalista puede ser criticada frecuentemente, mucho más habría de serlo aquella que pretendiera un exclusivismo icónico".(1) De lo anterior podemos decir que, con respecto a la tecnología didáctica en el campo verboicónico, se deben investigar los recursos puestos en el ejercicio por los medios de comunicación de masas a fin de aplicar, en la medida de lo posible, aquellos procedimientos que resulten congruentes con el mensaje didáctico.

- 1.- Rodríguez Dieguez, J.L. La sintaxis de la Imágen en la Enseñanza. pp. 56

La comunicación verboicónica recurre a los medios para manifestar diversos tópicos, es un canal de expresión lo suficientemente completo como para transmitir un mensaje con diversos fines. Sin embargo, la complejidad inherente a la coexistencia de un código de doble articulación, como el lenguaje verbal, provoca dificultades de análisis.

Es por lo anterior que, para poder realizar un análisis funcional sobre los mensajes verboicónicos, se ha adoptado la clasificación que Roman Jakobson (2), realizó para determinar las funciones del lenguaje que él consideraba básicas en el análisis de los componentes del acto sémico. El esquema es el siguiente:



De una forma muy general, el esquema se interpreta como.- un sujeto emisor envía un mensaje a un sujeto receptor. El mensaje ha de expresarse por medio de un código conocido por ambos. Para que se dé la comunicación ha de existir una relación entre los dos sujetos. Y en todo el proceso opera un contexto que, si no es verbal, es susceptible de ser verbalizado.

2.- Cfr. Rodríguez Dieguez. Op. Cit. pp 48.

Estas funciones desde el punto de vista lingüístico representan condiciones ineludibles, esto si se desea determinar la acción de cada uno de los elementos dentro del proceso de comunicación. El esquema de Jakobson resalta en cada una de sus funciones una característica lingüística diferente:

a) " Función emotiva, centrada en el sujeto. Por ella se tiende a dar la impresión de cierto matiz emotivo además del que aparece explícito en el mensaje. Es decir, las expresiones reciben una entonación que no afecta el sentido de la frase". (3) Esta entonación es de gran importancia si se toma en cuenta que, en el caso de la radio (o cinta), la cercanía afectiva con la que se capte a los personajes repercutirá directamente en la aceptación de los mismos y, por ende, del programa. Se trata de impresionar, de provocar una reacción en los oyentes del programa.

b) " Función conativa, marca la relación con el receptor. Actúa sobre el destinatario a fin de dirigir su atención hacia el emisor"(4). En la medida que se persuade al receptor de que determinada actividad u orden deba ser acatada se logrará que el receptor sea más participativo.

c) " Función fática, cuyo centro de atención es la consecución entre emisor y receptor, o comprobar el funcionamiento del circuito"(5). En esta función se busca establecer, interrumpir, prolongar o dar una transición a la comunicación (muletillas, frases hechas sin contenido).

3.- Op. Cit. Rodríguez Dieguez. pp 49.

4.- Idem.

5.- Idem.

d) " Función metalingüística, orientada hacia el código". Que determina, tal como lo decía Mounin el "stock dentro del que se escogen las unidades para construir mensajes o enunciados"(6). O dicho en otras palabras, el repertorio de registros posibles por medio de los cuales se puede comunicar un mensaje, función de primera importancia para la comunicación didáctica.

e) " Función poética o estética, con su centro en el mensaje, que no puede ser reducida sin más al área de la poesía. Es el sentido del mensaje en sí, la esencia, con la implicación obligada del signo y objeto, en la imagen y el referendo"(7). Se apoya en dos principios: el de la selección y de la combinación. Esto es no sólo lo que se dice, sino cómo se dice. Para el proceso de enseñanza- aprendizaje, el valor estético es también de suma importancia.

f) " Función referencial, cognitiva o denotativa, que se articula en torno al contexto, al referendo"(8). Es aquella por la que asignamos un significante o un significado. Su punto de referencia es el contenido de la comunicación.

Este análisis de funciones, supone una interesante clarificación del panorama de la lingüística en la relación comunicación-enseñanza, por lo que la amplitud implícita en las

6.- Op. Cit. Rodríguez Diéguez. pp 49.

7.- Idem.

8.- Idem.

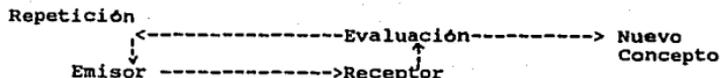
seis funciones de Jakobson, también puede incluir al aprendizaje si se entiende a éste como la consecución de la modificación de la conducta afectiva, psicomotriz o cognoscitiva, mientras que la enseñanza será definida, para fines del proyecto, como el estímulo externo que pretende regir un aprendizaje sistemático.

El estímulo externo -o mejor, la secuencia de estímulos externos- que se orienta a la modificación de la conducta, supone la presencia de dos componentes básicos en esta situación de aprendizaje: una acción física del medio exterior sobre el sujeto, y un correlato psíquico en el que recibe el estímulo. Estos dos componentes, físicos y psíquicos, son los que caracterizan, para Couffignal (9), estímulos físicos para que lleguen a un destino y provoquen determinadas situaciones psíquicas, no es más que la operación informacional que llamamos comunicación.

El proceso comunicativo con sentido didáctico se ha beneficiado directamente de los modelos básicos de la comunicación. El esquema didáctico tradicional estaba basado en una estructura lineal, sin sentido recurrente, en el cual la información impartida por el docente era captada o no por el destinatario, y en función del grado cuantitativo de su captación, por medio de unas pruebas o exámenes, se dictaminaba la conveniencia de que continuara recibiendo la misma información durante otro período de tiempo, o de que pasara a recibir la

9.-Cfr. Couffignal. La cibernética. A. Arredondo Editor. Barcelona, 1970.

información de un nuevo nivel (10).



En la actualidad, la aportación de los diversos autores, estudiosos de la comunicación, representa un punto de partida de gran peso, si tomamos en cuenta que las teorías de unos y otros se complementan para formar sistemas de análisis globales.

Para poder explicar cómo los elementos primordiales que destacan en el proceso de comunicación participan en el mismo, se ha relacionado el sistema anterior con las operaciones que se pueden realizar en un proceso de comunicación (11):

- Operación previa al proceso: selección o delimitación del contenido a transmitir. De la totalidad de mensajes susceptibles de ser comunicados, se impone descartar aquéllos que no han de ser puestos en circuito, o bien determinar el que será comunicado. -Una vez delimitado así el contenido de la comunicación, contando con la fuente y el emisor, procede la realización del cifrado o codificación del mensaje, que vendrá condicionado en gran parte por su propio contenido y por las posibilidades del emisor.

10.- Op. cit. Rodríguez Diéguez. pp 19. (esquema modificado).

11.- Op. Cit. Rodríguez Diéguez. pp 23.

-Sirviéndonos del emisor y del canal de transmisión, se efectúa la emisión del mensaje.

-Cuando el mensaje llega al receptor, éste efectúa la operación inversa de la codificación: el desciframiento o decodificación del mensaje. Si una información es la asociación de un fenómeno físico con una acción psíquica, la decodificación no es más que devolver al soporte físico sus condiciones originarias para que pueda actuar. El receptor de radio no hace más que decifrar unos impulsos electromagnéticos para reestablecer la condición de vibración en el seno del aire, que constituye la señal auditiva susceptible de provocar su percepción por el oyente.

-Por último, la recepción es el proceso que pone en contacto mensajes y receptor.



Por el momento, sólo se desea que se tomen en cuenta estos dos modelos, ya que más adelante -en el desarrollo de lo que fue la prueba piloto- estos esquemas tendrán un gran valor para explicar cómo las funciones lingüísticas y las comunicacionales se unieron para exponer un método para la enseñanza verboicónica para la lecto-escritura.

I.2.1 LOS MEDIOS DE INSTRUCCION

La radio y la televisión
informan, cultivan y
divierten.

Los recientes progresos técnicos y científicos han llevado a plantearse un problema capital: ¿es posible, mediante los métodos y técnicas educativas apropiados, favorecer el desarrollo del aprendizaje en el niño?, a lo que, quienes pretenden estimular la investigación en este sentido, deben de contestar afirmativamente. Pero esta aseveración no es gratuita, nace de las "rivalidades" ideológicas (en un sentido positivo), que promueven los descubrimientos.

La comunicación no se escapa a los efectos de la tecnología, pues incluso ya desde las investigaciones emprendidas en el siglo XIX (el descubrimiento, la experimentación y la aplicación de los fenómenos eléctricos), se anunciaron enormes progresos, mostrando que no han pasado en vano los esfuerzos intelectuales, ni las transformaciones técnicas aportadas por el quehacer científico y tecnológico de cada época (Anexo, La Historia de la Comunicación), se ha logrado el desarrollo y nacimiento de los medios de comunicación (radio, televisión, cine...), como intermediarios que transportan todos esos mensajes a través del espacio y el tiempo.

Muchos de los aparatos de comunicación al servicio de la distribución de programas, ya sean locales, comunitarios o comerciales, están llamados a desarrollarse con rapidez y a responder a necesidades cada vez más específicas, como en el caso

de la educación en donde videocassettes, películas didácticas, televisión educativa entre otros, son en la época actual cada vez más comunes en la vida del estudiante.

El creciente interés de los estudiantes por los medios se debe, entre otras razones, a que al llevar al aula experiencias simuladas tan cercanas a la realidad, no sólo vivifican la enseñanza influyendo favorablemente en la motivación, la retención y la comprensión, sino que también, dada su capacidad para vencer las barreras de la comunicación de sucesos que se dan en tiempos y lugares inaccesibles, ahora pueden introducirse elementos nunca antes disponibles en la enseñanza de acuerdo con Margarita Castaneda (1).

En consecuencia, se ha disminuido la preminencia del lenguaje verbal; los maestros en la actualidad prueban constantemente que contenidos fundamentalmente idénticos son enseñados mediante fórmulas y etiquetas diferentes, en dimensiones mayores que la palabra oral o impresa.

Así, los medios complementan los esfuerzos del maestro para abarcar a un mayor número de alumnos dentro y fuera del sistema escolar, pero estas ventajas son limitadas, ya que ningún medio puede asegurar que el aprendizaje tendrá lugar si el maestro o los alumnos carecen del interés o las habilidades necesarias para enfrentarse a una materia.

1.- Cfr. Castaneda, Margarita. Los medios de Comunicación y la Tecnología Educativa. Ed. Trillas.

Los esfuerzos actuales de los medios para auxiliar a la enseñanza exigen una ruptura con relación a los hábitos establecidos, a la forma que hasta el momento, en el sistema educativo, se ha aprendido, o sea, a lo que se hace generalmente.

Meredith da la siguiente definición: "Un medio educativo no es meramente un material o un instrumento, sino una organización de recursos que media la expresión de acción entre maestro y alumno" (2).

Allen considera el medio como "un recurso instruccional que representa todos los aspectos de la mediación de la instrucción a través del empleo de eventos reproducibles. Incluye los materiales, los instrumentos que llevan esos materiales a los alumnos y las técnicas o métodos empleados" (3).

Podemos observar que en ambas definiciones aparece el término Mediar: es decir, el medio tiene una función de intermediario, de mediador.

Las consideraciones de Brunner y Olson (4) acerca de este concepto de mediación se refieren a que cualquier información se puede adquirir por dos caminos: por experiencia directa o por experiencia mediadora. Cuando se aprende a través de una actividad directa sobre la realidad -como en el caso de cualquier habilidad o destreza- se habla de Experiencia Directa (aprender haciendo). Otra manera de adquirir información que caracteriza

2.- Op. Cit. Castaneda. pp 103

3.- Op. Cit. pp 104.

4.- Idem.

particularmente a los seres humanos es mediante el aprendizaje por observación -lo que se denomina Experiencia Vicaria, Indirecta o Mediadora- que hace uso de información codificada simbólicamente y transmitida por distintos medios. "El aprendizaje a través de los medios es, pues, el que mejor sustituye a la experiencia directa en el sistema escolar"(5).

Como se puede ver, varios son los autores que trabajan sobre los medios en la instrucción y posiblemente se han enfrentado a la responsabilidad de afrontar a aquéllos que defienden las reglas establecidas, es decir, han tenido que buscar la tolerancia del medio social, pues, la sociedad se reserva el derecho de catalogar los actos, sea como una broma extravagante o como un verdadero acto creador.

De acuerdo a Castaneda, un medio es un objeto, un recurso instruccional que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje.

El medio en el ámbito educativo abarca, pues, dos sentidos:

a) El aspecto intelectual, la organización y estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje en la elaboración del mensaje o contenido que se va a transmitir, y b) El aspecto mecánico, maquinaria, equipo, funcionamiento técnico de producción, y transmisión o logística necesaria para materializar el mensaje.

5.- Op cit. Castaneda. pp 105.

A pesar de que el maestro puede trabajar tanto en el aspecto intelectual como en el mecánico del medio, especialmente le corresponden las tareas referentes al primer aspecto, pues como educador debe manejar los factores instruccionales y ser capaz de generar el contenido del mensaje, organizándolo de acuerdo con una estrategia de aprendizaje. Las operaciones referentes al equipo material y técnico necesario para materializar el mensaje las puede llevar un técnico especialista, siempre en colaboración con el educador. (6).

De acuerdo con Cloutier (7), los medios pueden emplear distintos lenguajes o formas de expresión para comunicar. La radio, las cintas y los discos hacen uso del lenguaje verbal o auditivo; en cambio, el empleo de las imágenes en la televisión, el cine, las filminas o los carteles determinan el lenguaje visual. Otras formas de expresión la constituye el lenguaje escrito, utilizado en la elaboración de libros, revistas, diarios, manuales, etc; otros más emplean alguna combinación de estos lenguajes según el contenido que se desea comunicar (8); sonidos, formas y gestos dan lugar a numerosas investigaciones en diferentes ámbitos: cine, literatura, etcetera.

Independientemente del canal que emplee un medio para comunicarse, es necesario el trabajo conjunto de todos sus componentes, a saber:

6.- Op. Cit. Castaneda. pp 105.

7.- Cfr. Castaneda. Los medios de de la Comunicación...

8.- Op cit. Castaneda. pp 106

Un aparato de registro que permita captar o escribir el mensaje (máquina de carrete, tornamesa, grabadoras, reproductoras).

Un documento en que se registre el contenido del mensaje (cintas de carrete o cassettes).

Un soporte material que conserve el mensaje a través del tiempo (copias de cintas editadas y cassettes).

Un aparato de emisión que permita la lectura del mensaje registrado (reproductora de cintas o cassettes).

Todos estos elementos deben de ser tomados en cuenta para el diseño y planeación de algún programa que pretenda ser auxiliado por algunos de los medios auxiliares para la instrucción.

Sin duda, en el campo actual de la tecnología educativa se ha suscitado el problema de encontrar un instrumento que facilite la toma de decisiones en el desarrollo y aplicación de materiales instruccionales específicos.

I.2.2 BREVE PANORAMA GENERAL DE LA TECNOLOGIA DE LA ENSEMANZA PROGRAMADA (EL CASO DE LA RADIO)

"Llegará el tiempo en que se inventarán instrumentos que permitirán a los seres humanos hablarse a distancia de más de cien millas". (Comenius s. XVII).

Durante las pasadas tres o cuatro décadas, el campo de la tecnología en la enseñanza ha crecido en forma acelerada para incluir métodos sofisticados de enseñanza programada, ya sea en aparatos de audio, la televisión o las computadoras (entre otros). Los medios audiovisuales en general, se han puesto al servicio de la instrucción, con excelentes resultados. Sin embargo, no todos son igualmente accesibles, pues lo elevado de su tecnología o construcción, incrementa en ocasiones su costo o dificulta su aplicación.

Como medio de instrucción, el caso de la radio es más afortunado pues, si bien no es el más novedoso, sí es un medio económico y accesible de una efectividad elevada, que cuenta además con posibilidades inexploradas.

La radio ha sido utilizada para la instrucción desde los albores de 1920 (1) ,y aun en la actualidad encuentra un uso creciente, incluso en los países desarrollados.

Se debe aclarar que todo estudio que se pueda citar en este trabajo, fué conducido varios años atrás, y son diferentes en rigor, tópicos del programa y nivel de comunicación (o lo que lo rodea), y que respondieron al tiempo y lugar en que fueron creados por lo que, para el proyecto, sólo se tomaron en cuenta algunas consideraciones, a nivel de referencia.

1.- Cfr. Searle (et. al). The Radio Mathematics Project.

En un breve recorrido por la historia de la radio para la instrucción, sobresale en Estados Unidos, una investigación de estudios experimentales y empíricos de la efectividad de la enseñanza por radio (2) encontró algunos escritos en donde la radio cargaba con el mayor peso de la enseñanza, pero no se examinaba la relación de la estructura del currículum del estudiante. Incluso desde un principio, los estudios que se realizaban sobre la radio se enfocaban básicamente a la investigación del uso sistemático y detallado de la radio en la enseñanza de un gran número de disciplinas en los países desarrollados.

De estos estudios quedó un banco de datos cargado de materiales, como algunas ideas para la enseñanza del idioma inglés; cuentos, fábulas e historias que pretendían ser entretenidas y con un fin didáctico; problemas más comunes de la enseñanza-aprendizaje en los niños de esa época; pero la mayor parte de los estudios se enfocaban a la enseñanza individualizada en el hogar y difícilmente se podía medir su eficacia en general. A pesar de esto, algunos de estos trabajos muestran en parte el tipo de información con que se cuenta y de la cual se puede partir para estructurar nuevos programas.

Por otra parte, en otras indagaciones se detectó que la instrucción sistemática por radio se encuentra más frecuentemente fuera de los países desarrollados, pues éstos cuentan con mayores recursos, por lo que es posible utilizar un equipamiento más

2.- Jamison (et. al). The Effectiveness Of Alternative Instructional media. Stanford, 1974.

sofisticado y de costo más elevado, como el de las computadoras (3). En una búsqueda de los trabajos radiofónicos instruccionales de todo el mundo, McAnany encuentra que el uso de la radio en el desarrollo nacional, lista 20 países que la usan para la instrucción formal, entre los que se encuentran Tailandia, México, Sudan y el mismo Estados Unidos entre otros. Hay indudablemente más trabajos y países que los que se reportan en el proyecto, pero lo que se intenta en este momento es, como se dijo al principio, presentar un esbozo general que de idea de los trabajos semejantes al que aquí se presenta, dado que es difícil detectarlos todos, pues muchos de ellos no van más allá de período de prueba. McAnany, en sus investigaciones, nota que las técnicas más comunes son seleccionar algunas escuelas objetivo para la instrucción por radio, como por ejemplo en Tailandia, donde la música, estudios sociales e inglés fueron enseñados; o como en Sudán, en donde la radio ha sido utilizada para enseñar aerobics, historia de la tribu y modales sociales; lengua española, como tal, rara vez se incluye en las listas. En realidad sólo se encuentran pequeños escritos en el desarrollo de su currículum.(4)

En general se puede afirmar, de acuerdo con los estudios evaluativos de los experimentos instruccionales, que con el uso de la radio se obtuvieron ventajas en la instrucción, a pesar de la precaria expectativa con que fueron implantados. Como en

3.- Cfr. Mc. Anany. Radios Roll in the Development. 1973.

4.- Op. Cit. The Radio Mathematics Project. pp Xiii.

el caso del campamento de Laguna Verde, Michoacán, en donde los hijos de los trabajadores recibieron algunas clases grabadas (una semana aproximadamente), mientras llegaba el profesor definitivo. La experiencia fue corta, pero de gran utilidad. De ahí que se piense que la radio aún puede tener mayor futuro dentro del campo de la instrucción en México pues, en experiencias tan sencillas como ésta, se obtienen resultados sorprendidos.

I.2.3 LA RADIOFONIA COMO ALTERNATIVA EN LA ENSEÑANZA PROGRAMADA: SU IMPORTANCIA

Como se dijo anteriormente, la radio como medio de instrucción resulta económico y accesible que, a lo largo de su devenir histórico en este campo, ha demostrado resultados satisfactorios para la enseñanza. Sin embargo, muchos han sido los detractores de este medio, quienes argumentan que la radio proporciona una enseñanza indirecta, es decir, que el o los locutores no pueden jamás prever las reacciones de los alumnos y difícilmente se puedan modificar, por tanto, el desarrollo de la emisión. Es decir, que sin una preparación por parte del maestro y sin su intervención antes y después de las lecciones por radio, éstas conducirían fácilmente al verbalismo más espantoso. Otro argumento en contra de la radio, es que no todo se puede transmitir por ese medio. Existen algunos tópicos que necesitan de un apoyo gráfico, pues una exhaustiva descripción verbal, puede desviar la atención y hacer perder el hilo de lo que se hable.

Por lo anterior, y sobre todo para la enseñanza de la lengua, la aportación de la propuesta a la que se referirá más adelante busca complementar la emisión con hojas de trabajo y gráficos, así como un método que trate de contrarrestar algunas de estas objeciones y faciliten la comprensión general del programa. Por ejemplo, a veces se ha cometido el error de transmitir cursos formales de literatura, de historia, de geografía, para uso de los escolares. Tales cursos no son muchas veces más que charlas en las que no queda prácticamente nada, sobre todo cuando la utilidad de la técnica no actúa ya sobre el

alumno, sin embargo, cuando éstas han ido acompañadas por algunas ilustraciones o textos de apoyo, los resultados favorables se han incrementado considerablemente.

De todas las ventajas reales de la radiofonía para la enseñanza que se encontraron en la investigación previa del proyecto, aquellas que coincidían son las siguientes:

- a) permite vencer al espacio, transmitiendo al oído, en el momento mismo en que tiene lugar, las impresiones sonoras de un acontecimiento, así como regular los contenidos para que éstos se sucedan de la forma que se considere más pertinente o la deseada.
- b) la radio permite suplir la ausencia de ciertos maestros especializados o por lo menos disminuir las exigencias en la especialización. Así, unas lecciones bien organizadas de enseñanza de la lengua, pueden rendir verdaderos servicios.
- c) Muchos hechos que no se encuentran todavía en los manuales escolares o que apenas pueden encontrar en ellos se hacen accesible a los discípulos a través de la radio. Permite el acceso a mundos lejanos y a registros hasta ese entonces desconocidos por el alumno.
- d) La radio puede sugerir muchos experimentos y observaciones que el maestro no podría hacer, y en ciertos casos permite someter a gran número de alumnos a los mismos experimentos, a fin de ver sus resultados, y
- e) permite la dramatización de ciertas nociones, lo que aporta más vida a la enseñanza de algunos tópicos.

Desde los años 50's, los intentos por medir la eficacia de la enseñanza por radio ha despertado un gran interés, pero los resultados, hasta la fecha, parecen ser una constante dentro de las investigaciones en la materia:

- a) Para un material de contenido simple, la presentación auditiva es adecuada, pero este rudimento disminuye a medida que la dificultad de la materia aumenta;
- b) Disminuye más cuando se aplica a sujetos que presentan alguna deficiencia mental o que poseen un acervo más reducido;
- c) Las diferencias individuales pueden ser determinantes, debido a la habilidad relativa de cada estudiante para comprender y percibir los diferentes estímulos a los que se le somete;
- d) las observaciones hechas sobre la comprensión auditiva se pueden utilizar en pedagogía: velocidad óptima de la emisión de radio para diferentes fines. Los diferentes autores concluyen que una velocidad reducida puede disminuir e incluso suprimir la comprensión.

Existe en estos momentos una literatura abundante sobre ésta trabajos similares a los que reporta la B.B.C de Londres, pero de carácter generalmente poco científico.

Para el presente trabajo, una cuestión que se aclaró desde un principio fue que, aunque las emisiones se pretende que lleguen a ser de radio, se utilizan cintas grabadas, que pueden elegirse según las exigencias particulares, y presentarse en el momento que el maestro juzgue oportuno.

La combinación ideal sería encontrar entre ambas opciones (cintas y radio), una combinación que tomara en cuenta la riqueza de posibilidades que brinda la radio, pero contando con flexibilidad en lo referente a la emisión y a los tiempos.

I.2.4 LAS POSIBILIDADES DE LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA

La utilización de la imagen en el proceso educativo es muy frecuente, las posibilidades de ésta se multiplican con cada factor que se pone en juego, por ejemplo, el uso del color, la textura, la distribución del espacio, etcétera (1). En la enseñanza, esta versatilidad se debe aprovechar para proporcionar al alumno no sólo imágenes bonitas o vistosas, sino aquellas que brinden un verdadero apoyo para el aprendizaje. Los gráficos, tanto como los dibujos de referencia, los distintivos, las animaciones o cualquier tipo de imagen deben concebirse con el objeto de orientar al alumno sobre la instrucción que ha de desempeñar, tomando en cuenta que la información adquiere mayor significación en la medida en que ésta se va relacionando de manera congruente con el campo de conocimiento del que se trate.

La imagen y el audio se han utilizado relativamente poco dentro de la enseñanza, lo anterior es válido si tomamos en cuenta todas sus posibilidades. El explotar la riqueza de la imagen como medio educativo es una tarea poco desarrollada que todavía ofrece grandes posibilidades para la investigación, según lo afirma Tirado, quien además asegura que aventurar el uso de la imagen es un quehacer pleno para la imaginación y fundamental para el fortalecimiento de los recursos del sistema educativo.

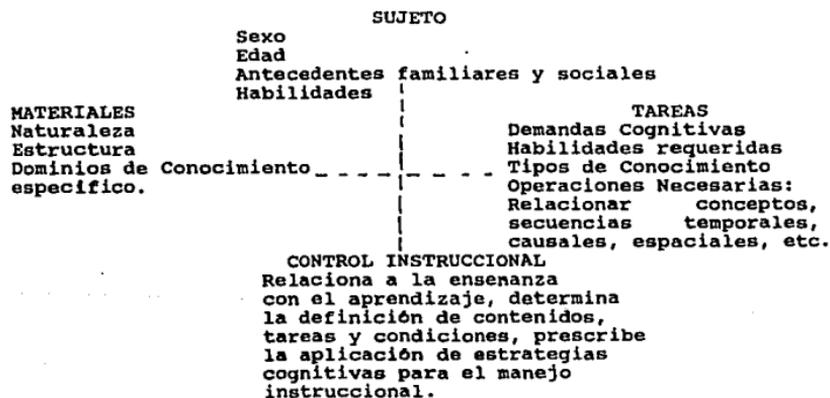
La generación de imágenes es un tema de investigación que interesa a la psicología cognitiva, porque la cognición se ocupa

1.- Felipe Tirado. Publicación en Imprenta, México, 1990.
de todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es

transformado, reducido, elaborado, almacenado recobrado o utilizado. Y se considera que estos procesos son importantes aun cuando operen en ausencia de "estimulación externa" relevante, como en la imaginación (2).

La psicología cognitiva debe tomar en cuenta los componentes que participan e interactúan en una situación de aprendizaje y de instrucción, pero de una forma general, no tomando en cuenta los casos individuales ya que, de ser así, los resultados se verían afectados incluso con el tipo de materiales, la situación o lugar en que se trabaje etcétera.

De acuerdo con el cuadro proporcionado por Castaneda y López los componentes son:



CUADRO: Algunas Fuentes de Variabilidad en los Efectos Reportados Sobre el Aprendizaje Durante la Instrucción.

2.- Castaneda y López (1990). Adaptado de Brandsford, J.D. "Human Cognition. Learning. Understanding and Remembering". Wadsworth Publishing, Belmont, 1979. Página 9.

El cuadro anterior nos sitúa ante la posibilidad de analizar al grupo con el que se trabajará, para saber cómo determinar que tipo de ilustraciones serán más adecuadas, tomando en cuenta la información necesaria y no tanto la belleza, ya que como señaló Neisser (3), "la belleza está en el ojo (cerebro) del observador y no en el objeto que admira".

La discusión sobre la imaginaria y la sensibilidad para captar imágenes es por demás apasionante. Sin embargo, dentro de el Audiovisual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura (AELE), esta discusión debe quedar de lado, pues la imágenes que aquí se utilizan, además de ser muy elementales, no son el objeto principal de estudio. En este proyecto se le da prioridad al audio.

No obstante, se dirá que la utilización de las ilustraciones en textos instruccionales es muy usual, y generalmente se utilizan porque facilitan la comprensión que, si bien no es indispensable, al menos es deseable. Esta dimensión se refiere al considerable enriquecimiento que las ilustraciones pueden proporcionar a la imaginación y al logro de aprendizaje.

Según Duchastel en 1979 (4), las ilustraciones tienen por lo menos tres roles principales:

- 1) ATENCIONAL: Enfatiza la propiedad que tienen las imágenes de atraer la atención del lector (podría decirse que es casi imposible que pasen desapercibidas en un texto); inducen una respuesta de inspección visual.

3 y 4.- Cfr. Op Cit. Castaneda y López.

2) **EXPLICATIVO:** Se refiere directamente al contenido que se comunica. Su función es hacer explícito, en términos visuales, lo que sería difícil o complicado explicar en términos verbales; y

3) **RETENCIONAL:** Se basa, esencialmente, en la mayor capacidad para recordar imágenes que formulaciones verbales. Y también en el hecho de que cualquier tópico o dominio del discurso tiene una estructura interna que puede ser explotada en términos visuales para su mejor recuerdo. De hecho, la ilustración puede ser vista como una especie de memoria externa.

Castaneda y López aseguran que está totalmente abierta la investigación acerca del empleo de ilustraciones en la instrucción, por lo que falta determinar mucho del valor que encierra su manejo para mejorar la comprensión del aprendiz, para favorecer la recuperación y organización de información eficientemente.

También señalan que, en general, la naturaleza misma del objeto de estudio induce a numerosas fallas metodológicas, que pueden ir desde la misma definición conceptual de lo que se está tratando de probar, efectos de las instrucciones, la generalización de los efectos y los controles experimentales que se utilicen, hasta ignorar algo tan obvio como son las diferencias individuales y las demandas cognoscitivas que distintas tareas y materiales imponen en el aprendizaje.

I.2.5 OTRAS FORMAS DE EXPRESION EN LA ENSEÑANZA

En el desarrollo integral del niño se pueden distinguir y estudiar las formas en que éste evoluciona en las diferentes etapas de su vida. La ciencia ha dedicado un enorme rubro a cuestiones sobre el "Qué es y por qué es como es" el ser humano. Ciertos hallazgos de la misma han permitido comprender más claramente algunos procesos biológicos y psíquicos que determinan el actuar y el convivir, pero no se debe olvidar que estos puntos de vista no constituyen fragmentos reales de la vida mental. Ellos se explican por el todo, y no se justifican más que por una actitud analítica del que los realiza. Es así que comienza la aventura de la propuesta audiovisual, al tratar de considerar para estos aspectos relacionados con las de actividades complementarias que, por medio de juegos, adivinanzas, cantos, etc., logran una relación directa con el universo del niño, y donde el componente principal es la imaginación. Hay que tomar en cuenta que el pretender un análisis detallado sobre el juego llevaría al estudio de manifestaciones muy complejas que no son objetivo directo del proyecto, pero incidir en sus posibles manifestaciones es de vital importancia para las preconcepciones de este trabajo, que hace resaltar el carácter lúdico dentro de la práctica educativa y escolar. Este apartado pretende ilustrar la importancia que reviste el juego, de una forma muy general. El cómo se eligieron las actividades de apoyo, qué tipo de habilidades se deseaba desarrollar con los ejercicios psicomotrices y algunas anotaciones sobre su desempeño.

I.2.5.1 JUEGOS, CANTOS, RIMAS, ADIVINANZAS Y CUENTOS

La forma dominante de la actividad infantil y por consiguiente las más reveladora de su mentalidad es el juego. Se puede decir que incluso hasta la edad escolar es la forma exclusiva de su comportamiento general. No se hará un alto aquí para examinar todas las teorías que se han propuesto para explicar la naturaleza y el papel del juego. Debe bastar con decir que el juego tiene en la vida del niño un valor funcional. Es la iniciación a la vida adulta (1). Prepara numerosas adaptaciones y fija las adquisiciones sucesivas del niño. El juego supone la intervención de todas las posibilidades que aparecen progresivamente en el curso del desarrollo, y esto mismo, anadido a la espontaneidad de la actividad del juego, es lo que explica que se le haya utilizado de manera tan variada para los fines educativos. En todas las épocas y lugares, en todas las lenguas y en todas las culturas se han producido los juegos lingüísticos, o mejor dicho, los invitados que asisten a "La Fiesta del Lenguaje" (2). Esto es un indicio de que el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, sino que también tiene una función lúdica, tanto para los niños como para los adultos, siendo los primeros los que ocuparán la atención.

Se suele identificar los juegos con actividades triviales propias solamente para la diversión; se los considerará en general como inútiles y poco dignos de interés. Pero los juegos de palabras son, para los niños, una realidad en todas las culturas y épocas, y logran aguzar la imaginación y la creatividad.

- 1.- Cfr. Planchard, E. Tratado de Pedagogía General.
- 2.- Prieto, D. "La Fiesta del Lenguaje. (término utilizado por él)

Un autor que se ha dado a la tarea de estudiar estas manifestaciones es Maurice Swadesh (3), quien realizó un estudio sobre las mismas. Según Swadesh, las adivinanzas se basan, también, en juegos de lenguaje. Tanto las más sencillas como las más complejas, las adivinanzas excitan la imaginación, porque la palabra que hay que descubrir se encuentra dividida o "camuflada".

Además de las adivinanzas, el niño a los seis años aproximadamente sabe algunos cantos y rondas, con sus palabras y tonos; rimas de reto y de burla; porras y exclamaciones en los juegos; varios trabalenguas, que resultan un verdadero deleite tanto para los niños, como para quienes disfrutan con ellos.

De igual forma que los juegos lingüísticos, en todos los pueblos, en todos los tiempos, han existido las canciones, es decir, la combinación de las palabras con la música. El lenguaje que se usa en el canto difiere, a veces muy poco, del hablado. El canto de juego lo usan principalmente los niños para acompañar al mismo.

Los refranes son otra forma convencional de hablar. A menudo se asocia con algún cuento, del que constituye la moraleja, pero también pueden ser independientes.

Sería prácticamente imposible tratar de hacer un inventario de juegos, cantos, adivinanzas, etc., pero lo que sí se hará es mencionar en un apéndice aquellas actividades que se llevaron a

3.- Swadesh, M. El Lenguaje y la Vida Humana.

cabo durante las pruebas piloto, para que se comprenda mejor el objetivo de su aplicación en las porciones de entretenimiento de AELE, aunque la riqueza que éstas ofrecen para los fines del trabajo, es difícilmente cuantificable.

Por otro lado, dentro de los objetivos que contempla AELE se busca la interacción de los niños, pero de una forma organizada. El comprender que cada niño es un elemento importante dentro de un determinado juego hace que se responsabilice de su parte y vea la importancia de las acciones que realizan los demás. La interacción que se logra con los juegos grupales no sólo promueve la socialización "rompiendo el hielo", sino que da grandes posibilidades de expresión y comunicación.

Existen una cantidad incontable de juegos, y más si se reconoce la capacidad de invención. Los niños poseen una imaginación tan vasta, que son capaces de lograr con una piedra juegos que son un alarde de creatividad.

En realidad, los objetos o materiales con los que se juega tienen un papel secundario, aunque es necesario promover que, de preferencia, éstos pertenezcan al medio físico que los rodea (pajas, maderas, hojas, plásticos, etc.).

Por otra parte, no se debe descuidar que la tradición del juego en México que, como se recalcó anteriormente tiene raíces ancestrales. Si se pudiera ver el origen de cada uno de los juegos "típicos" (y sus variaciones), seguramente sorprendería la antigüedad de los mismo.

Por otra parte se dice que, hablar de personajes, es evocar un mundo ilimitado que, desde las profundidades del ser, emerge. Pais de todas partes y ninguna, la tierra de los personajes está en cada uno como un tesoro. Tesoro de la infancia, de valor afectivo, pero también tesoro de toda la humanidad.

Ya sea en cuentos, fábulas, leyendas o en un programa de radio, los personajes pueden poseer elementos mágicos o argumentos sumamente realistas.

I.3 LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

"De la misma manera que hablar no es seleccionar y combinar correctamente una serie de sonidos, aprender a leer y escribir no consiste en establecer una relación entre los fonemas y las letras que los presentan". (Emile Planchard, 1960).

I.3.1 LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA EN LA VIDA COTIDIANA

Si desde niños se pudiera justipreciar la importancia que tiene la lengua no sólo como vehículo de comunicación, sino también la influencia que ésta ejerce en el desarrollo integral tanto del individuo, como de un país entero, seguramente la motivación del uso y disfrute de la misma, y su conocimiento creciente serían una condición natural y deseada. De esta forma el papel de la escuela en la adquisición de la lengua sería menos arduo, sobre todo si se procurara que la alfabetización no fuera ajena al quehacer humano. No hay que olvidar que la escuela debe tener por misión el preparar al niño para la vida adulta, individual y colectiva, tomando en cuenta la época y lugar donde se vive.

Sin embargo, no son pocos los estudiosos de la educación, profesores y padres de familia, los que aseguran que en las escuelas la lengua se ha convertido en un sistema de reglas y prohibiciones, en donde el alumno tiene que someterse además a una forzada atención a lo exterior (el pizarrón o el maestro por ejemplo) dándose, en muchos casos el aburrimiento o la indiferencia escolar, y esto repercute en su aprovechamiento.

El caso de la enseñanza de la lengua la situación es más

inquietante, sobre todo si tomamos en cuenta que ésta posee toda una gama de posibilidades de diversión en el aprendizaje, mismas que nacen de las relaciones cotidianas, el juego, las adivinanzas, el chiste, el juego de aumentativos y diminutivos entre otras tantas, es posible hacer lo que Daniel Prieto Castillo (1986) denomina como "La Fiesta del Lenguaje".

I.3.2 LA ADQUISICION DE LA LENGUA

I.3.2.1 Aspectos biológicos:

Un bebé balbucea sus primeras palabras aun antes de saber andar. ¿Cuál es la razón? La facultad del lenguaje, que es típicamente humana y representa todavía un enigma. Nadie se sorprende de que se aprenda a hablar. Y sin embargo, tal aptitud exige una coordinación perfecta entre el cerebro, los nervios y los músculos (y aún más en la lecto-escritura). En este aspecto el habla constituye una de las actividades humanas más complejas.

Aunque las lenguas humanas conocidas presentan grandes diferencias, todas ellas coinciden en una serie de rasgos comunes: los universales, que son caracteres innatos, puesto que desde el nacimiento se manifiestan como facultades del ser humano (1). Por ejemplo, los hombres emplean en todas partes los mismos órganos para hablar, tales como a) los órganos de recepción (oído externo, oído medio y oído interno) y, b) órganos de ejecución ("fonación".- pulmones, laringe, cuerdas vocales, velo del paladar, lengua, labios, mandíbula inferior, paredes

1.- Guido, M. Didáctica de la Lengua en la Escuela Primaria.

nasales, paladar, mandíbula superior y dientes), que no están destinados sólo a producir la palabra, ya que sirven al mismo tiempo para respirar y comer.

Según Searle (1) las diferencias entre las lenguas aparecen mucho más tarde: son transmitidas al niño por la sociedad en la que se desarrolla. Por ejemplo, un niño recién nacido, de padres coreanos, es adoptado por una familia inglesa. La lengua que hablará éste niño será la de sus padres adoptivos, y desconocerá la de sus verdaderos padres. Este autor asegura que hasta los 10 meses más o menos, el bebé no habla y parece no comprender lo que se le dice por medio de la palabra. Entre el 6o y el 9o meses, emite una gran variedad de sonidos desprovistos de significación, que no podemos considerar todavía como lenguaje. Sin embargo, hoy se sabe que el niño de pecho transmite ciertos sentimientos, mediante el tono de sus balbuceos. Se cree que es capaz también de reconocer la inflexión de la voz de los demás, en particular la de su madre.

I.3.2.2 Aspectos fonológicos.

Según parece, ritmo y entonación son las primeras adquisiciones lingüísticas de los niños.

Searle menciona que entre los 13 y 15 meses, el niño emite las primeras palabras provistas de sentido. Los sonidos que las componen son los más sencillos y, en esta edad, son comunes a todas las lenguas. Palabras del tipo de "papá y mamá" existen en todas las lenguas. Están formadas de sonidos o fonemas

1.- Searle. Medicina Familiar (artículo, traduc. en imprenta, 1989).

considerados simples, puesto que "p" es la más consonántica de todas las consonantes, mientras "a" es la más vocálica de todas las vocales (2).

Más tarde, el bebé comienza a establecer distinciones fonéticas cada vez más sutiles. La "i" aparece después de "a", "k" después de "p" y así sucesivamente. Hay que resaltar el hecho de que "a", "i" y "p" (o su variable "b") forman parte del sistema fonológico de todas las lenguas del mundo. Poco a poco, el niño aprende todos los fonemas de su lengua materna, incluidos aquellos más raros y menos universales, es decir, exclusivos de su idioma. El sonido castellano "rr" /r/ que no existe en muchas otras lenguas es uno de los que ofrecen más dificultad para el niño de habla castellana y que más tardíamente domina (3).

Entre las primeras palabras utilizadas por el niño, "papá y mamá" son las más frecuentes, y muy a menudo el niño las emplea para dirigirse a otras personas además de sus propios padres. De hecho "papá y mamá" pueden representar todo el entorno del niño, durante todo el tiempo en que es incapaz de pronunciar otros fonemas.

Pero, habitualmente, los padres entienden a sus hijos a pesar de su exíguo vocabulario, y responden a sus palabras. Gracias a ello, el niño evoluciona favorablemente en la adquisición del lenguaje.

2.- Cfr. Saussure, Ferdinand. Tratado de Linguística General.

3.- Idem.

I.3.2.3 Aspectos sintácticos.

Los enunciados de las lenguas naturales están normalmente constituidos por otros elementos, además de las simples palabras: son frases que se adecuan a ciertas estructuras gramaticales, las cuales responden a las llamadas reglas sintácticas.

La sintaxis infantil tiene un desarrollo gradual. En el estado siguiente al de la emisión de una sola palabra, el habla del niño se observa la utilización de frases constituidas por dos palabras, cuyo sentido está determinado por la situación o el contexto antes que por la estructura sintáctica. Por ejemplo, la frase "mamá leche" puede significar: "mamá quiero leche" o "mamá esto es leche", dependiendo de las circunstancias en que el niño lo pronuncia.

En la fase siguiente, el niño elabora frases de tres palabras; más tarde, estructura cada vez más complejas. En este momento los padres notan las "faltas", que no son, en realidad, sino ensayos lógicos y necesarios para generalizar una estructura gramatical corriente.

Por ejemplo, el niño de tres años que dice que "ha volvido" o "está hacido" por ha vuelto o está hecho utiliza en realidad una regla correcta: usa la terminación -ido en los participios porque esa es la fórmula habitual de los verbos cuyo infinitivo termina en -er (temer, cocer, haber, etc.).

El niño corregirá automáticamente estas expresiones cuando se dé cuenta de que en su lengua materna existen irregularidades, en este caso los participios vuelto y hecho, que no siguen la

regla general.

Como vemos, la adquisición de la sintaxis es fruto de etapas sucesivas, de una cadena de ensayos y errores. Hasta los 5 años aproximadamente, el niño no posee un sistema lingüístico semejante al de los adultos, incluso aunque se trate simplemente de un lenguaje familiar. La escuela se encargará de enseñarle las diferencias existentes entre este código familiar y el código del habla culta.

I.3.2.4 Aspectos Semánticos.

Paralelamente, el significado de las palabras se hace cada vez más preciso para el niño y su vocabulario no cesa de enriquecerse, y las cosas adquieren nuevos significados.

En la significación intervienen los tres ejes coordinados del lenguaje: los contrastes paradigmáticos, las relaciones sintagmáticas, y los contextos sociales y simbólicos, en cuya convergencia se constituye el significado y se posibilita el proceso de significación.

En resumen, mientras que la sintaxis está definitivamente fijada hacia los 8 años, el vocabulario se modifica durante toda la vida. Es decir, el primero es un sistema cerrado que se adquiere de una vez por todas en la infancia, en tanto que el segundo puede acrecentarse o reducirse a lo largo de la vida del hablante.

Como podemos observar, un niño aprende de forma natural su lengua materna a una edad determinada y durante un período no muy largo de tiempo.

A la edad de 8 años poco más o menos, el ser humano pierde la "facultad" del lenguaje. En adelante, puede ciertamente aprender otro u otros idiomas, pero esta adquisición de la lengua difiere notablemente de la adquisición de la lengua materna, salvo si el niño es bilingüe.

Entre los 5 y 6 años de edad, los sistemas de enseñanza primaria, consideran pertinente la enseñanza de la lectoescritura, tarea aún más compleja que la simple utilización verbal de la lengua.

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 lexicosemántico y morfosintáctico de su lengua-.

I.3.2.5 Aspectos Sociales.

Cassirer define a la lengua como el vehículo por el cual se puede generar y organizar el conocimiento. En el proceso de adquisición de la lengua, el niño no sólo aprende una forma particular de hablar, sino también una manera particular de pensar y significar 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 usos de su propia lengua.

De acuerdo con las investigadoras Jiménez-Ottalengo y Paulín (4), el aprendizaje de la lengua se adquiere a través de

4.- Cfr. Sociedad y Lenguaje. Fac. de Ciencias Políticas y Sociales. México, 1988.

las instituciones sociales, particularmente de la familia y de la escuela cuyas intervenciones perfilan los diversos estadios en el proceso de adquisición de la lengua, y la forma y los grados de socialización y de control social sobre el individuo.

Las autoras sostiene que en la institución familiar se da el primer estadio de adquisición de la lengua; aquí, el proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre de manera inconsciente y difusa. El lenguaje, a nivel del niño, es inseparable de la acción; es más efectivo que cognitivo, y le sirve al niño tanto como medio de expresión e impresión, como vehículo de manipulación de grupo y del ambiente físico; por su intermedio, el niño asegura su subsistencia y llega a convivir y participar en la vida del grupo.

En la escuela, el proceso de adquisición de la lengua transcurre de manera dirigida y formalizada, a través de la enseñanza y del aprendizaje de tres formas de acción: hacer, hablar y pensar, mismas que representan el espacio de la socialización: el ámbito orético o volitivo (querer hacer), el ámbito verbal (hablar) y el ámbito cognitivo (pensar).

En la sociedad, la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y su función socializadora son un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida del individuo, y al que contribuyen o deben contribuir conjuntamente todas las demás instituciones sociales.

I.3.2.6 La Lecto-Escritura.

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 de la lengua. La experiencia de

múltiples estudiosos de la lengua y la didáctica (Emile Planchard entre ellos) aseguran que, "cuando el aprendizaje de la lengua no se realiza en el idioma materno no se logra" o como se dijo anteriormente "la adquisición de la lengua materna es muy diferente a la adquisición de una segunda lengua" (5). 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 desciframiento, es decir, la reproducción de las marcas gráficas del escrito; leer es algo más. Si se desliga el texto de su significación, esta tarea queda reducida a una serie de sílabas sin sentido.

Sin embargo, en muchos casos, sobre todo en los primeros años 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 corresponde al idioma del alumno, se vea interferido por la competencia lingüística que posee el niño.

Se utiliza el término interferencia para referirse a los desvíos que se establecen en el proceso de lecto-escritura cuando éste se realiza en un idioma que no corresponde al niño. La adquisición de la lectoescritura de la lengua española debe verse cubierta por las reglas de combinación y de selección del sistema lingüístico del alumno.

5.- Cfr. Op. Cit. Guido, M.

I.3.3 NECESIDAD DE UN PROYECTO PARA EL APOYO DE LA LECTO-ESCRITURA

Siendo la escuela una situación a la que el niño debe adaptarse con el máximo provecho, se debe buscar que corresponda a la naturaleza de éste. Es decir, reconocer al niño como un ser racional capaz de sentir, de aceptar o rechazar, de crear y valorar todo lo que se le presente; es así como la iniciación en el lenguaje escrito implica la posibilidad de establecer la correlación con el lenguaje hablado o dicho de otra forma, el lenguaje escrito es un código que el niño que se inicia en la lecto escritura, debe asimilar. Pero el educando ya se encuentra en posesión de un código de comunicación (el oral), que no debemos de ignorar.

Saussure dice al respecto que "lengua y escritura son dos sistemas de signos diferentes" (1), por lo que el problema básico de toda estrategia de aprendizaje de la lectoescritura consiste en encontrar una simbolización intermedia entre el signo hablado y la forma escrita, centrada en la función semiótica.

Para leer, tanto como para escribir se requiere (2):

1. Conocimiento previo y perfecto reconocimiento del código que permita al sujeto identificar las unidades significativas (relación grafema fonema que torne posible la comprensión y reproducción de la palabra);

1.- Op. Cit. Saussure.

2.- Op. Cit. Guido, M. Didáctica de la Lengua..

2. Conocimiento previo y comprensión de las relaciones entre esas unidades significativas (relaciones sintagmáticas y paradigmáticas);
3. Reconocimiento de los límites iniciales y finales de los conjuntos y subconjuntos significativos en el acto de leer (letras iniciales y finales en el caso de una palabra, mayúscula inicial y punto en el caso de la oración, conjunto significativo dentro de la oración indicado por signos de puntuación).

El aprendizaje de todas las habilidades que se mencionaron requieren de gran esfuerzo para desarrollarse, por lo se debe propiciar que la enseñanza sea motivadora, interesante o, porqué no, divertida, para que la tarea no resulte desgastante.

Es por lo anterior que, para el presente proyecto, se propone un método de apoyo a la enseñanza de la Lecto-Escritura en la que se tome en cuenta el proceso de aprendizaje del niño sin olvidar que es un ser móvil y que sus necesidades y facultades evolucionan constantemente. Se procura incentivar la motivación, la comprensión y el interés con una metodología pensada de tal forma que el niño pueda jugar, cantar, escribir, identificar, en fin, ejercitar las capacidades que manifiesta a lo largo de su vida (cap. III, apartado: "Consideraciones Técnicas").

CAPITULO II EL PROYECTO AUDIOVISUAL PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA (AELE).

II.1 JUSTIFICACION DEL PROYECTO

Con todas las inquietudes antes expresadas y con las experiencias descritas nace la presente propuesta, debido a la inquietud que despertó el conocer el Plan Básico de Gobierno (1989-1994), que al referirse a la función de los medios de comunicación en la educación nacional, la ciencia y la tecnología, hace énfasis en que los medios de comunicación masiva pueden apoyar al sistema educativo en sus diversos tipos (elemental, medio, básico, educación para adultos entre otros), pero de hecho no precisa los criterios y las estrategias por medio de las cuales el estado podrá lograr sus propósitos. En realidad, la dificultad radica en definir mejor la función educativa de aquellos medios de comunicación, que no por estar en manos de la iniciativa privada (en la mayoría de los casos) están exentos de responsabilidad social, pero el camino a seguir aún es difícil determinarlo.

Es por lo anterior que el proyecto Audiovisual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura (AELE), propone a la radio como medio por el cual se pueden obtener grandes logros dentro de la enseñanza, en una cuestión tan concreta como lo es la Lecto-Escritura de la lengua Española.

Sin embargo, se debe reflexionar sobre algunas variables determinantes que es saludable considerar al tratar de adecuar las políticas educativas a los procesos de comunicación. A pesar de que es claro que esta adecuación debe realizarse tanto en

áreas de educación escolar y extraescolar, el proyecto se centra en ésta última debido a razones de carácter económico (por el lado del presupuesto) y administrativo (acceso a las escuelas, reglamentación, etc), tratando de entender equitativamente las oportunidades educativas, pero sin multiplicar los costos de los sistemas convencionales.

La televisión y la radio, normalmente acompañados del uso de materiales impresos y audiovisuales, según la perspectiva de multimedia, ya han sido empleados y experimentados en bastantes países bajo los enfoques de educación supletoria, auxiliar, complementaria y de extensión cultural (1).

Estas experiencias han dejado una enorme cantidad de principios y procedimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos y de producción, que facilitan la revisión y el desarrollo de los medios de comunicación de un modo coherente con la propia fisonomía nacional. Es decir, que los sistemas de educación auxiliar emplean los medios de comunicación masiva para desarrollar en forma sistemática el curriculum de estudios en el contexto de una clase convencional. Por lo mismo, el método de AELE, al integrarse al sistema tradicional en las escuelas, tiene un carácter de tipo cualitativo. Esta opción ofrece las ventajas de aliviar al maestro de cargas innecesarias para que pueda dedicar más tiempo a la orientación personal directa de los alumnos, a la actualización de conocimientos y a la implantación de la enseñanza. Esto supone abandonar la idea de multiplicar al

1.- Revista CONAFE. Número 1 enero marzo 1991. "Modernidad y Medios de Tecnología Educativa". (Mario L. Pacheco) pp 42-47

maestro, literalmente, a través de los medios de comunicación , tal como lo afirma el investigador L. Pacheco; por lo contrario, debe extenderse la acción de éste, lo que él desea enseñar, de acuerdo con las características de los medios que desean utilizarse. La acción del maestro es insustituible en la planeación, diseño y evaluación de estos programas; y es sencillamente imprescindible en las áreas de comunicación personal y tutoría, lo cual constituye el verdadero campo de la acción educativa.

En los sistemas de educación complementaria, tal como el proyecto AELE, los medios de comunicación (en este caso la radio) tienen como objetivo ampliar y completar los procesos de enseñanza. En algunos casos, el contenido de los programas puede vincularse directamente al currículum de escuelas, universidades, tecnológicos y otras instituciones de enseñanza.

La flexibilidad de los sistemas complementarios representan un instrumento con grandes posibilidades en todos los niveles del sistema educativo nacional y, en países como en México, es prioridad fundamental y apremiante, sobre todo dentro de la educación primaria.

Es conocido que la mayoría de las zonas rurales e indígenas, así como algunos centros urbanos, se caracterizan por la baja escolaridad, el estancamiento económico de la población, la lenta asimilación de nuevas técnicas productivas, el escaso poder y capacidad de organización para aprovechar al máximo los recursos disponibles, para plantear demandas adecuadas, para negociar y

competir en los mercados regionales, afirma L. Pacheco. Este mismo autor asegura que los medios de comunicación aplicados a sistemas complementarios pueden contribuir significativamente en este tipo de problemas. Ningún proyecto de empleo de redistribución del ingreso podrá tener éxito sin un programa de educación orientado a atender las necesidades concretas de la comunidad. Por lo tanto, los medios de comunicación deben integrarse a los canales de comunicación interpersonal de tal modo que los grupos afectados puedan autodeterminarse mediante proyectos de educación extraescolar, con énfasis en la educación.

Como puede suponerse, nos encontramos ante una necesidad apremiante por elaborar propuestas que vayan más allá de la mera especulación. Se deben de promover acciones concretas que contemplen la realidad nacional.

Es así como AELE, tomando en cuenta el diagnóstico anterior, se ha dado a la tarea de elaborar un programa concreto, para un problema real. Esto es, si México es un país que, a lo largo de su devenir histórico se ha recreado en la pluralidad (debido a la multiplicidad de culturas inmersas en él, a su economía y a su política), se debe reconocer que esta misma pluralidad ha repercutido en su lengua, en su diario hablar y en su recreación las expresiones lingüísticas.

Se sabe que los esfuerzos que en las escuelas primarias se realizan por promover el aprendizaje de la lengua española son múltiples, y es difícil determinar un camino definitivo para lograrlo y, en realidad, esta tarea será prácticamente imposible

mientras no se tomen en cuenta las diferencias sociales y culturales que existen entre los mexicanos, a pesar de vivir en el mismo país.

Por lo anterior, AELE busca responder a casos particulares, en una primera instancia, tomando en cuenta la curricula escolar de los alumnos del primer año escolar.

El objetivo de este proyecto es el despertar el interés del niño mediante la presentación atractiva de conceptos, es decir, utilizar su curiosidad nata y su gusto por lo lúdico, para adquirir conocimientos.

Enseñar a un alumno es una experiencia emocionante y representa un desafío para el profesor quien debe observar aquellos logros en el aprendizaje que lleven al niño a desarrollar su potencial de inteligencia. Se dice que todo maestro tiene la obligación de dejar huella en sus alumnos y para lograrlo debe combinar sus conocimientos con la habilidad para transmitirlos. Un mismo concepto puede despertar en el niño vivo interés o absoluta indiferencia, dependiendo siempre de la manera en cómo le sean presentados los objetos de estudio.

Es por lo anterior que el proyecto AELE resulta de gran ayuda, pues es éste una herramienta de gran utilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta que el niño aprende haciendo con mayor facilidad, pues es la práctica la mejor técnica para el desarrollo de las capacidades. AELE auxilia al profesor de primer grado de primaria en la laboriosa tarea que representa enseñar a leer y escribir.

La propuesta se expone en dos partes, la primera incluye los conceptos teóricos básicos que se requieren para el programa oficial vigente de la Secretaría de Educación Pública para el primer ciclo de la enseñanza primaria. La restante, incluye actividades, juegos y ejercicios para propiciar y mantener el interés del niño. Ambas se encuentran incluidas a lo largo de la emisión.

Es de gran utilidad considerar tanto el carácter formativo como el informativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se incluye en la descripción de actividades en el cuaderno, actividades y juegos que auxilian al maestro en el conocimiento individual de sus alumnos. Y esto es, a grandes rasgos el cómo se pensó en AELE.

II.2 PROYECTOS PARA LA INSPIRACION TEORICA DE AELE

En un deseo por complementar y fortalecer el esfuerzo teórico de AELE, se indagó sobre algunos trabajos de los cuales se pudieran extraer e incluso aprovechar algunas experiencias. Varios fueron los trabajos encontrados, que fomentaban la enseñanza de la lecto-escritura o algún tipo de lenguaje (dibujos, cuadernos, libros, programas, etc.), pero se buscaron puntos de convergencia entre programas, así como los ejercicios que se consideraron más adecuados para el proyecto. Estos se han dividido en tres grupos: 1) Programas Varios (1); 2) Plaza Sésamo y, 3) Proyecto para la Enseñanza de las Matemáticas por Radio.

1) De los programas más representativos, ya sea por coincidir en las expectativas, o por fomentar el aprendizaje de la lectura y la escritura de la forma más efectiva posible fueron:

a) Programa para la enseñanza de la lecto-escritura del Sistema Educativo Mexicano (SEP); b) "Juego, Aprendo y me Divierto" y "Aprender es Divertido", de Nora Mutzenbecher (Premio Nacional Juan Pablos); c) Programa "Arcoiris" para la enseñanza de la lecto escritura. del doctor Donald E. P. Smith; d) Fundamentos para la enseñanza de la lecto-escritura de María Montessori (Planchard, Emile); e) Didáctica de la Lengua en la Escuela Primaria, María Rita Guido; f) Manual del Alfabetizador: Lecto-escritura (INEA); g) Los Procesos de Aprendizaje en el Niño con Problemas de Comunicación Humana, Susana Alardín González; h) Lecto-escritura en la Lengua Otomi, SEP; i) Fundamentos para la enseñanza de la lecto-escritura de M. Mijares.

1.- Cfr. (Para mayor Información ver bibliografía).

Todos los programas antes mencionados fueron considerados para AELE, sin embargo, se debe mencionar que sólo sirvieron de orientación, ya que en lo que respecta al proyecto, son diferentes en rigor y método. No obstante, estos estudios proporcionaron al presente trabajo una idea más clara sobre lo que la didáctica de la educación ha brindado a los escolares, así como también permitieron descubrir lo que puede ofrecer ésta en un futuro, tomando en cuenta las necesidades y recursos (escasos o no) de cada institución; es decir, los materiales, locaciones, personal, etc.; por un lado y, las exigencias e imperativos de maestros y alumnos en materia educativa por el otro.

De los trabajos que se mencionarán a continuación, no se pretende un estudio a fondo, sino se busca mostrar las diferencias y similitudes, para poder así ilustrar cuál ha sido el desarrollo de proyecto AELE.

De la misma forma que se tomaron en cuenta todos los programas antes mencionados, fue de una incalculable utilidad el análisis de un programa televisivo, como lo es Plaza Sésamo, y un proyecto similar a AELE, pero para la enseñanza de las matemáticas, que aun cuando contienen marcadas diferencias, la convergencia en la metodología enriquece enormemente a este trabajo. A continuación se verán con más detenimiento ambos programas.

II.2.1 PLAZA SESAMO: EL CERCANO PARALELO TELEVISIVO

Posiblemente, Plaza Sésamo sea uno de los programas educativos más populares a nivel mundial, y es de todos conocido que el contenido de este programa ha sido cuidadosamente seleccionado contando con muchos y muy variados recursos para su producción. Este ha sido quizás uno de los más ambiciosos proyectos que se haya realizado nunca en televisión.

Aunque el presente proyecto es mucho más modesto, se pueden establecer sí, algunas diferencias, pero también varias semejanzas, las que demuestran que el presente trabajo no es una copia más, sino una propuesta particular y definida.

En lo que respecta a Plaza Saésamo (1) se puede decir que, en sus programas, ha incorporado metas específicas de instrucción, que son utilizadas viva y entretenidamente a lo largo de la hora que dura el programa. Consta de cortes o unidades independientes con material de diversa índole: matemáticas, ciencias sociales, español, etc; AELE se enfoca únicamente a la enseñanza de la lectoescritura. Ambos programas pretenden la enseñanza en forma entretenida, auxiliados por un medio de comunicación. Sin embargo, Plaza Sésamo posee un componente básicamente visual, y AELE es esencialmente auditivo (a pesar de contar con material gráfico de apoyo).

Por otra parte, el programa Plaza Sésamo no es típicamente mostrado en las escuelas, éste debe de captar audiencia, y para

1.- Cfr. Guerrero, Javier. Plaza Sésamo. México, 1988.

eso emplea sofisticadas técnicas para atraer la atención de la "media saturada" de estudiantes.

Los niños con los que se trabaja en AELE no tienen opción, deben escuchar nuestro programa pero, por otra parte, difícilmente habían tenido un programa escrito tan especialmente para ellos y sus necesidades, tratando de hacer amena la clase. Así, aunque pretenda que los programas sean disfrutables para los niños, no se tienen los mismos requerimientos para adquirir la atención.

Posiblemente una de las grandes diferencias es la instrucción secuencial. Plaza Sésamo ha escrito eso que los niños pueden entender sin haber visto anteriormente los otros programas. En contraste, nosotros designamos un programa instruccional en donde las primeras lecciones son prerequisite para las últimas.

II.2.2 UN APOORTE MAS CLARO Y CONCRETO:

EL PROYECTO NICARAGUENSE DE MATEMATICAS POR RADIO

Un proyecto, tal vez el más importante para la inspiración de AELE por su eficacia y posibilidades, fue el que llevaba a cabo la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (AID), en julio de 1973. Dicho proyecto proponía la enseñanza de las matemáticas auxiliada por un medio de comunicación, como lo es la radio (2). La importancia que representa este trabajo para AELE radica, más que en el objeto de estudio, en la técnica didáctica que, amen de considerarla efectiva, se puede calificar de original. No se debe olvidar que

2.- Cfr. Searle (et. al) The Radio Mathematics Project.

tanto las matemáticas como la lengua constituyen lenguajes; la diferencia radica en que las matemáticas se expresan de un modo riguroso, por ser una ciencia sistemática y deductiva, que se somete a la rigidez de las leyes de la lógica, mientras que la lengua es más que una sucesión de palabras ordenadas y significativas, es el espejo de los pensamientos y los sentimientos.

Fue así que, con el objeto de enseñar las matemáticas a niños de primaria se iniciaron las gestiones necesarias por parte de AID tanto como del Instituto de Estudios Matemáticos en Ciencias Sociales (IMSSS), de la Universidad de Stanford. El proyecto constaba de dos partes. En la primera, que ocupó el primer año, miembros del equipo de investigadores del Instituto visitaron algunos países desarrollados, cuyos gobernantes expresaron su interés sobre la enseñanza por radio en naciones menos desarrolladas, por lo que deseaban encontrar una sede adecuada para dicho proyecto.

En la selección del país privaron básicamente dos criterios: En primer lugar se eliminaron aquellos países en donde los estudiantes de primaria no eran enseñados en su lengua materna, así como aquellos que ya utilizaban la radio para la enseñanza.

En segundo término se dió preferencia a los lugares en que se tenían facilidades locales y personales para soportar el proyecto.

Finalmente se escogió Nicaragua (3) por reunir las características citadas y contar con el apoyo del Ministerio de

3.- Cfr. Suppes, Searle, Wells. "The Radio Mathematics Project: 1974-1975".

Educación de Nicaragua. Para implementar el proyecto se iniciaron las pláticas con el Departamento de Desarrollo y Evaluación del Sistema Instruccional por Radio, y se logró un acuerdo financiero para que tanto AID como el Gobierno de Nicaragua se hicieran cargo del costo de la investigación.

Las actividades del proyecto dirigidas para la producción de lecciones por radio empezaron en el verano de 1974, con un experimento conducido en California. Se produjeron cinco lecciones en inglés y se aplicaron en varios planteles cerca de la Universidad. Una segunda serie se realizó en Nicaragua, donde además se aplicó una prueba adicional de las lecciones básicas designadas y adoptadas por el proyecto, también se tomó en cuenta el entrenamiento para los investigadores y como manejar sus experiencias.

Una actividad mayor en 1974 fue la preparación y administración de un archivo de pruebas para estudiantes en primer curso al final del año escolar, hasta llegar a la redacción de las conclusiones (4).

El proyecto resulta atractivo por su bajo costo de realización y su alto índice de efectividad demostrado durante más de dos años que duraron las muestras.

Sin embargo, se debe mencionar que para el presente trabajo se obviaron algunos de los pasos de la investigación previa al guión del programa, y sólo se tomó aquello que pudiese ser útil para las características particulares de esta investigación por las siguientes razones fundamentales: el costo, el tiempo y el ser un trabajo individual. Es decir, no se cuenta actualmente ni

4.- Crf. Suppes, Wells, Searle. Op. Cit.

con la infraestructura, ni con los medios económicos como para efectuar una investigación semejante, por lo que se han explorado las posibilidades y los logros de proyectos, como el que se ilustró anteriormente, para no partir de empirismos y de cierta forma apropiarse de las experiencias de esos trabajos, al permitir una comparación entre ambos, sin tener que realizar una investigación tan costosa.

En segundo lugar, se cuenta con un tiempo menor que el destinado al proyecto de Nicaragua, que entre investigación y aplicación se llevó más de dos años.

En último lugar, es pertinente recalcar que éste es el trabajo de una sola persona, aunque apoyada por diversos colaboradores que hacen posible la subsistencia del mismo.

Es necesario aclarar que, aunque se presentan aquí algunos resultados relacionados con lo económico y las generalizaciones, el grueso del trabajo concierne a los métodos de organización del el curriculum y lecciones estructuradas para explotar únicamente las características de un medio audiovisual como medio instruccional.

Como las lecciones audiovisuales del proyecto cargan con el mayor peso de la instrucción en el salón, la atención de los detalles del curriculum designado es crucial para el éxito del programa, por lo que después de una investigación exhaustiva de los planes y los programas de alfabetización de lectoescritura, se optó por la propuesta antes enunciadas. La elección se debió a que, desde un principio se señaló que el sistema tradicional requería de algunas innovaciones.

II.2.3 DESCRIPCION GENERAL DEL PROYECTO AELE

En el apartado anterior se mencionó lo referente a los programas que de alguna forma influyeron para el proyecto. En este apartado se hará énfasis en el diseño y descripción general del presente trabajo.

El diseño contiene básicamente una presentación de tópicos variados en cada lección, un alto número de respuestas que los estudiantes deben dar, el uso de una página impresa y los materiales gráficos de apoyo. Como es fácil observar, la cantidad de puntos susceptibles de estudio son tantos y tan variados que difícilmente se pueden abarcar en un trabajo tan modesto como éste, pero se intentó, por lo menos, encontrar algunas respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿ Pueden los niños mantener la atención un cierto tiempo, sabiendo que están en una etapa de actividad psicomotriz actividades?
2. ¿Responden los niños con cierto grado de precisión cuando lo hacen en voz alta?, ¿Y en la hoja de trabajo?
3. La parte instruccional que se transmite por la radio, ¿ logra la atención del niño?
4. ¿Qué debe hacer el profesor durante la lección?
5. ¿Qué se puede aprender acerca de los tiempos de respuesta, la dificultad o sencillez de los ejercicios, sobre la porción de entretenimiento y los tipos de respuesta?
6. ¿Qué otros problemas se pueden encontrar?

Las anteriores preguntas conformaron los principales puntos de atención del proyecto y, de alguna forma todas ellas tuvieron alguna respuesta o mostraron una posible vía de acción a lo largo de esta pequeña investigación, pese a lo escaso de los recursos y el tiempo, como se verá en las conclusiones.

Antes de entrar en materia, cabe aclarar que la descripción que se presenta en este apartado es muy general, lo anterior con el objeto de entender qué y cómo se trabaja con AELE.

Con respecto a los programas, los aparatos, los reglamentos, los horarios se dirá que, aunque las emisiones del proyecto AELE serán por medio de un tocacintas, las lecciones están pensadas para radio, como se detallará más adelante. Es por esto que, desde los antecedentes, se hace alusión a ésta y a su desarrollo en el campo de la enseñanza, para poder tener algunos puntos de referencia.

En primer lugar, el proyecto Audiovisual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura (AELE), asume toda la responsabilidad del material de apoyo de refuerzo a la enseñanza de la lengua española recibida por los niños en los grupos experimentales. No se refuerza más que con las actividades complementarias de dicho plan.

Durante la prueba piloto se presenta una serie de lecciones diarias o salteadas (según se requiera), por medio de una cinta en el salón de primer grado. Se debe aclarar que, aunque las emisiones se pretende que lleguen a ser de radio, la porción recorrida en el periodo de pruebas debe de ser mediante un tocacintas. La emisión grabada es aproximadamente de 25 a 30

minutos en promedio, y complementada por actividades directas del profesor, que trabaja con una guía previamente proporcionada.

No se usan libros de texto, el material impreso se limita a una hoja (página) por cada niño en cada día. Todas las instrucciones, incluyendo las lecciones de audio, son dadas en español. Durante las lecciones se les pide a los niños que contesten oralmente, físicamente y por escrito. Las respuestas orales incluyen el cantar y dar contestación a ejercicios gramaticales y otras cuestiones de refuerzo de la lengua. Las respuestas físicas incluyen movimientos en juegos simples, trabajos con material concreto y ejercicios gramaticales para ser señalados con los dedos, ya que algunos de éstos se encuentran en el material previamente colocado en el pizarrón. Casi todas las respuestas están escritas en la hoja de trabajo, de modo que el niño sólo tiene que seleccionar la respuesta correcta. Lo anterior es con el objeto de que, durante la porción grabada, no se pierda el tiempo al escribir la totalidad de la respuesta. El refuerzo después de la emisión incluye dibujar tanto como escribir las respuestas para grabar en la memoria y ejercicios orales.

La cantidad de respuestas es más o menos alta, aproximadamente 40 a 60 respuestas durante la lección audiovisual para comprometer el interés de los niños y facilitar su aprendizaje.

Como ya se dijo, el proyecto provee dirección a los maestros por medio de una guía que acompaña a cada lección. El maestro juega un rol limitado durante la porción de la audiodifusión de la lección, pero su actividad se incrementa con la existencia de

niños más lentos (que no con retraso), a quienes posteriormente se les apoya con trabajo escrito. Después de la transmisión, el profesor presenta un resumen de la lección. Las sesiones de entrenamiento de los maestros antes y durante el año escolar ayudan a orientarlos para su nuevo rol instruccional.

Los aspectos organizativos que tienen gran importancia para AELE son:

- Calendario Escolar y Horarios: AELE respeta los criterios dictaminados por el Sistema Educativo Mexicano a nivel básico.
- Criterios para Manejo de Espacio y Tiempo: Las actividades no ocupan más allá de los 60 minutos (una hora) de clases.

II.2.4 METODOLOGIA INSTRUCCIONAL DE AELE

La metodología instruccional del proyecto fue una adecuación a los programas de enseñanza de lecto-escritura ya existentes, pero haciendo énfasis en un medio de comunicación, como lo es la radio. Es una forma diferente de abordar la enseñanza en dicho tópico, pero la metodología y el material son distintos a los convencionales. El desarrollo de conceptos se introduce por medio de secuencias de ejercicios que propician la práctica tanto de la lectura como de la escritura. Los ejercicios, combinados con actividades psicomotrices facilitan, según se sostiene en el proyecto, el reforzamiento del tema. Esta aproximación a la enseñanza no es nueva, la innovación se encuentra en la metodología que describiremos a continuación.

Respuestas Orales de Grupo.

En las lecciones se pide a los estudiantes dos tipos de respuestas, orales y escritas. En el contexto de las lecciones de radio, las respuestas orales son grupales, en contraste con las respuestas escritas, que son individuales. En la literatura psicológica no se encontraron datos sobre investigaciones o estudio que examinaran los efectos de las respuestas orales grupales en el aprendizaje de niños pequeños. Pero lo que se pudo observar en las pruebas previas, en que las respuestas grupales son una medida instruccional efectiva y una de las más disfrutadas por los niños.

Se utilizan respuestas orales grupales en por lo menos dos formas:

- a) Cuando un material nuevo es introducido, se pide a los niños que respondan fuerte, esperando que aquellos que saben la respuesta den una pista a los que no saben. Las observaciones en el salón demuestran que esto sucede.
- b) También se utilizan respuestas orales para memorizar, así se propicia que la constante repetición oral reafirme el concepto, además se da mayor rapidez al ejercicio, pues éste requiere de un tiempo menor que cuando los niños realizan ejercicios individuales.

Cabe insistir que las observaciones que aquí se realizan son producto del trabajo en los salones de clase ya que, como se mencionó anteriormente, la literatura sobre el tema es casi inexistente. Además, las precisiones que se hacen se refieren también a la hoja de trabajo (H. de T.).

II.2.4.1 PORCENTAJE DE RESPUESTAS

La instrucción muestra ser más efectiva cuando los niños responden activamente. Este principio ha recibido soporte sustancial en algunas investigaciones (1) y es constantemente utilizado.

Las lecciones del proyecto han sido pensadas para extraer un alto nivel de actividad en los educandos. Para esto, dos cantidades sirvieron de guía: Cada lección de AELE requiere por lo menos de 50 respuestas y no pueden pasar más de 60 segundos para dar la respuesta.

- 1.- Cfr. Suppes & Gingberg. Application of Stimulus Sampling Model....., 1962.

Aunque en las pruebas iniciales el número de respuestas era muy alto, se tenía que actuar con cautela. Se encontró que si la lección era muy rápida, ésta frustraba y confundía a los niños. Para probar, sólo se aumentaba la velocidad cuando se notaba que los niños respondían con facilidad. La precaución que se tomó inicialmente fue excesiva: los niños tenían tiempo de copiar y de hecho, parecían disfrutar más cuando la lección era más rápida, y no tenían tiempo para distraerse.

Al cabo de algunos ejercicios, el tiempo adecuado resultó entre dos y tres ejercicios por minuto, para niños que trabajaban a velocidad media.

El número de respuestas se determinó en relación al tiempo contemplado de emisión y el tipo y cantidad de tareas que se deseaba que se efectuaran durante la misma, tomando en cuenta los criterios de atención y reforzamiento.

Mantenimiento de la Atención.

El mantenimiento de la atención de los niños es, por supuesto, un prerrequisito para la efectividad de las lecciones de radio. La primera idea del proyecto fue introducir la lección en un cuento, pero al realizar las pruebas y sondeos fue claro que el interés que despertaba el programa mismo era suficiente y, posiblemente, la historia tendía a desviar más la atención. Sin embargo, se obtuvieron excelentes resultados al utilizar a un personaje que invitara a los niños a realizar alguna actividad (ver apartado: "Creación de Personajes"), pero sólo se aplicó en algunas porciones de la lección, para no abusar del recurso.

No obstante, en las porciones de entretenimiento no sólo se podía contar una historia, sino promover canciones, juegos, chistes, rimas, adivinanzas y otras actividades que marcaban límites entre segmento y segmento. El resultado de incluir actividades como éstas repercutía en el tiempo de la lección, pero por otro lado se mantenía el interés, y esto era una ventaja.

Una de las conclusiones más interesantes a las que se pudo llegar es que, si las historias son realmente gustadas, no son indispensables para mantener el nivel de atención, pues el simple hecho de trabajar de una forma diferente ya resulta divertida para los niños, quienes participan con agrado.

Reforzamiento.

Decirles a los niños las respuestas correctas muestra que facilita el aprendizaje (2). Se experimentaron varios métodos de reforzamiento. En el grupo urbano, se encontró que algunos niños cambiaban sus respuestas escritas, o esperaban a escuchar la respuesta correcta de la radio, algunos segundos después.

Cuando los niños están familiarizados con la forma de respuesta, ellos se adelantan a contestar, por lo que es necesario un constante cambio de instrucciones (ver "Parte Escrita: Instrucciones), bajo la advertencia de que si no contestan como se indica, la respuesta podrá ser considerada como incorrecta.

2.- Cfr. Sturlow, L.M. Teaching by Machine. Washintong, 1961.

Así, cada niño se veía forzado a contestar por sí mismo y, como casi no queda tiempo entre la respuesta correcta y el siguiente ejercicio, el niño no tiene tiempo de corregir, ya que además, no le está permitido borrar, o tachar sus respuestas.

En casi todos los estudios de reforzamiento en que se ha trabajado con niños pequeños y materiales instruccionales, el estímulo de la presentación es visual y se demuestra en la presentación de los ejercicios. (En este contexto, el reforzamiento se refiere a la presentación de la respuesta correcta, no al soporte afectivo). Existen algunos estudios sobre reforzamiento, pero no por radio, se habla más sobre el reforzamiento visual, pero sin tomar en cuenta el afectivo.

Los tipos de reforzamiento que se utilizaron fueron de dos clases: La repetición del ejercicio, o dar sólo la respuesta correcta.

Repetición:

"¿Qué dicen las sílabas Mo-chi- la?"

"Correcto las sílabas Mo- chi- la dicen MOCHILA".

Sólo la Respuesta:

"¿Qué palabra se escribe con 'P', Puente o Mente?"

"Así es, Puente".

El primer método hace que los niños que responden incorrectamente piensen nuevamente la respuesta, o por lo menos les aclara en dónde cometieron el error.

El segundo método muestra si el ejercicio fue correcto o incorrecto, pero no le permite aprender de su error.

Sin embargo, esto no quiere decir que el primer método sea mejor. La constante repetición del ejercicio completo reduce el ritmo de trabajo y, cuando el ejercicio ha sido contestado correctamente, tanta repetición se torna aburrida.

Un procedimiento que da más resultado fue mezclar ambos métodos para que los niños pudieran captar cuál era la correcta forma de proceder.

Con respecto a las correcciones, por ser un método auxiliar para la enseñanza, no representaba mayor problema que los niños corrigieran sus respuestas, siempre y cuando se dieran cuenta de su error. Para eso, se pensó en un reforzamiento más completo que consistía en: 1o. Pedir al niño que responda oralmente; 2o. se da la respuesta correcta y, 3o. se pide que el niño escriba la respuesta.

Ejemplo de refuerzo oral:

"Piensen calladitos. Qué palabra corresponde al dibujo.

Digan cuál es (responden los niños).

Correcto, Perico. Es la de arriba. Pongan una rayita debajo de la palabra perico".

Este método de reforzamiento hace que la posibilidad de error disminuya considerablemente incrementando el número de aciertos. Es verdad que, aún dando las respuestas, algunos niños se llegan a equivocar. Es decir, aún diciéndoles las respuestas correctas no se previenen totalmente los errores aunque, por supuesto, la probabilidad de respuesta correcta es alta.

A continuación se verán los dos tipos de respuesta que se utilizan durante la lección: Las Respuestas Orales y las Respuestas Escritas.

II.2.4.2 RESPUESTAS ORALES

El número de respuestas orales es aproximadamente entre 20 y 25, que sirven como práctica y dan pie a los ejercicios escritos. Los ejercicios orales motivan al niño al permitirle expresar y comunicar su respuesta (lo que piensa), logra su atención al permitirle jugar, cantar y competir. Algunas demandas pretenden proporcionar datos generales sobre los ejercicios subsecuentes. Ejemplo:

"Repitan conmigo azúl, amarillo, anillo...".
"Agua pasa por mi casa...".

En las expresiones orales se pueden incluir las consideradas como "varios" (las que se piden a lo largo de la emisión con juegos, adivinanzas, rimas, entre otras actividades).

4.2.4.3 RESPUESTAS ESCRITAS (EN LA HOJA DE TRABAJO)

El número de ejercicios escritos por lección es de 20, mismos que integran items de evaluación en donde ponen en práctica, tanto conocimientos inducidos por la parte oral, como ejercicios nuevos, pero relacionados con la "letra tema" de la lección que se trate. La atención en este segmento es básica, pues es necesario que el alumno siga al pie de la letra las instrucciones (que se verán más adelante). Las respuestas escritas se exigen de acuerdo a las lecciones de su curso de lecto-escritura básico (el de la escuela) por lo que los

ejercicios requieren una lectura y conocimiento previo de la materia.

Instrucciones de la Parte Escrita.

Las instrucciones de la parte escrita fueron seleccionadas de acuerdo a la forma de trabajo más familiar para los niños. Se seleccionaron básicamente cuatro opciones, que con el menor número de trazos y su sencillez permitieran darse cuenta de si la instrucción había sido entendida y acatada correctamente.

La combinación de instrucciones hace que el niño no se precipite en las respuestas que supone correctas, pues de antemano se sabe que si la instrucción no se sigue al pie de la letra, el resultado se podrá considerar incorrecto.

Las instrucciones seleccionadas son:

Tachar: Sólo compromete dos trazos rectos que se colocan sobre la palabra o la figura que se indica. Gracias a lo sencillo de su trazo, es una de las instrucciones que más repiten los niños.

Unir: Se establece una relación entre un dibujo y una palabra, tan sólo con un trazo en cuyos extremos se encuentran, de un lado, el dibujo, del otro lado, la palabra. Esta instrucción es de gran peso instruccional, pues establece un nexo entre lo abstracto (la palabra) y lo concreto (el dibujo o figura que representa a un objeto directamente).

Subrayar: Sólo compromete un trazo. El término subrayar se dificulta un poco, por lo que la instrucción se dicta como "pon una rayita (o raya)". En términos generales

se espera que el alumno coloque, bajo previa explicación, una línea bajo el dibujo o palabra indicados.

Circulo: La instrucción se menciona como "encierra en un círculo". Es sólo un trazo circular que alberga dentro del mismo la figura de la que se trate. El círculo es uno de los trazos más utilizados por los niños, pero ellos lo llaman bolitas, y sobresalen en sus dibujos.

II.2.4.4 MATERIALES CONCRETOS

Es casi una regla generalizada que los niños, desde muy temprana edad, deben utilizar materiales concretos mientras estudian, y de hecho esto no se contrapone al proyecto, pero hay que tomar en cuenta que la tarea se dificulta cuando deben sujetar algo durante las lecciones de radio. Con el nerviosismo que esto despierta los objetos son tirados, extraviados, revueltos o arrojados por el salón. En estos casos, los materiales pueden ser más que un apoyo un obstáculo. Por esta razón, los gráficos que se presentan no son manipulados por los niños, ni utilizados durante la lección. Un breve repaso antes de la misma servirá para verificar la identificación de los dibujos. Lo único que los niños utilizan a lo largo de la emisión es el lápiz y la hoja de trabajo.

El material concreto es mucho más fácil de utilizar en las actividades previas o posteriores a la emisión que durante la misma, porque en el salón de clases, el medio no es tan propicio para efectuar las actividades de apoyo. Se sugiere que los ejercicios psicomotrices, así como el empleo del material de

apoyo sean realizados de preferencia al aire libre, sobre todo cuando se trata de correr.

Además, es positivo trabajar en un lugar cuya distribución sea diferente a la del salón de clases. La colocación o disposición de los asientos (si es que los hay) deben de ser circulares. Lo anterior es para evitar que los niños se den la espalda. Al contrario, lo ideal es que se puedan ver de frente, esto facilita la interacción, además que psicológicamente les da más seguridad.

II.2.4.5 LOS GRAFICOS Y LA H. DE T.

Tal como se mencionó anteriormente, la hoja de trabajo corresponde a la parte escrita de la emisión. Su objetivo es el de lograr que los niños realicen actividades encaminadas a aprender, pero de una forma divertida, por lo que su contenido, tanto como su formato, poseen dibujos y ejercicios que llaman la atención de los pequeños. Durante la emisión, la Hoja de Trabajo es de gran peso en la parte escrita, pues es en este segmento donde se demanda al alumno que compruebe, gráficamente, si ha entendido los conceptos manejados anteriormente. La H. de T. contiene los "items" de evaluación de la lección, mismos que sirven para ver si los conceptos están siendo adquiridos o no, o en su caso, se puede ver cual es el problema.

Para el formato de la hoja se pensó inicialmente en un formato que pudiera contener un número adecuado de ejercicios, tomando en cuenta el número de respuestas escritas que se esperaban del alumno, así como el tiempo que se llevaba el ejecutar la acción. Se pensó en un formato horizontal, para

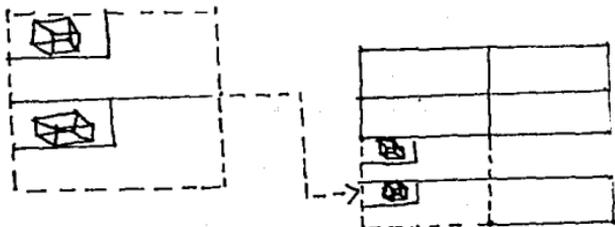
poder distribuir los ejercicios, los dibujos de referencia y los dibujos distintivos como se verá a continuación:

II.2.4.6 DIBUJOS DE REFERENCIA

Los dibujos de referencia, como su nombre lo indica, ubican al alumno en el espacio de la hoja de trabajo donde se ha de trabajar. La hoja está dividida en 10 fracciones por página (exceptuando la primera de la lección de las vocales). Se forman dos columnas que contienen cada una un dibujo de base:

Ejemplo...

"busca el dibujo del dado.."



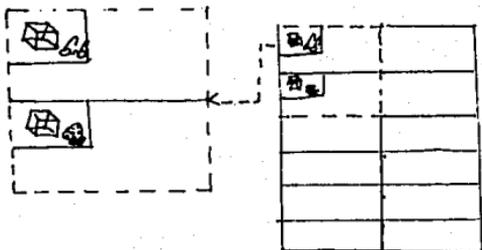
II.2.4.7 DIBUJOS DISTINTIVOS

El dibujo de base se encuentra junto a un dibujo distintivo que hace que el niño "avance" en el orden que la grabación le indique, así el alumno localiza correctamente el espacio donde responderá.

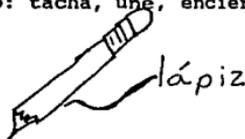
Ejemplo...

"Busca el dibujo del dado con los lentes..."

"Busca el dibujo del dado con la flor....."



Posterior a la instrucción de búsqueda y ubicación de los dibujos de referencia se realizan diversos ejercicios con instrucciones como: tacha, une, encierra, pon una rayita.



El total de los dibujos de base es de cuatro por lección, cada uno se repite cinco veces en columnas de cinco en cinco. El número de los dibujos distintivos es variable y fluctúa entre diez y quince, divididos entre las columnas de los dibujos de base.

II.2.4.8 EJERCICIOS EN EL CUADERNO

El objetivo del cuaderno es el de complementar las actividades de la emisión, tomando en cuenta que éste es un programa de lecto-"escritura", por lo que se debe incidir más en el ejercicio de los trazos de las palabras, letras o sílabas que se han aprendido o que se reconocen ya.

Para ello, se ha pensado en un pequeño cuaderno de no más de 50 hojas de forma italiana. Lo anterior basado en la experiencia práctica que ha demostrado que siendo los niños de tan corta edad (de 6 a 8 años), aún no son tan cuidadosos con sus útiles, por lo que deben de cambiar constantemente de cuaderno. Por otra parte, los cuadernos de forma italiana les dan el suficiente espacio para escribir o dibujar. Los cuadernos son rayados, de tal forma que se guían sobre la línea para escribir las letras, pero no son cuadrados para no forzarlos a una magnitud de letra. Lo ideal sería un cuaderno mixto (blanco y rayado) para tener espacio para escribir y dibujar (pero esa posibilidad está en estudio).

Los ejercicios que en los cuadernos se propongan serán dictados por el instructor, aunque cabría la posibilidad de que se encontraran impresos con anterioridad. En la prueba de Querétaro se verán las posibilidades.

II.2.4.9 CURRÍCULUM DE LAS LECCIONES

La selección de ejercicios no fue indiscriminada. Para saber cuáles serían los "items" a trabajar se revisaron los programas de estudio antes mencionados (ver "programas de estudio para la inspiración de AELE"). El estudio detallado de estos programas proporcionó información de índole pedagógica, psicológica y técnica, que sirvió como parámetro para establecer las demandas orales, escritas y físicas que serían más factibles de aplicación, las que respondían más a las necesidades del proyecto y a las características del grupo. Por ejemplo, si el proyecto se aplica a niños de una comunidad indígena, los términos a utilizar tendrán que corresponder a su entorno, por

ello no se deberá de trabajar con palabras que no conozcan o que sean demasiado abstractas; otro caso es si el espacio de trabajo es muy reducido, entonces no se les puede pedir a los niños que corran o hagan movimientos que requieran un mayor espacio.

Además se realizó un primer sondeo en la zona, que permitió la previsión de algunos ejercicios, realizar una lista de términos y palabras de fácil comprensión, tanto para los niños monolingües (español), como para los niños bilingües (español-otomí).

II.2.4.10 CONTENIDO DE LA LECCION

Más adelante se describirá con más detalle el contenido de estas lecciones, por el momento, lo importante es resaltar que los contenidos de las lecciones se encuentran íntimamente relacionados con el sistema de enseñanza oficial ya que éste, se reitera, es un sistema de apoyo. La combinación de ejercicios ayudaron a saber en qué tipo de actividades se debía de incidir, amén de que obtuvieron una serie de datos susceptibles de evaluación. A continuación se ahondará un poco más sobre este tema.

II.2.4.11 EJERCICIOS COMBINADOS

Se insiste en que las habilidades que se deseen desarrollar en el niño deben sustentarse en una práctica regular y continua, en donde se incida en el aprendizaje, no importando los primeros resultados. Lo mismo se puede decir de la enseñanza por radio,

que constituye un proceso de ensayo y error que conlleva al reforzamiento, como se explicó anteriormente. Se sabe que la práctica es más útil si se proporciona en cortas, pero frecuentes sesiones, que si las sesiones son más largas y menos frecuentes.

La mayoría de las investigaciones concluyen en que:

1. Los ejercicios deben aparecer a lo largo de la emisión.
2. Deben aparecer frecuentemente, pero en pequeñas porciones.
3. Cada unidad debe de tener ejercicios de diversa índole.
4. Se debe tener un límite de tiempo.
5. Los ejercicios (y sus ejemplos) deben ser presentados en orden de dificultad.
6. Se deben incluir problemas verbales.
7. Se debe facilitar el diagnóstico.

Con estos resultados experimentales en mente, se desarrolló la estructura de las lecciones incorporando diferentes tópicos en cada lección, con diferentes formas de respuesta.

II.2.4.12 PRIMERA APLICACION DE AELE EN DOS ALBERGUES DEL INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA (INI), EN AMEALCO, QRO.

Como ya se mencionó, el proyecto se concibió de una manera general para niños de primer año de educación primaria, por lo que se pensó en presentar los programas a un grupo de niños de diferentes escuelas (oficiales y particulares), para poder observar sus respuestas. Se presentaron tres lecciones, realizadas de una forma muy rudimentaria, con grabaciones caseras, material gráfico no muy elaborado, pero tratando de respetar el método pensado originalmente. Se debe recalcar que, como se mencionó en el apartado de "proyectos para la inspiración de AELE", algunas cuestiones, y en el caso de estas pruebas la hoja de trabajo, fueron tomadas como modelos.

Administración de la Lección.

La primera lección fue administrada a diez niños de primer año, fuera del salón de clases. Los niños que participaron pertenecen a una clase urbana media alta (cinco de escuelas particulares y cinco de escuelas oficiales de la colonia Ciudad Jardín. México, D.F.). La lección se llevó a cabo en diciembre de 1990. El grupo completó las lecciones en una semana. La prueba constó de dos partes: a) la parte de entretenimiento y b) la parte de trabajo teórico (hoja de trabajo y respuestas orales).

Antes de iniciar la lección se realizaron algunos ejercicios en el pizarrón, estos fueron dirigidos por un integrante del proyecto. Una vez entendidas las posibles actividades, se procedía a la emisión. El director de la actividad caminaba al rededor del salón de clases para que los niños no tomaran

demasiado cuidado en él, y también para auxiliar a los pequeños que presentaban mayor dificultad. Al final de las lecciones, el director realizaba un informe sobre sus percepciones y sugerencias sobre las diversas partes. De estas pruebas se pudieron obtener datos de gran utilidad para la elaboración de las lecciones definitivas. Se pudo aproximar el tiempo necesario de respuesta, qué tan amenudo se podían insertar fragmentos de entretenimiento, qué tipo de dibujos se podían utilizar para las lecciones, cómo se debían de organizar y a motivar los alumnos, y cuál era la posible acción de los profesores dentro de la lección.

La prueba mostró que el sistema de lecciones segmentadas e intercaladas con actividades de entretenimiento tenían gran aceptación, los niños trabajaban con más gusto. Con respecto a la hoja de trabajo, los niños, a pesar de ser todos de primer grado, reaccionaban diferente. Se veía una diferencia muy marcada entre los niños de escuela privada en relación con los alumnos de escuela oficial. Los primeros, parecían más tranquilos ante la novedad, mientras que los segundos mostraban marcado nerviosismo. Los primeros respondían con mayor rapidéz y seguridad, mientras que los segundos vacilaban en colocar sus respuestas.

Informe:

Formato de la hoja de trabajo.

En la primera lección, la hoja se dividió en cinco secciones, cada una de ellas contenía un dibujo de referencia y un dibujo distintivo. Cada sección tenía ejercicios de

identificación, dicriminación o relación.

Esta división desperdiciaba espacio y el número de respuestas al parecer era insuficiente, pues los niños deseaban seguir trabajando.

Se procedió a elaborar un segundo diseño de hoja, misma que se utilizó también para la tercera lección. Esta hoja contenía el doble de ejercicios que la primera y el número de respuestas, en consecuencia, era mayor. Este número de "items" parecía suficiente, incluso para la evaluación.

Tiempo de respuesta.

El tiempo de respuesta representó una de las principales dificultades, ya que mientras que algunos alumnos respondían con gran rapidez, otros requerían de un tiempo mayor. Esta consideración hizo pensar en un tiempo intermedio, dependiendo del tipo de instrucción que se dictara. Ejemplo. Unir un dibujo con la palabra, requiere de más tiempo que tachar un dibujo, pues la primera requiere de la identificación del dibujo y la lectura de la palabra correcta.

Ejercicios de ejemplo.

Los ejercicios de ejemplo no representaron mayor problema, pues fueron comprendidos casi desde el principio. Los niños mostraban mucha disposición y entusiasmo, colaborando en todas las actividades.

Respuestas Orales.

Sobre todo en las respuestas orales, no se presentaba mayor dificultad. Los ejercicios eran realizados de acuerdo a lo que se indicaba. En muchas ocasiones los niños respondían en voz muy

fuerte, excepto en las ocasiones en las que se notaba que no estaban muy seguros de la respuesta.

Ejercicios escritos en la hoja de trabajo.

En los ejercicios escritos en la hoja de trabajo, se encontraron las diferencias más marcadas, sobre todo en la primera lección, pues mientras los niños de las escuelas oficiales confundían las instrucciones y tardaban más en responder, los niños de las escuelas privadas se adelantaban a contestar y aunque cometían algunos errores, sus respuestas estaban en general bien. En las últimas dos lecciones, el margen de error fue mínimo por todos los alumnos en general.

Sería muy difícil tratar de dar explicaciones definitivas a las anteriores observaciones, pero se puede mencionar que la aparente ventaja de los niños de escuelas oficiales se debe, básicamente, a que a éstos tienen un programa de estudios diferente, que exige que, antes de ingresar a la primaria, deban saber leer y escribir. Además, se encuentran más familiarizados con las nuevas técnicas didácticas y, por lo menos en éste caso, un menor número de alumnos se encuentra bajo la supervisión de cada maestro, por lo que la atención puede ser más esmerada.

Ejercicios en el Cuaderno.

Ya desde el inicio del proyecto se veía la necesidad de apoyar tanto la lectura como la escritura. Viendo cómo los niños hacían de las emisiones de radio un juego que les permitía ensayar la lectura, se vio la necesidad de utilizar, con el mismo carácter lúdico, un cuaderno de ejercicios en donde se pudiera

ejercitar el trazo de esas letras, sílabas o palabras que ya eran identificadas.

En este cuaderno se escribieron las palabras que aprendieron, se hacían dibujos referentes a las mismas y se reprodujeron varias veces, de acuerdo a las indicaciones del instructor o maestro, quien previamente había detectado, de acuerdo a cada niño, en qué letra o palabra se tuvo mayor dificultad.

Pero en general, se puede decir que el trabajar en el cuaderno tenía gran aceptación y los niños pedían más ejercicios de práctica.

Conclusiones.

Este estudio proporcionó muchos hallazgos que serían de ayuda en el desarrollo de la lección para los albergues del INI en Amealco, Querétaro. Se encontró que la estructura básica de la lección trabajaba bien. Los niños no se mostraban confundidos por los cambios de tópicos y eran capaces de mantenerse en calma, sobre todo por la demanda frecuente de respuestas.

Los dibujos de referencia en la cabeza de cada sección les parecía de gran ayuda y casi nunca se perdían en la hoja. Al parecer, la única dificultad era al momento de trabajar en el reverso de la hoja, por lo que se vió la necesidad de explicar un poco más el uso de la misma.

CAPITULO III. APLICACION DEL PROYECTO

Quando finalizó la etapa de investigación y pruebas preliminares, se contempló la posibilidad de llevar el proyecto a la práctica, pues a pesar de que las pequeñas pruebas indicaban que se iba por buen camino, no se podía dejar de lado que el proyecto aún no había sido probado dentro del ciclo escolar, o por lo menos con alumnos regulares de alguna escuela. Existía aún la inquietud de observar cómo reaccionarían los alumnos ante todos los supuestos a partir de los cuales se había desarrollado AELE. Hasta ese instante las expectativas eran más que los resultados.

Como se planteó desde un principio, las características generales de la metodología de AELE podían ser aplicables a diversos tipos de estudiantes, pero se buscaba un caso concreto para el cual se tuviera que trabajar de una forma más específica.

Debido a la inquietud que despertó el Plan Nacional de Gobierno en el apartado que se refiere a la educación en las áreas indígena y rural, se pensó en el Instituto Nacional Indigenista (INI) y en la Dirección General de Educación Indígena como posibles vías de acceso a las instituciones encargadas de la educación en dichas en esos lugares.

Gracias a la información proporcionada en estas instituciones, se tomó la decisión de que fueran los albergues del INI las sedes de la prueba piloto. Se iniciaron las entrevistas y se gestionaron los permisos necesarios, obteniendo como resultado la autorización para trabajar en dos de los albergues de la cabecera municipal de Amealco, Querétaro. Una vez concedidos los permisos se procedió a la adaptación y

reestructuración de AELE. La labor se dividió en tres grandes rubros: 1) Fundamentos teóricos; 2) Realización técnica y; 3) Primera aplicación.

3.1 El Entorno y la Problemática en la Zona de la Prueba Piloto.

El contexto en que actualmente se da el contacto lingüístico entre el castellano y las lenguas indígenas de México, se caracteriza por el desarrollo de dos procesos sociales simultáneos: el primero de integración política del territorio nacional y el segundo de integración socio-cultural regional.

Dicho desarrollo determina el papel que poseen las lenguas nativas en la vida diaria se, pero este papel es difícil de determinar, pues cada una de ellas adquiere diferentes matices debido a sus características particulares. Para poder atender las demandas lingüísticas de las diversas etnias se deben tomar en cuenta diversos factores. Por ejemplo, si por una parte se trata de lograr la unidad política nacional y dirigir el interés hacia la población indígena y el uso del castellano como lengua oficial, no se debe descuidar, como se hace la más de las veces, las características lingüísticas y culturales particulares.

El caso de los grupos indígenas en Amealco, y concretamente en los albergues es otro claro ejemplo. Ahí los niños se ven obligados a realizar sus estudios en español, pues se inscriben en escuelas oficiales, no bilingües, olvidándose que gran parte de los albergados, no conocen o dominan el idioma español, sino el otomí. Por otra parte, el resto de los alumnos del albergue, son niños monolingües español, por lo que la educación no puede

ser exclusivamente en lengua otomí. Un punto medio ideal sería que se utilizaran lenguas nativas además del castellano para así lograr el doble propósito de revalorizar las lenguas y culturas indias y de utilizar el castellano como medio de comunicación con la sociedad nacional, tal como lo propone la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Sin embargo, el que el español se nombrara lengua oficial de México ha logrado, a lo largo del tiempo, que se haya impuesto como la única lengua nacional, pese a que una parte considerable de la población del país utiliza como lengua materna un idioma indígena. Esto obliga al proyecto a incidir, en una primera instancia, en la enseñanza del castellano, puesto que un gran número de indígenas en Amealco se han visto forzados a aprender el español como condición indispensable para desenvolverse en la sociedad nacional, pero con grandes desventajas, pues no poseen el dominio de dicha lengua. Por tal motivo, el bilingüismo entre la población indígena se ha desarrollado en condiciones poco favorables para las lenguas nativas; hablamos de un bilingüismo integrado por lenguas con existencia social extremadamente desigual que ha resultado en una situación diglósica conflictiva, etimológicamente mejor expresada por el término "esquizoglosia" que por el de "bilingüismo" (DGEI, 1989).

El apoyo de AELE a la alfabetización en castellano obedece, más que nada, a tratar de aliviar de alguna forma la situación marginal y subalterna que se da en casi todos los ámbitos de la vida social de los niños indígenas albergados, aunque no se esté de acuerdo con que la enseñanza para ellos deba ser exclusivamente en español.

En un principio, se pretende la integración socio-cultural de las etnias otomias de Amealco, así como el desarrollo personal y social de los individuos que las componen pues, lejos de desear disminuir la capacidad de expresión e intelecto de su lengua materna, se pretende proporcionar un mayor número de elementos de expresión en el castellano, como segunda lengua.

La acción que el Estado Mexicano ha adoptado frente a las etnias indígenas no ha seguido una única dirección. Desde la Independencia, e incluso durante las largas etapas del México colonial, hasta los últimos regimenes políticos del presente siglo, las instituciones se han visto frente a la necesidad de responder a las demandas, de una u otra forma planteadas por las minorías étnicas del país, tales como vivienda, educación o salud por ejemplo, pero dichas respuestas no siempre toman en cuenta las características de desarrollo social y político de los diferentes pueblos indígenas.

En el ámbito educativo, el dar una respuesta a las demandas de cada etnia no ha sido menos difícil, lo que es más, las diferencias lingüísticas dificultan más el determinar vías de acción. Es decir, dentro de este campo, la problemática educativa y política del lenguaje en general, ha desempeñado y sigue desempeñando un lugar de suma importancia dentro de esta compleja y variada red de relaciones entre la sociedad nacional y los grupos étnicos de México.

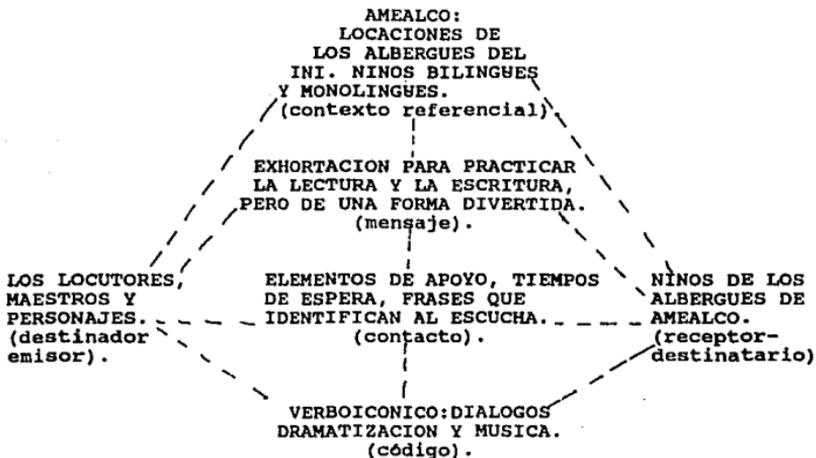
Si se tiene el firme propósito de realizar una propuesta de trabajo tendiente a fortalecer la comunicación con los indígenas de las diversas etnias, se deben tomar en cuenta, entre otras cosas, dos factores de suma importancia:

Por un lado, el que para muchos pueblos indígenas, el que un idioma distinto a la especificidad socio-cultural se haga presente les afecta, desde el principio sus relaciones y altera, en diferente grado, la integridad cultural y lingüística de las sociedades que tienen relación con estos grupos (DGEI,1989); y por el otro, que en algunos sexenios la política lingüística y educativa tiende, aún sin proponérselo, a erradicar las lenguas indígenas, al introducir el español en todas las comunidades donde su acceso sea posible.

Las modalidades de las situaciones antes expuestas, obliga a que la estrategia, se lleve a cabo con sumo cuidado, y haciendo énfasis en el respeto a la conservación de los idiomas étnicos, sin que una política integracionista sea necesariamente una acción homogeneizadora.

3.2 ELEMENTOS DE COMUNICACION EN AMEALCO

Tal como se vió en el apartado de la enseñanza y los medios de comunicación, para poder realizar un análisis funcional sobre los mensajes verboicónicos, se ha adoptado la clasificación que Roman Jakobson realizó para determinar las funciones del lenguaje que él consideraba básicas en el análisis de los componentes del acto sémico. El esquema para Amealco es el siguiente:



De igual forma se vio que estas funciones, desde el punto de vista lingüístico, representan condiciones ineludibles, esto si se desea determinar la acción de cada uno de los elementos dentro del proceso de comunicación. En la prueba se hace énfasis en las características lingüísticas de cada una de las funciones:

a) La " Función emotiva", es de gran importancia para el programa de Amealco ya que, como es fácil adivinar, la respuesta de los niños es más abierta si el tono de los locutores es amable, claro y conciliador; mientras que para los personajes, prefieren voces cómicas, actuadas y juguetonas. La voz de la campanita es maternal y amable y , la voz de Cirila es tierna, lenta y amistosa.

b) La " Función conativa", la relación que se establece con el receptor propicia una constante interacción. Conmina a los niños a cantar, jugar, bailar moverse entre otras cosas. La atención hacia el emisor es determinante para el resultado de la prueba, por lo que los recursos que se plantean son variados, pero siempre con el fin de atraer la atención.

c) La " Función fática", En el proyecto, dicha función toma una gran importancia debido a que se utiliza como frases de estímulo que dan pie a las respuestas, pero también estimulan a los niños para seguir trabajando. Las condiciones de vida de los albergados, en la mayoría de los casos carece de estímulos verbales, por lo que el programa incide en ellos.

d) " Función metalingüística", el código o repertorio pretende ser claro y sencillo, con palabras que son fácilmente comprendidas e identificables. Se seleccionaron las unidades básicas para la construcción de los enunciados que se utilizaron. La visita previa a la elaboración de los guiones proporcionó la pauta a seguir para la utilización del mensaje, ya que éste, como se dijo anteriormente es el referente de la comunicación.

e) La " Función poética o estética", dio al mensaje un contenido no sólo claro, sino bello. Se procuró, hasta donde fue

posible, propiciar "La Fiesta del Lenguaje". El recreo de las palabras, los chistes adivinanzas o trabalenguas, por ejemplo, hacen del contenido algo especial. f) La " Función referencial", Es en el contexto mismo de las cosas donde toma una razón de ser el referendo. Los significantes y los significados se desarrollan en un juego de relaciones e identificaciones de elementos verboicónicos que responden a las diferentes demandas verbales. Su punto de referencia es el contenido mismo de la comunicación.

Al realizar una analogía entre los elementos primordiales que destacan en el proceso de comunicación y las operaciones que se pueden realizar en el mismo el resultado es el siguiente:

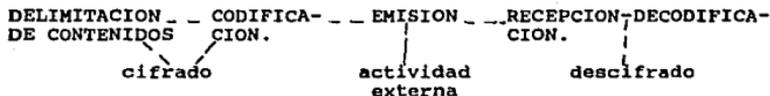
- Operación previa al proceso: selección o delimitación del contenido a transmitir. Como en el caso de este proyecto que, dentro del curriculum de materias que son impartidas en las escuelas, se seleccionó a la lecto-escritura.

-El cifrado o codificación del mensaje se encuentra directamente relacionado con la materia de lecto escritura, pero con una amplia gama de posibilidades (música, dramatizaciones, efectos entre otros), que proporcionan al mensaje mayor expresividad.

-En AELE, el canal de transmisión directa es el verbal, aunque con apoyos gráficos.

-Los niños descifran el mensaje, y esto es evidente al manifestarse de acuerdo a lo demandado. Incluso se pueden dar otro tipo de reacciones que indiquen que el mensaje ha sido comprendido.

-Por último, la recepción es el proceso que pone en contacto receptor y destino. Finalmente los "items" de evaluación indicarán si todo el proceso ha funcionado de acuerdo a lo esperado.



El deseo por que se tomen en cuenta estos dos modelos, es el que se vislumbre cómo las funciones lingüísticas y las comunicacionales se unen para analizar un método para la enseñanza verboicónica para la lecto-escritura.

En relación al apoyo icónico para la enseñanza y aplicando el cuadro de Castaneda y López, los componentes que participan en la situación de enseñanza y de instrucción en este casos son:

SUJETO

SEXO: mixto

EDAD: entre 6 y 10 años

A.F.y S.: Niños que habitan en zonas rurales de escasos recursos, algunos de ellos de padres indígenas, albergados en las instalaciones del INI.

MATERIALES

NAT.: H. de T., Cuadernos, gráficos(dibujos, tarjetas, figuras).
EST.:H. de T.:dibujos y ejercicios, ambos lados de la H.; Cuadernos forma Ital. de 50 H.;Gráficos:tarjeta 5X10 con réplica de los dibujos de distintivos y cuadros de 25X50 para los dibujos de referencia.
DOM.deCON.:materiales para el apoyo de la enseñanza de la lecto-escritura.

TAREAS

Se requiere que mediante los dibujos el alumno sea capaz de ubicarse en el espacio indicado dentro de la H. de T.; los ejercicios refuerzan la lectura y la escritura. Deben tachar, subrayar, encerrar o unir conceptos y dibujos. La parte después de la emisión, sirve para reforzar la escritura con ejercicios bien establecidos.

CONTROL INSTRUCCIONAL

La estrategia que se sigue para la enseñanza en relación con las imágenes, es la de enlazar dibujos con conceptos. Se procuran utilizar dibujos de trazos sencillos, parecidos a los de los niños. Los objetos que pueden encontrar en la vida diaria. El constante ejercicio en la identificación y la relación hace que el niño ejercite su capacidad perceptual. El niño recuerda con mayor facilidad aquello que tiene una representación gráfica.

3.3 REALIZACION TECNICA

Antes de hablar sobre la metodología instruccional que AELE utilizó en Amealco, se debe recalcar que este trabajo es altamente sensible a los resultados que se obtuvieron durante las pruebas piloto, dando prioridad a la recolección y aplicación de los datos para la creación de AELE (ver apartado "pruebas preliminares").

En este apartado se verán con ejemplos, como los principios instruccionales se integraron en el guión, tomando en cuenta que éste se escribió específicamente para los niños bilingües y monolingües de los albergues. Se verán algunos ejemplos:

Guión No.3
Tema "L"

La música es de gran importancia para el apoyo metalingüístico del programa, la forma en que ésta apoya al programa es básico, sobre todo si se toma en cuenta el disfrute que demuestran los niños al escuchar la música. Los niños identifican las secciones dependiendo del fragmento del que se trate.

TEMA MUSICAL INICIAL: (RUBRICA)

MUSICA CIRILA:

MUSICA DE TRABAJO INICIAL

MUSICA PARA LA HOJA DE TRABAJO

MUSICA DE ACTIVIDAD

MUSICA DE CHISTE

Cirila es el personaje principal, es quien invita a los niños a trabajar jugando, o a jugar trabajando. El papel de cirila en el programa es el de establecer nexos afectivos entre un ser imaginario y los escuchas.

CIRILA:

Soy Cirila, la tortuga
que les quiere platicar
lo bonito y divertido
que vamos a trabajar.

Si queridos amiguitos
yo les tengo que decir
la importancia de las letras
al leer y al escribir:

Si la "L" puedes decir
también la puedes escribir.

El sonido de las campanitas pretende llamar la atención de los niños, quienes ante éste sonido, deben prepararse para trabajar. Se buscó una voz tranquila y maternal, para que no se interprete como orden u obligación.

VOZ: Campanita, campanita
todo mundo a usar su cabecita.

Los locutores no adoptaron ningún personaje en la parte teórica, lo anterior con el objeto de no distraer la atención durante dicha porción de trabajo. Además, la idea que se pretende formar en los niños sobre los emisores, busca sea cercana a la de sus propios profesores (personas comunes y corrientes), pero haciendo énfasis en la función emotiva, que da una entonación amable y cordial para persuadir a los niños.

LALO: Qué tal amiguitos, hoy aprenderemos el sonido de la "L" de "Listos". Primero veremos cómo suena nuestra letra L con algunas de las vocales. Digan cómo suena la letra L y la O__.

La función fática se ve reflejada en las frases de respuesta como las siguientes:

SARA: Correcto, LO.

SARA: Exacto, LI.

SARA: Así es, LU.

Para la hoja de trabajo la invitación se marca con la música distintiva. Las actividades se deben dar pausadas, claras y concisas. El código es sencillo y expresa, paso a paso, las instrucciones que se deben seguir para la respuesta de los ítems de evaluación.

SARA: Para empezar, la hoja de trabajo vamos a utilizar.

LALO: Primero busca el dibujo del reloj con los anteojos. Busca la palabra que su nombre empiece con LU y pon el dedo sobre él. Correcto, es la Luna. Ahora, enciérralo en una ruedita.

Los chistes son porciones de descanso, donde los niños escuchan, o en su caso responden algún juego o adivinanza.

MANOLO: ?Cómo sacas a un caballo de un pozo?
BETO: ?Con una cuerda?
MANOLO: No!
BETO: ?Con una escalera?
MANOLO: No!
BETO: Entonces ?Cómo?.
MANOLO: Mojado.

La actividad es una de las más disfrutadas, durante esta porción, los niños tienen la oportunidad de moverse y se establece, sin lugar a dudas, una de las situaciones más claras de recepción del mensaje. La respuesta de los escuchas se manifiesta mediante el seguimiento de las instrucciones. La música también indica el inicio de la actividad.

PEDRO EL OSO: Después de trabajar,
 todos nosotros vamos a jugar.
 Soy Pedro el oso, un amigo
 muy deportista, me gusta hacer
 ejercicio y los invito a que lo hagamos
 juntos. ?Listos?.

Pedro el oso levanta los brazos

Pedro el oso se toca los pies.

Pedro el oso se toca la cabeza.

Pedro el oso brinca y brinca

Pedro el oso se agacha otra vez.

Finalmente, después de las actividades mencionadas, Cirila despidió el programa:

CIRILA:

Soy Cirila la tortuga
hoy me gustó compartir
la importancia de la suma
de leer y de escribir.

Así es mis amiguitos
muy pronto nos veremos
por eso pequenitos
no nos despediremos.

3.4 PRIMERA APLICACION DE AELE EN AMEALCO, QUERETARO

A continuación, se hablará sobre la muestra que resultó de la aplicación del proyecto AELE, con los niños de los albergues del INI en el municipio de Amealco, Querétaro. Se dan algunos detalles correspondientes a cada uno de ellos. No se debe olvidar que, a lo largo de éste trabajo, se han presentado fundamentos de diversa índole (metodológicos, psicológicos, pedagógicos o lingüísticos) que sirvieron como base para la elaboración del mismo. Todos estos fundamentos fueron tomados en cuenta en un caso tan concreto como el de la enseñanza de niños indígenas y mestizos, que son quienes integran la población de dichos albergues. Para poder hacer posible la elaboración de programas acordes con sus características particulares se tomaron en cuenta las siguientes cuestiones:

El diseño de las lecciones, los gráficos y la hoja de trabajo fueron iguales a las finales de la prueba preliminar (Ver apéndice H. de T. y Guión; anexo de actividades complementarias y en el cuaderno), aunque tomando en cuenta que los dibujos debían de ser sencillos, colores que les agradaran (sobre todo a los niños indígenas para quienes se utilizaron los colores brillantes e incluso fosforescentes como los que se observan en sus artesanías) y léxico apropiado.

Pese a que los niños albergados viven en zonas de difícil acceso, todos ellos habitan de lunes a viernes en los albergues, que se encuentran a menos de 30 minutos de la cabecera municipal de Amealco. El acceso a ambos albergues es relativamente

sencillo, aunque se debe aclarar que el albergue de Santiago no se encuentra a pie de carretera, por lo que hay que caminar una distancia considerable.

Por otra parte, no todos los niños son monolingües en español, algunos de ellos son bilingües en otomí-español, pero aún no dominan éste último, por lo que las lecciones deben de ser planeadas cuidadosamente para que los tópicos, las páginas impresas y los gráficos no les resulten ajenos.

Durante la etapa de investigación y sondeo de la zona se detectaron aquellas palabras relacionadas con el curso del programa oficial de lecto-escritura, pero que fueran comprendidas por todos los niños para poder trabajar con ellas. En el caso de un término nuevo, la actividad debía estar encaminada a explicar más detalladamente qué era la palabra y qué se esperaba de ella. Como se dijo, los horarios de trabajo fueron respetados, tomando sólo una hora del tiempo considerado como "libre."

Primera Aplicación.

Para poder cubrir la hora propuesta en ambos albergues, se dividieron los tiempos de emisión en dos bloques: matutino y vespertino. Como el albergue de San Ildefonso Tultepec era el único que contaba con albergados en mañana y tarde, se decidió trabajar con los niños de primero y segundo año durante la mañana, mientras que a Santiago Mezquititlan se le asignó un tiempo en la tarde a los niños de los mismos grados.

Las características de ambos albergues en cuanto a lo material son muy similares, sin embargo los alumnos de los dos

planteles son sumamente diferentes en organización y conducta.

Administración de la Lección.

Santiago Mezquititlan:

La primera lección fue administrada a 16 niños, 8 de primer año y 8 de segundo. Los niños que participaron en este albergue hablan español, aunque no todos lo adquirieron como lengua materna. Las lecciones se llevaron a cabo en marzo de 1991. El grupo completó las lecciones en dos semanas, pues se vió la necesidad de que las emisiones fueran salteadas. La lección se llevó a cabo en dos partes: la parte de entretenimiento y la del trabajo teórico.

Antes de iniciar las lecciones los pequeños tenían media hora de ejercicios, cantos juegos o teatro, con la finalidad de que se relajaran. Se debe tomar en cuenta que en el albergue, los niños deben realizar una serie de labores de limpieza y tareas escolares, por lo que es evidente que no tienen mucho tiempo para jugar, por lo menos en equipo o de una forma organizada. Por ésto, resultaba difícil realizar actividades en conjunto, pero la integración de los niños era fundamental, pues se necesitaba la colaboración de todos para que ningún elemento o individuo desviara la atención o propiciara un rompimiento en la concentración. El fomentar los valores como el respeto a sus compañeros o el trabajo en equipo permitió, sin duda, que los niños se sintieran más comprometidos con el trabajo, pero de una forma agradable. Era fácil saberlo por sus axiones y expresiones.

Posterior a esta etapa de juego, los niños ingresaban al comedor, donde normalmente hacen sus tareas, para así proceder a la emisión. La disposición de las bancas y las mesas permite que los niños queden frente a frente, evitando la cotidiana pero desagradable experiencia de "mirar sólo espaldas". Los niños se dividían en dos grupos, una mesa para primero y otra para segundo. Todos los niños se mostraban entusiasmados al ver las hojas de trabajo, las ilustraciones y los cuadernos, que eran previamente colocados. Se debía hacer algunas veces la aclaración de que el material se utilizaba sólo en determinados tiempos, pero esto no representaba mayor problema. Cuando la emisión comenzaba, los niños cerraban los ojos y decían ver como "Cirila", el personaje principal venía. La música distintiva de las secciones, así como la del personaje fueron identificadas casi desde el principio. Esta correspondía a melodías indígenas muy alegres que eran aceptadas con regocijo. Algunos niños tomaban sus lápices y fingían tocar algún instrumento, pero, en cuanto escuchaban la campanita de trabajo se acomodaban en sus asientos para empezar a trabajar. Los pequeños respondían todo lo que se les pedía en los tiempos indicados, aunque obviamente los niños de primero lo hacían con menor rapidez y exactitud que los de segundo. Sin embargo, se puede decir que en general, la respuesta ante la prueba fue positiva, los niños se esforzaban por contestar, pero lo hacían como un juego.

San Ildefonso Tultepec:

El caso de San Ildefonso fue distinto y representó un caso de mayor dificultad, pues su conducta era totalmente desordenada.

La prueba se aplicó en marzo de 1991, pero sólo eran 7 niños. Uno de primero y seis de segundo. Sin embargo, esto no fue un problema, pues el nivel de los niños de segundo era el mismo. En este albergue los niños no tienen tareas asignadas, y si las tienen no las hacen. No se supervisan las tareas y los niños salen y entran del albergue a su antojo. Como es lógico, los juegos de integración eran muy difíciles de realizar, por lo que se buscaron juegos por equipo para que canalizaran su energía. Durante las lecciones, al principio pretendían mostrar indiferencia, pero conforme ésta iba avanzando y les hacía preguntas se comenzaban a interesar hasta mostrar una franca disposición. A partir de la segunda lección los niños pidieron que se les diera la lección en el jardín, lo que los hacía sentir más libres. Durante las emisiones se daba una franca competencia entre ellos para ver quien lo hacía mejor y más rápido. No se dejaban copiar y se divertían tratando de ganar. En cada clase se interesaban más por aprender cosas nuevas, por lo que éste grupo avanzó con mayor rapidez, no obstante ser niños con menor nivel académico que los de Santiago. Su interés llegó a tal grado que preferían tener el programa antes que jugar. La respuesta de los pequeños de este albergue resultó una gran sorpresa, pues posterior a su aparente rechazo hubo una gran aceptación. Respondían a las órdenes de la emisión pero siempre tratándolo de hacer mejor. La explicación probable a estas reacciones puede ser que, como se pudo observar, los niños de

este albergue son atendidos de una forma diferente. La falta de atención por parte de los responsables del albergue hacen que los niños se formen en un ambiente más libre, pero rebelde. Los niños mayores son los que mandan a los más pequeños. Pero, cuando los niños se vieron como centro de atracción al trabajar con el equipo de AELE, la motivación de éstos fué muy grande, pues vieron la posibilidad de demostrar que eran cada vez más hábiles. Sería prematuro tratar de dar una razón tajante a éste fenómeno, pero su reacción permite albergar esperanzas encaminadas a diseñar nuevas opciones para AELE, como se verá en las conclusiones.

En general, se puede decir que en ambos albergues las respuestas fueron positivas, y que además, con ayuda de los profesores y responsables de albergue permitieron calificar y cuantificar los resultados tal como se informa a continuación.

Formato de la Hoja de trabajo.

El formato de la H. de T. resultó correcto, los niños tuvieron suficiente espacio para sus respuestas, los dibujos eran vistos con facilidad y el orden de los ejercicios fue comprendido en general. El número de respuestas por hoja fue de 20, que permitían evaluar si se había efectuado una correcta lectura de los ejercicios. De la escritura hablaremos más adelante.

Tiempo de Respuesta.

En cuanto al tiempo de respuesta, se dificultó su evaluación debido a que los niños con los que se estaba

trabajando eran de dos grados, sin embargo el tiempo intermedio que resultó de la prueba preliminar fue de tres respuestas por minuto, aunque se vió la posibilidad de que el instructor pueda manejar el tiempo a voluntad, aunque esto no sería posible por radio.

Ejercicios de Ejemplo.

Los ejercicios de ejemplo se entendieron perfectamente casi desde el principio, como se puede ver en las H. de T. de las primeras lecciones.

Respuestas Orales.

Como se suponía, las respuestas orales no tuvieron mayor problema. Los niños seguían las instrucciones correctamente y en el tiempo en que se solicitaba. En general los niños respondían en voz alta y hasta gritando, excepto cuando no sabían la respuesta, entonces sólo movían los labios. Estas respuestas eran las más disfrutadas.

Ejercicios Escritos en la H. de T..

Con respecto a estos ejercicios se encontraron las principales diferencias. Debido a que estos ejercicios se pueden evaluar después de la emisión fue posible ver cuáles fueron los principales errores o confusiones. En general, los ejercicios fueron comprendidos, aunque no siempre se respetaba la instrucción. En algunas ocasiones se equivocaban en la orden y en otras multiplicaban las indicaciones, pero rara vez se desconocía la respuesta.

Ejercicios en el Cuaderno.

Los ejercicios en el cuaderno se encaminaron básicamente a

reforzar las palabras aprendidas durante la emisión. La elaboración de planas y dibujos sobre los temas tratados no se pudieron evitar, pues es mediante la repetición que pueden memorizar y mejorar su caligrafía. También se elaboraron algunos ejercicios que, mediante materiales muy sencillos, hacían que se practicasen las letras. Pero la actividad más importante radicó en escribir cartas e historias. Esta actividad fue una de las más gustadas, pues como la motivación era el escribir a su "amiga Cirila", el esfuerzo que realizaban era doble, e incluso se daban a la tarea de hacer dibujos y pequeños trabajos manuales para ella.

3.5 RESULTADOS DE LA APLICACION

Antes de exponer cuáles fueron los resultados de la aplicación, se desea recalcar una vez más que éste trabajo es altamente sensible a los datos que se desprendieron de la observación. El apéndice anexo que se refiere a la evaluación detallada de los niños, contiene datos sobre edad, sexo, grado, número de aciertos o errores (y la explicación del tipo de error) y la calificación final. En este apartado, se presentan aquellas consideraciones que, en relación con la prueba, fueron las más relevantes tanto por aspectos cualitativos como cuantitativos.

En apartados anteriores, se respondieron a las incógnitas iniciales sobre si eran los niños capaces de mantenerse en calma y cooperativos para el desarrollo de la lección, a lo que, como se explicó, se tuvo una respuesta afirmativa. Las cuestiones que se exponen a continuación, se refieren más a aquellos datos que, de una forma general, pueden ser factibles para la utilización de la radio como medio auxiliar para la instrucción.

En las observaciones realizadas se pudo ver que la estructura del proyecto en general tuvo una respuesta satisfactoria, la aseveración anterior se basa en los datos de la evaluación de las hojas de trabajo, donde claramente se puede observar que el índice de respuestas fluctuaba entre el ocho y el diez de promedio, con una base de veinte "items" de evaluación. Se observó que se pueden realizar una gran cantidad de ejercicios durante la lección, con un número considerable de estudiantes (entre 20 y 25), similar al número alumnos que alberga una escuela oficial por grupo.

Como se indicó, se trabajó en dos albergues de Amealco, notándose marcadas diferencias en número de alumnos y en nivel académico. Por ejemplo, se puede mencionar que, a pesar de estar inscritos en segundo grado, los conocimientos de los niños de San Ildefonso Tultepec correspondían a niños de primer año de primaria, en relación al Plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública. Por tanto, al enunciar los resultados, se tiene que tomar en cuenta que los alumnos realizaban un esfuerzo similar al de los niños de primer grado de Santiago. Por otro lado, los resultados variaron según el grado, especialmente en la hoja de trabajo y las instrucciones de procedimiento, tal como se expondrá a continuación, aunque cabe aclarar que los resultados se obtuvieron de la comparación de los mismos, niño por niño y posteriormente de una forma global. Las calificaciones y niveles de respuesta se pueden observar fácilmente en las gráficas. La gráfica número uno de cada grupo, muestran la cantidad de aciertos de los niños en cada clase por separado, mientras que la segunda concentra en una sola barra el avance total de cada uno. Se han colocado al final del apartado para facilitar su consulta.

Por lo pronto, se expondrán los resultados referentes a los siguientes rubros: a) Formato de la H. de T.; b) Tiempo de Respuesta; c) Ejercicios de Ejemplo; d) Respuestas Orales y e) Respuestas escritas en la H. de T.

a) Formato de la H. de T. 1er. Año.

Al principio de la lección, la mayoría de los niños eran capaces de encontrar el espacio correcto para la respuesta. Sin embargo, conforme la lección avanzaba, algunos niños comenzaron a

equivocarse de columna, y respondían en lugares equivocados. uno o dos niños no encerraban las respuestas, sino los dibujos de referencia, pero si alguno se perdía, fueron capaces de encontrar una vez más el camino. Algunos niños equivocaban la instrucción hacían trazos de más, pocos fueron los que dejaron espacios sin contestar.

Los ejercicios que causaban más dificultades eran aquellas en las que se debía leer y unir el dibujo con la palabra correcta. Esto fue durante todos los programas, aunque lograban realizarlo correctamente.

Formato de la H. de T. 2o. año.

Salvo algunas excepciones, estos niños no tuvieron ningún problema con el formato de la hoja de trabajo, ni con el tipo de respuestas que se requerían. El problema radicaba en que algunos de ellos se adelantaban, por ejemplo, al finalizar la primera cara de la H. de T. y la daban vuelta, cuando la emisión les pedía hacer lo propio, los niños se mostraban confundidos. Sin embargo, hay que recalcar que esto fue sólo al principio, pues en las lecciones subsecuentes, no tuvieron mayor problema.

b). Tiempo de Respuesta 1er. y 2o. años.

De las observaciones en el salón se desprende que el tiempo promedio de respuesta para estos niños no era suficiente, por lo que se tomó la decisión de controlar el tiempo manualmente aunque este no se debía de alargar demasiado, pues los niños de segundo terminaban antes e incluso se inquietaban un poco.

Debido a los tiempos de respuesta se determinó que no era conveniente aplicar la clase a ambos grados al mismo tiempo pues, pese a que los conceptos ofrecían cierta dificultad para ambos, los tiempos de respuesta que se requerían para ambos no eran iguales.

c) Ejercicios de Ejemplo 1er. año.

Para este grupo, los observadores coincidieron que los ejemplos eran suficientes, pero la tarea se facilitaba cuando el instructor ayudaba, por lo menos al principio, con un poco de mímica, sobre todo señalando los trazos, pero sólo en el primer ejercicio pues después los niños no voltean a ver al instructor, se "meten" en su H. de T.

Ejercicios de Ejemplo 2o. año.

La cantidad de ejercicios era más que suficiente, el presentar más ejemplos podía resultar aburrido. Sin embargo, no siempre se tuvo la garantía de que todos hubiesen entendido correctamente, debido a que se procuraba no hacer monótona la secuencia de ejercicios.

d) Respuestas Orales 1er. año.

Los niños respondían cuando se requería, aunque cuando desconocían la respuesta sólo movían los labios o trataban de escuchar lo que decían los compañeros. Algunos enunciados parecían ser preguntas, por lo que algunos niños llegaban a responderlos. Si así se requería los niños guardaban silencio, y si alguno no lo hacía, los demás lo obligaban a callar.

Respuestas Orales 2o. ano.

Los niños respondían correctamente cuando se les requería. Ocasionalmente algunos niños se adelantaban. Cuando se les pedía también guardaban silencio, aunque en varias ocasiones expresaban su opinión y se comunicaban con los personajes.

e) Ejercicios Escritos en la H. de T. 1o y 2o anos.

Muchos niños realizaban dibujos, iluminaban los dibujos o realizaban alguna marca en su hoja. También decoraban los dibujos con alguna florecita, monos o algún otro trazo sencillo.

Atención de los niños de 1o y 2o anos.

Se puede decir que la atención era permanente. Los niños aguzaban sus sentidos para poder entender. Sin embargo, las porciones en dónde la música o las explicaciones eran muy larga, algunos niños aparentemente se llegaban a distraer fingiendo tocar la flauta lo guitarra o haciendo un juego pequeño, pero en cuanto los personajes volvían a hablar, rápidamente se sentaban bien derechos y preparaban su lápiz para contestar.

GRAFICAS SANTIAGO MEZQUITITLAN Y SAN ILDEFONSO TULTEPEC.

Las gráficas ilustran los resultados de los alumnos de los albergues de Santiago Mezquititlan y San Ildefonso Tultepec. La prueba consistió en cuatro programas, cada uno de ellos apoyando a una letra diferente.

Los datos de cada una de las gráficas contiene información sobre número de alumnos, calificación, tema de la clase y nivel de respuesta (ver pag. 124).

R E S U L T A D O S

En este apartado, se hace un esfuerzo por sintetizar los hallazgos y recomendaciones que se desprenden del proyecto AELE, así como un breve análisis del proceso de comunicación.

Las conclusiones se exponen de una forma general, pero los puntos más importantes a consideración de AELE se resaltan en un sumario final.

3.6 LA COMUNICACION Y EL HOMBRE

El hombre se distingue cualitativamente de los demás seres vivientes por su gran capacidad de comunicación, por su facultad de crear sistemas de comunicación que le permiten ampliar las posibilidades de sus sentidos, por su memoria, sin igual en el mundo vivo, que él ha aprendido a desarrollar a fin de conservar y de transmitir lo que antes le ha sido comunicado.

El proceso de comunicación que ocupa a este trabajo es, evidentemente, el que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje infantil, apoyado por un medio verboicónico. En el medio radiofónico, para poder lograr una comunicación efectiva, no se debe descuidar que es indispensable la motivación que se le despierte al niño, tomando en cuenta tanto las fases como los elementos integrantes del proceso de comunicación, de tal manera que la eficacia en la comunicación se incremente en una situación de aprendizaje "rico en posibilidades perceptuales". Como se mencionó al principio del escrito, el tópico del programa fue la enseñanza de la lengua, aunque las características propias del proyecto, hacen de este una propuesta que abarca diversas materias.

El emisor de radio transforma la voz o la música en ondas que cada aparato receptor descifra para transformarlas de nuevo en voz o en música. Pero, en la comunicación humana, codificación y descodificación evocan mecanismos más complejos que estas operaciones técnicas. Efectivamente, toda transmisión y recepción de un mensaje pone en juego al conjunto de la personalidad, la memoria individual y el inconsciente colectivo, es decir, de nuestra cultura.

AELE fundamentó sus supuestos didácticos, técnicos y comunicativos tomando en cuenta que para una comunicación real es indispensable incidir en el universo cultural del emisor, es decir, teniendo puntos de referencia comunes con el receptor. Esto fue más que evidente en el caso de la prueba piloto en Amealco, dónde fueron necesarias algunas visitas de sondeo previas a la elaboración de los guiones, de las hojas de trabajo e incluso de las actividades complementarias.

Cabe señalar que, aun cuando el emisor y el receptor hablen la misma lengua, la transmisión del mensaje puede ser imperfecta debido a dificultades de comprensión debidas, por ejemplo, a niveles de instrucción, formas de vida o contextos diferentes entre otros.

Estas dificultades son aún mayores cuando al terreno del lenguaje hablado o escrito se le complementa con gráficos, ejercicios psicomotrices o alguna otra actividad. El diseño de todas las tareas debe de ser planteado cuidadosamente para evitar los choques o barreras entre emisor y receptor.

A pesar de que teorías, como la de McLuhan (que no se analiza en este trabajo) atribuye ciertamente un papel exagerado a la técnica, pues los sistemas de comunicación no crean sociedades a su imagen, pues normalmente son las sociedades las que crean medios de comunicación a su medida, si es innegable que las tesis de este autor posee un claro valor: evidencian la importancia que la comunicación ha tenido y tiene en las diferentes formas que ha revestido y reviste todavía la cultura de cada sociedad humana. Hacen reflexionar que no hay sociedad, que no hay cultura sin comunicación.

Los inventos mecánicos y eléctricos han permitido crear intermediarios (medios) cada vez más numerosos y sofisticados. Sin embargo, esta vertiginosa carrera por inventar nuevas vías provoca que algunos medios conserven remanentes aún inexplorados. AELE toma en cuenta los progresos de la técnica, pero se prefiere trabajar con un medio como la radio, pues posee un costo inherentemente bajo en comparación con otros, y sus posibilidades de desarrollo aún no conocen límites.

A través de la radio se pretende "hacer saber mediante el saber hacer", es decir, la enseñanza adecuada para un aprendizaje efectivo. Los pasos que se siguieron en el desarrollo del proyecto fueron:

En primer lugar se propuso que la forma de relación entre los educandos y los educadores se viera complementado por un medio, concretamente la radio, pero como un recurso auxiliar, por lo que se vió la necesidad de que su estructura fuera el resultado de un análisis no sólo de los recursos técnicos

inherentes a los medio verboicónicos, sino también se debían tomar en cuenta las necesidades particulares de los grupos a instruir. Esto es, se consideraron, aunque fuera de una forma general, el contexto político, económico, social, cultural e ideológico de los educandos. Lo anterior con el objeto de evitar que el mensaje se viera interferido e incluso bloqueado por no corresponder a la estructura de la realidad de los niños.

El trabajar con alumnos de corta edad (6 o 7 años), hace de la empresa una tarea más complicada, pues se debe tomar en cuenta que, si bien se ven obligados al aprendizaje de una lengua y sus reglas de pronunciación y escritura, esto no tiene que ser necesariamente fuera de su cotidiano proceder, es decir, de la diversión y el juego diario.

En segundo término, el énfasis que se haga en el aprendizaje de la lengua oficial repercutirá en el desarrollo de la integración e identidad nacional. La enseñanza del castellano como segunda lengua en las comunidades étnicas permite que los hablantes de las diferentes lenguas se desenvuelvan socialmente en los diferentes ámbitos.

Para evitar el mayor número de errores posibles, se debe de tomar en cuenta que, para la enseñanza de la lengua, sus diferentes niveles son de suma importancia. Por ejemplo, en relación al nivel morfosintáctico, la mayoría de los niños que se inician en el aprendizaje de la lengua, ya se encuentran en posición de un código oral, pero aún desconocen las reglas de combinación y enlace necesarias para la escritura; en el plano semántico, se deben de incorporar nuevas estructuras léxicas, es

decir, las palabras que aún no reconocen o no usan cotidianamente.

El éxito del aprendizaje del castellano, aún como segunda lengua, depende de la flexibilidad lingüística del alumno, ya que implica conocer no sólo las estructuras gramaticales, sino también un poco de la cultura de los pueblos hablantes de la misma. Se puede afirmar que los principales objetivos de la alfabetización es desarrollar las habilidades y capacidades del hablante para que logre el dominio de la lecto-escritura, pero por desgracia se limita al desarrollo global, frenando así el potencial creativo e intelectual del niño.

Se sabe que la lengua es un hecho social que permite que se exprese socialmente la comunicación de la realidad. Incluso se considera como fenómeno cultural que estructura la realidad y la sociedad y se manifiesta a través del juego, el canto, la burla, los chistes, cuentos e historias, en fin, a través de un rico bagaje de elementos que son producto del ingenio de los hablantes del castellano.

3.7 SUMARIO DE OBSERVACIONES

En el presente sumario, se incluye una revisión de las observaciones más importantes del trabajo durante los programas piloto del proyecto. Se dividió el sumario en tres rubros. El primero corresponde a las características de las lecciones por radio; el segundo incluye los hallazgos generales referentes al aprendizaje de los niños de Amealco, Querétaro y, finalmente; el tercero se refiere a las conclusiones más generales del trabajo.

LECCIONES POR RADIO

Durante las lecciones de prueba, el proyecto se condujo sin problemas y los resultados fueron alentadores. La parte fundamental que integró la prueba en Amealco fueron las lecciones de radio, estructuradas de la siguiente forma:

1. La lección de radio consistió en segmentos, y cada segmento fue independiente de los otros.
2. Todos los segmentos instruccionales requerían la respuesta activa de los estudiantes. La mayoría de los segmentos de entretenimiento también requerían de respuestas activas.
3. Un alto porcentaje de respuestas, aproximadamente tres por minuto, se mantuvieron a lo largo de la lección.
4. Los segmentos instruccionales de las lecciones se diseñaron con diferentes tópicos y requerían diferentes tipos de respuesta.
5. Todos los segmentos instruccionales consistían en ejercicios que requerían respuestas de los niños.
6. La respuesta correcta se daba en cada ejercicio, después de que los niños tenían oportunidad de responder.

7. La transición entre los segmentos era corta, simple y no verbal.

CONCEPTOS GRAMATICALES

Entre los resultados más significativos acerca de las capacidades de los niños, tanto de primero como de segundo, en los Albergues de Amealco, fueron los siguientes:

1. Los niños son capaces de aprender nuevos conceptos del castellano con las instrucciones que se dan por la radio y complementada por la hoja de trabajo.
2. Los niños se mantienen atentos y participativos durante la media hora del programa, previendo que ellos tienen la oportunidad de responder frecuentemente.
3. Los niños son capaces de responder tres y hasta cuatro veces por minuto, rango de respuesta que se considera bastante aceptable.
4. Los niños son capaces, con una adecuada dirección, de encontrar el cuadro correcto en la hoja de trabajo, aún con veinte recuadros diferentes.
5. Los niños pueden trabajar con materiales concretos durante la lección por radio, tales como tarjetas con dibujos, figuras de referencia u otros objetos.
6. Los niños disfrutaban las porciones instruccionales de la lección. Aunque las porciones de entretenimiento proporcionan un momento de paz, no son necesarias para mantener la atención de los niños.

OBSERVACIONES GENERALES

Las siguientes observaciones generales hablan sobre los resultados de las pruebas en Amealco , así como de la favorable respuesta de los niños, a pesar de pertenecer a escuelas oficiales y trabajar cotidianamente en el sistema formal propuesto por la SEP. Lo importante es remarcar que la radio es un auxiliar de enormes posibilidades, y no se contrapone con los métodos que en la escuela se deseen aplicar.

1. Se subestimaron los conocimientos generales de los niños de los albergues, aunque en uno de ellos los niños de segundo grado presentaban un nivel inferior, lo anterior tomando como base los lineamientos señalados por el plan de estudios de la SEP. En este albergue el desempeño de los alumnos correspondía a primer grado. Pero en general, todos los niños trabajaron sin dificultad. Con respecto a la respuesta a la presencia de la radio sin duda resultó novedosa en el salón de clases, aunque familiar en su vida cotidiana, es decir, se sabe que aún en los lugares más apartados del medio urbano, no es difícil encontrar un aparato radioemisor, pese a que se conoce muy poco sobre los efectos que esta tiene en los niños pequeños.
2. Por otro lado, en algunos ejercicios se llegaban a subestimar las habilidades de los niños en algunos ejercicios. Sobre todo en los segmentos instruccionales. Se debe recalcar que, el encontrar un equilibrio entre los contenidos en relación a las habilidades en diversas áreas

no es una tarea sencilla. El encontrar el justo medio resulta más difícil si tomamos en cuenta las características individuales de cada niño. Incluso para los especialistas, el buscar un equilibrio de materias y ejercicios resulta complicado.

3. Se anticiparon diferencias importantes en el desarrollo entre los niños de la ciudad y los de los albergues. Pero la sorpresa fue no encontrar datos significativos (es decir, grandes diferencias), de lo que se desprende que las disimilitudes entre ambos grupos, en el uso de materiales, no debía de ser tan desigual. Sin embargo, posiblemente con niños netamente indígenas la situación si presente cambios más evidentes, pero no lo fueron así en esta prueba.
4. Un punto que hay que resaltar es la gran capacidad de los niños en general para aprender diversos tópicos en una misma emisión. Los niños no mostraron extrañeza y, por el contrario, se adaptaron rápidamente a la forma de trabajo que se les indicó.
5. Cabe mencionar que, aunque las certezas del proyecto eran pocas, sobre todo en lo tocante a métodos pedagógicos y al contenido instruccional, el trabajo de los niños demostró que el método había sido comprendido, aceptado y útil.

3.8 CONSIDERACIONES PERSONALES

A lo largo del trabajo, se habla de la lengua como el vehículo por el cual se puede adquirir, generar y organizar el conocimiento. Se hace énfasis que, en el proceso de adquisición de ésta, el niño no sólo aprende una forma particular de hablar, sino también una manera singular de pensar y significar el mundo que lo rodea.

Se señala que no son pocos los autores que afirman que el aprendizaje de la lengua se adquiere a través de las instituciones sociales (la familia o la escuela por ejemplo), cuyas intervenciones perfilan los diversos estadios en su proceso de adquisición, y la forma y los grados de socialización y de control social sobre el individuo. Es decir, se asegura que la gran mayoría de los que saben leer y escribir, adquieren la lengua por medio de la transmisión cultural, y este proceso es más efectivo que cognitivo. Por ejemplo: todos los hijos de padres letrados aprenden a leer y escribir, independientemente del método, maestro o escuela en la que se desempeñe, mientras que los niños que provienen de familias agrafas, al no haber tenido un contacto previo con la letra, ya sea en forma de libro, periódico u otro texto, se enfrentan a graves problemas puesto que, si la escritura no forma parte de su entorno, difícilmente el alumno sabrá para que puede servir éste conocimiento. El proceso de imitación será fundamental en los primeros años de formación del infante, pero en el caso de la escuela, las exigencias serán diferentes. El niño será obligado a adaptarse a una nueva situación. Por tanto, la enseñanza que reciba en ella

debera corresponder a su nivel evolutivo, para asi lograr un maximo provecho durante su estancia en la misma. No se desconoce que las posibilidades de alfabetización son más dificiles en los lugares más apartados de las zonas urbanas, por lo que en este trabajo, se hace una propuesta que pretende auxiliar a la alfabetización en alguna zona con estas características.

La selección de las pruebas y del lugar donde se aplicaron, dieron pie a grandes discusiones bizantinas, pues es de suyo dificil combinar los hallazgos teóricos con la practica. El peso de alguno de estos dos elementos dificultar la tarea pero, vale la pena intentarlo.

El proyecto de investigación Audiovisual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura es sólo un ejemplo de lo que se puede hacer en materia de comunicación al servicio de la educación, respondiendo a necesidades específicas.

La experiencia vivida a lo largo de casi dos años de proyecto, ha puesto en evidencia que la creatividad e imaginación no son ajenas a la investigación.

El haber trabajado con niños de raíces indígenas, permitió acceder a un universo de nuevas situaciones, donde la cosmovisión de los pequeños estudiantes tiene referentes apasionantes.

Es muy dificil tratar de expresar en unas cuantas líneas aquello que, sin duda, ha quedado eternizado en el corazón de cada uno de los participantes de este proyecto. Técnicos, locutores y creativos, así como aquellos que participaron en las pruebas piloto, han quedado inoculados de inquietudes nuevas por

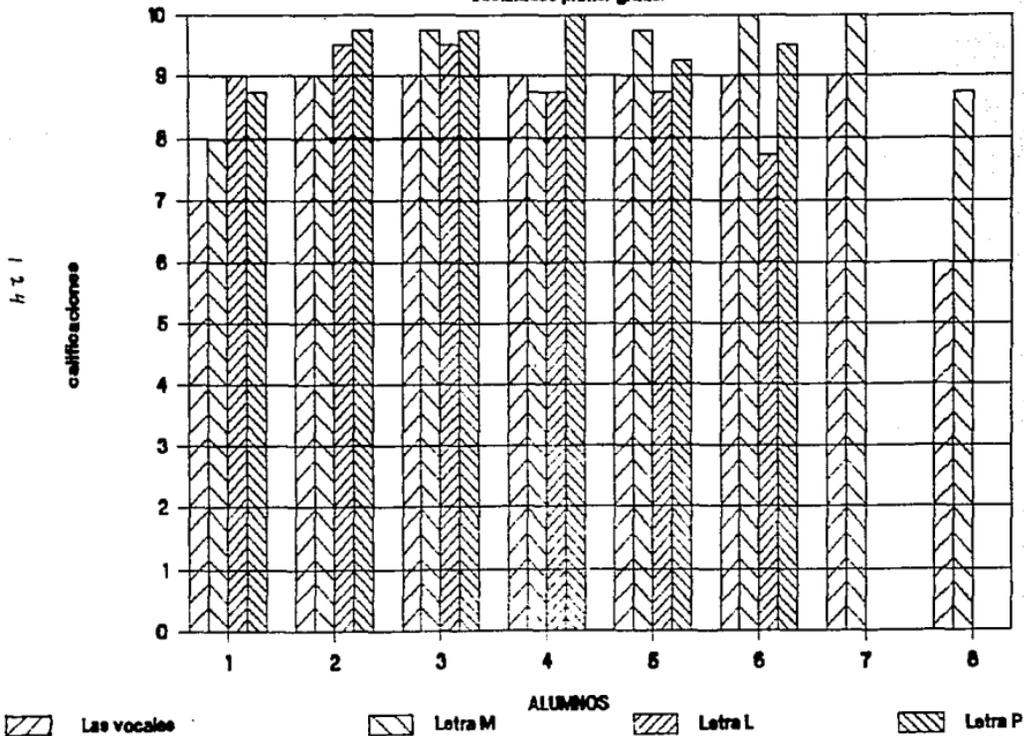
fomentar la realización de técnicas multimediales que permitan llevar al aula experiencias simuladas tan cercanas a la realidad que no sólo vivifiquen la enseñanza influyendo de forma favorable en la motivación, la retención y la comprensión, sino que también permitan desarrollar el potencial de cada estudiante.

Pero el camino no termina aquí. éste es el primer trabajo de una larga serie, que en muy poco tiempo se dará a conocer. Por lo pronto, se puede adelantar que la propuesta a desarrollar durante éste año está encaminada a compartir, si así es posible, la "aventura" de indagar sobre las posibilidades del proyecto de la Dra. Majchrzak: "Alfabetización a partir del Nombre Propio", bajo la supervisión y asesoría de la Dra. Sandra Castañeda.

Por último, no sería válido concluir sin hacer evidente que la realización de este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de todas las personas que formaron parte del equipo de AELE. Para ellos todo el amor y reconocimiento y, aunque esto no se puede pagar, MIL GRACIAS.

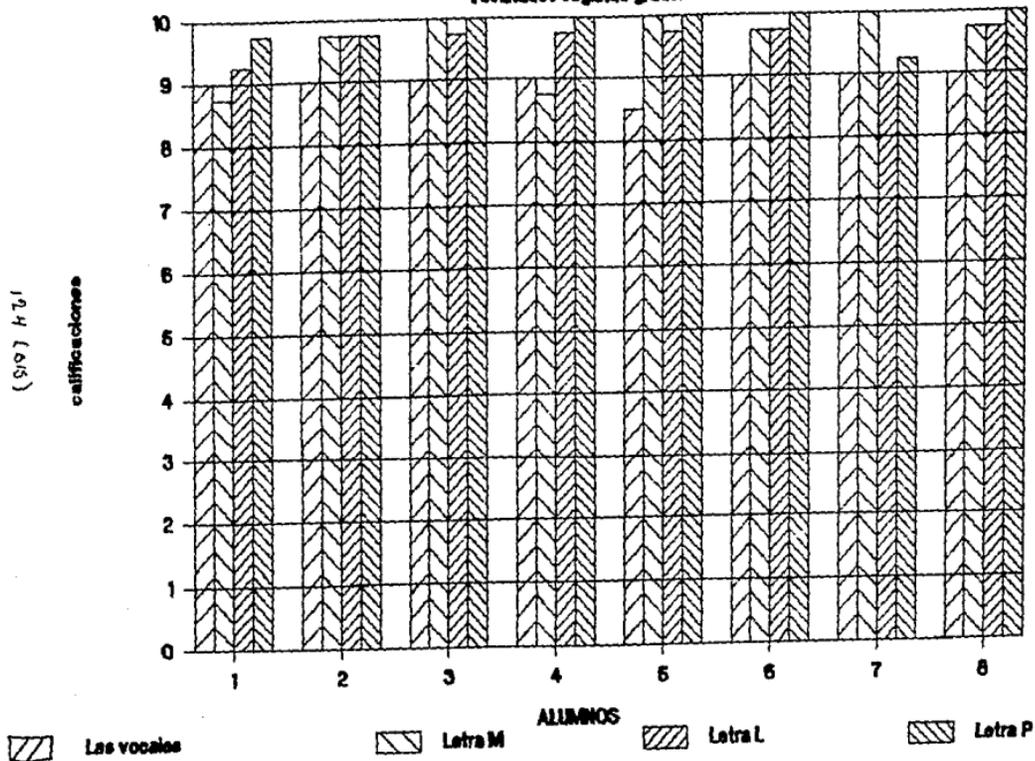
AMEALCO QRO., SANTIAGO MEZQUITILAN

(resultados primer grado)



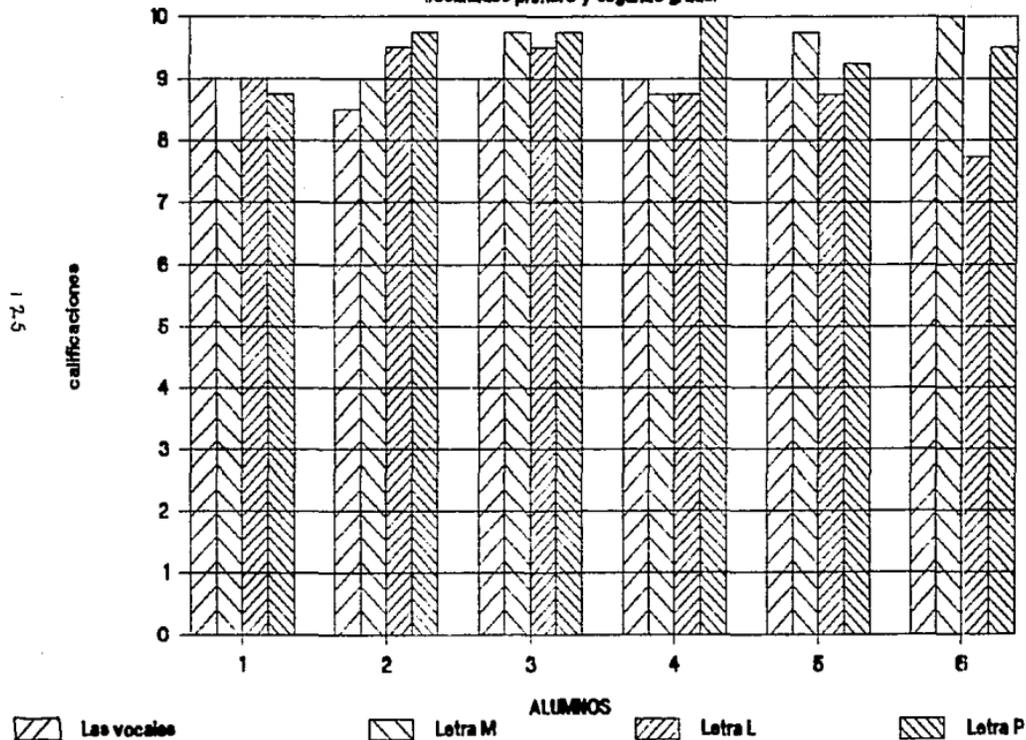
AMEALCO QRO., SANTIAGO MEZQUITILAN

resultados segundo grado



AMEALCO QRO., SAN ILDEFONSO TULTEPEC

(resultados primero y segundo grado)



APENDICE I
"GUIÓN Y HOJA DE TRABAJO"

Guión No. 3
Tema La letra
"L"

Op. Entra (música rubrica Jorge Reyes):

FUNDE A

Op. Entra música Cirila, se establece y baja (Topo Gigio).

CIRILA: Sor Cirila la Tortuga
que les quiere platicar
lo bonito y divertido
que vamos a trabajar.

Op. Música sube y baja.

Si queridos amiguitos
yo les tengo que decir
la importancia de las letras
al leer y al escribir.

VOZ: Si la "L" puede decir.
tambien la puedes escribir.

Op. Sale música Cirila.

Op. Sonido Campanitas.

VOZ 1: Campanita, campanita
todo mundo a usar su cabecita.

LALO: Que tal amiguitos, hoy aprenderemos el
sonido de la "L" de "Listos". Primero
veremos cómo suena nuestra letra L con
algunas de las vocales.

Digan cómo suena la letra L y la O___.

SARA: Correcto, LO.

LALO: ¿Y si unimos L + I___.

SARA: Exacto, LI.

LALO: ¿Que tal si juntamos L + U?___

SARA: Así es, LU.

LALO: ¿Cómo suena si decimos L + E? ___

SARA: Correcto, LE.

LALO: ¿Cómo dice ahora L + O? ___

SARA: Así es, LO.

Op. Sonido Campanitas.

VOZ: Campanita, campanita
otra vez a usar la cabecita

SARA: Ahora, digamos algunas palabras
con "L". Repitan después de mí.

Le ___ Lechuga; Li ___ Libro;
Lo ___ Lombriz; Lu ___ Luna; La ___ Lápiz.

Op. Entra música de Transición a Hoja de Trabajo (se establece,
baja y sale "Pulitzom" :

SARA: Para para empezar, la hoja de trabajo
vamos a utilizar.

LALO: Primero busquen el dibujo del reloj con
los anteojos. Busquen la palabra que
su nombre empiece con LU y pongan el
dedito sobre ella. Correcto, es la
Luna. Ahora, enciérrenla en una ruedita.

LALO: Busquen el reloj con el lápiz. Ahora
fijense bien el nombre de cuál dibujo
empieza con la sílaba LE. Pongan el dedito
sobre el ___ Así. ¿Cuál es?. Sí, LEntes.
Tachenlo o ponganle una rayita abajo.

LALO: Busquen el reloj con el corazón. ¿Qué
nombres de los dibujos se escriben con
LI? Correcto, Libro y libélula
se escriban con LI. Ponganles una rayita
abajo. Bien.

LALO: La palabra Loro se escribe con LO.
Busquen el dibujo del reloj con el hongo.
Ahora busquen el dibujo del Loro y
ponganle el dedito encima. Ponganle una
rayita abajo.

LALO: La lámpara sirve para alumbrar. Lámpara se escribe con LA. Busquen el dibujo del reloj con la flor. Ahora busquen el dibujo de la lámpara. Ponganle una rayita abajo. Perfecto, lo hicieron muy bien.

Op. Música de transición a chiste (se establece y baja a fondo):

MANOLO: Tío, tío ¿Cómo sacas a un caballo de un pozo?

TIO BETO : ¿Con una cuerda?

MANOLO : No!

TIO BETO : ¿Con una escalera?

MANOLO : No!

TIO BETO : ¿Entonces cómo?

MANOLO : Mojado...

Op. risas (Música maruchita)

FUNDE A

Op. Música H. de T., establece, baja y sale.

SARA: Regresemos a la hoja de trabajo niños. Busquen el dibujo del trompo con el sol. ¿Cuál de todas las letras es la letra "L". Si, correcto. Encierrenla en un círculo.

SARA: Ahora busquen el dibujo del trompo con la nube. ¿ el nombre de que dibujo se escribe con la sílaba LA? Así es, lápiz. Táchenlo.

SARA: Limón se escribe con la sílaba LI. Busquen el dibujo del trompo con los lentes. Ahora busquen el dibujo del limón y táchenlo. Bien.

SARA: Busquen el dibujo del trompo con el paraguas. El nombre de la niña es Lulú. pongan una rayita debajo de Lulú.

SARA: La palabra Luz se escribe con Lu.
Busquen el dibujo del barquito con la
flor. ___ pongan una rayita debajo de la
sílabo LO.

Op. entra música de actividad (música Arcarabán):

PEDRO EL OSO : Después de trabajar,
todos nosotros vamos a jugar.
Soy Pedro el oso. Un amigo
muy deportista. Me gusta
hacer ejercicio y los invito a
que lo hagamos juntos ¿listos?

Pedro el oso levanta los brazos
arriba, arriba, muy bien.

Pedro el oso se toca los pies.
Abajo, abajo, así.

Pedro el oso se toca la cabeza.
Con las dos manos.

Pedro el oso brinca y brinca.
Alto, más alto, así.

Pedro el oso se agacha otra vez.
Abajo, Arriba, Adios...

Op. Sale música.

SIGUE A

Op. entra música de H. de T.:

LALO: Todos le van a dar la vuelta a su hoja de
trabajo. Vamos a ver los dibujos de la
parte de atrás. Busquemos el dibujo del
caracol con el sol. Ahí estan escritas
dos palabras pero sólo una lleva la
sílabo LO. Pongan una rayita debajo de la
palabra que se escribe con la sílabo LO.
¿Qué dice? ___ Así es, lombriz.

LALO: Lentes se escribe con LE. Busquen el dibujo del caracol con la flor. Busquen la palabra que dice lentes y unan el dibujo de los lentes con la palabra.

LALO: Busquen el dibujo del caracol con el paraguas. Cual de las tres palabras dice león. ___ Así es, la segunda. Pongan una rayita debajo de la palabra león.

LALO: Busquen el dibujo del caracol con la nube. Busquen la palabra letra y ponganle una rayita abajo. ___ Letra se escribe con la sílaba le.

LALO: Busquen el dibujo del caracol con el hongo. Busquen el dibujo del libro. Ahora busquen la palabra libro y unanlas con una rayita ___. Si libro se escribe con la sílaba LI.

Op. entra música de Cirila, sube y baja:

CIRILA: Si queridos amiguitos
yo les tengo que decir
la importancia de las letras
al leer y al escribir.

Op. termina música cirila, sale.

VOZ: Si la "L" puedes decir
también la puedes escribir.

SIGUE A

Op. entra música de H. de T.:

SARA: Busquen el gusanito con el lápiz. De las palabras que están junto al dibujo, pongan una rayita debajo de la que lleva LI. ___
¿Cuál es? ___ Correcto Libro.

SARA: Busquen el gusanito con la flor. Junto al dibujo hay dos palabras. Unan con una línea el dibujo con la palabra que dice Loro. ___. Correcto.

SARA: Busquen el dibujo del gusanito con el corazón. Tachen la palabra que lleva la

silaba LE ____ . ?Cuál es? ____ Asi es.
Leche.

SARA: Busquen el dibujo del gusanito con los lentes. Unan la palabra que dice luciérnaga con el dibujo de la luciérnaga ____ eso es, correcto.

SARA: Busquen el dibujo del del gusanito con el mono. Busquen la palabra relámpago ____ Asi es. Ahora enciérrenla en un círculo ____.

¡Felicidades, han trabajado muy bien!

Op. entra música de Cirila:

CIRILA: Soy Cirila la tortuga
hoy me gustó compartir
la importancia de las letras
al leer y al escribir.

Op. sube y baja música:

Así es mis amiguitos
muy pronto nos veremos
por eso pequenitos
no nos despediremos.

Op baja y termina música de cirila:

FUNDE A

Op. Música inicial, rábrika....

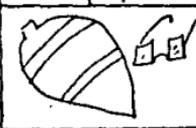
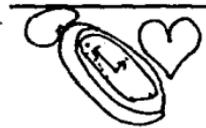
FIN DEL PROGRAMA



Una
camisa
maleta



D a
M g L
S



Lu La
Le
Lo

1,400 "A"



Loco.

lombriz
lozimbr

Leche
Libro



lentes



lomo

pescado



Loro



peón
León
neón



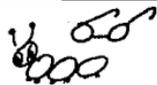
palo

cache

leche



letra



luciérnaga

Petra
tetra



lugarnciá

luciérgana



paleta

Yelampayo

libro cobro

manzana

APENDICE II
"ALBERGUES DEL INI EN AMEALCO, QRO."

ANTECEDENTES

A partir del año de 1972, la Secretaría de Educación Pública (SEP), estableció Albergues Escolares, con el principal objetivo de facilitar el acceso y terminación de los estudios de educación primaria a niños indígenas de comunidades que no contaban con este servicio o bien que la escuela era de organización incompleta. Dichos albergues desde sus inicios han sido atendidos en forma conjunta por la SEP y el Instituto Nacional Indigenista (INI) aprovechando la infraestructura con que este último cuenta a nivel nacional, para el desarrollo de las diversas actividades que, en beneficio de las comunidades indígenas, le fueron encomendadas desde su creación en 1948. El apoyo se ha brindado a los niños a través de los albergues ha consistido básicamente en proporcionarles en forma gratuita los servicios de hospedaje, alimentación y atención a la salud, al mismo tiempo que en ellos se han venido desarrollando programas de carácter agropecuario, principalmente.

Debido a la dualidad de funciones que ejercen en los albergues de la SEP y el INI, en la administración y operación de los mismos, los titulares de estas instituciones han determinado que sea el INI el responsable de la operación y funcionamiento de estos servicios y que participe conjuntamente con la SEP en las tareas de planeación, supervisión y evaluación, por lo que con fecha once de julio de 1988, suscribieron el Acuerdo de Coordinación y Colaboración correspondiente. La responsable del proyecto AELE se puso en contacto con el INI, para las

cuestiones administrativas y de producción, y con la SEP, para la coordinación con las escuelas involucradas y los programas de estudio, a fin de que ambas instituciones facilitaran los medios y el acceso a los albergues.

Gracias al nuevo enfoque que el Gobierno Federal ha impreso a la Política Indigenista, enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y a través de las Políticas y Tareas Indígenas presentadas por la SEP y el propio Instituto han determinado la conveniencia de transformar a los albergues escolares indígenas en meros instrumentos de apoyos asistenciales para los niños en edad escolar en auténticos Centros de Desarrollo y Vinculación Comunitaria. De esta manera, se propone que en los albergues concorra por un lado la participación activa de los becarios, de las comunidades indígenas y por otro la acción institucional a través del desarrollo de programas de carácter agropecuario, educativo, cultural, deportivo, artesanal o de otra índole. Con el objeto de mejorar los servicios que presta el albergue; fortalecer las tradiciones y valores culturales en general y constituir un espacio de convivencia que refuerce la organización, la capacitación en el trabajo y el aprovechamiento máximo de los recursos naturales de la región y la participación comunitaria.

El objetivo de mencionar algunos aspectos de la historia de la Organización de los albergues desde sus inicios hasta la fecha, es el resaltar la importancia que estos tienen no sólo en la vida social indígena, sino en el desarrollo de la nación entera al procurar proporcionar una vida digna a las poblaciones

más apartadas de servicios básicos.

Dentro de los objetivos que persigue el Instituto Nacional Indigenista para lograr el funcionamiento de los Albergues Escolares Indígenas, está el de establecer una forma simple y confiable para el control contable y administrativo de los recursos financieros y materiales.

De conformidad al Acuerdo de Coordinación y Colaboración SEP-INI celebrado en 1988, pasa a ser responsabilidad directa del INI la operación y administración de los recursos financieros y materiales de los albergues escolares indígenas.

Como se mencionó anteriormente, el primer contacto de los integrantes del proyecto fue con la Subdirección de Radio Indigenista del INI y, a través de ella, con la Coordinadora Estatal del INI en Amealco, el Centro Coordinador Indigenista y dos de los albergues: "Santiago" y "San Ildefonso"; y, posteriormente, con la SEP y su Departamento de Educación Indígena (jefes y supervisores) que permitieron el acceso a los albergues y la coordinación con el curso escolar "normal". Tal vez las ayudas más valiosas se recibieron por parte de Radio Indigenista del INI, quien facilitó los recursos técnicos para la producción de los cinco programas de prueba y por un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que apoyaron en el guión, locución y voces.

ORGANIGRAMA DEL SISTEMA DE ALBERGUES DEL INI

DICONSA
GERENCIA ESTATAL

COORDINADOR
ESTATAL

C.C.I.
DIRECTOR DEL CENTRO

ORGANIZACION
INSTITUCION.

ADMINISTRACION

RESPONSABLE DE
ALBERGUES

RESPONSABLE
OPERACIONES RURALES

ALBERGUE ESCOLAR
JEFE DE ALBERGUE

ORGANIZACION
INTERNA.

ALMACENES
JEFE DE ALMACEN

NINOS
ALBERGADOS

PERSONAL DE APOYO
ECONOMAS-AUXILIARES

NOTA: Las áreas remarcadas en negritas corresponden a aquellas con las que el proyecto AELE tuvo alguna relación.

**ORGANIGRAMA DE LOS DEPARTAMENTOS QUE INTERVIENEN
EN LOS ALBERGUES DEL INI**

**CONASUPO
DICONSA**

INI

SEP

**DICONSA
ESTATAL**

**COORDINADORAS
ESTATALES**

**DEPARTAMENTO DE
EDUCACION INDIGENA
ESTATAL**

**RESPONSABLES DE
OPERACION RURAL**

**CENTROS COORDINADO-
RES INDIGENISTAS
ADMN. RESP. ALB.**

**JEFATURAS DE ZONA
DE SUPERVISION**

**SUPERVISIONES
ESCOLARES.**

ALMACENES RURALES

ALBERGUES ESCOLARES

NOTA: Las divisiones marcadas con negritas corresponden a aquellas que tuvieron relación directa con el proyecto.

EL ALBERGUE ESCOLAR INDIGENA Y
EL PROYECTO AELE.

Como se dijo anteriormente, el albergue escolar es un servicio de apoyo que el estado mexicano brinda a la niñez indígena de escasos recursos, que viven en poblaciones apartadas de las regiones interétnicas del país, para posibilitar su acceso a la educación primaria.

La función del albergue es brindar a los niños indígenas alimentación y hospedaje de lunes a viernes, apoyo a la tarea docente, educación extraescolar, atención a la salud, capacitación para el trabajo agropecuario y artesanal, promoción para el rescate y revaloración de la cultura étnica y fortalecimiento de la conciencia de solidaridad y compromiso ciudadano, contando con la participación comunitaria.

Para la instrumentación del servicio se considera prioritaria la atención a escolares indígenas, provenientes de localidades circunvecinas, asignándose solamente un 20% del total de becas autorizadas a los niños de localidades sede donde se ubica el albergue.

Los niños albergados demandan ciertos satisfactores básicos para una vida digna, que se contemplan entre los objetivos que se plantean en el manual de albergues del INI, cuyos puntos principales son, en resumen:

El proporcionar a los becarios servicios asistenciales, de hospedaje y demás apoyos, de lunes a viernes, durante todo el

ciclo escolar, así como instrumentar programas extraescolares que coadyuven en la educación y aprendizaje de los becarios para lograr los propósitos del sistema de educación "bilingüe-bicultural".

Se promueven también programas de salud, de recuperación cultural, de desarrollo social, recreación y deportes, encaminados a mejorar las condiciones de vida de los becarios y de la comunidad.

Se busca también emprender y desarrollar programas de naturaleza autogestiva que permitan la autosuficiencia en satisfactores básicos materiales, mediante el aprovechamiento de los recursos naturales de la región con la participación de los becarios, el personal del albergue y los integrantes de las comunidades indígenas beneficiarias a través del comité de apoyo y, en general se fomenta todo tipo de actividades y programas que conviertan al albergue en un Centro de Desarrollo y Vinculación Comunitaria.

Los anteriores objetivos, de suyo importantes, se vinculan directamente con el proyecto AELE, sin obstruir las labores planteadas y si apoyando algunos puntos propuestos por el INI.

Entre la convergencia de expectativas se encuentra que, durante el ciclo escolar, el proyecto sólo utiliza aquel tiempo que se puede considerar como "libre" (aproxomadamente 5 horas diarias por la mañana o tarde), y que no va más allá de una hora de ejercicios de apoyo que inciden en la enseñanza. Hay que tomar en cuenta que los niños de los albergues se encuentran lejos de su familia a temprana edad, por lo que sus relaciones afectivas se ven "alteradas". Para algunos de los pequeños (los

indígenas), el "choque" cultural es grande, pues no sólo se ven obligados a aprender materias totalmente nuevas para ellos, sino también están obligados a aprender en una lengua diferente a la materna.

Por otro lado, estos niños son "miniadultos", pues desde su temprana edad tienen ya una serie de obligaciones para con su grupo, siendo responsables de lavar los pisos, hacer la limpieza de la cocina, banos dormitorios; siembra, riego y cosecha, entre muchas otras actividades, la mayor parte de ellas, son efectuadas antes de ir a la escuela.

Si se ve desde una perspectiva global, es fácil saber que los pequeños diariamente libran una cantidad de obstáculos que hacen más difícil la tarea de su aprendizaje escolar.

Fue por lo anterior que se planteó el estudiar la posibilidad de trabajar con AELE en los albergues, pues éste se propone enseñar de una forma divertida. Como se dijo anteriormente, el proyecto realiza actividades psicomotrices, de integración y motivación, donde los niños se divierten, se ejercitan y ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la escuela.

Los materiales de apoyo son tan sencillos, que fácilmente el comité de apoyo puede adquirirlos y proporcionarlos a los albergados, quienes demuestran un gran interés por efectuar un trabajo de índole "escolar".

A P E N D I C E III
"PARTICULARIDADES DE LA LENGUA"

1. Desarrollo Lingüístico.

Los argumentos que se utilizan para mantener el dominio lingüístico y finalmente social son, sobre los indígenas se apoyan en el hecho de que el español presenta mayores cualidades prácticas como: a) Un sistema de escritura bien establecido; b) Tiene una forma estandar; c) es considerada como una lengua de "cultura". Por el contrario, las lenguas indígenas no presentan un sistema de escritura bien establecido, lo que es más, difícilmente presentan una representación gráfica, ya que éstas se distinguen por ser esencialmente orales; no presentan una forma standar que pueda establecerse y en consecuencia, debido a sus deficiencias, no se considera como una lengua cultural.

Sin estar de acuerdo enteramente con estas consideraciones, para el proyecto se han tomado en cuenta las cualidades del castellano para su reformulación , pues son estas las que fundamentan la enseñanza teórica de la lengua.

2. Redes de Significación y Consecuencias en la Enseñanza.

La importancia de las redes de significación y las consecuencias que en la enseñanza tiene es que, el lenguaje posee y constituye la esencia simbólica de una cultura y, por otra, es un elemento más de ésta última. En este segundo sentido pueden ubicarse a las características funcionales de una lengua en un grupo social determinado, constituyen estrategias comunicativas que responden a formas de socialización culturalmente

significativas. Así pues el dominio de la estructura de una lengua implica el dominio de sus funciones y viceversa, ya que es precisamente en esa complementación que las palabras adquieren su real significado. Pero, como se ha dicho, la estructura semántica y funcional de una lengua no existe en abstracto, sino en relación a una cultura, en cuyo seno, por lo tanto, la palabra, el habla, la lengua toda, se recubre de su verdadero sentido semántico y social, esto es, sociocultural. Por esto es que, ciertamente, todo bilingüismo implica necesariamente el biculturalismo.

En este punto, fue de fundamental importancia la realización del viaje de reconocimiento a la zona, para establecer contacto con los diferentes grupos a instruir, se debía de analizar cuál era su desarrollo cultural, su forma de organización al interior del albergue e incluso su desarrollo familiar. Se buscó incidir en los puntos de encuentro entre niños bilingües y monolingües, para que el programa llegara a ambos grupos.

3. La Lengua y Estructuras Cognocitivas en el Aprendizaje.

La lengua materna no es sólo el vehículo de comunicación a través del cual el alumno puede expresarse más fácilmente, sino que es fundamentalmente el soporte sobre el cual puede generar y organizar el conocimiento. El proceso de adquisición del lenguaje, el niño no sólo aprende una manera particular de hablar, sino también una manera particular de pensar y significar 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 de su

propia lengua.

3.1 Proceso de Lecto-Escritura.

De la misma manera que hablar no es seleccionar y combinar correctamente una serie de sonidos, aprender a leer y escribir no consiste en establecer una relación entre los fonemas y las letras que los presentan. 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, por lo que se hace énfasis en las respuestas orales, como base de la expresión.

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 corresponde al idioma del alumno, se debe procurar el no interferir con la competencia lingüística que posea el niño. La lecto-escritura es un proceso global que necesita la asociación a las palabras, pues estas, aisladas, provocarían la incompreensión.

El logro del manejo global de la lecto-escritura, se adquiere mediante el proceso que se realiza en la lengua materna. Pero en este caso es necesario que dentro de las actividades escolares se realice el desarrollo del lenguaje de una manera gradual y práctica que lleve a los contenidos y a las significaciones de la misma.

0

APENDICE IV
"TABLAS DE EVALUACION"

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T		0.5	0.5
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R		0.5	0.5
D-INDIO-T		0.5	0.5
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C		0.5	0.5
ACIERTOS:			7

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R	1		1
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
ACIERTOS:			9

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R	1		1
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
ACIERTOS:			9

1-I
ALBERGUE DE SANTIAGO
LECCION: 1- LAS VOCALES.
EDAD: 6 SEXO: M GRADO: 2°

NOTAS ACLARATORIAS

CIRCULO. CORRECTO

RAYA VERTICAL
CIRCULO. CORRECTO. RAYA VERTICAL
RAYA VERTICAL. CORRECTO
" " "
TACHE. DOBLE INSTR. CORRECTO

2-I
ALBERGUE DE SANTIAGO
LECCION: 1- LAS VOCALES.
EDAD: 8 SEXO: M GRADO: 2°

NOTAS ACLARATORIAS

RAYA VERTICAL

3-I
ALBERGUE DE SANTIAGO
LECCION: 1- LAS VOCALES.
EDAD: 7 SEXO: M GRADO: 1°

NOTAS ACLARATORIAS

4-1
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 7 SEXO: F GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	
ACIERTOS:			9	

5-1
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 6 SEXO: F GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	ENCERRO EL DIBUJO DE REFERENCIA
D-ELOTE-T	1		1	ENCERRO EL DIBUJO DE REFERENCIA
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	
ACIERTOS:			9	

6-1
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 6 SEXO: F GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	
ACIERTOS:			9	

7-I
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 8 SEXO: H GRADO: 1

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R	1		1
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
ACIERTOS:			9

NOTAS ACLARATORIAS
 EN GENERAL BUSCABA COPIAR A SUS
 COMPANEROS.

8-I
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 6 SEXO: H GRADO: 1

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R	1		1
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
ACIERTOS:			9

NOTAS ACLARATORIAS

1-II
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 9 SEXO: H GRADO: 2°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	0		0
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R		0.5	0.5
D-INDIO-T	0		0
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C		0.5	0.5
ACIERTOS:			6

NOTAS ACLARATORIAS

NO CONTESTO NADA
 DOBLE INSTRUCCION, CIRCULO
 NO CONTESTO NADA
 DOBLE INSTRUCCION, TACHE

2 - II
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 7 SEXO: M GRADO: 2°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	
ACIERTOS:			9	

3 - II
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 9 SEXO: M GRADO: 2°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	
ACIERTOS:			9	

4 - II
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 7 SEXO: M GRADO: 2°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	
ACIERTOS:			9	

5-II
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 10 SEXO: M GRADO: 2°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R	1		1
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
			<hr/>
ACIERTOS:			9

NOTAS ACLARATORIAS

6-II
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 8 SEXO: F GRADO: 2°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R		0.5	0.5
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
			<hr/>
ACIERTOS:			8.5

NOTAS ACLARATORIAS

SUBRAYO LA PALABRA

7-II
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 7 SEXO: F GRADO: 2°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R	1		1
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
			<hr/>
ACIERTOS:			9

NOTAS ACLARATORIAS

8-II
 ALBERGUE DE SANTIAGO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 10 SEXO: F GRADO: 2°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	

ACIERTOS: 9

1-A
 ALBERGUE DE SAN ILDEFONSO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 7 SEXO: M GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	

ACIERTOS: 9

2-B
 ALBERGUE DE SAN ILDEFONSO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 10 SEXO: M GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	

REALIZO RAYA VERT. Y HORIZ.

ACIERTOS: 9

3 - C
 ALBERGUE DE SAN ILDEFONSO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 6 SEXO: M GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R		0.5	0.5
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
ACIERTOS:			8.5

NOTAS ACLARATORIAS

DOBLE INST., RAYA DIB. DE REF.

4 - D
 ALBERGUE DE SAN ILDEFONSO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 8 SEXO: M GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R	1		1
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
ACIERTOS:			9

NOTAS ACLARATORIAS

RAYA VERTICAL

5 - E
 ALBERGUE DE SAN ILDEFONSO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 7 SEXO: M GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-INDIO-C	1		1
D-ELOTE-T	1		1
D-ABEJA-C	1		1
D-OSO-C	1		1
D-UNO-R	1		1
D-ABUELITA-R	1		1
D-INDIO-T	1		1
D-UVAS-C	1		1
D-ELOTE-C	1		1
ACIERTOS:			9

NOTAS ACLARATORIAS

6-F
 ALBERGUE DE SAN ILDEFONSO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 7 SEXO: H GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	
			9	

ACIERTOS: 9

7-G
 ALBERGUE DE SAN ILDEFONSO
 LECCION: 1- LAS VOCALES.
 EDAD: 6 SEXO: H GRADO: 1°

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-INDIO-C	1		1	
D-ELOTE-T	1		1	
D-ABEJA-C	1		1	
D-OSO-C	1		1	
D-UNO-R	1		1	
D-ABUELITA-R	1		1	
D-INDIO-T	1		1	
D-UVAS-C	1		1	
D-ELOTE-C	1		1	
			9	

ACIERTOS: 9

SANTIAGO

1-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS TACHO OTRO DIBUJO TAMB.
D-MANZANA-T		0.5	0.5	
D-MESA-T	1		1	
D-MONO-T	1		1	
D-MUELA-T	1		1	
D-CAMION-T	1		1	
D-MANGO-C	1		1	
D-MUNECA-C	1		1	
D-MELON-C	1		1	
D-MOCH-C	1		1	
D-MIEL-C	0		0	NO CONTESTO NADA
D-P-MANO-U	1		1	
D-P-MONEDA-U	1		1	
D-P-CAMISA-U	1		1	
D-P-MELON-U	1		1	
D-P-MUNDO-U	1		1	
P-MOSCA-R		0.5	0.5	INSTR. MAL. UNIR
P-MARTILLO-R		0.5	0.5	" " "
P-MESA-R		0.5	0.5	" " "
P-MUELA-R		0.5	0.5	" " "
P-CAMINO-R		0.5	0.5	" " "
ACIERTOS:			<u>8</u>	

SANTIAGO

2-1

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-MANZANA-T	1		1	
D-MESA-T	1		1	
D-MONO-T	1		1	
D-MUELA-T	1		1	
D-CAMION-T	1		1	
D-MANGO-C	1		1	
D-MUNECA-C	1		1	
D-MELON-C	1		1	
D-MOCH-C	1		1	
D-MIEL-C	1		1	
D-P-MANO-U	1		1	
D-P-MONEDA-U	1		1	
D-P-CAMISA-U	1		1	
D-P-MELON-U	1		1	
D-P-MUNDO-U	1		1	
F-MOSCA-R	1		1	
F-MARTILLO-R		0.5	0.5	INSTR. MAL. UNIR.
F-MESA-R		0.5	0.5	" " "
F-MUELA-R		0.5	0.5	" " "
P-CAMINO-R		0.5	0.5	" " "
ACIERTOS:			9	

SANTIAGO

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	3-I NOTAS ACLARATORIAS
D-MANZANA-T	1		1	
D-MESA-T	1		1	
D-MONO-T	1		1	
D-MUELA-T	1		1	
D-CAMION-T	1		1	
D-MANGO-C	1		1	
D-MUNECA-C	1		1	
D-MELON-C	1		1	
D-MOCH-C	1		1	
D-MIEL-C	1		1	
D-P-MANO-U	1		1	
D-P-MONEDA-U	1		1	
D-P-CAMISA-U	1		1	
D-P-MELON-U	1		1	
D-P-MUNDO-U	1		1	
P-MOSCA-R	1		1	
P-MARTILLO-R	1		1	
P-MESA-R	1		1	
P-MUELA-R	1		1	
P-CAMINO-R	1		1	
			<hr/>	
ACIERTOS:			10	

5071460

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R		0.5	0.5
P-MARTILLO-R		0.5	0.5
P-MESA-R	1		1
P-MUELA-R		0.5	0.5
P-CAMINO-R	0		0

H-I
NOTAS ACLARATORIAS

INSTR.MAL. UNIR
" " "
INSTR.MAL. UNIR
PALABRA EQUIVOCADA.

ACIERTOS: 8.75

SANTIAGO

5-2

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-MANZANA-T	1		1	
D-MESA-T	1		1	
D-MONO-T	1		1	
D-MUELA-T	1		1	
D-CAMION-T	1		1	
D-MANGO-C	1		1	
D-MUNECA-C	1		1	
D-MELON-C	1		1	
D-MOCH-C	1		1	
D-MIEL-C	1		1	
D-P-MANGO-U	1		1	
D-P-MONEDA-U	1		1	
D-P-CAMISA-U	1		1	
D-P-MELON-U	1		1	
D-P-MUNDO-U	1		1	
P-MOSCA-R	1		1	
P-MARTILLO-R		0.5	0.5	INSTR.MAL, UNIR
P-MESA-R	1		1	
P-MUELA-R	1		1	
P-CAMINO-R	1		1	

ACIERTOS:			9.75	

SANTIAGO

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R		0.5	0.5
P-MARTILLO-R	1		1
P-MESA-R	1		1
P-MUELA-R	1		1
P-CAMINO-R	1		1

6-2
NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL. UNIR.

 ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R		0.5	0.5
P-MARTILLO-R		0.5	0.5
P-MESA-R		0.5	0.5
P-MUELA-R		0.5	0.5
P-CAMINO-R		0.5	0.5

7-I
NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL. UNIR.

" " "

" " "

DIB. DE REF. LO UNIO A LA P.
INSTR. MAL. UNIR

ACIERTOS: 8.75

SANTIAGO

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R		0.5	0.5
P-MARTILLO-R		0.5	0.5
P-MESA-R		0.5	0.5
P-MUELA-R		0.5	0.5
P-CAMINO-R		0.5	0.5

B-I

NOTAS ACLARATORIAS

INSTR.	MAL.	UNIR.
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"

ACIERTOS: 8.75

SANTIAGO

ACTIVIDAD
 D-MANZANA-T
 D-MESA-T
 D-MONO-T
 D-MUELA-T
 D-CAMION-T
 D-MANGO-C
 D-MUNECA-C
 D-MELON-C
 D-MOCH-C
 D-MIEL-C
 D-P-MANO-U
 D-P-MONEDA-U
 D-P-CAMISA-U
 D-P-MELON-U
 D-P-MUNDO-U
 P-MOSCA-R
 P-MARTILLO-R
 P-MESA-R
 P-MUELA-R
 P-CAMINO-R

A-E	1/2A	TOTAL
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1		1
1	0.5	0.5
1		1

I-II
NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL, UNIR.

 ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO
ACTIVIDAD

	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R	1		1
P-MARTILLO-R	1		1
P-MESA-R	1		1
P-MUELA-R	1		1
P-CAMINO-R	1		1

2-II
NOTAS ACLARATORIAS

ACIERTOS: 10

SANTIAGO
ACTIVIDAD

3-22
NOTAS ACLARATORIAS

	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R		0.5	0.5
P-MARTILLO-R		0.5	0.5
P-MESA-R		0.5	0.5
P-MUELA-R		0.5	0.5
P-CAMINO-R		0.5	0.5

INSTR. MAL, UNIR

" " "
" " "
" " "
" " "

ACIERTOS: 8.75

SANTIAGO

ACTIVIDAD

	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R	1		1
P-MARTILLO-R	1		1
P-MESA-R	1		1
P-MUELA-R	1		1
P-CAMINO-R	1		1

4 - II

NOTAS ACLARATORIAS

ACIERTOS: 10

SANTIAGO
ACTIVIDAD

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R		0.5	0.5
P-MARTILLO-R	1		1
P-MESA-R	1		1
P-MUELA-R	1		1
P-CAMINO-R	1		1

5-II
NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL. UNIR

ACIERTOS: 9.75

5 ANTI A60

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R	1		1
P-MARTILLO-R	1		1
P-MESA-R	1		1
P-MUELA-R	1		1
P-CAMINO-R	1		1

6-II
NOTAS ACLARATORIAS

ACIERTOS:	10
-----------	----

SANTIA60

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R		0.5	0.5
P-MARTILLO-R	1		1
P-MESA-R	1		1
P-MUELA-R	1		1
P-CAMINO-R	1		1

7-II
NOTAS ACLARATORIAS

INSTR.MAL. UNIR

 ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO

ACTIVIDAD

	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U	1		1
D-P-MONEDA-U	1		1
D-P-CAMISA-U	1		1
D-P-MELON-U	1		1
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R		0.5	0.5
P-MARTILLO-R		0.5	0.5
P-MESA-R		0.5	0.5
P-MUELA-R		0.5	0.5
P-CAMINO-R		0.5	0.5

8-II

NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL, UNIR.

" " "

" " "

" " "

" " "

ACIERTOS: 8.75 .

SAN JACOB

1-1 A
NOTAS ACLARATORIAS

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	
D-MANZANA-T	1		1	
D-MESA-T	1		1	
D-MONO-T	1		1	
D-MUELA-T	1		1	
D-CAMION-T	1		1	
D-MANGO-C	1		1	
D-MUNECA-C	1		1	
D-MELON-C	1		1	
D-MOCH-C	1		1	
D-MIEL-C	1		1	
D-P-MANO-U		0.5	0.5	INSTR. MAL, UNIR.
D-P-MONEDA-U	1		1	
D-P-CAMISA-U	1		1	
D-P-MELON-U	1		1	
D-P-MUNDO-U	1		1	
P-MOSCA-R		0.5	0.5	INSTR. MAL, UNIR
P-MARTILLO-R	1		1	
P-MESA-R	1		1	
P-MUELA-R	1		1	
P-CAMINO-R	1		1	
ACIERTOS:			9.5	

SAN IDEFONSO				3-I C
ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-MANZANA-T	1		1	
D-MESA-T	1		1	
D-MONO-T	1		1	
D-MUELA-T	1		1	
D-CAMION-T	1		1	
D-MANGO-C	1		1	
D-MUNECA-C	1		1	
D-MELON-C	1		1	
D-MOCH-C	1		1	
D-MIEL-C	1		1	
D-P-MANO-U	0		0	DIB. DE REF. UNIR-PALABRA
D-P-MONEDA-U	1		1	
D-P-CAMISA-U	1		1	
D-P-MELON-U	1		1	
D-P-MUNDO-U	1		1	
P-MOSCA-R	1		1	
P-MARTILLO-R	1		1	
P-MESA-R	1		1	
P-MUELA-R	1		1	
P-CAMINO-R	1		1	
			<hr/>	
ACIERTOS:			9.5	

SAN JOSEFONSO

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
D-MANZANA-T	1		1
D-MESA-T	1		1
D-MONO-T	1		1
D-MUELA-T	1		1
D-CAMION-T	1		1
D-MANGO-C	1		1
D-MUNECA-C	1		1
D-MELON-C	1		1
D-MOCH-C	1		1
D-MIEL-C	1		1
D-P-MANO-U		0.5	0.5
D-P-MONEDA-U		0.5	0.5
D-P-CAMISA-U		0.5	0.5
D-P-MELON-U		0.5	0.5
D-P-MUNDO-U	1		1
P-MOSCA-R	1		1
P-MARTILLO-R	1		1
P-MESA-R	1		1
P-MUELA-R	1		1
P-CAMINO-R	1		1

H-O-I
NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL. RAYA.

" " "
" " "
" " "

ACIERTOS: 9

SANTIAGO

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
P-LUNA-C	1		1
D-LENTE-S-TOR	1		1
D-LIB2-R	1		1
D-LORO-R	1		1
D-LAMP-R	1		1
D-"L"-C	0		0
D-LAPIZ-T	1		1
D-LIMON-T	1		1
D-LULU-R	1		1
P-"LU"-R	1		1
P-LOMB-R		0.5	0.5
P-LENTE-S-U	1		1
P-LEON-R	1		1
P-LETRA-R	1		1
D-P-LIBRO-U		0.5	0.5
P-LIBRO-R	1		1
P-LORO-U	1		1
P-LECHE-T	1		1
D-P-LUCIER-U	1		1
P-RELAM-C	1		1

 ACIERTOS: 9

 1-I
 NOTAS ACLARATORIAS

 RAYA VERTICAL
 " " "
 ENCERRO DIB. REF.

 RAYA VERTICAL
 INSTR. MAL. TACHE.

INSTR. MAL. RAYA.

SANTIAGO

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
P-LUNA-C	1		1
D-LENTE-S-ToR	1		1
D-LIB2-R	1		1
D-LORO-R	1		1
D-LAMP-R	1		1
D-"L"-C	0		0
D-LAPIZ-T	1		1
D-LIMON-T	1		1
D-LULU-R	1		1
P-"LU"-R	1		1
P-LOMB-R	1		1
P-LENTE-S-U	1		1
P-LEON-R	1		1
P-LETRA-R	1		1
D-P-LIBRO-U	1		1
P-LIBRO-R	1		1
P-LORO-U	1		1
P-LECHE-T	1		1
D-P-LICIER-U	1		1
P-RELAM-C	1		1

ACIERTOS: 9.5

2-I

NOTAS ACLARATORIAS

RAYAS VERTICALES

" " " "

ENCERRO DIB. DE REF.

RAYA VERTICAL

3 A N T I A 6 0

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
P-LUNA-C	1		1
D-LENTE-S-ToR	1		1
D-LIB2-R	1		1
D-LORO-R	1		1
D-LAMP-R	1		1
D-"L"-C	0		0
D-LAPIZ-T	1		1
D-LIMON-T	1		1
D-LULU-R	1		1
P-"LU"-R	1		1
P-LOMB-R	1		1
P-LENTE-S-U	1		1
P-LEON-R	1		1
P-LETRA-R	1		1
D-P-LIBRO-U	1		1
P-LIBRO-R	1		1
P-LORO-U	1		1
P-LECHE-T	1		1
D-P-LICIER-U	1		1
P-RELAM-C	1		1

3-I

NOTAS ACLARATORIAS

ENCERRO DIB. DE REF.

ACIERTOS: 9.5

5 AUT' 060

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
P-LUNA-C	1		1
D-LENTE-S-TOR	1		1
D-LIB2-R		0.5	0.5
D-LORO-R	0		0
D-LAMP-R	1		1
D-"L"-C	0		0
D-LAPIZ-T	1		1
D-LIMON-T	1		1
D-LULU-R	1		1
P-"LU"-R	1		1
P-LOMB-R	1		1
P-LENTE-S-U	1		1
P-LEON-R	1		1
P-LETRA-R	1		1
D-P-LIBRO-U	1		1
P-LIBRO-R	1		1
P-LORO-U	1		1
P-LECHE-T	1		1
D-P-LICIER-U	1		1
P-RELAM-C	1		1

ACIERTOS: 8.75

4-5

NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL, TACHE.
NO CONTESTO

ENCERRO DIB. DE REF.

SANTIAGO

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
P-LUNA-C	1		1
D-LENTESES-TOR	1		1
D-LIB2-R		0.5	0.5
D-LORO-R	1		1
D-LAMP-R	1		1
D-"L"-C	0		0
D-LAPIZ-T	1		1
D-LIMON-T	1		1
D-LULU-R	1		1
P-"LU"-R	1		1
P-LOMB-R	1		1
P-LENTESES-U	1		1
P-LEON-R	0		0
P-LETRA-R	1		1
D-P-LIBRO-U	1		1
P-LIBRO-R	1		1
P-LORO-U	1		1
P-LECHE-T	1		1
D-P-LICIER-U	1		1
P-RELAM-C	1		1

5-1

NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL, TACHE

ENCERRO DIB. DE REF.

NO CONTESTO

ACIERTOS: 8.75

59011860

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
P-LUNA-C	0		0
D-LENTE-S-ToR	1		1
D-LIB2-R		0.5	0.5
D-LORO-R	0		0
D-LAMP-R	1		1
D-"L"-C	1		1
D-LAPIZ-T	1		1
D-LIMON-T	1		1
D-LULU-R	1		1
P-"LU"-R	0		0
P-LOMB-R	1		1
P-LENTE-S-U		0.5	0.5
P-LEON-R	1		1
P-LETRA-R	1		1
D-P-LIBRO-U		0.5	0.5
P-LIBRO-R	1		1
P-LORO-U	1		1
P-LECHE-T	1		1
D-P-LICIER-U	1		1
P-RELAM-C	1		1

ACIERTOS: 7.75

6-1

NOTAS ACLARATORIAS
NO CONTESTO

INSTR. MAL. TACHE
NO CONTESTO

NO CONTESTO

INSTR. MAL. RAYA

INSTR. MAL. RAYA

SANTIAGO

I-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENTES-ToR	1		1	
D-LIBZ-R	1		1	
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTES-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R	0		0	NO CONTESTO
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T		0.5	0.5	INSTR. MAL. RAYA
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	
ACIERTOS:			9.25	

SANTIAGO

2 - II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENTEs-ToR	1		1	
D-LIB2-R	1		1	
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTEs-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R		0.5	0.5	INSTR. MAL, UNIR.
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	1		1	
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

 ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO

3-II
NOTAS ACLARATORIAS

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	
P-LUNA-C	1		1	
D-LENTE-S-ToR	1		1	
D-LIB2-R	1		1	
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTE-S-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R		0.5	0.5	INSTR. MAL. UNIR.
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	1		1	
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO

5-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
P-LUNA-C	1		1
D-LENTES-TO R	1		1
D-LIB2-R	1		1
D-LORO-R	1		1
D-LAMP-R	1		1
D-"L"-C	1		1
D-LAPIZ-T	1		1
D-LIMON-T	1		1
D-LULU-R	1		1
P-"LU"-R	1		1
P-LOMB-R		0.5	0.5
P-LENTES-U	1		1
P-LEON-R	1		1
P-LETRA-R	1		1
D-P-LIBRO-U	1		1
P-LIBRO-R	1		1
P-LORO-U	1		1
P-LECHE-T	1		1
D-P-LICIER-U	1		1
P-RELAM-C	1		1

NOTAS ACLARATORIAS

INSTR. MAL. CIRCULO.

INSTR. MAL. UNIR

ACIERTOS: 9.75

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENTES-ToR	1		1	
D-LIB2-R	1		1	
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTES-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R		0.5	0.5	INSTR. MAL. UNIR
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	1		1	
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO

6-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENTE-S-Tor	1		1	
D-LIBZ-R	1		1	
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTE-S-U		0.5	0.5	INSTR. MAL, SUBRAYAR.
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R	1		1	
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	1		1	
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

ACIERTOS: 9.75

SANTIA60

7-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENES-TO-R	1		1	
D-LIB2-R	1		1	
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	0		0	MAL CONTESTADO. "d".
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R		0.5	0.5	INST. MAL. SUBRAYO EL DIB.
P-LENES-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R		0.5	0.5	INST. MAL. UNIR
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	1		1	
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

ACIERTOS: 9

SANTIAGO

B-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENTES-TO R	1		1	
D-LIB2-R	1		1	
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTES-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R		0.5	0.5	INST. MAL, UNIR.
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	1		1	
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

ACIERTOS: 9.75

SAN ILOEFOUSO

1-A-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL
P-LUNA-C	0		0
P-LENTES-TOR		0.5	0.5
D-LIB2-R		0.5	0.5
D-LORO-R	1		1
D-LAMP-R	1		1
D-"L"-C	1		1
D-LAPIZ-T	1		1
D-LIMON-T	1		1
D-LULU-R	1		1
P-"LU"-R	1		1
P-LOMB-R	1		1
P-LENTES-U	1		1
P-LEON-R	1		1
P-LETRA-R	1		1
D-P-LIBRO-U	1		1
P-LIBRO-R		0.5	0.5
P-LORO-U	1		1
P-LECHE-T	1		1
D-P-LICIER-U	1		1
P-RELAM-C	1		1

NOTAS ACLARATORIAS
 DOBLE RESPUESTA. UNA MAL
 INSTR. MAL. CIRCULO.

INST. MAL, UNIR.

ACIERTOS: 8.75

3AN ILOEFOUNSO 2-0-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENTE-S-ToR	1		1	
D-LIB2-R		0.5	0.5	INST. MAL, CIRCULO
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTE-S-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R		0.5	0.5	INST. MAL, UNIR.
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	1		1	
D-P-LUCIER-U		0.5	0.5	DOBLE INST., UNIR.
P-RELAM-C	1		1	
			9.25	

ACIERTOS: 9.25

SAU ILOILO 3-C-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T		0.5	0.5	TACHO LA PALABRA, NO DIBUJO
			<u>9.75</u>	
				ACIERTOS:

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENTES-TOR		0.5	0.5	INST. MAL. CIRCULO
D-LIB2-R				INST. MAL. CIRCULO.
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTES-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R		0.5	0.5	INST. MAL. UNIR.
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	1		1	
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

ACIERTOS: 9.25

SAU 1+02 FONSO

H-0-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C		0.5	0.5	INST. MAL., CIRCULO
D-LENTES-TOR		0.5	0.5	" " "
D-LIBZ-R		0.5	0.5	" " "
D-LORO-R		0.5	0.5	" " "
D-LAMP-R		0.5	0.5	" " "
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T	1		1	
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENTES-U	1		1	
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-U		0.5	0.5	INST. MAL, UNIR.
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T		0.5	0.5	DOBLE INST., RAYA.
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

ACIERTOS: 8.25

SAN ILDEFONSO 5-2-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
P-LUNA-C	1		1	
D-LENES-TO-R	1	0.5	0.5	INST. MAL. CIRCULO.
D-LIB2-R	1		1	
D-LORO-R	1		1	
D-LAMP-R	1		1	
D-"L"-C	1		1	
D-LAPIZ-T		0.5	0.5	DOBLE INST. CIRCULO.
D-LIMON-T	1		1	
D-LULU-R	1		1	
P-"LU"-R	1		1	
P-LOMB-R	1		1	
P-LENES-U	0		0	RESPUESTA EQUIVOCADA.
P-LEON-R	1		1	
P-LETRA-R	1		1	
D-P-LIBRO-U	1		1	
P-LIBRO-R		0.5	0.5	INST. MAL. UNIR.
P-LORO-U	1		1	
P-LECHE-T	0		0	RESPUESTA EQUIVOCADA
D-P-LICIER-U	1		1	
P-RELAM-C	1		1	

ACIERTOS: 8.25

SANTIAGO

1-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL.PAL-C	1		1	
D-PEN.PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER.PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	0		0	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	0		0	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T		0.5	0.5	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

NO CONTESTO

RESPUESTA EQUIVOCADA

TACHO EL DIBUJO. NO PALABRA

ACIERTOS: 8.75

SANTIAGO

2-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T		0.5	0.5	TACHO EL DIBUJO. NO PALABRA
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO

3-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SANTIAGO

H-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL.PAL-C	1		1	
D-PEN.PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER.PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	0		0	NO CONTESTO
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T		0.5	0.5	TACHO EL DIBUJO, NO LA PALABRA

ACIERTOS: 9.25

SAUTIA60 6-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	TACHO DIBUJO DEL PEZ
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1	0.5	0.5	INST. DOBLE. TACHE.
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1	0.5	0.5	INST. MAL. CIRCULO
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
ACIERTOS:			9.5	

SANTIAGO
6-I

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL.PAL-C	1		1	
D-PEN.FIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER.PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
F-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T		0.5	0.5	INST. DOBLE. UNIR
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO

1 - II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T		0.5	0.5	INST. MAL, UNIR
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 9.75

SANTIAGO

2-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	INICIATIVA PEZ
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SANTIAGO

H-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
D-FUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SANTIAGO

6-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SANTIA 60

6-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SAUT.1160

7-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL.PAL-C	1		1	
D-PEN.PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T		0.5	0.5	TACHO EL DIBUJO. NO PALABRA
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER.PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	0		0	BORRO RESPUESTA CORRECTA

ACIERTOS: 9.25

SAUTIA60

8-II

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-FALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
F-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SRU ILO ILO FONSO I-A

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SAU I A O F O N S O II - 6

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
S-FUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SAN I-DEFOUSO II-C

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SAN ILDEFONSO II-D

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL. PAL-C	1		1	
D-PEN. PIE-C	1		1	
P-POENTE-T	1		1	
D-POZO-T	1		1	
D-P-PERIC-U	1		1	
D-PER. PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	
D-P-PALE-U	1		1	
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U	1		1	
D-P-PALOMA-U	1		1	
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	1		1	
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 10

SAN LOEFOUSO II-E

ACTIVIDAD	A-E	1/2A	TOTAL	NOTAS ACLARATORIAS
D-PEL.PAL-C	1		1	
D-PEN.FIE-C	1		1	
P-PUENTE-T	1		1	
D-POZO-T		0.5	0.5	INST. MAL, CIRCULO
D-P-PERIC-U		0.5	0.5	TRIPLE INST., T-C-U.
D-PER.PAL-T	1		1	
D-PERRO-T	1		1	
P-PARED-T	1		1	
P-POZO-T		0.5	0.5	DOBLE INST., RAYA
D-P-PALE-U	1		1	TRIPLE INST., T-R-U.
D-POLLITO-C	1		1	
D-P-PINA-U		0.5	0.5	DOBLE INST., CIRCULO
D-P-PALOMA-U		0.5	0.5	INST. MAL, RAYA
P-PELOTA-C	1		1	
D-PUERTA-T	1		1	
P-PERRO-T	1		1	
P-PINA-T	1		1	
P-PESCADO-T	1		1	
P-PALOMA-T	0		0	RESPUESTA EQUIVOCADA
P-POZO-T	1		1	

ACIERTOS: 8.25

ANEXO I

EVALUACION DE UN MEDIO (DOCUMENTO DIDACTICO)

Como se mencionó anteriormente, la selección del medio a utilizar no es fácil, sin embargo, en éste caso la tarea fue más sencilla porque desde un principio se pensó en un medio audiovisual para cubrir las necesidades que se planteaban. No obstante, se tuvo que someter a algunas consideraciones el proyecto, pues se debía fundamentar la elección. Para esto, la base fue una guía de selección que enlistaba los requisitos mínimos que todo medio de instrucción debería tener* (114p). La estrategia primordial de dicho documento era el énfasis en la estructuración del contenido o mensaje del documento en relación a la cantidad técnica del soporte.

Procedimiento

Aquí se trata de examinar si un documento posee o no una serie de elementos críticos idóneos en una comunicación educativa. La presencia de cada uno se considera como una función mínima que el medio debe abarcar.

Las funciones que se consideraron se concentran en cuatro apartados distintos:

- 1.- Presentación. Evalúa dos aspectos: Datos relacionados con la población escolar a la que se expondrá el documento, y tipo de presentación empleada en cuanto al contenido (lenguaje visual, sonoro o escrito, etc., del medio.)
- 2.- Organización del contenido en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Aquí se evalúa tanto factores de aprendizaje (principios que influyen favorablemente en su adquisición) como factores de enseñanza (elementos mínimos que deben de incluirse

en una enseñanza efectiva).

3.- Calidad Técnica. Evalúa aspectos técnicos de la producción del soporte.

4.- Economía, administración y almacenamiento. Evalúa aspectos financieros, de organización y mantenimiento.

Cada función se evalúa por medio de preguntas a las que el maestro debe contestar afirmativa o negativamente. Las preguntas se han agrupado en dos categorías: esenciales y convenientes, de acuerdo con criterios mínimos de aceptación que se establecieron de manera arbitraria.

Si el documento satisface todas las funciones calificadas como esenciales, se considera recomendable; si alcanza además las calificadas como convenientes, se considera excelente; y si no alcanza el criterio mínimo necesario, se considera no recomendable.

El cuestionario no arrojará una elección terminante, sino un criterio para seleccionar el medio, ya que la decisión depende, en última instancia, totalmente del buen juicio del maestro.

INSTRUCCIONES

Para responder a las preguntas del cuestionario, examine cuidadosamente el documento y proceda como sigue:

- 1.- Anote los datos generales en la hoja de reporte.
- 2.- En la hoja de especificaciones, anote aquellas preguntas que haya considerado positivamente en el reporte. Anote un 1 por cada respuesta afirmativa.

- 3.- En la hoja de calificaciones, sume los puntos obtenidos y compare la totalidad de la puntuación de cada apartado con la puntuación criterio del apartado correspondiente.

Un medio completo consiste en el equipo más la actividad del maestro (Dallman?Freibusch, 1970, 1540)*.

Notas Importantes

1@ Las preguntas que evalúen características que no sean pertinentes al documento deben de calificarse como positivas.

Ejemplo: si se está evaluando un documento que se refiera a enseñanza de conceptos, las preguntas referentes a enseñanza de procedimientos se contestarán afirmativamente.

2@ En el cuestionario aparecen puntuaciones que son especiales para cada tipo de documento (grabación, imagen fija, etc.). Al evaluar el documento responda sólo al apartado que le corresponda y en la computación haga caso omiso del resto de los apartados.

3@ Cuando se desee evaluar un medio mixto que no se haya contemplado en la puntuación criterio:

a) Sume la puntuación criterio de cada medio por separado.

b) Agregue dos puntos más (puntuación criterio de cualquier medio mixto).

c) Compare la puntuación criterio con la puntuación obtenida.

4@ Consulte la Guía para la toma de decisiones.

5@ Evalúe el documento.

HOJA DE REPORTE
EVALUACION DE UN MEDIO
(DOCUMENTO DIDACTICO)
YA ELABORADO

I. Datos Generales:

Título: AUDIOVISUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA (A.E.L.E.)

Fecha de Publicación: 19-OCTUBRE-1990.

Autor y/o Productor: LIC. NORMA ANTONIA J. VARGAS SALOMO

Tiempo de Duración: 30 MINUTOS (+ - 5)

Costo: VARIABLE.

II. Tipo de Documento:

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Grabación. | <input checked="" type="checkbox"/> Material Gráfico. |
| <input checked="" type="checkbox"/> Imágen Fija. | <input checked="" type="checkbox"/> Material Impreso. |
| <input type="checkbox"/> Película. | <input checked="" type="checkbox"/> Medio Mixto. |

III. Descripción del Contenido (breve resena temática):

PROPÓSITO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA
A VARIOS NIVELES DE LA ADO. SE ABSE ES UNA GRABACION
DE 30 SE ADO. EN 14 RECUERDOS Fijas Y MATERIAL IMPRESO Y
GRAFICO.

IV. Utilidad en la Enseñanza:

Administración:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Instrucción Individual. | <input checked="" type="checkbox"/> Material básico (esencial para la enseñanza). |
| <input type="checkbox"/> Instrucción de Grupo. | <input checked="" type="checkbox"/> Material Suplementario (uso conveniente). |
| <input checked="" type="checkbox"/> Idóneo para ambas formas de Instrucción. | <input checked="" type="checkbox"/> Material de remedio (para suplir deficiencias en el aprendizaje). |

1 PRESENTACION

- E 1.1 ¿Es adecuado a la población estudiantil el estilo de la presentación? (tipo de lenguaje empleado, apropiado nivel conceptual, características culturales, etc.).
si..... no.....
- C* 1.2 ¿Despierta el interés?
si..... no.....
- E 1.3 ¿Es idóneo al tipo de contenido el tipo de presentación?
si..... no.....
- C 1.4 ¿No abusa de material adicional que distraiga la atención de lo básico?(elementos humorísticos, música de fondo, etc.).
si..... no.....

ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- E 2.1 ¿Es pertinente al tema de estudio la información del documento?
si..... no.....
- E 2.2 ¿Sigue un orden lógico?(cronológico, de implicación, etc.)
si..... no.....

PRINCIPIO DE APRENDIZAJE

- E 2.3 ¿Hay una especificación explícita de los objetivos de o por lo menos se infiere claramente el propósito del documento?
si..... no.....

- E 2.4 ?Propicia la participación del estudiante?(?lo induce a pensar en una respuesta o a manifestar alguna actividad?).
si..... no.....
- E 2.5 ?Se refuerza alguna actividad del estudiante mediante algún tipo de verificación a su respuesta?
si..... no.....
- E 2.6 ?Aumenta gradualmente la dificultad de la información en cuanto a calidad y cantidad?
si..... no.....
- C 2.7 ?Propicia una relación significativa entre la nueva información y los conocimientos anteriores?
si..... no.....
- C 2.8 ?Hace evidentes las dificultades que podrían ser fuente de error? (retroalimentación)
si..... no.....

ELEMENTOS DE ENSEMANZA: CONCEPTOS

- E 2.9 ?Se comunica de alguna manera (narración oral, texto explicativo en las imágenes, etc.) la regla que define al concepto?
si..... no.....
- E 2.10 ?Presenta variadas y numerosas instancias o ejemplos del concepto estudiado?
si..... no.....
- E 2.11 ?Expone casos que no pertenecen al concepto, pero que podrían confundirse con sus elementos?(no ejemplos)
si..... no.....

C 2.12 ?Proporciona las convenciones (lenguaje simbólico) del tema?

si..... no.....

E 2.13 ?Muestra la relación del concepto con conceptos inmediatos de nivel superior, inferior y del mismo nivel? (favorece la integración del concepto en el campo de estudio que le corresponde?

si..... no.....

C 2.14 ?Proporciona la etimología, sinonimia o antonimia del término que designa el concepto?

si..... no.....

ELEMENTOS DE ENSEANZA: PROCEDIMIENTOS

E 2.15 ?Senala las situaciones en que puede aplicarse el procedimiento?

si..... no.....

E 2.16 ?Proporciona algún modelo que muestre la ejecución de las etapas aisladas y después la demostración del procedimiento global?

si..... no.....

C 2.17 ?Muestra los errores comunes que podrían cometerse, con el fin de evitarlos?

si..... no.....

C 2.18 ?Sugiere vías alternas para llegar al mismo resultado?

si..... no.....

3 CALIDAD TECNICA

GRABACION

Tipo de presentación (cassette, disco, cinta, etc.).....
CINTAS DE AUDIO

Descripción de la presentación: VARIAS SECCIONES, EJERCICIOS ESCALARES Y ORALES; ENTRENAMIENTO.

- E 3.1 ¿Es claro e inteligible el sonido?
sí..... no.....
- C 3.2 ¿Se logra la fidelidad en el sonido? (¿es muy cercano a la realidad acústica?)
sí..... no.....
- C 3.3 ¿Es menor a 20 minutos su duración?
sí..... no.....
- E 3.4 ¿Presenta pausas? (secuencias claramente delimitadas por periodos de silencio?).
sí..... no.....
- C 3.5 Si hay música de fondo ¿Fortalece la presentación?
sí..... no.....

MATERIAL GRAFICO

Tipo de presentación (carteles, diagramas, gráficas, tarjetas, ilustraciones, retrotransparencias, etc.):
ILUSTRACIONES

Dibujo: Color: Dimensiones: 30 X 60

Collage (fotografías, láminas, mapas montados): ---

Número de ejemplares: VARIABLE

- C 3.18 ¿Es bueno y durable el material de base (cartón, papel, acetato)?
sí..... no.....

- E 3.19 ¿Favorece a la percepción la disposición de los elementos? (color, arreglo artístico de la ilustración, tamaño y disposición de los elementos, etc.).
 sí..... no.....
- E 3.20 ¿Es legible el tipo de letra empleado?
 sí..... no.....

MATERIAL IMPRESO

Tipo de presentación (textos, revistas, programas, folletos, manuales, etc.) HOJA DE TRABAJO número de páginas: 2

Descripción de la presentación: COLUMNAS DE EJERCICIOS INDIVIDUALES EN PÁGOS 1900

- C 3.21 ¿Es bueno y durable el papel?
 sí..... no.....
- E 3.22 ¿Es claro y fácil de leer el tipo de imprenta?
 sí..... no.....
- E 3.23 ¿Se incluye un índice o una tabla de contenido fácil de usar?
 sí..... no.....
- E 3.24 ¿Incluye la bibliografía materiales actualizados?
 sí..... no.....
- C 3.25 ¿Se presentan ilustraciones gráficas, mapas o tablas suplementarias que añadan interés a la materia?
 sí..... no.....
- C 3.26 ¿Presenta resúmenes o cuadros sinópticos al final de cada capítulo?
 sí..... no.....

MEDIO MIXTO

Tipo de presentación (documentos combinados: diapositivas sonoras, filminas sonoras, páginas sonoras, película/diapositiva, etc.): AUDIO (GRABACIÓN); ILUSTRACIONES Y HOJA DE TRABAJO.

Descripción de la presentación: CINTAS Y MATERIAL DE AUDIO

E 3.27 La combinación resultante ¿es congruente al tipo de contenido que se desea ilustrar?

si..... no.....

E 3.28 ¿Es técnicamente adecuada la sincronización entre los elementos?

si..... no.....

ADMINISTRACION, ECONOMIA Y ALMACENAMIENTO

E 4.1 Entre los medios disponibles ¿es el más económico para alcanzar el objetivo? (¿se justifica el costo del material?).

si..... no.....

E 4.2 ¿Tiene posibilidad de reuso?

si..... no.....

C 4.3 Tiene posibilidades de amplificación? (copias de numerosos ejemplares).

si..... no.....

E 4.4 ¿Es sencilla su transmisión? (luminosidad, temperatura, factores acústicos, espacio, disposición, etc.).

si..... no.....

E 4.5 ¿Son fácilmente controlables las condiciones ambientales necesarias para su transmisión? (luminosidad, temperatura, factores acústicos, espacio, disposición, etc).

si..... no.....

C 4.6 ¿Tiene posibilidades de almacenamiento la institución?

si..... no.....

GUIA PARA LA TOMA DE DECISIONES

1. En caso de haber obtenido una puntuación equivalente a la puntuación criterio, el documento es recomendable.
2. Si alcanza una puntuación mayor que la puntuación criterio, es excelente.
3. Si no alcanza la puntuación criterio, no es recomendable.

Evaluación

La aplicación de este documento en la enseñanza es:

EXCELENTE

USO DIDACTICO DE LOS MEDIOS

Grabación

Ventajas

Proporciona un canal alternativo de instrucción para el alumno que tiene bajo nivel de habilidad en la lectura. Por su facilidad de registro, brinda al estudiante la oportunidad de que construya su respuesta de manera observable y de que controle su propio ritmo de instrucción, ya que la grabación se puede detener, adelantar, retroceder o repetir el número de veces que sea necesario.

El documento sonoro se puede utilizar en la enseñanza de cualquier contenido, pero es particularmente útil para el análisis y aprendizaje de información verbal: música, idiomas extranjeros, arte dramático, oratoria, gramática, taquigrafía, entrevistas, etc. Es aplicable tanto para estudio de grupo como para estudio independiente, aunque en este último es de especial utilidad.

Dado su bajo costo y la facilidad de su manejo, es accesible a cualquier persona. En el empleo de cintas y cassettes, la duplicación de la información es fácil y económica; incluso estos soportes se pueden reutilizar para elaborar nuevos programas.

Aunque la selección de estos medios implica, entre otros aspectos, que la imagen auditiva es la fundamental, se puede complementar con medios de apoyo visuales o escritos (panfletos, diapositivas, películas, filminas, etcétera).

Limitaciones

Las limitaciones de su uso se deben, principalmente, a que

la grabación sólo recurre a un sentido, lo cual produce una alta susceptibilidad de distracción con respecto al mundo exterior. A menudo, el alumno no sabe escuchar; para mantener el interés y la atención del oyente, se debe enfatizar la calidad y claridad del contenido y limitar la duración del documento a 10 minutos intercalando ejercicios o material impreso entre cada audición.

Material Impreso

Ventajas

El uso generalizado en la enseñanza de textos, cuadernos de trabajo, revistas, cuadros de demostración, diagramas, carteles, gráficas, etc., obedece, entre otras, a las siguientes razones:

- ① Permite a cada persona adecuar su ritmo de lectura a sus habilidades e intereses y llevar a cabo el aprendizaje en cualquier tiempo o lugar.
- ② El lector puede revisar o repetir las unidades de estudio tantas veces como sea necesario, y subrayar los puntos o áreas que más le interesen.
- ③ Facilita la toma de notas y propicia la habilidad de síntesis.
- ④ Asegura la uniformidad del lenguaje.
- ⑤ Muchas veces permite controlar que el mensaje sea recibido.
- ⑥ No exige preparación alguna de equipo para su emisión.

Limitaciones

Sin embargo, las anteriores ventajas se pueden aceptar sólo hasta cierto límite si se consideran los puntos que siguen:

- ① El alumno tiene acceso a la información sólo a través de

la palabra impresa. Su éxito depende de la habilidad para la lectura y comprensión del estudiante.

@ El alumno con deficiencias en esta habilidad muestra mayor dificultad en la comprensión del contenido abstracto, pues esto se presenta más en la enunciación de una serie de reglas que a la presentación de ejemplos.

@ Por ende, propician más el desarrollo de habilidades como la memorización o mecanización del texto y la toma de notas, que la transferencia y el aprendizaje (salvo en el caso de textos programados que se estructuran de manera diferente; véase máquinas de enseñanza).

Multiproducción

Ventajas

@ Cualquiera que sea la combinación que se use (diapositivas y grabación, filminas y material impreso, películas y

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

- 1.- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1988.
- 2.- Programa para la Modernización Educativa (1989-1994). SEP. México, 1989.
- 3.- The Radio Mathematic Project: 1974-1975. Searle, Suppes, Wells. IMSSS. California. 1975.
- 4.- Jamison, Suppes & Wells. The Effectiveness of Alternative Instructional Media: A survey. Riview of Educational Research, 1974.
- 5.- McAnany, E.G. "Radios Roll in the Development: Five Estrategies of Use. Washintong, D.C.:Academy for Educational Research, 1973.
- 6.- Guido, María Rita. Didáctica de la Lengua en la Escuela Primaria, México, 1986.
- 7.- Decroly, O. Jadot, Segers. L'exploration du Langage de L'enfant. Bruxelles, 1937.
- 8.- Prieto Castillo D. La Fiesta del Lenguaje. UAM. México, 1986.
- 9.- Piaget, Jean. Desarrollo del Lenguaje en el Nino.
- 10.- Searle, Familiar Medicine. California. 1986.
- 11.- Malmberg, Bertil. Los Nuevos Caminos de la Linguística. Ed. S.XXI, México, 1986.
- 12.- Jiménez-Ottalengo, Regina. Sociedad y Lenguaje. UNAM. México, 1987.
- 13.- Programa Nacional de Educación. SEP. México, 1989.
- 14.- Mutzenbercher Nora. Juego Aprendo y Me Divierto; Aprender es Divertido. Ed. Limusa. México, 1988.
- 15.- Smith, E.P. Arcoiris de México. México, 1989.
- 16.- De Paew, L. El Metodo Montessori. Trad. Esp. Madrid. 1960.
- 17.- Manual del Afabetizador. INEA, México, 1986.
- 18.- Alardín Susana Glez., Los procesos de Aprendizaje, México, 1987.

- 19.- Lecto-Escritura en Lengua Otomí. SEP. México, 1982.
- 20.- M. Mijares. Artículos IDEAC. 1988. (curso)
- 21.- Guerrero, Javier. Plaza Sésamo. México, 1988.
- 22.- Searle, B. Site Selection Process: Radio Mathematics Project. Calif: Stanford University, Institute for Mathematical Studies In Social Sciences, 1974.
- 23.- Rodríguez Dieguez, J.L. La sintaxis de la Imágen en la Enseñanza. Ed Gustavo Gilli. México, 1979.
- 24.- Jakobson, R. Essais de Linguistique Générale. Trad. esp.: Editorial Seix Barral. Barcelona 1975.
- 25.- Couffignal.
- 26.- Castaneda Yanez, Margarita. Los Medios de la Comunicación y la Tecnología Educativa. Editorial Trillas México, 1979.
- 27.- Couffignal, La Cibernética. A. Arredondo Editor. Barcelona, 1970.
- 28.- Meredith, Patrick. "Toward a Taxonomy of Educational Media", en: AV Comun. Rev. 4, 1965, 374-384.
- 29.- Allen Williams. "Categories of Instructional Media Research" Bulletin of the School Education. Indiana, 1970.
- 30.- Brunner, J.S. y Olson D.R., "Learning through experience and learning through media". Oxford, 1973.
- 31.- Cloutier, Jean. La communication Audio-Scripto-Visuelle a L'eure des self media ou l'ere d'Emerec, Les Presses Universitaires de Montreal, Montreal, 1973.
- 32.- "How to Use Them", B.B.C. Londres, 1989.
- 33.- Tirado, Felipe. Publicación Del Proyecto Transdisciplinario para el Estudio de la Comunicación y la Cultura. En Prensa.
- 34.- Castaneda, S. y López, Miguel. Artículo para la publicación del Transdisciplinario (reflexiones de Neaiser y Duchastel: Psicología Cognitiva).
- 35.- Suppes & Ginberg. Application of a Stimulus Sampling Model to Children's Concept Formation Without Overt Corrections Responses. Journal of Experimental Psychology, 1962.
- 36.- Stolurou, L. M. Teaching By Machine. Washintong, D.C. Department of Health, Education and Welfare, 1961.