



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

UNIDAD

SEAD

141



**Secretaría de Educación
Pública**

**El método global de análisis estructural y la
comprensión de la lectura, al término del primer
grado de educación primaria.**

Irma Zeida Aguilar Luna

Ma. Amelia Alcántar Gutiérrez

María Elena Alcántar Gutiérrez

Jovita Medina Armas

Ignacia Ma. Ortegón Villaseñor

INVESTIGACION DE CAMPO

P R E S E N T A D A

**PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA
GUADALAJARA, JALISCO 1984**

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

GUADALAJARA, JALISCO, a 2 de ABRIL de 1984

C. Profr. (a) _____
Presente

IRMA ZEIDA AGUILAR LUNA

(nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
ción alternativa INVESTIGACION DE CAMPO
"EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL Y LA COMPRESION DE LA LEC
TURA, AL TERMINO DEL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA"
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a --
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Profra. Ma. Eugenia Figueroa Mascorro
PROFRA. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

GUADALAJARA, JALISCO, a 2 de ABRIL de 19 84

C. Profr. (a) MA. AMELIA ALCANTAR GUTIERREZ
 Presente (nombre del agresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
 Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
 ción alternativa INVESTIGACION DE CAMPO
 titulado "EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL Y LA COMPRENSION DE LA LEC-
TURA, AL TERMINO DEL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA"
 presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
 que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
 H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
 ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Ma. Eugenia Figueroa Mascorro
 PROFRA. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO

S. C. P.
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 UNIDAD SEAD
 GUADALAJARA

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

GUADALAJARA, JALISCO, a 2 de ABRIL de 19 84

C. Profr. (a) MARIA ELENA ALCANTAR GUTIERREZ
 Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
 Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
 ción alternativa INVESTIGACION DE CAMPO
"EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL Y LA COMPRESION DE LA LEC
TURA, AL TERMINO DEL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA"
 presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
 que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
 H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
 ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Eugenia Figueroa Mascorro
 PROFRA. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

GUADALAJARA , JALISCO , a 2 de ABRIL de 1984

C. Profr. (a) JOVITA MEDINA ARMAS
 Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
 Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
 ción alternativa INVESTIGACION DE CAMPO
 titulado "EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL Y LA COMPRENSION DE LA LEC-
 TURA, AL TERMINO DEL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA"
 presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
 que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
 H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
 ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión



Profra. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

GUADALAJARA, JALISCO, a 2 de ABRIL de 1984

C. Profr. (s)
Presente

IGNACIA MA. ORTEGON VILLASEÑOR

(nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa INVESTIGACION DE CAMPO titulado "EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL Y LA COMPRENSION DE LA LECTURA AL TERMINO DEL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA" presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Eugenia Figueroa Mascorro
PROFRA. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIDAD ZONA
GUADALAJARA

INDICE

	Página
INTRODUCCION.	1
CAPITULO I. EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL	15
A. Fundamentos psicológicos.	16
B. Fundamentos pedagógicos.	19
C. Fundamentos sociales.	20
D. Etapas:	21
1. Visualización de enunciados.	21
2. Análisis de enunciados, para identificar <u>pa</u> labras.	22
3. Análisis de palabras: identificación de sílabas.	23
4. Afirmación de la lectura y la escritura.	24
CAPITULO II. LA COMPRESION DE LA LECTURA.	27
A. Naturaleza de la función lectora.	27
B. Criterios de evaluación.	29
C. Instrumentos y técnicas de medición:	38
1. La encuesta.	38
2. El texto.	38
3. El cuestionario.	39
4. La entrevista.	39
5. La muestra.	40
6. El análisis estadístico.	40
CAPITULO III. PRESENTACION DE LOS RESULTADOS.	41
A. Reproducción.	41
B. Asimilación.	44
C. La comprensión global.	49
D. Síntesis del proceso.	53
CONCLUSIONES.	56
BIBLIOGRAFIA.	58
ANEXOS.	

INTRODUCCION

Uno de los problemas de la educación contemporánea, que ha ocupado la atención de psicólogos, pedagogos y maestros de grupo en particular, es el que se refiere a la enseñanza de la lectura y escritura de los niños del primer grado de educación primaria.

Los diferentes criterios que los especialistas exponen alrededor de este problema, se han venido resolviendo históricamente con la justificación, sistematización y práctica de los diferentes métodos para la enseñanza de la lectura.

Uno de los métodos, el MGAE (1), ha sido puesto en marcha oficialmente desde el ciclo escolar 1972-1973. Los fundamentos características y bondades de este método, son a grandes rasgos conocidos.

Entre los supuestos más firmes que justifican la aplicación de este método, el que se refiere a la comprensión de la lectura, vendría siendo fundamental. De las diferentes consideraciones valorativas respecto a la efectividad de la lectura, el problema esencial es el de la comprensión (2). Gastón Mialaret dice: "Saber leer es comprender lo que se descifra, es traducir en pensamientos, ideas, emociones y sentimientos, un pequeño dibujo que corre a lo largo de una línea" (3).

1. Para evitar el manejo de un enunciado largo y para mayor comodidad de la escritura, se utilizará la sigla MGAE, cuando se refiere en el texto al Método Global de Análisis Estructural.
2. Evidentemente no se trata de una subestimación de los aspectos que intervienen en la actividad lectora. Destacamos el de la comprensión porque, en última instancia- y ésta sería la justificación central de nuestro estudio- todos aquellos se justifican sólo en función de éste.
3. El aprendizaje de la lectura. Madrid. Ed. Morova-Fax. 1972-

La relación entre el método de enseñanza y los resultados, específicamente en términos de la lectura, posee implicaciones más amplias que las señaladas; de ahí que nos referamos estrictamente sólo a esta parte de la cuestión.

Esta investigación pretende verificar, de manera estimativa, un aspecto de los resultados que se obtienen en la aplicación del método. Para este efecto, nos hemos regido por los criterios de Adolfo Maíllo, quien sintetiza los aspectos de evaluación de la lectura comprensiva en dos: reproducción del contenido y su asimilación (4).

Creemos conveniente señalar la opinión de algunos pedagogos cuyos conceptos anteceden a nuestra investigación:

El profesor Santos Valdés, destaca la necesidad de que los niños aprendan a conceptualizar, para construir en torno a esta fase lógica del pensamiento, el sentido de lo que leen. Propone ejercicios y actividades para reforzar la lectura de comprensión (5).

Para Benjamín Sánchez, uno de los objetivos más importantes de la lectura, es la comprensión de lo leído, desde que ésta se inicia. Ello no es posible, porque hay una fase inicial en que el niño fija su atención en el signo gráfico, representante de un fonema para la correcta emisión de los sonidos. Pero a medida que el niño adquiere libremente el mecanismo, el maestro debe orientarlo para que llegue a la comprensión de los contenidos (6).

-
4. En "Lengua Nacional", Cap. 11 de la Enciclopedia de Didáctica Aplicada. Barcelona. Ed. Labor. 1974. Pág. 125
 5. La enseñanza de la lectura. Ed. 1966. Jalapa, Ver. Pág. 47
 6. Incluido en Enciclopedia de Didáctica Aplicada. Tomo 11. - dirigida por Adolfo Maíllo. Ed. Labor. Barcelona. 1974. -- Pág. 109.

Arthur I. Gates estableció por su parte, normas de grado y de edad para identificar el nivel de comprensión lectora. Estas normas fijan los criterios para evaluar el rendimiento del escolar en la lectura, a partir de la detección de la edad mental del niño y su equivalencia comparativa con las aptitudes para leer. Esta técnica aporta elementos valiosos para los --- maestros de primaria, principalmente; aunque exige una interpretación cuidadosa de la concentración estadística (7).

H.B. Reed destacó la vinculación que existe entre el significado de la palabra y su grafía. Estimó que para que el niño comprenda lo que lee, deben concurrir ciertos factores: nivel intelectual, amplitud de vocabulario, madurez del escolar, es decir, subraya la importancia de las condiciones previas que debe reunir el educando, no tanto para aprender a leer, sino, principalmente, para que comprenda lo leído (8).

C. Hendrix expresa: "Saber leer es estar en condiciones de extraer la significación de un texto impreso" (9).

Destaca el hecho en una forma comparativa; por una parte el método fonético descifra los sonidos de una manera mecánica, donde accidentalmente se da un sentido a la lectura, en tanto que el método global, coloca en primer lugar la comprensión, fomentando la costumbre de comprender la lectura de un texto. Manifiesta la idea de que con el método fonético, posiblemente se ha influido en el niño para que piense en la buena lectura; como la forma de traducir correctamente los signos escritos en sonidos, coordinando su puntuación y enlace, olvidandose de la

7. Citado en Medición y Evaluación en la Enseñanza. México, --- Ed. Pax, 1978. Págs. 433-436.

8. Citado en la Enciclopedia Técnica de la Educación. Tomo --- 111. Madrid. Ed. Santillana. 1975. Págs. 74-75.

9. Cómo enseñar a leer con el Método Global. Ed. Kapelusz. Argentina. 1959. Págs. 72-74.

comprensión y de la relación que existe entre la escritura y el lenguaje oral. En cuanto al método global, indica que la lectura lograda por los niños es de calidad superior a la lograda -- con métodos de índole tradicional, siendo la lectura inteligente, corriente y expresiva (10).

Podemos hablar, pues, de dos fases de la función lectora: la fase mecánica, y la fase de comprensión propiamente dicha. Esta disociación que caracteriza a los métodos de enseñanza tradicionales fonéticos y silábicos es objeto de las más serias preocupaciones, aún para los promotores de las bondades de los métodos globalizadores. El MGAE es uno de los métodos que destacan el carácter simultáneo del aprendizaje de la lectura y la excritura, pero esta cualidad es muy discutible para referirnos a -- las dos fases de la lectura señaladas. Existe una compleja diversidad de variables que intervienen en la manifestación del -- fenómeno y que no han sido abordadas sistemáticamente. Señalamos, por ejemplo, el inventario verbal que poseen los educan-- dos, en razón proporcional a su procedencia social: la riqueza -- o deficiencia de sus experiencias visuales táctiles, motoras; -- el conocimiento objetivo, por parte de los maestros, de las condiciones que deben reunirse en el educando para que éste se inicie en el aprendizaje sistemático de la escuela, etcétera.

Estas cuestiones, entre otras, determinan, en su conjunto la efectividad del aprendizaje de la lectura. En esta investiga-- ción se excluyen por razones metodológicas, pero es claro que -- se manifiestan de alguna manera, en los resultados. Así, y a pesar de la no consideración de esos aspectos, podemos afirmar -- que es posible detectar, en términos generales, la presencia de la comprensión de la lectura en los niños que han aprendido a --

10. Ibid. Págs. 73-74.

leer con el Método Global de Análisis Estructural, terminando apenas el año escolar o iniciando el nivel siguiente.

A diez años de su puesta en marcha, el método ha venido a desplazar, paulatinamente, los procedimientos tradicionales para la enseñanza de la lectura y de la escritura que le precedieron, -empezando desde el silabario de San Miguel, los métodos fonéticos, - sintéticos y analíticos - métodos eclécticos, etc.- Sin embargo, el carácter oficial de su aplicación, no ha sido suficiente para convencer a algunos maestros, obstinados en -- continuar empleando aquellos métodos, cuya fundamentación, en términos científicos, se ha visto cuestionada, por la forma en que se adquiere el aprendizaje de la lectura (11).

De lo anterior se deduce, precisamente, uno de los aspectos relacionados con nuestro problema, esto es, el conjunto de los factores que se asocian a la actividad docente del maestro de primer grado, y, específicamente, de las estrategias didácticas que se desprenden de la aplicación del método global. Este aspecto se refiere a la relación del binomio teoría-práctica, - es decir, el conocimiento que el maestro posee acerca de la -- científicidad del método que se emplea y de las experiencias - concretas derivadas de su actividad docente.

La primera cuestión, la que se refiere al conocimiento de los fundamentos científicos del método, exigió para propósitos de nuestro estudio, la aplicación de un cuestionario dirigido precisamente a recoger la información básica que el maestro de primer grado debe conocer en torno al método de enseñanza de la lectura que aplica (anexo 2).

Una de las primeras dificultades que la presente investiga-

11. Véase Berta Braslavsky. La Querrela de los Métodos en la -

ción hubo de superar, se evidenció, al delimitar la población de niños en edad escolar-primer año-objeto de nuestro estudio. - Derivadas de nuestra interrogante central: ¿Cuál es el grado de comprensión de la lectura en los niños que han aprendido a leer con el Método Global de Análisis Estructural?, surgieron otras que rebasan los límites de nuestro problema. A saber: -- ¿Hasta qué punto la actividad docente del maestro es determinante en la efectividad del Método Global?, ¿Qué grado de correspondencia existe, en los maestros de primer grado, entre el conocimiento de la teoría científica que fundamenta al método, y la experiencia docente que apoya su práctica?. ¿Cómo han interpretado los responsables de su aplicación, las diferentes fases que caracterizan al método?.

Las interrogantes anteriores, desbordan, con mucho la cuestión específica que nos interesa; sin embargo, se asocian íntimamente a ella. Conscientes pues, de la interrelación entre -- las cuestiones indicadas, realizamos al azar un muestreo entre los maestros de educación primaria (12)., dirigido esencialmente a la identificación de los sujetos indirectamente involucrados en nuestro problema, es decir, que reunirán las condiciones siguientes:

- a) Una experiencia docente en el primer grado, no menor de cinco años.
- b) Que dicha experiencia se refiriese al empleo del Método Global.
- c) Que hubiesen aplicado el método en el ciclo escolar inmediato anterior a nuestro estudio.

Posteriormente, frente a la necesidad de controlar en la me

12. enseñanza de la lectura. Buenos Aires. Ed. Kapelusz. 1978. 148 muestras de diferentes zonas escolares del área metropolitana de Guadalajara, recabadas en diversos centros escolares para formación magisterial, durante los cursos de verano.

dida de nuestras posibilidades una gran diversidad de variables no consideradas en la investigación, realizamos algunos ajustes durante el proceso.

A nuestro juicio, no bastaba eludir las implicaciones metodológicas inscritas al margen del problema esencial. De ahí la necesidad de ocuparnos de ellas a manera de estrategia, para conferir un mayor margen de objetividad a los criterios de identificación de la población escolar, objeto de nuestro estudio.

Las condiciones señaladas arriba, respecto a los criterios de selección de los maestros, cuya experiencia docente pudiera delimitar con mayor precisión el sujeto ideal - nos referimos a los escolares - fue cuestionado con los resultados del muestreo inicial.

Además de la omisión del aspecto teórico, aplicado en el problema central, este primer muestreo no arrojó los resultados esperados en el sentido de delimitar la población, sujeto del estudio. Al concluir con la calificación de la primera muestra, observamos que los puntos obtenidos en algunas escuelas, eran muy bajos en relación con otras, es decir, que había gran diferencia de unos a otros grupos.

Se planeó entonces ampliar la muestra de investigación, tomando ahora dos escuelas del primer grupo (13)., para establecer una comparación entre los resultados de ambas categorías - y ver si afectaba a dichos resultados, el que un maestro tuviera más experiencia que otro en la aplicación del MGAE, o si, independientemente de ello, el MGAE aportara iguales o mejores resultados con referencia a los otros métodos utilizados.

13. El primer grupo se refiere a la categoría de maestros de uno a cuatro años, con experiencia aplicando el MGAE; El segundo grupo, corresponde a maestros de cinco o más años en la aplicación del mismo.

Así, como un segundo muestreo que incluyó, por un lado, la información teórica que poseían los maestros acerca del método, y, por otro, la reducción de los criterios de la experiencia docente, se procedió a conformar la población específica infantil. El criterio en términos generales, se redujo a la discriminación de veintiún grupos correspondientes a escuelas del área urbana, suburbana y rural inscritas en el área metropolitana -- del municipio de Guadalajara y en los linderos de los municipios de Zapopan y Tlaquepaque. En términos cuantitativos, de una población de 974 sujetos, se identificó una muestra aleatoria simple de 129 escolares (13%).

De manera complementaria, la respuesta a la pregunta: ¿En qué fase de evolución se ubica el pensamiento de los niños cuyas edades fluctúan entre los seis y los ocho años?, nos daría los elementos básicos para inscribir el aspecto esencial de nuestro problema - comprensión de la lectura- en su contexto específico, esto es, el del pensamiento infantil.

El desarrollo infantil, en todos sus aspectos, atraviesa por una serie de etapas diversas. El tránsito de una a otra, deviene en una transformación paulatina de la personalidad. Aunque es difícil precisar las conductas correspondientes a los finales de una etapa y a las características de la siguiente, podemos afirmar la existencia de ciertas acciones que delimitan su correspondencia a una etapa, que sirve de enlace para la siguiente. Para ilustrar lo anterior inscribiríamos a modo de ejemplo lo propuesto por Piaget, respecto a la fase de las operaciones concretas: "El niño de cinco años de edad, puede aprender a caminar las cuatro manzanas que separan a su casa de la tienda vecina, pero no puede sentarse a una mesa, coger un papel y un lápiz y trazar la ruta que recorre" (14).

14. Citado por Mussen, Conger y Kagan, en Desarrollo de la Personalidad en el niño. México, Ed. Trillas. 1979, p. 506.

Así, en ese desarrollo, existen puntos culminantes que sirven de apoyo y antecedentes para iniciar otros más complejos y cuya aparición sería un indicador necesario a nuestros propósitos docentes.

Lo dicho impone la consideración, de subrayar la importancia de la instrucción preescolar, como una condición imprescindible para construir, sobre este supuesto, los fundamentos metodológicos previos a la enseñanza de uno de los aspectos esenciales de esta etapa, esto es, la presencia de la madurez suficiente para el aprendizaje de la lectura.

Detenernos en el examen minucioso de las condiciones que precedieron a la aplicación de nuestro método MGAE, hubiese significado una desviación en el tratamiento de nuestro problema central, toda vez que nuestro punto de partida se refiere a una -- conducta concreta ya dada, es decir, que los 129 sujetos, objeto de nuestro análisis, habían atravesado ya la etapa a que nos referimos.

Nuestra hipótesis de trabajo, subraya el aspecto más significativo de la actividad lectora y se sustenta en los fundamentos teóricos que se precisan en el capítulo 11: los educandos que han experimentado el desarrollo del proceso del aprendizaje de la lectura con el MGAE, manifiestan un nivel de comprensión lectora de una significación tal, que nos permita estimar la efectividad del método, en ese sentido.

Respecto a los criterios de selección del instrumento principal -- la lectura de comprensión --, creemos necesario destacar las consideraciones siguientes: Dentro de la lectura, la comprensión constituye uno de sus elementos básicos, principalmente en la silenciosa, donde adquiere una gran importancia. En este tipo de lectura, se localiza el cuento como una lectura de placer, que resulta ampliamente atractiva para el niño, principal-

mente por la sutil combinación de realidad y fantasía que presenta.

Esta característica se tomó muy en cuenta para la planeada-investigación de campo, porque un cuento no necesita motivación previa por el maestro; dicha motivación va implícita en el cuento y cuando este es interesante, la motivación persiste hasta el final, logrando incluso que, por el interés demostrado, el niño recuerde fácilmente el desarrollo de los acontecimientos en el cuento.

Consideramos que mediante el cuento, podríamos apreciar más claramente el nivel de comprensión que el niño ha logrado desarrollar al aprender a leer con el MGAE y estimarse, precisamente, desde el recuerdo de detalles elementales, hasta la interpretación completa del texto leído.

Así mismo, es necesario subrayar las dificultades de mayor significación que surgieron durante el proceso de la investigación, y, más específicamente, en los procedimientos de aplicación del instrumento central.

Se mimeografiaron en forma suficiente, las hojas del cuento: "El perrito herido"; y elaboramos un cuestionario acerca del contenido del cuento, con el fin de que al contestar el niño, pudiéramos apreciar su nivel de comprensión lectora.

Planeamos cuidadosamente la manera de cómo se desarrollaría la investigación en todas las escuelas; nos presentamos todo el equipo con el material mimeografiado, una grabadora y hojas en blanco.

Después de entrevistarnos con el director del plantel, este nos permitió el acceso al salón de clase con los niños, sujetos de la investigación. Seleccionamos ocho niños al azar, me-

diante una rifa aplicada al número de alumnos en la lista de asistencia y la maestra nos cedió la conducción del grupo. Una integrante del equipo, habló con los niños; se presentó tratando de crear un ambiente de confianza entre los alumnos y nuestro equipo. Repartimos el cuento mimeografiado a cada niño y se les pidió que leyeran en silencio. Enseguida leyeron en voz alta diez niños, incluidos los ocho seleccionados mediante la rifa realizada anteriormente; las cuatro restantes compañeras de equipo salimos con los ocho niños acompañados por su maestro (a) hacia un lugar de la escuela preparado para realizar la redacción de lo que recordara acerca del cuento y una ilustración de lo que más les había gustado del mismo, ahí otra integrante del equipo se encargó de los niños.

Posteriormente, al terminar de redactar cada niño, una integrante del equipo se encargó de guiarle a otro lugar tranquilo en donde le esperaban dos compañeras del equipo con una grabadora ubicada en forma discreta, lista para funcionar. El niño-entró acompañado de su maestro (a), -para crearle confianza y seguridad- quien se quedaba solo unos momentos y luego se retiraba del lugar; se le formuló al niño un cuestionario con seis preguntas:

1. ¿Cómo se llamó el cuento que leíste?
2. ¿Qué le sucedió al pobre perrito?
3. ¿Quién se compadeció del pobre perrito?
4. ¿A quién trajo el perrito meses después?
5. ¿Qué hizo el médico con el perrito amigo?
6. ¿Qué más te acuerdas del cuento?

Las respuestas de este cuestionario, fueron registradas en "cassettes". Frente a la posibilidad de que los niños se inhibieran oralmente y cuya información no pudiéramos estimar con los mismos indicadores, creímos necesario emplear el marco de la representación hacia el plano gráfico. De suerte que esta modalidad permitiera a los sujetos una transferencia más rica-

de los contenidos asimilados.

No podríamos afirmar que el control del procedimiento realizado haya sido el más adecuado a las exigencias del problema central, pero también es cierto que los criterios de validez interna, fueron considerados durante el proceso de la investigación. Sentimos que con nuestro trabajo podríamos destacar el principio del investigador que advierte un incremento de la -- complejidad del problema que enfrenta, sobre todo cuando él -- mismo forma parte del fenómeno que estudia.

A partir de la consideración de que el manejo de los conceptos básicos y de las categorías de análisis definen nuestro estudio, creemos necesario incluir un capítulo específico relativo a los lineamientos y principios generales del MGAE, subrayando, de paso, la naturaleza y función de la lectura, toda -- vez, que ésta vendría a ser el evento central de nuestra preocupación.

De la función lectora, aludimos los fundamentos más conocidos que inciden y en su generalidad, coinciden en identificar la comprensión como fase última y más significativa del proceso. Por otro lado, la complejidad de su estimación, exigió una ampliación de los criterios para la identificación de la población.

En el capítulo III concentramos la información obtenida para advertir, de manera general, los resultados en conjunto. -- Luego se explican, en forma particular, los aspectos considerados en la prueba de comprensión, registrados, uno por uno, en las gráficas correspondientes.

Finalmente, podemos afirmar, que existe una íntima correspondencia entre el maestro y el método de enseñanza. Esta cuestión más significativa de lo que parece, incide directamente --

en los resultados del aprendizaje. Específicamente esta relación maestro-método, sobre el contexto de la enseñanza de la lectura adquiere una importancia decisiva. No es posible referirnos a la validez de un método didáctico en particular, señalando al sujeto que lo opera. Creemos necesario detectar una parte de esta cuestión, al registrar la información básica que los maestros del primer grado deben poseer acerca de su método.

En términos generales, podríamos afirmar que los maestros encuestados poseen una información general y correcta del método global. La dificultad se presenta en la precisión de los principios y conceptos básicos, en el terreno de su aplicación, es decir, los maestros son capaces de explicar los conceptos "globalización", "sincrétismo", "comprensión" en forma general y correcta, pero titubean para identificar la presencia de éstos fenómenos en el proceso didáctico donde se expresan.

Si partimos de la consideración de que cada método se justifica sólo cuando se asocia a su tecnología correspondiente, -- concluiremos en afirmar que los maestros, en lo general, no poseen una concepción clara de la herramienta que emplean. El uso de la terminología específica de los recursos técnico-didácticos, de las estrategias de la enseñanza, de los instrumentos de evaluación, etc., se torna esencial para propósitos del aprendizaje; por tanto, la evidencia de éste estaría determinada significativamente por la relación a la que nos referimos: maestro-método.

Consideramos, finalmente, que una explicación pormenorizada de los criterios metodológicos empleados en esta investigación podrían dispensar el orden mismo de la exposición. Las diversas interpretaciones acerca de la evaluación de la comprensión lectora, nos indujeron a tratarlas inmediatamente, antes del análisis de los resultados. En todo caso, la lectura global de

nuestro reporte, y específicamente del capítulo 111, justifi--
can, creemos, esta medida.

CAPITULO 1

EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL

Las autoridades educativas de nuestro país, preocupadas por proveer al magisterio nacional de un método de lecto-escritura --- más eficaz, reunieron las experiencias didácticas obtenidas con la aplicación -durante muchos años-, de los métodos de marcha -sintética-analítica, formularon y sentaron los criterios básicos que permitieron la adaptación del Método Global de Análisis Estructural, a las características del niño mexicano. Su procedimiento es analítico-sintético y presenta grandes ventajas que facilitan simultáneamente la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura (15).

El MGAE fué presentado en 1972, por el Consejo Nacional Técnico de Educación, a la consideración de los maestros de primer grado, con el principio elemental de: "Leer es comprender la palabra escrita". El Método se denomina global, porque se fundamenta en las características de la globalización. Es de Análisis Estructural, porque maneja la lengua como un sistema de elementos organizados en estructuras lingüísticas, que son analizadas didácticamente en forma continua y en función siempre de la comprensión lectora. El análisis adquiere gran importancia, por que permite al niño clasificar y diferenciar la estructura del-enunciado. Con el siguiente esquema ilustramos lo expuesto:

Enunciado

Palabra

Sílaba

El MGAE es un Método respaldado por fundamentos teóricos, -- que consideran las características propias de la mentalidad infantil en la fase de la adquisición lectora. La exposición de -

15. Véase Español 1. Auxiliar didáctico para el primer grado. - Segunda Edición. México, SEP. 1973. Pág. 33.

estos principios, lleva implícitas las ventajas que lo caracterizan.

A, Fundamentos psicológicos

1. Decroly se pronunció en forma vehemente por el principio psicológico del interés para rechazar el manejo de símbolos vacíos de significación, que no le indican nada en absoluto al niño y propuso:

Que la visión de los símbolos se transforme de modo inmediato en presentación de ideas, ya que solamente la representación concreta de las ideas, mediante las cosas o las figuras, podrían despertar el interés que, según él, no suscitan nunca la letra muerta ni el lenguaje por sí solo. A lo largo de toda la evolución de las ideas de Decroly, con respecto al método de la lectura, no solo se mantiene sino que se acentúa la importancia dinámica del interés. (16).

2. El Método considera los principios de Decroly, quien recomendó la globalización, basándose en el sincretismo del niño. Considera como factor primordial, la comprensión en la lectura, a partir de los criterios psicológicos siguientes:

a) La lectura es una función visual. Decroly y Degand se interesan más específicamente en la función visual y motriz del lenguaje, incluso establecen que el fenómeno visual es primordial; por eso, "Es la lectura visual la que se llama lectura mental, que es la única lectura" (17).

b) La función visual se desarrolla más pronto que la -

16. Citado por Berta P. de Braslavsky. Op. cit. Págs. 57-58 ---
 17. Decroly y Degand, Psychologie et Pédagogie de la Lecture. -
 citados por Berta P. de Braslavsky, Op. cit. Pág. 70

función auditiva. Decroly y Degand exponen que el sentido de la vista se desarrolla antes que el sentido del oído y que exclusivamente la percepción visual determinó la práctica de la lectura silenciosa y la prohibición del dictado como recurso para corroborar y comprobar el aprendizaje de un texto.

- c) La vista da nociones más numerosas y más precisas que el oído. Decroly expresa que la percepción del niño se caracteriza fundamentalmente por tener una visión de conjunto y por ello, desarrolla el concepto de sincretismo acentuando su convicción en el sentido de que el pensamiento del adulto difiere por completo de la del niño. El pensamiento del adulto se construye en forma natural, partiendo de los elementos y ello no es lógico para el niño, porque éste, desde pequeño, está acostumbrado a recibir frases enteras de su madre; dichas nociones penetran en él como una estructura en la que no existe el análisis previo ni la disociación; y es a este particular fenómeno del sincretismo en el niño, al que Decroly prefiere llamarle posteriormente globalización (18), indicando que este término designa un estado perceptivo más general que el poder sincretético, puesto que éste último implica un análisis previo y se hace necesaria una síntesis consciente y organizada por parte del niño (19).

3. Toma en cuenta las diferencias individuales en los niños y ofrece ejercicios preparatorios que ayudan a formar y

18. Un cuestionamiento a las tesis de Decroly señala que "el concepto de globalización no fue desarrollado nunca con mucha claridad por el mismo Decroly...". Op. cit. Pág. 63

19. Berta P. de Braslavsky. Op. cit. Págs. 60-62.

clase por los escolares en un ambiente de alegría y --
convivencia social; este procedimiento despierta el in
terés por la lectura.

2. Considera la lengua dentro de una función social, en --
donde el lenguaje hablado es la base y antecedente del
lenguaje escrito.

El Profesor Molina Fuente, sintetiza las ventajas del Méto--
do [22] de la siguiente manera:

1. Considera el sincretismo perceptivo infantil, lo utiliza
y favorece su evaluación mediante los ejercicios de ob--
servación y análisis dirigidos.
2. Enseña a leer como el niño aprende a hablar, es decir, --
por enunciados, por ideas cabales; por medio de masas --
elocutivas o enunciados con significación para el educan--
do.
3. Con los ejercicios preparatorios favorece la maduración--
sensoperceptiva y la mejor coordinación motriz del niño,
lo mismo que su sociabilización.
4. Es simultáneo para el aprendizaje de la lectura y la es--
critura.
5. Favorece la comunicación de la lectura.
6. Favorece el desarrollo de la creatividad infantil, me---
diante el cultivo de la imaginación creadora por medio --
del dibujo, el cuento y la escenificación espontánea.
7. Favorece los hábitos ortográficos del alumno, mediante --
la visualización y la escritura de los modelos con que --
trabaja regularmente.
8. Facilita el trabajo por equipos y la práctica de la dis--
ciplina consciente (23)

Es evidente que esas ventajas, en sí mismas no confieren al
Método la efectividad teóricamente supuesta. Representan una --
premisa que deberán considerar los educadores para apoyar su --
práctica docente. A los maestros corresponde verificar la efec--
tividad de la herramienta que emplea. En los diez años de su --

22. Adviértase cómo las ventajas se derivan de los fundamen---
tos, cuestión no aplicable a los métodos fonéticos-silábicos.

23. Método Global de Análisis Estructural. Teoría y Práctica.
México, Ed. Avante, 1980. Págs. 17-18

fortalecer en el educando la maduración del sistema motor y, en gran medida, los centros de percepción visual y auditiva.

4. Considera el vocabulario que manejan los niños de seis y nueve años, tanto de la ciudad como del campo, usando términos con los que el educando se encuentra más familiarizado; por medio de ello, se guía al alumno hacia la comprensión de la lectura de manera que, todo escrito que se visualice tenga significación para él.
 5. Mediante la comprensión lectora, se desarrolla en el alumno habilidad para estructurar debidamente su pensamiento al leer un escrito.
 6. Inicialmente, presenta enunciados lingüísticos de estructura completa, en su proceso similar al aprendizaje de la lengua hablada usando enunciados con significación para el niño.
- B. Fundamentos pedagógicos
1. Realiza en forma simultánea el aprendizaje de la lectura y de la escritura, empleando para ésta última la escritura script, cuyos rasgos son de fácil aplicación para el educando.
 2. Destaca la relevancia de la comunicación promotora -- del desarrollo de la personalidad infantil. Un mejor y más amplio conocimiento del lenguaje, incide directamente en el incremento de la capacidad intelectual.
 3. Propicia una lectura fluida e integral, es decir, trata de suprimir el vicio de hacer pausas que no se justifican.

tifican y, sobre todo, destaca la importancia de la comprensión lectora (20).

4. "... Se propone enseñar a leer y a escribir, a base de visualización de palabras y frases enteras, puestas siempre en relación con su significación..." (21).
5. El carácter ideovisual del Método, favorece el aprendizaje natural de la ortografía.
6. La enseñanza de la lecto-escritura, se inicia a partir de elementos de expresión significativa, que se asocian directamente con las experiencias vitales de los niños.
7. El maestro procede de lo concreto a lo abstracto, de acuerdo a la percepción del niño, presentando primero el todo y posteriormente, mediante el análisis, busca el conocimiento de las partes.
8. Permite la correlación en la enseñanza, porque los enunciados en estudio pueden referirse a cualquier área del conocimiento.

C. Fundamentos sociales

1. Aprovecha las experiencias y anécdotas comentadas en-

20. Cabe señalar de paso, que este aspecto, aunque dicho una y otra vez, hasta el cansancio, no ha despertado en los maestros el interés por detectar el conjunto de factores psicopedagógicos asociados con la comprensión de la lectura, y una vez presente, ésta, la importancia de la evaluación -- justamente del aspecto que nos interesa. Los criterios tradicionales, para la evaluación de la comprensión de la lectura, predominan aún en nuestras escuelas. La atención, la claridad, la naturalidad en la lectura oral, siguen considerados todavía en la práctica como los aspectos esenciales del fenómeno.

21. Español I. Op. cit. Pág. 35

aplicación, los maestros mexicanos hemos venido "descubriendo" el Método, es decir, la práctica y experimentación didáctica cotidiana ha corroborado las bondades de nuestro Método. Si -- originalmente, en los primeros años de su ejercicio, representó un obstáculo se debió, entre otras causas, a su novedad. Poco a poco, etapa por etapa, enlazando la teoría con la práctica, se fueron comprobando las ventajas descritas.

D. Etapas

Los fundamentos y ventajas mencionadas, sirven de base para sustentar cuatro etapas que desarrollan el proceso didáctico del Método. Precedidas por una fase orientada a la promoción y desarrollo de la psicomotricidad infantil (24), estas etapas -- siguen un orden lógico progresivo e interdependiente.

1. Visualización de enunciados

Esta primera etapa, es de particular importancia. Pro pone la enseñanza basada en el sincretismo del niño y propicia un conocimiento comprensivo de la lengua. -- Bien conocido es el hecho de que al articular pala-- bras, enviamos en ellas una significación definida. -- De esta manera, los enunciados que se manejan en clase, deberán tener un sentido derivado del habla infan-- til. Para que esto se efectúe, es necesario que los -- alumnos observen, conversen y realicen actividades di-- versas relacionadas con el tema que se desarrolla en-- clase, de tal suerte que los escolares se interesen y aporten ideas que enriquezcan la variedad de los enun-- ciados. Posteriormente, a través de la visualización-- el maestro encauzará a los escolares hacia los enun--

24. El desarrollo del aspecto psicomotor no forma parte del Mé-- todo mismo; pero si de un antecedente necesario y condi-- ción para el aprendizaje en su conjunto. Las actividades -- de maduración deberán continuarse y correlacionarse duran-- te todo el año escolar y con todas las unidades del progra-- ma.

ciados que aparecen en el libro del niño, trabajando de igual manera con los creados por los alumnos y - los que aparecen en su libro de texto. De esta forma, se enfatiza la comprensión y los educandos perciben una significado desde su primer encuentro con la ense- ñanza de la lecto-escritura.

Inicialmente, los enunciados escritos en el piza- rroñ no excederán de cuatro y deberán tener una ilus- tración alusiva; el maestro lee en voz alta y con la- debida entonación, cada enunciado y, posteriormente, - uno o todos los niños los leen en voz alta, respetan- do el orden en que se enlistaron.

Se leen los enunciados nuevamente en forma oral, - alternando ahora el orden en que fueron escritos. Pos- teriormente, los escolares copian el enunciado que - más les haya gustado leer y lo ilustran, de acuerdo - con sus posibilidades. Esta actividad puede servir pa- ra la evaluación de esta etapa.

2. Análisis de enunciados: identificación de palabras. - En esta segunda etapa, se realizan como primera tarea las actividades que se efectuaron en la etapa ante- rior y, enseguida, se buscará identificar también las palabras. Para ello pueden subrayarse ó enmarcarse, - de tal forma, que se visualicen claramente aquellas - palabras que interesen para su estudio. Inicialmente, se leerán en el orden en que aparecen las palabras en el enunciado y posteriormente, alterando el orden. Se- gún sus posibilidades, los niños copian en su cuader- no algunas palabras identificadas y las ilustran, de- acuerdo a su significado; después, pueden copiar al- gún enunciado completo e ilustrarlo para apoyar el se- gundo proceso, que es el de análisis-síntesis y vol-

ver al ciclo globalizador con el que se inició esta -- etapa.

La evaluación puede efectuarse con la copia e ilustración de las palabras identificadas o pedir a los niños que señalen en nuevos enunciados, palabras de la ya identificadas. De esta manera, podrá verificarse el logro del objetivo propuesto para esta sesión.

El hecho de que el escolar encuentre siempre palabras con significación para él definida, despertará -- continuamente su interés por la lectura.

3. Análisis de palabras: identificación de sílabas.

Una vez afirmadas las dos etapas anteriores, el maestro iniciará esta tercera etapa, sin perder de vista -- el enunciado en su totalidad; después del análisis de palabras, destacará en una de ellas la sílaba que contenga la letra en estudio que le interese; puede subrayarla o destacarla con un color diferente.

Los alumnos proponen palabras que contengan dicha -- sílaba y el maestro las anota en el pizarrón, resaltando la sílaba de su interés; se forman enunciados con -- las nuevas palabras, efectuando una visualización similar a la de la primera etapa.

Es conveniente señalar que el elemento mínimo de -- análisis es la sílaba, que contiene la consonante en -- cuestión, sin pronunciarla aisladamente. El único caso con el cual se llega a la letra, es en el caso de las -- vocales, las primeras en el orden de la enseñanza.

La secuencia de presentación de las letras para su -- aprendizaje, fue designada considerando el grado de dificultad que presenta la asociación de fonemas y le---

tras.

La evaluación en esta fase, puede realizarse mediante la identificación de la sílaba, dentro de las palabras visualizadas, o puede localizarse en periódicos - u otro tipo de material impreso, palabras que la contengan.

4. Afirmación de la lectura y la escritura

Esta última etapa, contiene la lectura de textos, sin ayuda de dibujos. Los niños han leído, desde un principio, enunciados con significación y ahora se amplía su panorama de lectura. Serán capaces, de redactar pequeños párrafos con tres o cuatro enunciados.

Su vocabulario se irá incrementando justo en la medida en que lean textos variados. La expresión escrita, adquiere más amplitud y aprenden a comprender las frases compuestas por ellos mismos.

Se busca agilizar la lectura oral, insistiendo también en la comprensión del texto, de suerte que se puede asegurar que el niño ha aprendido realmente a leer y no sólo a descifrar oralmente los signos de un escrito en forma mecánica.

La etapa de la afirmación de la lectura, posee características significativas, especialmente relacionadas con el tema de nuestro estudio. Una afirmación radical acerca de esta etapa, expresaría que su desarrollo se extiende más allá de la instrucción primaria -- (25) y que no hemos cobrado aún conciencia de la impor

25. Las experiencias docentes con grupos de educación secundaria y media superior, son indiscutibles. Los adolescentes, en proporción significativa, evidencian graves limitaciones en el aspecto de la comprensión de la lectura. Cabría-

tancia que ésta posee.

Los maestros de enseñanza primaria de primer grado, que evalúan la efectividad de la lectura, atienden cri-terios que no incluyen el de la comprensión en el lugar que le corresponde. La mecanización y el desciframiento literal del texto, manifiestan esencialmente -- una habilidad visual motora que no necesariamente incluye la asimilación y representación semánticas.

Para ilustrar lo anterior, bastaría destacar la cos-tumbre tradicional que los directores de las escuelas--o los supervisores escolares, en su caso, realizan ---cuando, al final del año escolar, se presentan en los grupos de primer grado para "tomar la lectura". Ni el--más leve asomo de un indicador, en esa práctica, que -vaya dirigido a estimar un cierto grado de compren---sión, como resultado de la actividad lectora. De ésta--manera, los alumnos son promovidos adoleciendo de cla--ras deficiencias en el aspecto fundamental para su for-mación.

De acuerdo con ello, ¿qué podríamos suponer acerca--de esta cuestión medular del aprendizaje escolar del -niño de primar grado?; ¿qué tanta validez tendría para el investigador el concepto "comprensión de la lectu--ra" aplicado al escolar del segundo grado?. En nuestra investigación, hemos defendido un postulado que simul--táneamente ha servido de premisa fundamental y punto -de partida: el escolar que atraviesa la etapa de los -seis-ocho años, posee la madurez suficiente para fijar

suponer que para ellos, la etapa de afirmación de la lectu--ra se encuentra aún en proceso.

el valor distintivo de los signos lingüísticos y representar simultáneamente su significado. Dicho en otras palabras; el educando de segundo grado, es un sujeto capaz de realizar la función lectora, sin detrimento de ninguna de sus características esenciales.

Podemos afirmar que un mejor conocimiento de la personalidad infantil por parte del maestro, podrá identificar el tipo de textos más adecuados a la fase evolutiva del alumno y, extensivamente, propiciar una correspondencia más fiel entre las posibilidades del niño y lo que cabría esperar de su esfuerzo en torno a la comprensión lectora. Como se ve, de las consideraciones anteriores, se desprende lógicamente el problema que nos ocupa, definido ya en el capítulo anterior.

CAPITULO 11

LA COMPRESION DE LA LECTURA

A. Naturaleza de la función lectora

El hombre es un ser dotado de inteligencia, posee la capacidad de expresar sus sentimientos, pensamientos y vivencias a sus semejantes; el lenguaje oral, es el canal principal, por que es el instrumento más eficaz que existe para entendernos con los demás.

El lenguaje escrito, es la representación gráfica, simbólica del lenguaje oral. En su gestación y desarrollo, el hombre ha sido promotor y beneficiario de esta modalidad universal de la comunicación. La aparición de la lectura, representa una base fundamental en la historia del hombre; mediante-ella, la ciencia adquiere su expresión didáctica y en la li-teratura, su perfección.

El lenguaje hablado, es una actividad privativa de la especie humana y la lectura se ha incorporado a la vida del -- hombre como un instrumento indispensable, que conforma su -- personalidad y le permite establecer otro medio de comunicación. Ciertamente el lenguaje escrito no supera el lenguaje oral, pero trata de representarlo mediante signos gráficos - que revelan una idea.

El lenguaje escrito, como lo expresa la profesora Teresa-M. de Carmona, "constituye una especie de puente, un vehículo de unión de los hombres en el tiempo; enlaza generacio--nes, transmite los conocimientos logrados y deja para las futuras los alcanzados en el presente" (26).

La lectura surge directamente del lenguaje escrito. Es un proceso complejo de la percepción visual, en tanto intervienen en ella factores diversos que conforman un área específica de la psicología educativa.

Etienne Gilson al destacar el carácter específicamente humano de la escritura, la ubica en la misma dimensión que la palabra articulada, en tanto que ambas, -palabra hablada y palabra escrita- "sirven de soporte al pensamiento, hacen posible la comprensión mutua y la comunicación"; y afirma luego categóricamente: "Si la finalidad propia del lenguaje hablado es hacer posible la vida social y política, forma suprema de la vida humana, la escritura se ordena a esta -- misma finalidad" (27).

Ambas modalidades de la comunicación humana, exigen esencialmente la comprensión de los signos lingüísticos. Sin esta, carecería de justificación la comunicación misma. Por otra parte, y para propósitos de la identificación de la -- magnitud y calidad, en la cual la comprensión se manifiesta, el caso de la lectura resulta doblemente complejo. La comprensión de la lectura, se asocia a una compleja variedad de elementos que intervienen en su determinación. Con esta investigación no nos proponemos dar cuenta de esos factores, sino estimar algunos indicadores de su presencia.

Mialaret señala cuatro aspectos que corresponden a niveles de lectura que se estructuran coherentemente e integran en forma global un todo: el saber leer. Dichos aspectos son los siguientes:

a) La transformación del lenguaje escrito es un mensaje-

sonoro. Corresponde al desciframiento que se hace de un signo escrito, encontrando la sonorización que le corresponde y adquiriendo así, la mecanización de la lectura.

- b) La comprensión del contenido del mensaje escrito. Los signos gráficos, traducen un mensaje definido, se trata de un tránsito coherente partiendo de la percepción visual a la emisión sonora que manifieste plenamente el sentido del mensaje escrito y permita captar la expresión de un pensamiento.
- c) Saber leer es tener la capacidad de juzgar. Comprendiendo un escrito, se inscribe en ese hecho de manera indivisible un juicio, es decir, mediante la adquisición de la lectura, el pensamiento participa de manera inseparable en esta actividad y permite, a la vez, ir desarrollando el espíritu crítico ante lo que se lee.
- d) Saber leer es poder apreciar el valor estético. Una vez adquirido el proceso de la lecto-escritura en una forma comprensiva y crítica, puede desarrollarse ya el amor a la lectura y encontrar en ella momentos de esparcimiento y alegría [28].

B. Criterios de evaluación

Para estimar precisamente la comprensión lograda por los niños que han aprendido a leer con el MGAE, nos hemos regido por los criterios de Benjamín Sánchez, Gastón Mialaret, Adolfo Mailllo y Pedro Lafourcade. La complejidad que representó estimar la presencia y grado de la comprensión, se advierte al destacar las diferentes apreciaciones que a este respecto

expresan los autores citados.

Benjamín Sánchez considera dos objetivos primordiales en la lectura: a) Comprensión de lo leído. Sánchez establece -- que aún cuando este elemento es muy importante, en el inicio se encuentra una fase de la lectura vacilante en la que aparentemente la lectura es mecánica. En este punto es necesario que el maestro trate de abreviar esa etapa, induciendo -- siempre al niño hacia la significación de lo leído, mediante ejercitación y, sobre todo, paciencia por parte del profesor sin omitir la etapa de la "lectura mecánica".

b) Aumentar la rapidez de la lectura; ello debe hacerse -- con el fin de que los niños dejen atrás la fase mecánica, -- respetando siempre el ritmo de progreso de cada niño para -- que su aprendizaje sea llevado en forma gradual, a la com-- prensión de lo leído.

Etapas por las que atravieza el niño en la lectura:

1. De preparación (de 3 a 6 años por término me-- dio). Prelectura. 2. De iniciación sistemática (6 y 7 años). Lectura vacilante. 3. De desarrollo (8 a 11 años). Lectura corriente. 4. De perfeccionamiento y culminación (de 12 años en adelante). -- Lectura expresiva (29).

Es conveniente señalar en qué consiste la lectura vacilan-- te que, por cierto, como lo menciona Sánchez, es muy natural en los niños que recién han aprendido a leer. El problema de la lectura de este tipo, se presenta cuando los niños leen -- con una especie de "sonsonete", sin tener una lectura natu-- ral en la que debe haber entonación, puntuaciones y acentos,

29. Benjamín Sánchez. Incluido en Enciclopedia de Didáctica --- aplicada. Tomo 11. Dirigida por Adolfo Maíllo. Ed. Labor. - Barcelona, 1974. Pág. 109

rasgos que se advierten cuando la lectura es comprensiva.

Otra clase de vacilación de gran importancia, se presenta cuando los niños leen las primeras sílabas de las palabras y las van completando con las sucesivas, añadiéndolas a la primera. Esto se debe a que el niño no está aún capacitado para alcanzar a percibir, de una sola mirada, las palabras enteras, siendo esto a la vez, visual y mental.

Sánchez señala que la lectura oral, la mecanización del desciframiento atañe directamente al sistema de fonación; en la silenciosa, en cambio, podemos hablar de la concentración de todos los recursos del sujeto lector para dirigir su esforzada atención directamente hacia los problemas de la significación que encierra la lectura del texto.

Gastón Mialaret establece:

El estudio científico de la lectura se realiza esencialmente en tres direcciones: la exactitud, la rapidez y la comprensión. Al final de su aprendizaje, el niño deberá traducir oralmente un texto escrito sin ninguna falta, para que esta traducción sea aceptable, tiene que hacerse en unos límites razonables de tiempo. Saber leer es comprender (30).

Mialaret acentúa el factor de la comprensión lectora, a la que confiere primordial importancia, en la función perfecta de la lectura. Para que el escolar llegue a la etapa en que comprende plenamente lo que lee, tiene esencialmente que superar y afianzar, en ciertos períodos de tiempo, las etapas anteriores a la comprensión, tales como el titubeo y la lectura vacilante, propias del escolar que recién ha aprendido a traducir los signos escritos que contiene un texto en particular.

Maíllo, por su parte, desglosa y precisa las unidades que estructuran, a su juicio, el fenómeno de la comprensión lectora, e indica que los procesos a los cuales deben encaminarse los esfuerzos de la evaluación de la lectura comprensiva son dos: reproducción del contenido y asimilación personal - de éste.

He aquí los aspectos de la puntuación de cada uno:

1. Reproducción. a) total y correcta: 5 puntos; b) total pero desordenada: 3 puntos; c) parcial, - pero del núcleo significativo: 2.5 puntos; d) - parcial, pero sin incluir el núcleo significativo: 1 punto; e) parcial, y sólo del comienzo o - algún dato suelto: 0.50 puntos.
2. Asimilación. a) comprensión de los conceptos nucleares: 2.5 puntos; b) sabe relacionar los detalles con la idea central: 3 puntos; c) comprende bien el contexto situacional: 3.5 puntos; d) ha captado el propósito del autor: 3.5 puntos; e) sabe resumir el contenido en pocas palabras: 3.5 puntos; f) deduce conclusiones personales acertadas: 4 puntos; g) infiere consecuencias del contenido del texto: 5 puntos.

Las puntuaciones son diferenciales en el aspecto - reproducción porque quien puntúa por reproducción total y correcta no recibirá puntuación por los extremos siguientes, que están incluidos y superados en dicho aspecto. Por lo contrario, en el aspecto - asimilación, la puntuación será acumulativa. De -- donde deducimos que la puntuación máxima de un --- alumno será de 30 puntos (31).

Es conveniente destacar en este aspecto que para evaluar las muestras recabadas en el proceso de nuestra investigación, nos basamos en los aspectos anteriores que señala Maíllo, porque, a nuestro juicio, presentan en forma clara y -- concreta los elementos que requieren evaluarse en la comprensión lectora.

Por otra parte, es preciso expresar que, por un error de apreciación nuestra, en el momento de formular el cuestionario que nos permitió estructurar la entrevista personal, omitimos plantear una pregunta que permitiera reflexionar al niño en tal forma, que externara algunas consecuencias con referencia al texto leído.

Por lo antes expuesto, para evitar que nuestra omisión altere o perjudique la calificación de cada niño, optamos por suprimir el inciso "g) infiere consecuencias del contenido del texto". Al eliminar dicho índice, la calificación máxima que podrían obtener los educandos, una vez evaluados, sería de 25 puntos.

Aclarado lo anterior, continuamos mencionando criterios de autores que han estudiado de cerca la lectura comprensiva. Entre ellos Leroy-Boussion, quien coincide con Mialaret al concretar la evaluación de la lectura en tres factores:

a) interiorización perfecta, es decir sin mascullar, bisbisear, mover los labios; b) la rapidez de la lectura; c) la comprensión plena y total del texto leído (32).

Dicho autor practicó cuidadosos estudios en diversos grupos para estimar la evaluación de la rapidez de la lectura: los realizó en períodos de tres meses, con niños que tenían desde 5 años y cuatro meses hasta los 9 años con un mes de edad. Una vez realizado su estudio, se encontró con estos interesantes resultados:

1). Al principio de la escolaridad, antes de los

32. Leroy-Boussion. A. "L'interiorisation de la lecture entre 5 et 8 ans". Journal de Psychologie núm. 3. julio-septiembre 1964, citado en la obra de Mialaret. Pág. 134

siete años siete meses, la lectura silenciosa es más lenta que la lectura oral. Entre los más pequeños, el hecho de interiorizar la lectura ha constituido un "handicap". Esta inferioridad de la rapidez de la lectura silenciosa es ligera, pero se manifiesta a lo largo de siete manifestaciones consecutivas del test; hay coherencia de los resultados en el tiempo.

- 2) La situación se invierte posteriormente; hacia los siete años diez meses, se observa un crecimiento de las dos curvas; la rapidez en la lectura silenciosa, se hace superior a la rapidez en la lectura oral (33).

Justificando lo anterior, Mialaret constata que:

... el aprendizaje de la lectura, está lejos de haber terminado cuando el niño entra en el curso elemental, ya que éste debe prolongarse a lo largo del segundo año. El aprendizaje está lejos de haberse terminado después del primer año de estudio (34).

André Dehant y Arthur Gille, corroboran esta misma cuestión al diferenciar dos fases en el proceso del aprendizaje. La primera corresponde al desciframiento de los enunciados que coinciden con la terminación del primer año escolar; la segunda, que se refiere a la adquisición, propiamente dicha, de la habilidad lectora, y que se manifiesta en el transcurso del segundo año escolar (35).

Con lo expuesto, deseamos insistir en que se considere esta limitación del niño lector del primer grado, sobre todo para asociarla con los resultados obtenidos en

33. Leroy-Boussion. Loc. cit. Pág. 135

34. Gastón Mialaret. Op. cit. Pág. 128

35. El niño aprende a Leer. Buenos Aires. Ed. Kapelusz. 1976. - Págs. 74-75

esta investigación.

Lafourcade establece una serie de indicadores que en su conjunto implican los señalados por Maíllo:

- a) Identificar palabras, oraciones y sus significados, sugeridos por dibujos, relatos, explicaciones, etc.
- b) Completar una oración de acuerdo con los cuadros de una historieta.
- c) Dar título a un fragmento por comprensión de las ideas centrales del mismo.
- d) Resumir un escrito.
- e) Colocar la puntuación inexistente en un escrito, para darle la significación correcta.
- f) Solucionar problemas sugeridos por diagramas, gráficas y dibujos.
- g) Subrayar párrafos que expresen ironías, metáforas, polémicas, etc.
- h) Ilustrar una lectura con todos los detalles de la misma.
- i) Completar un dibujo, pintar partes de una escena, recortar figuras, cumplir algunas órdenes.
- j) Dramatizar una comunicación, dándole la expresividad que la misma exige (36).

Sin embargo, cabe hacer, respecto a los principios de Lafourcade, las consideraciones siguientes:

1. No delimitan con precisión el alcance de cada indicador:
2. No propone una escala que permita cuantificar cada uno de los aspectos, y
3. Nos parecen válidos para escolares de grados superiores, y no así, para los sujetos que nos ocupan.

Adecuando, pues, la técnica de Maíllo, el siguiente es

36. Pedro D. Lafourcade. Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires. Ed. Kapelusz. 1973. Pág. 261

quema establece las pautas que fueron consideradas para detectar la presencia de la comprensión lectora. El inciso identifica el índice respectivo, y entre paréntesis su valor correspondiente (37).

37. Véase la Pág. 32

REP ROD UCC ION

c)	d)	a)	b)
El cuento se llama "El peñiño herido". Se trata de un peñiño que estaba lastimado de una pata. Un doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.	Un doctor bueno va a un calleje de peñiños. Después de un tiempo va a otro calleje de peñiños. Los peñiños le negaban la pata. El doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.	Un peñiño bueno va a un calleje de peñiños. Después de un tiempo va a otro calleje de peñiños. Los peñiños le negaban la pata. El doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.	Un peñiño bueno va a un calleje de peñiños. Después de un tiempo va a otro calleje de peñiños. Los peñiños le negaban la pata. El doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.

ES Q U E M A D E C O D I F I C A C I O N

A S I M I L A C I O N

a)	b)	c)	d)	e)	f)
-El cuento de peñiño herido. Se trata de un peñiño que estaba lastimado de una pata. Un doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.	-El cuento de peñiño herido. Se trata de un peñiño que estaba lastimado de una pata. Un doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.	-El cuento de peñiño herido. Se trata de un peñiño que estaba lastimado de una pata. Un doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.	-El cuento de peñiño herido. Se trata de un peñiño que estaba lastimado de una pata. Un doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.	-El cuento de peñiño herido. Se trata de un peñiño que estaba lastimado de una pata. Un doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.	-El cuento de peñiño herido. Se trata de un peñiño que estaba lastimado de una pata. Un doctor va a curarlo, pero el peñiño, guñu, después tocan a la puerta del doctor y cuando abre, ve al peñiño que había curado, que llevaba a otro peñiño enfermo. Y luego el doctor también lo curó.

Sustantivos

peñiño	-peño	casa	Un peñiño	-El peñiño	El peñiño
cuento	cable	ca-	que habla	to calleje	to cha
oreji-	jeno	lle	sido cura	no	bueno
tas	-tami-	pa-	do por un	-tonía ore	-cha inte
casa	endose	ned	doctor,	fas negras	ligente
bondadoso	la pa-	puca	llevó a	-no tenía	-llevó a
médico	ta	su	amigo,	casa	su amigo
ánima-	-echa-	de	otro pe-	-el doctor	
les	do jun	la	-ñiño pa-	cha bonda-	
puerta	to a	-	casa	ha que	
hincón	la pa-	pe-	también	-lo llevó	
compañ	ned	ho-	buca cu-	a su casa	
no	-ore-	ca-	nado	y lo curó	
Verbo	jas ne	lle-		-atañaban	
lastimó	gras	jeto		la puerta	
amaba	-esxa-	pa-		-el peñi-	
curó	ba sa-	las-		to llevó	
vendó	no	tima-		su amigo	
atañaban	-animo	da-		que lo cu-	
abrió	a su	re-		laman	
amigo	can-			-esperó en	
-espe-	gado			un rincón	
lando-	en				
en un-	la				
hincón	pa-				
ned-	ned-				
el	el				
doc-	doc-				
ton-	ton-				
lo cu	lo cu				
na	na				

Para la interpretación de la presencia de cada uno de los índices, fueron consideradas las tres modalidades de expresión descritas. Asimismo las variantes ddiversas que se expresaron en los 129 casos.

C. Instrumentos y técnicas de medición

El conjunto de instrumentos y técnicas empleadas en esta investigación, fueron seleccionados, más por la mera intuición de los investigadores, que por el conocimiento de sus características e implicaciones metodológicas. Su descripción, -- por un lado, no da cuenta de todas las innumerables dificultades que hubieron de superarse para adecuarlos, aplicarlos, analizarlos. Estas limitaciones deberán considerarse para interpretar, con mayor objetividad, las conclusiones de este trabajo.

1. La encuesta: tal como se expuso en la "Introducción" - (38)., Este instrumento fue aplicado con el propósito de delimitar el universo de la investigación. Sin embargo, los resultados de la muestra, no resolvieron -- nuestro objetivo. De 148 maestros encuestados, sólo 8 llenaron el perfil deseado; esto es, que reunieran las condiciones de experiencia didáctica con el empleo del MGAE. Se resolvió, entonces, incluir al azar un segundo grupo hasta integrar la cantidad de 21 maestros.

La población quedó finalmente identificada en la -- forma siguiente:

- a) 21 grupos de segundo grado -974 alumnos- al iniciar el período escolar 1982-1983, de 17 escuelas del área metropolitana de Guadalajara;
 - b) La garantía de que esos 21 grupos experimentaron la aplicación del MGAE, durante el año escolar - inmediato anterior.
2. El texto -el cuento-: fue seleccionado de un libro de

lecturas (39)., en tanto, a nuestro juicio, reúne las -
cualidades esenciales para la investigación:

- a) breve;
- b) adecuado a los intereses del niño de segundo gra-
do,
- c) sencillo.

Dicho texto fue analizado para formular preguntas -
que, debidamente estructuradas, formaron el cuestiona-
rio que aplicaríamos oralmente a los niños.

3. El cuestionario: partimos del supuesto de que el carac-
ter abierto de las preguntas, junto con las tres moda-
lidades de expresión adoptadas, nos ofrecerían una am-
plia variedad de elementos para evaluar. Y así suce-
dió, efectivamente; aunque por un error (40)., tuvimos
que eliminar uno de los índices (g), del indicador ---
"asimilación". Con todo, es posible advertir en los es-
tadísticos, un reflejo no significativo de esta omi-
sión.
4. La entrevista: para su realización se efectuaron ensa-
yos previos que permitieron corregir errores y afinar-
detalles. Se consideraron aquellas medidas que pudie-
ran conferir mayor validez a los eventos: la atmósfera
de confianza, la motivación al grupo, el apoyo del ---
maestro del grupo -sin que influyera en las conductas-
de los entrevistados-, el cuidado en el registro fiel-
de las respuestas, etc..

39. Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos. Mi li-
bro de segundo año. México. SEP. 1960. Págs. 12-13

40. Explicado en pág. 33

5. La muestra: 129 sujetos de una población de 974, representa el 13%. Aunque inicialmente se había considerado una muestra más amplia, diversas circunstancias determinaron el tamaño del grupo (41). Es claro que la reducida representatividad de las muestras, aumentaría considerablemente las posibilidades de error si nos hubiésemos propuesto aplicar nuestras deducciones a toda la población. De ahí que las conclusiones asuman un carácter estrictamente descriptivo, en tanto se derivan sólo de la muestra identificada. Esta aclaración limita los alcances de la investigación, pero confiere una más amplia validez a nuestras conclusiones.
6. El análisis estadístico: para la descripción y análisis de los datos obtenidos, empleamos medidas de tendencia central. En las tablas y gráficas, destacamos las más usuales: la mediana, la media y la moda. Incluimos medidas porcentuales en los casos que consideramos necesarios para discriminar proporciones y establecer comparaciones.

41. Entre otras, la dificultad para obtener en nuestras respectivas escuelas de trabajo los permisos de tiempo para dedicarlo a la investigación de campo, y nuestra inexperiencia para manejar adecuadamente una muestra numerosa.

CAPITULO 111

PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

A. Reproducción

De acuerdo con los resultados obtenidos, el aspecto más -- significativo de la reproducción, es el carácter ascendente de la distribución. En términos de las frecuencias y -- porcentajes, el cuadro No. 2 y su gráfica correspondiente- (1) ilustran esa cuestión:

Cuadro 2. Primer aspecto de la comprensión lectora:
Reproducción de lo leído

Investigación: El método global de análisis estructural
y la comprensión lectora

Población: 129 alumnos de segundo grado

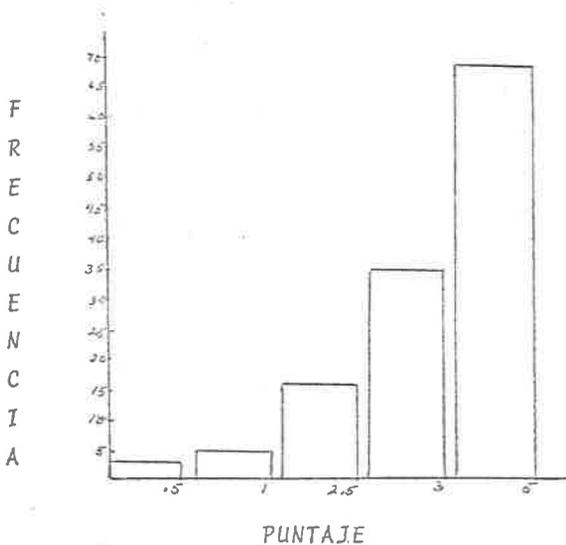
Lugar : 17 escuelas primarias de la zona metropoli-
na de Guadalajara

Año : 1982-1983

INDICES	PUNTAJE	%
a) Parcial y sólo del comienzo (.5)	4	3.10
b) Parcial sin incluir el núcleo (1)	6	4.65
c) Parcial, pero del núcleo (2.5)	16	12.40
d) Total, pero desorde nada (3)	35	27.13
e) Total y correcta (5)	68	52.61
Totales	129	99.89

Los valores entre paréntesis señalan la calificación máxima de cada índice y no son acumulables.

Gráfica 1. Primer aspecto de la comprensión lectora:
Reproducción de lo leído



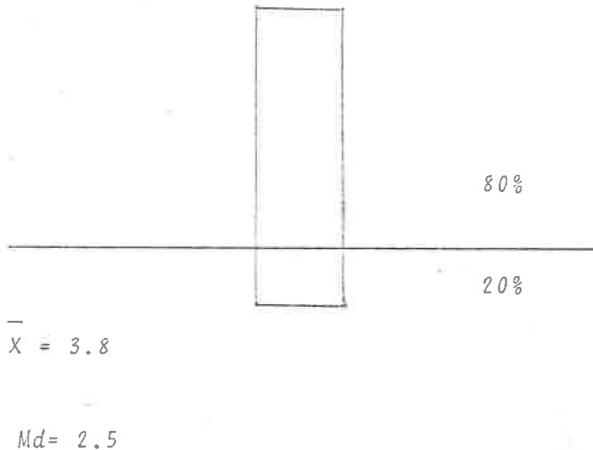
$$\begin{aligned} \bar{x} &= 3.8 \\ Md &= 2.5 \\ Mo &= 5 \end{aligned}$$

Por tratarse de una distribución asimétrica, podríamos suponer que la \bar{x} no sería en este caso la medida más objetiva, sobre todo, si nos remitimos al índice d) -reproducción total pero desordenada-, que quedaría por debajo de esa medida (3.8).

Independientemente de la forma en que se hayan expresado, los datos muestran que un 80% de los sujetos -la suma de las

frecuencias correspondientes a los índices "d" y "e" -fue--
ron capaces de reproducir totalmente el contenido del tex--
to. De acuerdo con esto, la medida más objetiva sería la --
Md (2.5) y en cuyo caso, reprodujeron sólo parcialmente el
contenido.

Gráfica 2. Porcentajes del primer aspecto de la compren--
sión lectora, a partir de la \bar{x}



Aparentemente, esta característica de la comprensión lec
lectora -la reproducción-, expresa, en cierto sentido, el -
reflejo de una de las fases del proceso cognoscitivo: la me
morización. En correspondencia con el supuesto anterior, po
dríamos explicar la relativa facilidad que manifestaron el-
80% de los sujetos para responder acertadamente. Consideran
do la intervención de variables no operacionalizadas en la-
investigación -dificultades en la expresión escrita, la ---
inhibición para responder oralmente- adquiere validez la es
trategia del empleo de las tres modalidades de expresión.

Para detectar la presencia de cada uno de los elementos de este indicador, nos guiamos por el esquema de codificación para las modalidades de expresión oral y escrita, expuesto en el capítulo inmediato anterior. En su caso, se consideraron las imágenes y rasgos de la expresión gráfica para identificar, añadir o completar la información.

B. Asimilación

Contrariamente a lo expuesto al referirnos a la reproducción, la asimilación ofreció una dificultad mayor, de acuerdo con los resultados obtenidos. En primer lugar, cabe destacar que una amplia variedad de respuestas exigió desglosar los valores de cada uno de los índices. De esta manera estimamos el valor correspondiente a la cantidad de conceptos, detalles y elementos del texto en general.

La primera concentración de los datos de este aspecto, se expone en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Segundo aspecto de la comprensión lectora:
Asimilación de lo leído

PUNTUACION TOTAL OBTENIDA	FRECUENCIA	%
1	1	.77
1.5	-	--
2	4	3.10
2.5	-	--
3	1	.77
3.5	3	2.32
4	2	1.55
4.5	2	1.55
5	1	.77
5.5	1	.77
6	2	1.55
6.5	6	4.65
7	3	2.32
7.5	9	6.97
8	5	3.87
8.5	5	3.87
9	1	.77
9.5	5	3.87
10	5	3.87
10.5	5	3.87
11	7	5.42
11.5	9	6.97
12	16	12.40
12.5	1	.77
13	7	5.42
13.5	5	3.87
14	5	3.87
14.5	4	3.10
15	3	2.32
15.5	4	3.10
16	2	1.55
16.5	-	--
17	-	--
17.5	2	1.55
18	3	2.32
18.5	-	--
<i>Total</i>	129	99.65

Se advierte de entrada una escala de puntuación que se extiende desde 1 hasta 18.5, incluyendo medios puntos. Esto se explica con el criterio anteriormente expuesto.

El cuadro No. 4 precisa la puntuación alcanzada en cada índice:

Cuadro 4. Segundo aspecto, desglosado de la comprensión-lectora: Asimilación de lo leído.

INDICES	(a)	b)	c)	d)	e)	f)
	(2.5)	(3)	(3.5)	(3.5)	(3.5)	(4)
0	1	30	2	5	3	93
.5	12	37	12	-	3	--
ESCALA DE PUNTAJES Y FRECUENCIAS	35	34	24	5	8	2
1	25	11	21	15	3	-
1.5	45	10	41	1	21	24
2	11	2	14	36	12	-
2.5		5	10	-	12	-
3			5	67	67	-
3.5						-
4						10

- a= comprensión de los conceptos nucleares.
 b= sabe relacionar los detalles con la idea central.
 c= comprende bien el contexto situacional.
 d= ha captado el propósito del autor.
 e= sabe resumir el contenido en pocas palabras.
 f= deduce conclusiones personales acertadas.

Esta concentración permite una lectura pormenorizada de puntajes y frecuencias. Del índice a) cuyo valor máximo es de 2.5 puntos, por ejemplo, se observa que la mayor frecuencia (45 casos) alcanzaron 2 puntos de calificación; sumado esto a los 11 casos que alcanzaron la puntuación máxima, re

sulta que sólo 56 casos -43% aproximadamente- comprendieron los conceptos nucleares.

En el índice b) se reflejó un rendimiento menor. Sólo 17 casos -13%- se ubican por encima de lo que pudiéramos estimar como el promedio de la distribución. De acuerdo con esto, para los niños representó una dificultad significativa, es decir, el encontrar la debida correspondencia entre los elementos secundarios con la idea principal.

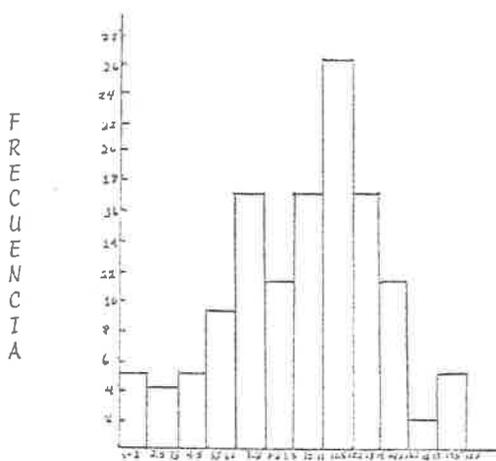
Con anterioridad se expuso, al transcribir los criterios de evaluación de Maíllo (42), que este aspecto de la comprensión lectora -La asimilación de lo leído-, concentraría por acumulación el porcentaje mayor por alcanzar. Y se aprecia además, que el grado de dificultad es ascendente. -el índice "a" se estima con 2.5; el "f" se estima en 4; los índices "c", "d" y "e", poseen el mismo valor, es decir 3.5; y sólo el "b" se estima en 3 puntos-. Sin embargo, nos parece cuestionable afirmar que, de índice a índice, de acuerdo con sus valores, existe un grado de dificultad mayor, toda vez que el mayor rendimiento se alcanzó en los índices d) y e) respectivamente. En el d) se advierte un rendimiento --- aproximado al 80% por encima del promedio y en el e), el --- 70%.

Si estimamos objetivamente los resultados del inciso --- "f", tendremos que apreciar el obstáculo que representó pa-

42. Véase la pág. No. 32

ra los niños la deducción. Sólo 10 casos -8% aproximadamente- expresaron la calificación máxima de este índice. Y más significativo nos parece que 93 casos -72%- no aportaron ni un solo elemento. Por otra parte, no sabríamos precisar, -- hasta qué punto intervinieron en ese aspecto los errores cometidos en la formulación del cuestionario. No obstante, la gráfica No. 3 ofrece una lectura positiva:

Gráfica 3. Segundo aspecto de la comprensión lectora:
Asimilación de lo leído



PUNTAJE

$$\bar{x} = 10.3$$

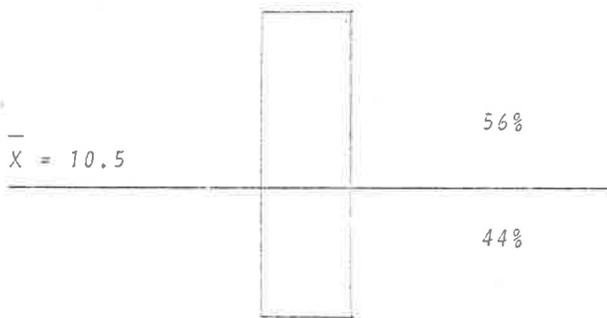
$$Md = 9$$

$$Mo = 12$$

En este caso, la \bar{x} (10.3) nos parece la medida más significativa, aunque el rendimiento es menor en relación a la -

reproducción.

Gráfica 4. Precisa los porcentajes del rendimiento por encima de la \bar{x}



C. La comprensión global

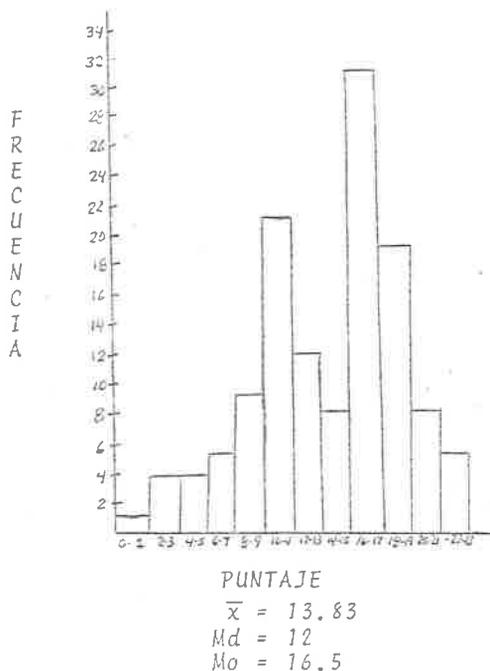
Para la concentración global de ambos aspectos, establecimos 12 clases que pueden apreciarse en el cuadro No. 5:

Cuadro 5. La comprensión lectora. Concentración de los aspectos: reproducción y asimilación

CLASES	LIMITES DE CLASES	F	MARCA DE CLASE	FA	F x M
1	0 - 1	1	.5	1	.5
2	2 - 3	4	2.5	5	10.0
3	4 - 5	4	4.5	9	18.0
4	6 - 7	5	6.5	14	32.5
5	8 - 9	10	8.5	24	85
6	10 - 11	21	10.5	45	220.5
7	12 - 13	13	12.5	58	162.5
8	14 - 15	8	14.5	66	116
9	16 - 17	31	16.5	97	511.5
10	18 - 19	19	18.5	116	351.5
11	20 - 21	8	20.5	124	164
12	22 - 23	5	22.5	129	112.5
F = 129					1784.5
F x M = 13.83					

Por otra parte, en la gráfica correspondiente -No. 5-, se advierte el carácter bimodal de la curva:

Gráfica 5. La comprensión lectora. Concentración global de los aspectos: reproducción y asimilación



En términos generales y a partir de la consideración de \bar{x} , se advierte un rendimiento de la comprensión lectora, significativamente positivo.

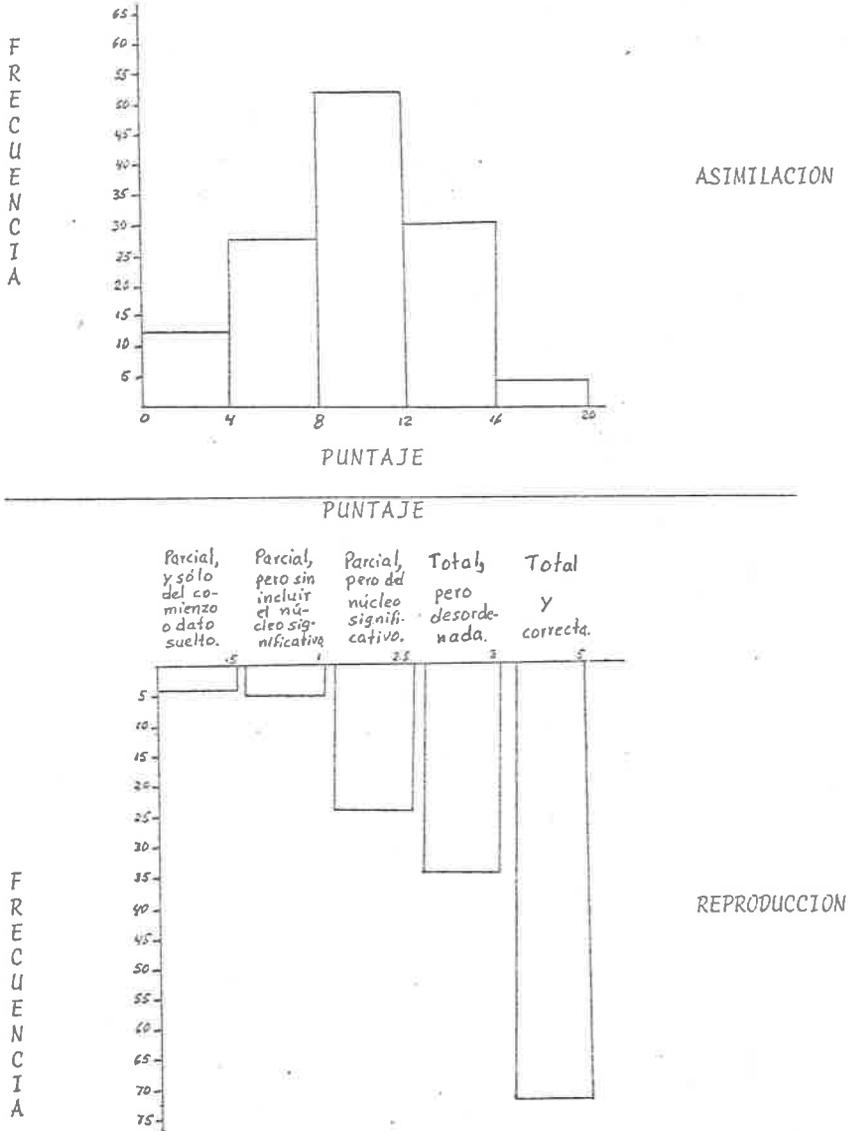
Finalmente, en la gráfica No. 6, hemos comparado la gráfica No. 1: Reproducción de lo leído en forma invertida, -- con una variante de la gráfica No. 3: Asimilación de lo leído, en la que hemos variado el número de clases, a fin de que sea similar a el número de categorías de la gráfica No.

1 -véase cuadro No. 6-, intentando ofrecer dicha comparación, sólo para subrayar las diferencias del rendimiento.

Cuadro No. 6. Variante de la Gráfica No. 3. Asimilación de lo leído. -variándose el número de clases-

CLASES	LIMITES DE CLASES			F	MARCA DE CLASE	FA	F x M
1	0	-	4	11	2	11	22
2	4	-	8	29	6	40	174
3	8	-	12	53	10	93	530
4	12	-	16	31	14	124	434
5	16	-	20	5	18	129	90
				<u>F = 129</u>			<u>1250</u>
$F \times M = 9.68$							

Gráfica 6. La comprensión lectora. Forma comparativa de -- los aspectos: reproducción y asimilación



Nótese que mientras la asimilación presenta una distribución cercana a la normal, la representación no lo manifiesta así.

D. Síntesis del proceso

1. De acuerdo con los supuestos teóricos, la comprensión es el fenómeno más significativo de la función lectora.
2. La primera limitación metodológica de nuestra investigación, se advierte en la operacionalización de una sola -variable- -la comprensión de la lectura-. La operacionalización de la variable independiente -el método global de análisis estructural- hubiera rebasado, con mucho, nuestras posibilidades de manipulación y control.
3. El universo operativo de la aplicación del método global, fue identificado en dos etapas: la primera resultó fallida, en tanto no fue posible precisar la población a partir del perfil deseado; la segunda, fue un reajuste a la información de la primera. Aunque damos cuenta de la encuesta a los maestros, los resultados no fueron considerados para propósitos de la formulación de la hipótesis.
4. El escaso margen de fiabilidad de la muestra -13%- obtenida, subraya la cautela con la cual deben estimarse los datos.
5. No fue posible localizar reportes de investigación relacionados con el nuestro. Estamos conscientes de que una estimación comparativa -de los resultados obtenidos en la comprensión lectora con la aplicación de otros métodos de enseñanza -nos hubiese permitido precisar el alcance de nuestro trabajo.
6. Para la identificación de la muestra, se empleó el método

do aleatorio simple.

7. La hipótesis de trabajo, sufrió modificaciones en el contenido y en la redacción. La formulación final, intenta precisar el carácter puramente descriptivo de la investigación:

Versión inicial: los niños que recién han aprendido a leer con el MGAE, manifiestan una mejor comprensión -- lectora, recién terminado el primer grado e iniciado el nivel siguiente.

Versión final: los niños que han aprendido a leer con el MGAE, manifiestan un nivel de comprensión lectora de una significación tal, que nos permite estimar la efectividad del método en ese sentido.

8. Para detectar la presencia o ausencia de cada uno de los índices, como respuestas del cuestionario, fueron consideradas tres modalidades de la expresión:

Oral -entrevista-

Escrita, y

Gráfica -dibujo-.

9. La identificación y evaluación de índices incompletos, -exigió la pormenorización de la escala de Maillo, en tal forma, que se pudieran evaluar con puntos intermedios.
10. Para la interpretación de los índices, se discriminaron-

las palabras y enunciados mediante el análisis semántico del texto -cuento-.

11. Uno de los errores más significativos, se manifiesta en la no correspondencia entre los índices del esquema de Mallo y las cuestiones del formulario. Si bien implícitas en su conjunto, se advierte la ausencia de preguntas dirigidas a la detección de los índices f) y g) de asimilación.

12. A pesar de los errores y contingencias que caracterizaron el proceso de la investigación, los datos estadísticos muestran consistencia, respecto a la hipótesis de trabajo.

CONCLUSIONES

Al término de nuestra investigación, independientemente de las dificultades que se nos presentaron en el transcurso de ella, sentimos satisfacción por el trabajo realizado; representa una nueva y valiosa experiencia que, sin duda, nos llevará a observar con mayor cuidado, la comprensión de la lectura en nuestro trabajo diario del salón de clase y, en su desarrollo, a través de los diferentes grados de la educación primaria.

Estamos conscientes de que hubo errores por parte de nuestra en el proceso de investigación y que, posiblemente, hayan influido en la objetividad que deben tener las calificaciones de las muestras estudiadas, adjudicadas, principalmente, a nuestra falta de experiencia en este tipo de investigaciones, como es el caso de la comprensión de la lectura, fenómeno no observado y difícil de medir para el investigador.

Anotamos, a continuación, las conclusiones generales desprendidas del estudio que hemos realizado:

1. Es evidente que los niños, sujetos a esta investigación, recién iniciado el segundo grado, reprodujeron con facilidad el contenido del cuento; el porcentaje obtenido en el primer aspecto de la comprensión: reproducción de la lectura, presenta un 80% logrado, de un total de 129 alumnos.
2. El segundo aspecto de la comprensión: asimilación de lo leído, presento mayor dificultad para los niños; ello se observa en el 56%, que se manifiesta en los resultados del mencionado aspecto.
3. Podemos afirmar, de acuerdo a nuestra investigación, que en terminos de la comprensión de la lectura, la efectividad del Método Global de Análisis Estructural se evidencia al observar los resultados obtenidos en reproducción y asimilación,

ambos aspectos referentes a la comprensión lectora, motivo de nuestro estudio.

4. Dado el porcentaje recabado en el segundo aspecto de la comprensión lectora: asimilación de lo leído, consideramos necesario se investigue con mayor profundidad el porqué los niños asimilaron en menor proporción respecto al primer aspecto: reproducción de lo leído.

BIBLIOGRAFIA

- ALATORRE, Mendieta Angeles. Métodos de Investigación y Manual Académico, 8a. Ed; México, Editorial, Porrúa, 1977.
- ALBARRAN, Agustín Antonio. Diccionario Pedagógico, México, Siglo Nuevo. Editoriales, 1979.
- BARBOSA, Helt Antonio. Cómo han aprendido a leer y escribir -- LOS mexicanos, México, Editorial Pax, 1971.
- BEST, J.W. Cómo investigar en educación, Ediciones Morata, Madrid, 1978.
- COMISION Nacional de los libros de texto gratuito. Mi libro de 2o. año. México. SEP. 1960.
- CORREA, Antonio y Laura Barcia. Libro para el Maestro, SEP, Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos, 1980.
- DEHANT, André y Gile Arthur. El niño aprende a leer, Buenos -- Aires, Editorial Kapelusz, 1976.
- DEPARTAMENTO de Educación Pública. Educación Revista Jalisco, No. 12. Publicación Bimestral. Año 3 Gobierno del Estado de Jalisco, Guadalajara, Noviembre-Diciembre, 1983.
- DE BRASLAVSKY, Berta P. La Querrela de los Métodos de la ENSEÑANZA de la lectura, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, -- 1978.
- ENCICLOPEDIA, Mi libro encantado, Colección de Cuentos. México Editorial Cumbre, 1980.
- ETIENNE, Gilson. Linguística y Filosofía, Madrid, Ed. Gredos, -- 1974.

- ESCUELA Normal de Jalisco. Método Global de Análisis Estructural, Folleto mimeografiado, Guadalajara, 1972.
- FRY, Edward. Técnica de la Lectura veloz. Manual para el docente, 2a. Ed; Buenos Aires, Editorial Paidós, 1973.
- GARDOUNEL y C. Clara Ofelia. Medida y Evaluación, 3a. Ed; México, Fernández Editores, 1967.
- GRONLUND, Norman E. Medición y Evaluación de la Enseñanza, México, Editorial Pax, 1978.
- GUERRERO, Rosado. Et. al. Guía de Autoinstrucción. Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar. Tercer Grado, México, SEP. 1979.
- HERRERA y Montes, Luis. Psicología del Aprendizaje y los problemas de la Enseñanza y la Psicología Moderna 1, 11, México, SEP. 1963.
- HUMBERTO, René. Tratado de Pedagogía General, México, SEP. --- 1981.
- JIMENEZ y Coria, Laureano. Técnica de la Enseñanza de la Lengua Nacional, 3a. Ed; México, Fernandez Editores, 1963.
- LAFOURCADE, Pedro D. Evaluación de los Aprendizajes, 5a. Ed; Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1973.
- M. DE CARMONA, Teresa. Quiero ser maestro de Lengua y Literatura, Guadalajara, 1969.
- M. GAGNE, Robert. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción, Ed. Diana, México, 1979.

- MAILLO, Adolfo. Et. al. Enciclopedia de la Didáctica Aplicada. Tomo 11. Barcelona, Editorial Labor, 1974.
- MIALARET, Gastón. El Aprendizaje de la Lectura, Madrid, EDITORIAL Marova-Fax, 1972.
- MOLINA, Fuente Max. Método Global de Análisis Estructural. Teoría y Práctica, México, Editorial Avante, 1980.
- MUNGUÍA, Zataráin Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Manual de Técnicas de Investigación Documental, México, SEP-UPN, -- 1980.
- MUSSEAN, Conger Kagan. Desarrollo de la Personalidad en el Niño, Décima reimpresión. México, Editorial Trillas, 1979.
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. México, SEP. Ariel, 1981
- PIAGET, Jean. El Lenguaje y el Pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del Niño (1). Editorial Guadalupe, Buenos Aires, Abril 1972.
- RODRIGUEZ, Cruz Héctor M. y Enrique García González. Evaluación en el aula, 4a. Ed; México, Editorial Anúes, 1976.
- SANTOS, Valdes José. La Enseñanza de la Lectura, Biblioteca del Maestro Veracruzano. Gobierno del Estado de Veracruz. Dirección General de Educación Popular. Edición de 1966. Jalapa, Ver.
- SANCHEZ, Benjamín. 2o. y 3o. Curso de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, México, SEP. 1976.
- SEGBERS, J.E. Fundamentos Psicológicos del Método de la Lectura Global. Libro de texto Gratuito para la Educación Preescolar y Primaria, México, SEP. 1982.

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. Metodología de la Investigación, 1. México. SEP. UPN, 1981.

-----La Lectura Global. Taller de Español. 111. Unidad SEAD --
141, Guadalajara, 1981.

-----Lectura Global. Taller de Español 111. Folleto mimeogra--
fiado. Guadalajara, Unidad SEAD, 141, 1981.

ANEXO 1

Siguiendo el orden lógico de la exposición de los instrumentos de medición empleados, los siguientes anexos ofrecen una muestra de los protocolos más significativos: -

1. *La encuesta*
2. *El cuento*
3. *El cuestionario*
4. *La entrevista*
5. *El dibujo.*

1.- Nombre de la Escuela en que trabaja:

J. Jesús B González Cuautla Jalisco

Población Cuautla Jal

Municipio J Cuautla

Zona Escolar 14

Estado Jalisco

2.- Dependencia:

Estatad

Federal

Particular

3.- Fecha de ingreso al servicio: 1978 septiembre

4.- Experiencia docente:

1er. Grado 2 años.

2o. Grado años.

3er. Grado 1 años.

4o. Grado 1 años.

5o. Grado años.

6o. Grado años.

5.- Grado que atendió durante el ciclo escolar 1981-1982: 1er Año

6.- Si atendió el Primer Grado en el ciclo indicado, ¿qué método empleó para la enseñanza de la lecto-escritura? Todos los métodos - Ortografía

Global Silábico, Método sintético, etc.

7.- Experiencia docente en el Primer Grado, aplicando el Método Global de ---

Análisis Estructural:

De 1 a 4 años

De 5 a más años

1./ Nombre de la Escuela en que trabaja:

Patricio Guizar

Población Goodwillero

Municipio Goodwillero

Zona Escolar 74

Estado Salisco

2.-Dependencia: Estatal Federal Particular X

3.-Fecha de ingreso al servicio: 15 de septiembre de 1970

4.-Experiencia docente:

1er. Grado	<u>X</u>	años.
2o. Grado	<u>X</u>	años.
3er. Grado	<u>X</u>	años.
4o. Grado	<u>X</u>	años.
5o. Grado	<u>X</u>	años.
6o. Grado	<u>X</u>	años.

5.-Grado que atendió durante el ciclo escolar 1981-1982: 1er

6.-Si atendió el Primer Grado en el ciclo indicado, ¿Qué método empleó para la enseñanza de la lecto-escritura? El global de análisis estructural

7.-Experiencia docente en el Primer Grado, aplicando el Método Global de --

Análisis Estructural: De 1 a 4 años

De 5 a más años X

1./ Nombre de la Escuela en que trabaja:

Escuela "Francisco Ferrer"

Población Municipal Municipio Municipal

Zona Escolar 6° Estado Jalisco

2.-Dependencia: Estatal X Federal _____ Particular _____

3.-Fecha de ingreso al servicio: 1° de Octubre 1978

4.-Experiencia docente: 1er. Grado 7 años.

2o. Grado 1 años.

3er. Grado 1 años.

4o. Grado _____ años.

5o. Grado _____ años.

6o. Grado _____ años.

5.-Grado que atendió durante el ciclo escolar 1981-1982: 1°

6.-Si atendió el Primer Grado en el ciclo indicado, ¿Qué método empleó para la enseñanza de la lecto-escritura? El manuscrito y el natural

7.-Experiencia docente en el Primer Grado, aplicando el Método Global de --

Análisis Estructural: De 1 a 4 años ninguno

De 5 a más años _____

EL PERRITO HERIDO (CUENTO).

Te voy a contar el cuento de un perrito que tenía las orejitas negras.

El perrito no tenía casa. Era un perro callejero. Una vez se lastimó una pata; adolorido, se echó -- junto a una pared para lamérsela. Pasaba por ahí un -- médico de corazón bondadoso, que amaba a los animales; -- se compadeció del pobre perrito, lo llevó a su casa, lo curó y lo vendió.

Meses después, el médico oyó que arañaban la puerta de su casa; acudió a abrir y se encontró con el perrito que había curado. Ya estaba sano; ahora traía a otro perro que también se había lastimado una pata.

Como pudo, el perrito de las orejas negras, -- animó al perrito lastimado para que entrara en la casa.

El médico se hizo cargo del enfermo y el -- otro perro se quedó en un rincón del cuarto, esperando que su compañero estuviera curado.

CUESTIONARIO.

1. ¿ Cómo se llamó el cuento que leíste ?
2. ¿ Qué le sucedió al pobre perrito ?
3. ¿ Quién se compadeció del pobre perrito ?
4. ¿ A quién trajo el perrito meses después ?
5. ¿ Qué hizo el médico con el perrito amigo ?
6. ¿ Qué más te acuerdas del cuento ?

ENTREVISTA PERSONAL

NOMBRE: *María Sandra.*

1. *¿Cómo se llamó el cuento que leíste ?*

R. *El perrito.*

2. *¿Qué le sucedió al pobre perrito ?*

R. *El perrito se lastimó la pata.*

3. *¿Quién se compadeció del pobre perrito ?*

R. *Un niño.*

4. *¿A quién trajo el perrito meses después ?*

R. *Al niño.*

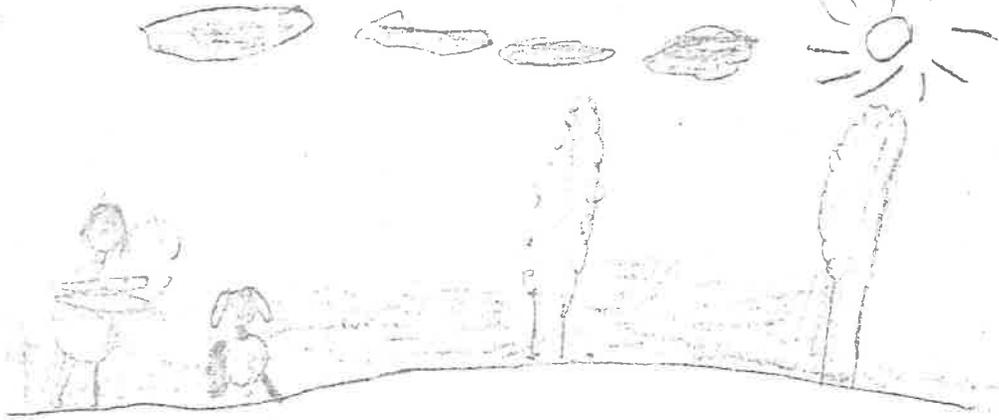
5. *¿Qué hizo el médico con el perrito amigo ?*

R. _____

6. *¿Qué más te acuerdas del cuento ?*

R. *Que el niño llevó al perrito a que lo curara el doctor*

las timado-otra Párr- Se la timo la Pa-ta-t



ENTREVISTA PERSONAL

NOMBRE: Luis Enrique.

1. ¿Cómo se llamó el cuento que leíste ?

R. El perrito callejero.

2. ¿Qué le sucedió al pobre perrito ?

R. Se lastimó una pata.

3. ¿Quién se compadeció del pobre perrito ?

R. El médico

4. ¿A quién trajo el perrito meses después ?

R. A otro perrito.

5. ¿Qué hizo el médico con el perrito amigo ?

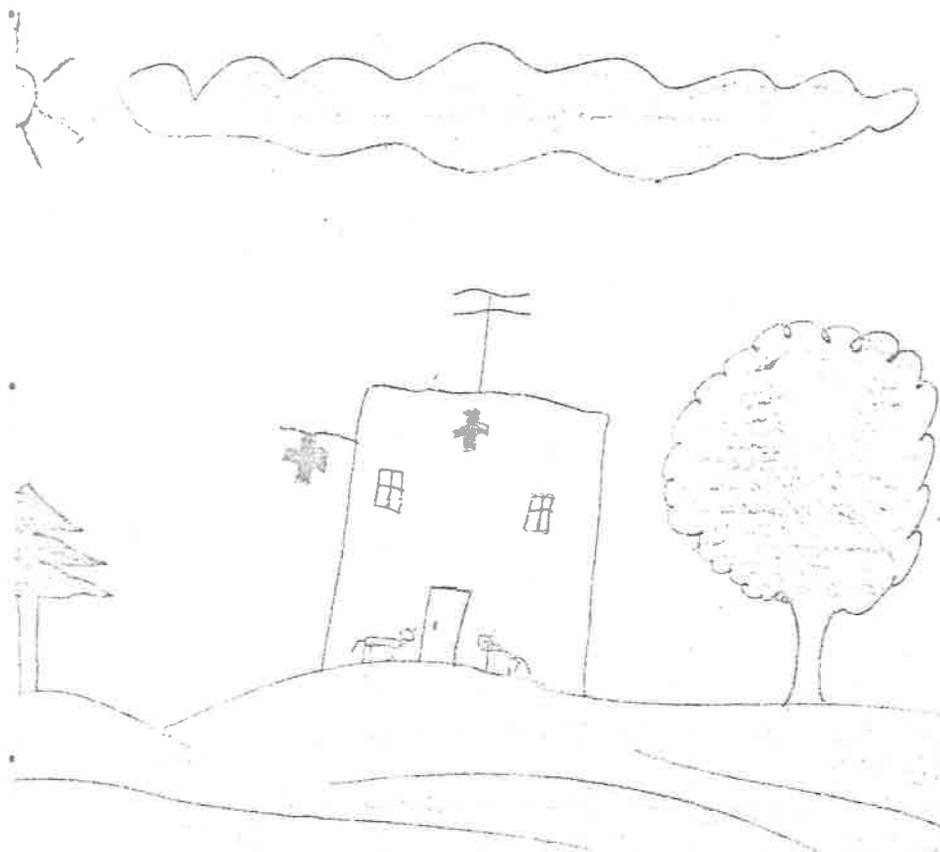
R. Lo metió en su cuarto para curarlo.

6. ¿Qué más te acuerdas del cuento ?

R. Que era un perrito callejero que se lastimó la p^{er}na y pasó el médico y lo vió lastimado y se lo llevó a su casa y lo curó y lo vendó. Meses después el perrito rasguñaba la puerta del médico y el médico a--brió y llevaba otro perrito que estaba lastimado y lo animó al otro perrito el que estaba curado y el perrito lo metió al médico y el otro perrito esperó en una orilla del cuarto.

Luis Enrique

erase una ves un perrito callejero que un dia
se lastimo la pata i el perrito se recargo en una
pared i un dia un medico que era muy bondadoso
bio al perrito lastimado i se lo llevo a su casa
i lo bendo paso meses i el perrito trajo a otro
perrito que estaba lastimado i el medico lo metto
i el otro perrito espero en otro cuarto.



carolina



las orejitas negras
el perrito tra jo a otro

ENTREVISTA PERSONAL

NOMBRE: Carolina.

1. ¿Cómo se llamó el cuento que leíste ?

R. _____

2. ¿Qué le sucedió al pobre perrito ?

R. _____

3. ¿Quién se compadeció del pobre perrito ?

R. _____

4. ¿A quién trajo el perrito meses después ?

R. _____

5. ¿Qué hizo el médico con el perrito amigo ?

R. _____

6. ¿Qué más te acuerdas del cuento ?

R. El niño llevó al perrito a que lo curara el doctor.

ANEXO 2

Este anexo contiene muestras de cuestionarios presentados a -- los maestros que aplicaron el MGAE, con los alumnos a los cuales se dirigió particularmente nuestra investigación.

Sabemos que estos resultados no inciden directamente con el proceso de nuestro estudio, más, sin embargo, mantienen relación con él, ya que es importante que el maestro conozca los fundamentos y etapas del MGAE, para garantizar que su aplicación sea adecuada.

Se presentan tres cuestionarios que corresponden: el primero, al maestro que logró el mayor número de aciertos, el segundo, a quien obtuvo un puntaje intermedio; el tercero, pertenece a el maestro que ofreció el menor número de aciertos.

NOMBRE DEL MAESTRO Francisco

(Subraye por favor la respuesta que complete adecuadamente la pregunta)

1. El Método Global de Análisis Estructural se apoya en:
 - a) Las aportaciones de la Psicolingüística contemporánea.
 - b) La experiencia docente.
 - c) La Pedagogía activa.
 - d) Las características del lenguaje infantil.
2. El fenómeno del sincretismo infantil es un fenómeno esencialmente:
 - a) Psicológico.
 - b) Pedagógico.
 - c) Didáctico.
 - d) Lingüístico
3. Uno de los principios psicológicos que fundamentan el Método Global expone que:
 - a) La lectura es una función visual.
 - b) Los resultados son tardíos.
 - c) Requiere abundante material didáctico.
 - d) Exige una comprensión clara de sus etapas.
4. Respecto a la función visual del niño, Decroly y Degand señalan que:
 - a) Debe desarrollarse antes de la aplicación del Método.
 - b) Es antecedente necesario para desarrollar la función lectora.
 - c) Se desarrolla más pronto que la función auditiva.
 - d) Su desarrollo depende de la función motora.
5. Para responder a las condiciones favorables de la actividad globalizadora que caracteriza al método, las palabras y enunciados deben referirse a:
 - a) Abstracciones que exijan la percepción infantil.
 - b) Experiencias del maestro que aplica el método.
 - c) Ideas sugeridas al niño o concebidas por él.

- d) Imágenes concretas.
6. El factor principal que propicia en el niño una mejor fijación de los enunciados, es:
- a) La habilidad del maestro para seleccionar los enunciados.
 - b) El material didáctico.
 - c) Los juegos y estímulos motivantes.
 - d) El interés del niño.
7. El Método Global hace posible el aprendizaje simultáneo de los dos procesos esenciales. Estos procesos son:
- a) La lectura y la comprensión de lo leído.
 - b) La lectura y la pronunciación correcta.
 - c) La lectura y la escritura.
 - d) La escritura y la legibilidad de los signos.
8. La identificación de las sílabas es una actividad que pertenece a la:
- a) Tercera etapa.
 - b) Cuarta etapa.
 - c) Segunda etapa.
 - d) En la primera etapa.
9. La etapa más difícil del proceso es:
- a) La percepción global del enunciado.
 - b) La identificación de las palabras.
 - c) La identificación de las sílabas.
 - d) El análisis de enunciados.
10. Una de las recomendaciones didácticas más elementales, es la que se refiere a la retroalimentación de la enseñanza. - Esta es:
- a) La evaluación constante del aprendizaje.
 - b) La visualización de enunciados.
 - c) El repaso de temas anteriores al desarrollar uno nuevo.
 - d) El empleo de material adecuado.
11. Respecto a la enseñanza de las vocales, se recomienda a partir de:
- a) Selección de palabras que principien con la vocal-

y ésta sea sílaba.

- b) Vocales discriminadas en medio de palabras.
 - c) Sílabas directas.
 - d) Vocales aisladas.
12. Unir enunciados y redactar textos breves, es una actividad que el niño debe realizar:
- a) Desde el principio de la primera etapa.
 - b) Solo al término de la tercera etapa.
 - c) En la cuarta etapa.
 - d) Al término de cada una de las etapas.
13. Se escriben palabras en tiras de papel que contienen la sílaba en estudio. La palabra se divide en sílabas, a partir de éstas se forman nuevamente las palabras y otras combinaciones posibles. Estas actividades corresponden a:
- a) Análisis de enunciados.
 - b) Síntesis de la palabra.
 - c) Estructura de la palabra.
 - d) Lectura de palabras y enunciados.
14. Si un niño invierte las letras en la escritura de palabras, es una evidencia de problemas:
- a) De lenguaje.
 - b) De conducta.
 - c) De lateralidad.
 - d) De visualización.
15. La expresión oral es un antecedente necesario de la:
- a) Madurez
 - b) Lectura
 - c) Expresión escrita.
 - d) Observación.
16. La lectura, además de ser un instrumento para adquirir conocimientos o un vehículo de comunicación, es también:
- a) Fuente de placer.
 - b) Función verbal.
 - c) Síntesis del pensamiento.
 - d) Proceso visual.

17. Si el niño de primer año manifiesta dificultad en el aprendizaje.
- Se le debe exigir un esfuerzo.
 - Debe realizar ejercicios de maduración.
 - Debe resolver sus dificultades por sí solo.
 - Deberá frenar su aprendizaje.
18. Respecto a la evaluación, el maestro debe realizarla:
- Sólo al término de la aplicación del método.
 - Únicamente al término de cada etapa.
 - Especialmente en la primera etapa.
 - Constantemente y en todas las etapas.
19. La capacidad de emplear el aprendizaje adquirido con anterioridad, en adquisición de nuevos aprendizajes, es una recomendable didáctica que se refiere al principio de la:
- Transferencia del aprendizaje.
 - Retroalimentación.
 - Motivación de la enseñanza.
 - Evaluación.
20. El Método Global de Análisis Estructural, pertenece al grupo los
- Métodos eclécticos.
 - Métodos simultáneos.
 - Métodos sintéticos.
 - Métodos especiales.
21. Cuando el niño realiza observaciones para introducirse al tema y elabora enunciados, el material será:
- Variado y vistoso.
 - Hecho por los niños.
 - Con láminas ya impresas.
 - Objetivo para que pueda manipularlo, olerlo, gustarlo.
22. La elaboración de materiales correspondientes a cada unidad, se hará preferentemente:
- Para todo el año, al inicio del año escolar.
 - por unidades didácticas.
 - Por módulos.

d) Por temas.

C L A V E	R E S P U E S T A S
1. (d)	(d)
2. (a)	(a)
3. (a)	(a)
4. (c)	(a)
5. (c)	(c)
6. (d)	(c)
7. (c)	(c)
8. (a)	(a)
9. (a)	(a)
10. (c)	(c)
11. (a)	(a)
12. (c)	(a)
13. (b)	(b)
14. (c)	(c)
15. (c)	(c)
16. (a)	(a)
17. (b)	(b)
18. (d)	(d)
19. (a)	(b)
20. (b)	(b)
21. (d)	(d)
22. (c)	(c)

ESCUELA _____

NOMBRE DEL MAESTRO Emma.

(Subraye por favor la respuesta que complete adecuadamente la pregunta)

1. El Método Global de Análisis Estructural se apoya en:
 - a) Las aportaciones de la Psicolingüística contemporánea.
 - b) La experiencia docente.
 - c) La Pedagogía activa.
 - d) Las características del lenguaje infantil.
2. El fenómeno del sincretismo infantil es un fenómeno esencialmente:
 - a) Psicológico.
 - b) Pedagógico.
 - c) Didáctico.
 - d) Lingüístico.
3. Uno de los principios psicológicos que fundamentan el Método Global expone que:
 - a) La lectura es una función visual.
 - b) los resultados son tardíos.
 - c) Requiere abundante material didáctico.
 - d) Exige una comprensión clara de sus etapas.
4. Respecto a la función visual del niño, Decroly y Degand señalan que:
 - a) Debe desarrollarse antes de la aplicación del Método.
 - b) Es antecedente necesario para desarrollar la función lectora.
 - c) Se desarrolla más pronto que la función auditiva.
 - d) Su desarrollo depende de la función motora.
5. Para responder a las condiciones favorables de la actividad globalizadora que caracteriza al método, las palabras y enunciados deben referirse a:
 - a) Abstracciones que exijan la percepción infantil.
 - b) Experiencias del maestro que aplica el método.
 - c) Ideas sugeridas al niño o concebidas por él.
 - d) Imágenes concretas.

6. El factor principal que propicia en el niño una mejor fijación de los enunciados, es:
- a) La habilidad del maestro para seleccionar los enunciados.
 - b) El material didáctico.
 - c) Los juegos y estímulos motivantes.
 - d) El interés del niño.
7. El método Global hace posible el aprendizaje simultáneo de los dos procesos esenciales. Estos procesos son:
- a) La lectura y la comprensión de lo leído.
 - b) La lectura y la pronunciación correcta.
 - c) La lectura y la escritura.
 - d) La escritura y la legibilidad de los signos.
8. La identificación de las sílabas es una actividad que pertenece a la:
- a) Tercera etapa.
 - b) Cuarta etapa.
 - c) Segunda etapa.
 - d) En la primera etapa.
9. La etapa más fácil del proceso es:
- a) La percepción global del enunciado.
 - b) La identificación de las palabras.
 - c) La identificación de las sílabas.
 - d) El análisis de enunciados.
10. Una de las recomendaciones didácticas más elementales es la que se refiere a la retroalimentación de la enseñanza. Esta es:
- a) La evaluación constante del aprendizaje.
 - b) La visualización de enunciados.
 - c) El repaso de temas anteriores al desarrollar uno nuevo.
 - d) El empleo de material adecuado.
11. Respecto a la enseñanza de las vocales se recomienda a -- partir de:
- a) Selección de palabras que principien con la vocal y ésta sea sílaba.

- b) Vocales discriminadas en medio de palabras.
 - c) Sílabas directas.
 - d) Vocales aisladas.
12. Unir enunciados y redactar textos breves es una actividad que el niño debe realizar:
- a) Desde el principio de la primera etapa.
 - b) Sólo al término de la tercera etapa.
 - c) En la cuarta etapa.
 - d) Al término de cada una de las etapas.
13. Se escriben las palabras en tiras de papel que contienen la sílaba en estudio. La palabra se divide en sílabas, a partir de éstas se forman nuevamente las palabras y otras combinaciones posibles. Estas actividades corresponden a:
- a) Análisis de enunciados.
 - b) Síntesis de la palabra.
 - c) Estructura de la palabra.
 - d) Lectura de palabras y enunciados.
14. Si un niño invierte las letras en la escritura de las palabras, esto es una evidencia de problemas:
- a) de lenguaje.
 - b) De conducta.
 - c) De lateralidad.
 - d) De visualización.
15. La expresión oral es un antecedente necesario de la:
- a) Madurez.
 - b) Lectura.
 - c) Expresión escrita.
 - d) Observación.
16. La lectura, además de ser un instrumento para adquirir conocimientos o un vehículo de comunicación, es también:
- a) Fuente de placer.
 - b) Función verbal.
 - c) Síntesis del pensamiento.
 - d) Proceso visual.

17. Si el niño de primer año manifiesta dificultad en el aprendizaje:
- Se le debe exigir un esfuerzo.
 - Debe realizar ejercicios de maduración.
 - Debe resolver sus dificultades por sí solo.
 - Deberá frenar su aprendizaje.
18. Respecto a la evaluación el maestro debe realizarla:
- Sólo al término de la aplicación del método.
 - Únicamente al término de cada etapa.
 - Especialmente en la primera etapa.
 - Constantemente y en todas las etapas.
19. La capacidad de emplear el aprendizaje adquirido con anterioridad, en adquisición de nuevos aprendizajes, es una recomendación didáctica que se refiere al principio de -- la:
- Transferencia del aprendizaje.
 - Retroalimentación.
 - Motivación de la enseñanza.
 - Evaluación.
20. El Método Global de Análisis Estructural pertenece al grupo de los:
- Métodos eclécticos.
 - Métodos simultáneos.
 - Métodos sintéticos.
 - Métodos especiales.
21. Cuando el niño realiza observaciones para introducirse al tema y elabora enunciados el material será:
- Variado y vistoso.
 - Hecho por los niños.
 - Con láminas ya impresas.
 - Objetivo para que pueda manipularlo, olerlo, gustarlo.
22. La elaboración de materiales correspondientes a cada unidad se hará preferentemente:
- Para todo el año, al inicio del año escolar.
 - Por unidades didácticas.

c) Por módulos.

d) Por temas.

C L A V E

R E S P U E S T A S

1. (d)	(c)
2. (a)	(a)
3. (a)	(d)
4. (c)	(b)
5. (c)	(c)
6. (d)	(d)
7. (c)	(a)
8. (a)	(b)
9. (a)	(a)
10. (c)	(a)
11. (a)	(a)
12. (c)	(c)
13. (b)	(b)
14. (c)	(d)
15. (c)	(c)
16. (a)	(d)
17. (b)	(b)
18. (d)	(d)
19. (a)	(a)
20. (b)	(b)
21. (d)	(d)
22. (c)	(c)

NOMBRE DEL MAESTRO Andrea.

(Subraye por favor la respuesta que complete adecuadamente la pregunta)

1. El Método Global de Análisis Estructural se apoya en:
 - a) Las aportaciones de la Psicolingüística contemporánea.
 - b) La experiencia docente.
 - c) La Pedagogía activa.
 - d) Las características del lenguaje infantil.
2. El fenómeno del sincretismo infantil es un fenómeno esencialmente:
 - a) Psicológico.
 - b) Pedagógico.
 - c) Didáctico.
 - d) Lingüístico.
3. Uno de los principios psicológicos que fundamentan el Método Global espone que:
 - a) La lectura es una función visual.
 - b) Los resultados son tardíos.
 - c) Requiere abundante material didáctico.
 - d) Exige una comprensión clara de sus etapas.
4. Respecto a la función lectora del niño, Decroly y Degand señalan que:
 - a) Debe desarrollarse antes de la aplicación del Método.
 - b) Es antecedente necesario para desarrollar la función lectora.
 - c) Se desarrolla más pronto que la función auditiva.
 - d) Su desarrollo depende de la función motora.
5. Para responder a las condiciones favorables de la actividad globalizadora que caracteriza al método, las palabras y enunciados deben referirse a:
 - a) Abstracciones que exijan la percepción infantil.
 - b) Experiencias del maestro que aplica el método.
 - c) Ideas sugeridas al niño o concebidas por él.
 - d) Imágenes concretas.

6. El factor principal que propicia en el niño una mejor fijación de los enunciados, es:
- a) La habilidad del maestro para seleccionar los enunciados.
 - b) El material didáctico.
 - c) Los juegos y estímulos motivantes.
 - d) El interés del niño.
7. El Método Global hace posible el aprendizaje simultáneo de los dos procesos esenciales. Estos procesos son:
- a) La lectura y la comprensión de lo leído.
 - b) La lectura y la pronunciación correcta.
 - c) La lectura y la escritura.
 - d) La escritura y la legibilidad de los signos.
8. La identificación de las sílabas es una actividad que pertenece a la:
- a) Tercera etapa.
 - b) Cuarta etapa.
 - c) Segunda etapa.
 - d) En la primera etapa.
9. La etapa más difícil del proceso es:
- a) La percepción global del enunciado.
 - b) La identificación de las palabras.
 - c) La identificación de las sílabas.
 - d) El análisis de enunciados.
10. Una de las recomendaciones didácticas más elementales es - la que se refiere a la retroalimentación de la enseñanza. - Esta es:
- a) La evaluación constante del aprendizaje.
 - b) La visualización de enunciados.
 - c) El repaso de temas anteriores al desarrollar uno nuevo.
 - d) El empleo de material adecuado.
11. Respecto a la enseñanza de las vocales se recomienda partir de:
- a) Selección de palabras que principien con la vocal y ésta sea sílaba.

- b) Vocales discriminadas en medio de palabras.
c) Sílabas directas.
d) Vocales aisladas.
12. Unir enunciados y redactar textos breves es una actividad que el niño debe realizar:
- a) Desde el principio de la primera etapa.
b) Solo al término de la tercera etapa.
c) En la cuarta etapa.
d) Al término de cada una de las etapas.
13. Se escriben palabras en tiras de papel que contienen la sílaba en estudio. La palabra se divide en sílabas, a partir de éstas se forman nuevamente las palabras y otras combinaciones posibles. Estas actividades corresponden a:
- a) Análisis de enunciados.
b) Síntesis de la palabra.
c) Estructura de la palabra.
d) Lectura de palabras y enunciados.
14. Si un niño invierte las letras en la escritura de palabras, es una evidencia de problemas:
- a) De lenguaje.
b) De conducta.
c) De lateralidad.
d) De visualización.
15. La expresión oral es un antecedente necesario de la:
- a) Madurez.
b) Lectura.
c) Expresión escrita.
d) Observación.
16. La lectura, además de ser un instrumento para adquirir conocimientos o un vehículo de comunicación, es también:
- a) Fuente de placer.
b) Función Verbal.
c) Síntesis del pensamiento.
d) Proceso visual.

17. Si el niño de primer año manifiesta dificultad en el aprendizaje
- a) Se le debe exigir un esfuerzo.
 - b) Debe realizar ejercicios de maduración.
 - c) Debe resolver sus dificultades por sí solo.
 - d) Deberá frenar su aprendizaje.
18. Respecto a la evaluación el maestro debe realizarla:
- a) Sólo al término de la aplicación del método.
 - b) Únicamente al término de cada etapa.
 - c) Especialmente en la primera etapa.
 - d) Constantemente y en todas las etapas.
19. La capacidad de emplear el aprendizaje adquirido con anterioridad, en adquisición de nuevos aprendizajes, es una recomendación didáctica que se refiere al principio de la:
- a) Transferencia del aprendizaje.
 - b) Retroalimentación.
 - c) Motivación de la enseñanza.
 - d) Evaluación.
20. El Método Global de Análisis Estructural pertenece al grupo de los
- a) Métodos eclécticos.
 - b) Métodos simultáneos.
 - c) Métodos sintéticos.
 - d) Métodos especiales.
21. Cuando el niño realiza observaciones para introducirse al tema y elabora enunciados el material será:
- a) Variado y vistoso.
 - b) Hecho por los niños.
 - c) Con láminas impresas.
 - d) Objetivo para que pueda manipularlo, olerlo, gustarlo.
22. La elaboración de materiales correspondientes a cada unidad se hará preferentemente:
- a) Para todo el año, al inicio del año escolar.
 - b) Por unidades didácticas.
 - c) Por módulos.