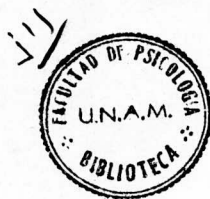


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA



EL METODO GLOBAL Y SUS LIMITACIONES EN LA ENSEÑANZA
DE LA LECTURA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

MA. TERESA ACOSTA AVILA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNAM 283

1975

Ej. 1



U-161618

ps. 317

A LA MEMORIA DE MI MADRE Y DE MI ABUELA
COMO PRUEBA DE GRATITUD Y ADMIRACION

A MIS TIOS

PERO MUY ESPECIALMENTE A CARMEN Y FELIPA; POR
LA ABNEGACION, EL CARIÑO, LA DEDICACION Y LOS
ACERTADOS CONSEJOS QUE ME HAN BRINDADO A LO -
LARGO DE MI VIDA; NO ESCATIMANDO PARA MI NI -
TIEMPO, NI ESFUERZO.

AL DR. GUSTAVO FERNANDEZ P., MI INTERMI
NABLE AGRADECIMIENTO POR HABER ACEPTADO
LA DIRECCION DE ESTE TRABAJO, ESPERANDO
QUE ÉSTE, SATISFAGA EN UN MINIMO SUS ES
FUERZOS POR FORMAR CADA DIA MEJORES PRO
FESIONISTAS.

A TODOS MIS PROFESORES, QUE DE UNA U OTRA
FORMA TIENEN UNA PARTICIPACION EN ESTE -
SENCILLO TRABAJO.

A MI HERMANO

POR LA SINCERIDAD DE SU AMISTAD Y
SU CARIÑO.

A LAURA Y A GERMAN

POR EL INCALCULABLE VALOR DE SU AYUDA Y SU
AMISTAD, AUNADO AL INTERES QUE MOSTRARON -
SIEMPRE CON SUS ACERTADOS COMENTARIOS Y -
CRITICAS EN LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO

A TODOS MIS AMIGOS Y COMPANEROS.

A JAVIER
POR SU AMOR Y SU COMPRESION.

I N D I C E

Prólogo	
Introducción	1
Algunos aspectos importantes en la enseñanza de la lectura..	5
La recompensa y el castigo en la enseñanza	9
El método global en la enseñanza de la lectura	15
Varios experimentos reportados	27
Referencias bibliográficas capítulo I	31
Las limitaciones del método global en la enseñanza de la lectura.....	32
Discusión y crítica	32
Conclusiones	52
Bibliografía	55

P R O L O G O .

Las técnicas para la enseñanza de la lectura han - provocado discusiones y cambios en los últimos años a raíz - de los diferentes métodos, tales como: el método fonético, - el silábico, el fonético-silábico, el ecléctico o mixto y fi - nalmente el método global - y quizá algún otro - empleados - para dicha tarea.

A fines del siglo pasado nuestro país presenció el espíritu de una reforma en la escuela primaria; el maestro - Carlos A. Carrillo tenía una inconformidad específica: la - aplicación del fonetismo en la enseñanza de la lectura, mien - tras el maestro Enrique C. Rébsamen al igual que el maestro - Torres Quintero se manifestaron por la propagación del fone - tismo. Así el presente siglo en sus primeros años dió acogi - da al fonetismo en forma muy amplia como método para la ense - ñanza no sólo de la lectura sino también de la escritura.

En 1918, al finalizar la primera guerra mundial, - las teorías en la enseñanza de la lectura tuvieron algunos - rasgos de actualización; el método Decroly fué el resultado - de tal actualización. Este método, con respecto a la lectura, la enseñanza la hace por medio de palabras, a veces de ora -

ciones, argumentando (por razones que se verán más adelante) que este método es el más apropiado para la enseñanza de la lectura.

En México el Dr. Manuel Flores compartía la misma opinión: la enseñanza de la lectura debe darse por palabras completas.

La lectura no es una cuestión tan sencilla como a veces se pretende, es un proceso que involucra condiciones sociales, sensomotrices y psicológicas, esta última con considerables aspectos cognitivos.

Aprender a leer, para algunos, es comprender la significación de los símbolos codificados por la sociedad a la que se pertenece y esto, continúan, constituye el primer objetivo de las escuelas. Esto, por supuesto, se discutirá en el desarrollo del presente trabajo.

Por otra parte, el decidir cuál método debe ser elegido para dicha enseñanza, deberá ser una decisión considerablemente madurada, tomando en cuenta los datos existentes, resultado de la experimentación hecha con los diferentes métodos.

Toda proposición educativa debería descansar en una suposición de su valor y en un respaldo empírico. El psicólogo insiste con frecuencia, en que todos aquellos que hacen planes de enseñanza deben manifestarlos en términos de los cambios de conducta que desean lograr.

Los datos empíricos están respaldados en los hechos, todo el que propone cambios educacionales, arguye que de ser aceptada su sugestión, producirá determinados resultados, es una declaración relacionada con los sucesos que se pueden observar; es empírica en el sentido de que puede verificarse o contradecirse con observaciones atinadas.

Hay quien afirma que saber leer es la base fundamental de la cultura, pero es un hecho que esta función debe edificarse sobre una base firme, y un buen principio es la utilización de aquel método que ha sido probado experimentalmente y cuyos datos puedan amparar su eficiencia.

C A P I T U L O I

- 1.1 INTRODUCCION.
- 1.2 ALGUNOS ASPECTOS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.
- 1.3 LA RECOMPENSA Y EL CASTIGO EN LA ENSEÑANZA.
- 1.4 EL METODO GLOBAL Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.
- 1.5 VARIOS EXPERIMENTOS REPORTADOS.

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

En la actualidad uno de los problemas que se debaten en América Latina (como en el resto del mundo) es el de la educación, y muy especialmente el de los métodos de enseñanza.

Aunque cada año los gobiernos de muchos países -- construyen más y más escuelas, la capacidad que éstas tienen para absorber el número de alumnos sigue siendo reducida; y como posible solución surge la enseñanza audiovisual (por ejemplo, la enseñanza por T.V.), cuyas fallas suelen ser más graves que las registradas en las aulas de las escuelas.

Ante este problema difícil e inquietante, no basta la construcción de nuevas escuelas; debería sumarse a esto -- un análisis crítico de las investigaciones con fines a mejorar los métodos de enseñanza, que permitieran la transforma-

ción de los mismos.

El problema de la enseñanza encierra una serie de aspectos muy importantes: políticos y sociológicos los unos, psicológicos, filosóficos y pedagógicos los otros, que pretenden resolver el problema de diferente manera cada uno, porque la necesidad de la enseñanza es indiscutible, y el no tenerla lesiona los derechos del hombre.

Los problemas de la enseñanza atañen no sólo a los profesores, a los alumnos y a los padres, sino también a toda la sociedad, y de ésto nos hablan los 700 millones de -- analfabetas en el mundo.

Desde el siglo XIX se ha venido diciendo que el saber leer y escribir es requisito indispensable para una gran mayoría de actividades, si no es que para todas, y movidos por las preocupaciones concernientes a esta enseñanza, los responsables del manejo de los sistemas educativos han creado las llamadas "campañas de alfabetización", pero en adición a ésto debería investigarse el método utilizado en la enseñanza de la lectura y emplear, no sólo en las campañas de alfabetización sino en las escuelas, aquél que manifieste menos errores.

Un programa de alfabetización está basado en la enseñanza de la lectoescritura, y el tema de este trabajo estará enfocado a la enseñanza de la lectura, para lo cual actualmente son utilizados, entre otros, dos métodos en las escue-

las del país: 1) método fonético-silábico, 2) método global, este último será blanco, no de un análisis exhaustivo sino general, tomando en cuenta los procedimientos y objetivos que lo constituyen.

La lectura es generalmente reconocida como la enseñanza más importante que el individuo recibe en la escuela, y por esto la lectura y su enseñanza han tomado en nuestros días un marcado interés. Un número relativamente largo de investigaciones en este campo han sido reportadas durante varios años, y en cada uno de éstos cerca de 300 investigaciones han sido publicadas. Por otra parte mucho más tiempo y esfuerzo son dedicados a esta tarea en las escuelas, que en tiempos anteriores. Mencionaremos también que un gran número de investigaciones han nacido a raíz de las muchas fallas y críticas en este campo.

Enseñar a un niño a leer es básicamente entablar relaciones por asociaciones, de modo que la enseñanza de la lectura es un caso de enseñanza asociativa. Aquí lo fundamental es la presentación simultánea del estímulo (letra o palabra) junto con el sonido del mismo, después de algunas repeticiones la respuesta será dada ante la visualización del estímulo, esto es, el estímulo oral puede omitirse y la sola visualización de éste, dará la respuesta o reconocimiento.

De esta manera podemos probar que el sujeto está identificando correctamente los estímulos presentados con an

terioridad.

Hasta aquí, podemos decir que leer significa dar - la respuesta oral correcta ante la letra, palabra, símbolos- o figuras pictográficas, que el sujeto está visualizando.

ALGUNOS ASPECTOS IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Si como se menciona antes leer implica dar una respuesta oral, el lenguaje aquí juega un papel muy importante.

Benjamin Lee Whorf (1) escribió: "El lenguaje es - la mejor manera de representar al hombre". En realidad el - lenguaje da al hombre una de sus características más distin-
tivas.

No pretendo resumir aquí, ni aún brevemente, todos los aspectos del lenguaje que deben estar suficientemente - evolucionados para permitir que se desarrolle el comporta - miento de leer.

La enseñanza que es impartida en las escuelas y - fuera de ellas, está basada en la comunicación verbal, de es - te modo el lenguaje se convierte en un mediador entre el in - dividuo y su medio ambiente.

Se puede hablar de lenguaje como algo distinto del comportamiento vocal, éste último término hace referencia a - los sonidos producidos con el aparato vocal, (diafragma, cuer - das vocales, epiglotis, paladar, etc.) mientras el primero - se refiere a la conducta vocal reforzada por la mediación de otras personas, (Skinner 1957, Osgood 1953).

Las palabras se elaboran bajo la doble influencia - de la maduración y el condicionamiento social. Skinner men - ciona a menudo la importancia de la aprobación social con - respecto al lenguaje, los sonidos no aprovados se extinguen, mientras que los otros adquieren progresivamente, un sentido

para los sujetos, al darse cuenta del efecto que éstos tienen sobre los demás.

✓ El lenguaje es el fundamento de la vida social, y este juega un papel importantísimo en la enseñanza de la lectura.

✓ Aprender a leer es una actividad compleja y es enseñada a los niños por lo general a los 6-7 años. Sin embargo no es posible establecer una edad mínima para el aprendizaje de la lectura porque hay muchos factores concurrentes.

Por un lado la madurez para el aprendizaje de la lectura es hecha tanto por medios subjetivos como objetivos.

El primero, que desgraciadamente es el más común - en un gran número de instituciones dedicadas a esta tarea, - lo podemos resumir así: el desempeño del alumno dará como resultado el juicio del maestro, el que en contadas ocasiones se ocupará de investigar el problema real si el rendimiento del alumno es bajo.

Con respecto al segundo podemos encontrar investigaciones hechas con respecto a la madurez intelectual, a la salud física así como antecedentes educativos en la familia.

Es bien sabido que niños con anemia, desórdenes endócrinos y focos infecciosos, presentan problemas no sólo en el aprendizaje de la lectura, sino en cualquier otro tipo de aprendizaje.

✓ En el aprendizaje de la lectura encontramos con frecuencia deficiencias de tipo visual y auditivo, y la ense

ñanza de la lectura involucra tanto ver los signos sobre el papel como escuchar su sonido, Ruth Strang (2) recomienda:

1o. ... Controlar la eficiencia visual de cada -- alumno.

2o. Los niños han de aprender a mirar, a distin -- guir entre los objetos, a observar detalles de las figuras, - todo lo cual allana el camino para la percepción de las pala -- bras ...

3o. La percepción ha de ser selectiva. Los niños - cuando empiezan a leer, pueden ser ayudados a observar los - detalles identificativos de las palabras. La unificación de - estos detalles en formas o estructuras puede ser facilitada - por un material abundante de lectura fácil, interesante.

4o. Ha de reconocerse la influencia de las condi - ciones ambientales sobre la percepción, y han de adoptarse - providencias para crear condiciones conducentes a la lectura - eficiente. Debe prestarse atención al tamaño de los tipos de - imprenta, a la longitud de los renglones, a la iluminación, - a la significación o utilidad del material, y a otras condi - ciones que influyen sobre la percepción clara y rápida.

En la enseñanza de la lectura, el material ha de - ayudar al niño a aprender a ver exactamente los rasgos que - más ayuda prestan a los fines de una rápida y exacta identi - ficación. Si el niño, por ejemplo, se guía principalmente -- por la observación de la longitud de la palabra o si advier - te principalmente la parte final, puede ser inducido a confu - sión por otras palabras semejantes sólo en este aspecto. No - es sorprendente, por lo tanto, que muchos estudios estan en -

focados en la importancia de la percepción en la lectura y en la deficiencia visual como una causa de inhabilidad en la lectura.

Lo mencionado anteriormente puede señalarse al hacer referencia al método global.

Otro serio problema puede presentarse con individuos que no distinguan sonidos de letras o palabras semejantes, esto debe ser atendido en cuanto sea detectado tanto -- por padres como por profesores.

La orientación espacial en el aprendizaje de la -- lectura juega un papel importante, porque quienes tiene problemas con izquierda y/o derecha, por ejemplo, tienen marcados errores por inversión de letras (b,d,p,q.). También es -- importante que el individuo posea tanto repertorios imitativos como de seguimiento de instrucciones.

De este modo niños libres de impedimentos especial les pueden ser enseñados a leer exitosamente.

LA RECOMPENSA Y EL CASTIGO EN LA ENSEÑANZA

Durante muchos años se ha hecho referencia, a que el aprendizaje se consuma sólo cuando la acción que practica es reforzada o recompensada.

Esta afirmación sería aceptada como una realidad de verdad evidente para todo el mundo, si no fuera por el hecho de que en un sinnúmero de aulas los maestros intentan, día tras día, enseñar, sin recompensa ni hacer de algún modo gratificadores los hábitos y habilidades que pretenden que sus alumnos aprendan.

Darwin (3) "La mayoría de los seres sensibles, a través de la selección natural, se han desarrollado de tal modo que las sensaciones placenteras les sirven de guía habitual".

C. Llord Morgan (4), ha escrito: "El principio general es que bajo la influencia combinada del placer (atractivo) y del dolor (repulsivo), la brújula de la vida animal se orienta hacia el polo de la acción beneficiosa".

William James (5), dijo: "Si un movimiento nos resulta agradable, lo repetimos. Si nos duele, nuestras contracciones musculares se interrumpen al instante".

Neal Miller (6), menciona: "Sin recompensa no se aprende."

Thorndike (7), insistió en que el empleo de la palabra "correcto" después de una respuesta, era un factor eficaz en el aprendizaje, no porque sirviera como indicio, señal, contraseña, etc., de una respuesta aceptable, sino por tener cierto efecto robustecedor de las conexiones entre las neuronas implicadas en la respuesta a que se guía, en virtud de la satisfacción de la cual era portadora.

Thorndike basó esta conclusión en el hecho de que, en sus experimentos, las respuestas se sucedían con demasiada rapidez como para que el sujeto pudiera atender a las características de los estímulos o discriminar entre ellos, y también en el hecho de que el efecto reforzador se extendía a respuestas contiguas a la específicamente recompensada.

La pregunta de como una conexión neural podría robustecerse por un acontecimiento que sobreviniera después, suele ser sorprendente. No se ha logrado encontrar una solución a este intrincado problema que subyace en la enseñanza de Thorndike.

Palabras como "bien", "correcto", únicamente sirven como señales de que se halla en el buen camino. De modo que tal vez se lograría una enseñanza más eficaz si el maestro supiera establecer contraseñas más claras y efectivas para las respuestas que constituyen el aprendizaje deseado.

Durante muchos años se creyó - y muchos maestros siguen creyendolo - que el niño aprende repitiendo meramente un acto, sin necesidad de refuerzo o recompensa.

Keller (8), fué una de las primeras personas que aplicó el principio del reforzamiento inmediato al aprendizaje humano en una situación de práctica. Durante la segunda guerra mundial estableció un programa de adiestramiento para aprender el código morse, valiéndose, con extraordinarios resultados, de la siguiente sencilla secuencia de acontecimientos: presentación de una señal del código morse; escritura por el alumno de la letra o el dígito que corresponda a la señal, aparición de la respuesta correcta por el instructor.

Skinner (9) opina que gran parte de la actividad escolar se malgasta de modo antieconómico debido a que el reforzamiento o las recompensas no se emplean con habilidad y economía. Señala la relativamente poca frecuencia del empleo del reforzamiento en gran parte de la enseñanza escolar (los alumnos sencillamente carecen de guía que les indique lo que se espera de ellos); los reforzamientos llegan mucho después de las respuestas, si es que llegan.

Por ejemplo, una maestra prepara a su clase para un ejercicio de suma de quebrados. Les asigna ejercicios de este tipo como tarea para el hogar, y los alumnos los llevan escritos a la escuela al día siguiente. La maestra recoge los cuadernos y se los lleva a su casa para "corregir los trabajos" esa misma tarde. Al día siguiente (dos días después de hechos los ejercicios) se los devuelve a los alumnos.

Para entonces la indicación de "correcto" o "equivocado" ya ha perdido su potencia. Para que surta efecto, la recompensa tiene que darse al cabo de segundos o, a más tardar, unos cuantos minutos después de la respuesta correspondiente.

Por otro lado, no hay aspecto de la enseñanza que provoque mayor diferencia de opiniones que el empleo del castigo. Unos se manifiestan por él como un incentivo útil, -- otros lo descreditan como práctica abominable.

Durante siglos los maestros han estado valiéndose del castigo como incentivo del aprendizaje, como medio de impedir mala conducta y como instrumento de control. De este modo los castigos corporales eran, hasta no hace muchos años, uno de los recursos más frecuentes en la enseñanza.

Morrow (10)"... la educación y el castigo físico -- parecíanle tan inseparables al griego de la época helenística, como se lo había parecido al judío o al escriba egipcio en tiempos de los faraones. La conocida descripción que hace Montaigne de "los niños dando alaridos al ser azotados por -- furibundos maestros" es tan cierta de las escuelas latinas -- como de las griegas. Cuando los hombres de la antigüedad re--memoraban sus días de escolares, veníanle enseguida a las -- mentes los palmetazos, presentar la mano a la vara del maes--tro -- manum ferulas subducere -- era una forma elegante de decir en latín estudiar".

¿Qué puede decir la psicología con respecto a la influencia del castigo en el aprendizaje? Los psicólogos de la educación de los primeros tiempos colocaban en un mismo plano la recompensa y el castigo, y postulaban que el castigo, a la par que la recompensa, era guía y factor determinante del aprendizaje.

Colvin (11), por ejemplo, escribió: "El temor al castigo ha llevado por el camino seguro tanto al niño como a la raza, La recompensa y el castigo, que han constituido el acompañamiento constante del proceso de aprendizaje en sus fases iniciales, no podrán nunca ser completamente abandonados; tienen que seguir ejerciendo su influencia selectiva".

"La fuerza motriz que nos impulsa a actuar puede ser el deseo de evitar el castigo tanto como el anhelo de merecer una recompensa...el problema del castigo en la escuela es tan importante como el de la recompensa".

En psicología, el castigo aparece ligado a la educación, y es aplicado con el objeto de evitar la repetición de un acto.

La conducta castigada desaparece momentáneamente, como todos sabemos, pero vuelve a aparecer más adelante, cuando los efectos del castigo se extinguen, a menos que se haya usado un estímulo castigador de gran intensidad.

Skinner (1953) y sus seguidores sostienen que el -

castigo es ineficaz a la larga para cambiar la conducta, y - en cambio hacen incapié en el refuerzo positivo: premiar el acto cuya repetición se busca, no castigar el que se desea - extinguir; ellos hacen ver que los maestros escogen el camino más fácil, el castigo, porque produce supresión temporal, aunque a la larga sea completamente ineficaz para controlar la conducta.

Pese a los progresos alcanzados en la educación de maestros en los últimos años, existen razones para creer que aún nos falta mucho camino por recorrer en la profesionalización detallada de la tarea de enseñar. Los maestros necesitan consejo concreto y práctico con respecto a cómo enseñar, explicar, dar instrucciones y, sobre todo, cómo mantener sus emociones ajenas al proceso.

EL METODO GLOBAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

El método global está relacionado con Ovidio Decroly, quien, a decir de algunos, es el más fiel expositor y defensor del método. El considera que el aprendizaje debe hacerse por diferenciación progresiva, pasando de lo general a lo particular, de lo que es inmediatamente comprendido a lo que es menos. Por ésto propone que se enseñe a leer a los niños siguiendo un orden inverso al método tradicional (fonético). Este parte de los sonidos elementales y las letras para formar palabras. Decroly dice que el niño es incapaz de tal abstracción. El niño percibe el todo, globalmente, antes de poder distinguir sus elementos por análisis. Por consiguiente hay que darle a leer enseguida palabras y frases que despierten su interés, sólo más tarde analizará las partes de la frase que descompondrá en palabras, y, más tarde aún llegará a las letras y a los sonidos.

Decroly al igual que su colaboradora J. Degand (12), mencionan que ir de lo concreto a lo abstracto es el principio que impregna toda metodología, hay que proceder por frase, dicen, pues eso es proceder por imagen completa; es ir de lo compuesto concreto para llegar a los detalles abstractos. Inmediatamente, continúan, se verá cual es la superioridad

dad de la palabra, que representa para el niño algo real, capaz de interesarle, sobre la letra abstracta, vacía, desprovista de todo sentido por sí misma y que sólo representa la expresión última del trabajo de análisis gramatical que el espíritu humano adulto se ha empeñado en seguir.

Ni el lenguaje ni la escritura, dicen Decroly y Degand, comenzaron por la letra, sino por el sonido y el dibujo, que tenían el valor de una palabra, y que hasta tenían valor de frase.

Para enseñar a hablar al niño, añaden, la madre no se entiende con él mediante monosílabos, ni siquiera mediante palabras sino mediante frases, o más bien mediante ideas, y que sin embargo de esta manera completamente intuitiva y natural, aunque inconsciente, llega a expresarse poco a poco.

Decroly y Degand expresan el método global como sigue:

1) " Este método está de acuerdo con la psicología del niño; se inicia con la idea concreta, en la forma más frecuente y más evocadora, es decir, la palabra pe-rro, es algo más abstracto que el perro de papá ".

2) " Es más económico, puesto que permite ganar tiempo, dar al niño nociones útiles, y no necesita de las lecciones sistemáticas de lectura, podemos servirnos de él en las más diversas ocasiones: entre las lecciones, para los ejercicios de orden, en el trabajo manual ".

3) " Permite repetir con frecuencia, y colocarse - en las condiciones necesarias para que la repetición no sea mecánica. Por otra parte, puede muy fácilmente ser introducido en los juegos ".

4) " Dispensa al niño de pasar por ese estadio tan fastidioso del tanteo, del titubeo. Las frases que conoce - las lee rápidamente, y enseguida capta su sentido, mientras - que cuando aprende las sílabas, necesita todo un mecanismo - para reunir las, y este trabajo complicado absorbe muy a menudo toda su atención, que no recae así sobre el sentido ".

5) " Vuelve vivas las lecciones: la lectura y la - escritura tienen allí el lugar que ocupan en la vida; percibir las ideas de los demás y expresar las propias ".

6) " Mediante él, el niño adquiere una ortografía - más correcta de golpe, pues le basta con haber visto bien - una palabra, con haberla escrito una o varias veces, según - la fidelidad de la memoria, para poder escribirla con correcta ortografía. Como se sabe, las tres cuartas partes de los - errores ortográficos son de origen auditivofonético ".

7) " Por último, el método visual de las frases no - excluye una descomposición más precisa, más pronta, más lógica y más natural que la de la palabra, de la sílaba y de la - letra, pues en la frase hay una serie de palabras breves tales como el, la, los, una, o, en, las, a, y, que por sí mismas, tomadas aisladamente, no significan nada, pero que en -

la frase desempeña un papel que el niño admite y capta. Ahora bien, esas sílabas las volverá a encontrar, con su significación, en frases desconocidas, que finalmente terminará por leer".

Mencionan, además, como ventajas del método global las siguientes:

" Mediante el empleo de la frase, no hay ya necesidad de lecciones sistemáticas; la lectura se vuelve ocasional y de todos los instantes, pues lo que interesa al niño, lo que le gusta decir, puede serle acto continuo reproducido por medio del lenguaje visual, es decir, de la lectura y de la escritura, y eso le dirá mucho más que una letra cualquiera, que una sílaba ..."

" De este modo, la lectura exigirá menos tiempo, podrá ser comenzada más temprano, contribuirá verdaderamente a la educación intelectual, y no entorpecerá ya, como lo hace actualmente con otras ramas dogmatizadas, la ejecución del programa integral que la escuela pretende aplicar intitulándose: escuela para la vida ".

" Además, mediante este método pueden darse lecciones que se convierten en juegos, lecciones agradables, que no fastidian ya al niño, que permiten hacerle efectuar sin que se de cuenta, numerosas repeticiones ..."

Después de lo expuesto anteriormente Decroly y Degand agregan:

a) " Hechos observados permiten admitir que el centro de la memoria visual de las palabras no es idéntico del- de las letras, ni siquiera del de las sílabas. "

b) " Estamos convencidos, por experiencia, que el- conocimiento de las letras aprendidas aún por el método ana- lítico-sintético es una molestia más bien que una ayuda para la lectura, y sobre todo para la ortografía."

c) "Es más fácil para un niño (que ignora sus le - tras se entiende) retener tres frases concretas, que tres le tras, tres sílabas y aún tres palabras".

Es de este modo como los profesores belgas exponen el método global en el año de 1906. Pero en México, en tiem- pos anteriores al año de 1884, es notable que un pedagógo me xicano se haya adelantado al profesor Decroly y colaborado - res. En el año mencionado aparece el "Tratado Elemental de - Pedagogía", escrito por el Dr. Manuel Flores, que a decir - del profesor Torres Quintero, solamente por ser nacional no- ha sido debidamente apreciado por los maestros mexicanos.

En este tratado el Dr. Flores dice: " una vez que- el niño conoce varias palabras, su memoria empieza a recar - garse de detalles que por su complejidad y falta de relación entre sí se hacen más difíciles de adquirir y conservar. Ya- entonces el niño siente vagamente la necesidad de una simpli- ficación que es ya oportuno hacerle conocer. Este es el momenu to de enseñarle las sílabas. Cuando el número de sílabas co-

nocido es ya considerable y empieza a notarse confusión y dificultad, debe procederse a la enseñanza de las letras."

El Dr. Ruíz, seguidor del método del Dr. Flores, - nos dice en su "Tratado Elemental de Pedagogía" (1900), "Más como el niño aprende cada palabra como un todo, llegará un - momento, que será más o menos pronto, en que empieza a con - fundir unas con otras. Entonces ha llegado el instante de - darle a conocer las sílabas que forman las palabras."

En el presente año, la enseñanza de la lectura, en una gran mayoría de las escuelas del país, está basada en el método global, (y quizá se aplique de un modo mixto) cuyas diferencias son mínimas a las postuladas tanto por los pedago - gogos mexicanos como por los belgas.

Aquí se reproducirá lo más fielmente posible, el - método global como lo describe la Secretaría de Educación - Pública, en el auxiliar didáctico que gratuitamente distribu - ye a los profesores de las escuelas primarias del país.

EL METODO DE LECTURA Y ESCRITURA*

"El método global se inventó precisamente para su - perar las deficiencias del método fonético. Su base es el fun - cionamiento psicológico del niño y en particular la manera - como aprende a hablar: por conjuntos significativos, por es - tructuras globales, no por fonemas aislados. Así, este méto - do se propone enseñar a leer y a escribir a base de la visua

* En este trabajo se hará referencia al método de lectura -
unicamente.

lización de palabras y frases enteras, puestas siempre en relación con su significado: se ha llamado también método ideovisual."

" ... Usado 'en pureza', o sea, con el énfasis - puesto en la relación ideo-visual y en la presentación por - conjuntos, el método global parece especialmente adecuado pa - ra lenguas cuyo sistema de escritura no corresponde de cerca al sistema fonético, a lenguas como el inglés o el francés, - que escriben de varias maneras el mismo fonema y que pronun - cian de distintos modos una grafía. Sobre su utilidad en el - caso de lenguas, como el español, tienen una escritura más - fonética hay opiniones divergentes ".

" En todo caso, se ha comprobado que la enseñanza - de la lectura y la escritura del español debe basarse por - igual en el canal visual y en el auditivo. Además se va impo - niendo la idea de que la presentación global del lenguaje es - crito debe complementarse con el análisis de sus elementos ".

" ... Partimos de la necesidad fundamental: que el - niño comprenda desde un principio todo lo que lee y lo que - escribe. Por eso comenzamos, no por las vocales sueltas (co - mo el método ecléctico habitual), sino ya por la palabra y - el enunciado (un enunciado muy sencillo por supuesto). Ahora bien, desde un comienzo abordamos las palabras en sus tres - aspectos: el del lenguaje escrito (aspecto gráfico-visual), - el del lenguaje hablado (aspecto fonético-auditivo), y el -

del concepto que representa (aspecto semántico). El niño sabrá al mismo tiempo de que trata el enunciado, como 'suena' - y como se ve su imagen gráfica: tiene ante sí la imagen del toro, ve las palabras ¿Qué es?, 'un toro' y oye el sonido de las mismas palabras ".

" Una vez establecida la asociación firme y sólida de los tres aspectos, podemos ir abriendo la puerta poco a poco al análisis de los elementos. Cuando el niño pequeñito empieza a comprender la lengua que oye a su alrededor, la -- capta intuitivamente por bloque de palabras con sentido; entiende por ejemplo 'dale un beso a tu papá', aunque no sabe lo que es dale, ni a, ni tu, (y, desde luego, sin tener la menor conciencia de los sonidos aislados d-a-l-e, etc.). Para llegar más tarde a construir él mismo una frase, aunque sea muy sencilla, como 'dame pan', tiene que haber pasado por una etapa de análisis; sin darse cuenta, ha llegado a reconocer a que idea corresponde el da, el me, el pan ".

" Este mismo proceso tiene lugar en el plano de la lectura y la escritura: si se establecen las asociaciones adecuadas, el niño llega a comprender perfectamente lo que significa la imagen visual 'un ajo' sin necesidad de conocer la correspondencia de cada una de las letras con su sonido, -- ... si después de visualizar 'un ajo' cuando se le enseña 'un aro' es capaz de identificar esta nueva palabra, es que no sólo ha aprendido a discriminar visualmente las letras j y r,

sino que 'sabe' ya intuitivamente a que sonido corresponde - cada una de ellas ..."

"En rigor, un método global que no sólo hace referencia a la imagen visual de los enunciados, sino también a la imagen acústica, puede llegar a ser muy eficaz, puesto -- que el análisis de que acabamos de hablar lo van realizando los niños intuitivamente, por sí solos, del mismo modo que - lo han realizado antes, al aprender a hablar".

"Sin embargo, si se le ayuda al niño a efectuar - el análisis, evidentemente el aprendizaje será mucho más rápido. Esta idea ha sido fundamental en la elaboración de -- nuestro método... El criterio básico ha sido el de ayudarle - al niño a efectuar el análisis por sí mismo".

"No queremos proporcionarle las unidades - letras y fonemas - para que se las aprenda; si le damos materiales - analizados es para que él descubra cómo la lengua 'se descom - pone' en ciertos elementos constantes, y cómo se la puede - volver a 'componer', armando nuevamente esos elementos según una especial técnica combinatoria".

" Esto tiene que ocurrir gradualmente. Cada nueva - lección comienza por la presentación global de unas frases - sencillas que se van a visualizar en la forma ya indicada, - con continuas referencias a la frase hablada y al objeto re - presentado. Una vez lograda la captación global, se le dan - al niño los utensilios para ayudarle a efectuar el análisis' .

" En este desenvolvimiento gradual resulta provechoso utilizar la sílaba como etapa intermedia. Si el niño después de ver y comprender las frases '¿Qué es?' 'un sapo', ... 'una semilla', ... 'una silla', ve aparte las sílabas sa, se, si, y capta a que parte de cada frase corresponden, o sea, si llega a identificar esas sílabas escritas con los sonidos correspondientes [sa, se, si] , inducirá con facilidad qué sonido representa cada una de las letras s, a, e, i ".

"Este reconocimiento a su vez le ayudará a 'leer' - otras frases en que intervengan las mismas letras, y por su parte las nuevas frases irán consolidando la asociación entre cada letra y su sonido ".

"Como se ve, se trata de un continuo ir y venir entre la presentación global y el análisis. Y este proceso de desemboca en una síntesis: a medida que el niño va captando la mecánica del análisis se va haciendo capaz de reconstruir el conjunto. Al aprender a 'descomponer' aprende a 'componer' ".

" Tal es en términos generales, el método que proponemos. Se parte del conjunto ideovisual-auditivo del enunciado, y el niño va a desembocar a su vez en el conjunto ideovisual-auditivo del enunciado. Pero para hacerlo tiene que pasar por el punto del análisis, que él mismo va a construir - con nuestra ayuda, con las herramientas que le ofrecemos ".

" Podemos decir, entonces, que estamos empleando un método global-visual-auditivo, complementado con un análisis-

estructural".

" ... Podría resumirse así: comenzamos siempre por una motivación inicial de los enunciados y palabras que se van presentando. Estos aparecen reunidos según ciertos 'temas' - que concuerdan con los intereses de los niños - : los colores, los animales, los alimentos, el cuerpo, los juguetes, la gente. Sobre estos temas los maestros van a conversar con sus alumnos antes de que ellos visualicen los enunciados correspondientes y también después durante el proceso de visualización. Los temas dan pie a diálogos variados en que pueden hacerse correlaciones con otras áreas".

" Esos diálogos deben ser de veras. Se trata de crear una interacción cada vez mayor entre los niños y entre ellos y el maestro. El maestro los estimulará continuamente para que ellos se expresen con toda libertad".

" Es decir, que antes de iniciar la visualización de las palabras, los niños habrán hecho ya abundantes ejercicios de expresión oral. Mientras los hacen, dicen y oyen repetidamente las palabras que en seguida van a ver escritas."

" En el momento de ver por primera vez el enunciado '¿Qué son?', 'Son cocos', 'melones', 'duraznos', todos los niños de la clase habrán estado pensando buen rato en esas frutas y repitiendo su nombre oralmente. La imagen visual de las palabras estará así firmemente condicionada por una serie de asociaciones. Estas se van reforzando a través de mu-

chos y variados ejercicios..., ejercicios que implican:

Una continua visualización de las palabras y de los enunciados.

Reconocimiento de cada palabra por parte de los niños.

Asociación continua de la palabra leída y escrita - con la hablada.

Asociación constante de ambas con la imagen del objeto mismo a que se refiere la palabra.

Un análisis de los enunciados y palabras en fonemas letras y en sílabas.

La construcción de nuevas palabras y enunciados a partir de esos fonemas y esas palabras."

" Aquí ya las palabras se descomponen y se vuelven a componer. Lo importante es que sus elementos no se dan aislados, sino en relación continua con el conjunto al cual pertenecen y con nuevos conjuntos que los niños van descubriendo".

" Se ve, pues, cómo se recorre continuamente, de un lado a otro y en ambas direcciones, el camino que va del todo a sus partes. Las partes están siempre vistas en función del conjunto ".

Esta es la manera como expone la Secretaría de Educación Pública el método global, y es de esta forma, también, como se emplea para la enseñanza de la lectura en las escuelas de México.

VARIOS EXPERIMENTOS REPORTADOS.

Cattell (1885), usando el taquitoscopio o la técnica de exposición corta, encontró que los lectores adultos podían, en un tiempo de exposición de diez minutos, aprender igualmente bien tres o cuatro letras no relacionadas, dos palabras no relacionadas, hasta alrededor (más o menos) de doce letras, o una oración corta de cuatro palabras (o aproximadamente 24 letras que estaban en palabras).

El experimento tiene como finalidad probar, que nosotros ordinariamente no leemos por letras, sino por unidades de palabras completas (como un todo).

Los resultados de Cattell fueron confirmados por Erdmann y Dotge (1898), estos investigadores encontraron que la amplitud (span) para letras no relacionadas era sólo alrededor de 4 ó 5 cuando se usó una muy breve exposición, frecuentemente fueron reportadas 6 ó 7 letras correctamente -- cuando fué usado un tiempo de exposición mayor, pero ese fué aproximadamente el límite para las letras no relacionadas.

Mientras que las palabras familiares, conteniendo de 12 a 20 letras, fueron fácilmente leídas durante un tiempo de exposición de 100 mlseg.

Los resultados de estos hallazgos dieron una fuerte base al movimiento del método de la palabra, para revolucionar los métodos de la enseñanza de la lectura.

En 1913 C. W. Valentín, realizó un experimento con 24 estudiantes describiendo un pasaje de Robert L. Stevenson en letras griegas, dándoles dos minutos para descifrarlas. A un grupo le enseñó el alfabeto griego, mientras al grupo restante le fué enseñado el reconocimiento de las palabras completas del pasaje. Los resultados fueron que el grupo entrenado con el alfabeto lo hizo un 20% mejor.

En otro experimento similar, con niños de ocho años, se obtuvo un puntaje mayor, también, para el grupo fónico.

En 1916 Lillian B. Currier, tomó dos grupos de niños de 10. y 20. grados enseñándole a un grupo con fónicos y al restante con palabras. En su reporte menciona que los niños fónicos eran exactos y cuidadosos en la lectura.

Winch, 1925, llevó a cabo un número de experimentos con niños de 1er. grado. Había dos grupos de niños: los enseñados por el método fonético y los enseñados por el método de la palabra, después de dos meses se les dieron a los niños cuatro pruebas siendo los resultados del grupo fonético superiores a los del grupo de la palabra.

En 1930, Raymond M. Mosher y Sidney M. Newhall utilizaron 50 niños que fueron enseñados con el método de la palabra, y 73 con el método fonético. A los dos grupos se les

dieron 10 pruebas, 8 de las 10 pruebas favorecieron a los fonéticos.

S. C. Garrison y Minnie Taylor Heard, en 1931, escribieron un "Estudio Experimental del Valor de la Fonética", experimentaron con 100 niños de 1o. y 2o. grado, la mitad tenía fonéticos y la otra no tenía ningunos. En la aplicación de una serie de pruebas finales reportaron en los resultados, - que el grupo de fonéticos tuvo un puntaje ligeramente superior al de los no fonéticos, y además éstos reportaban un mejor deletreo.

Harry L. Tate en 1937, le enseñó a un grupo de 36- alumnos de 1er. grado por el método de la palabra y al otro grupo de 37 niños, se les dió la misma instrucción más 15 minutos de repetición y práctica en fonéticos.

Después de dos meses se les dieron tres pruebas -- (lectura en silencio, lectura de párrafos y reconocimiento de palabras). En las dos primeras los niños del método de la palabra tuvieron un puntaje ligeramente mejor. En la prueba de reconocimiento de palabras el puntaje del grupo fonético los puso adelante.

Doroty Browne, 1938, usando los fonéticos para lectura remedial en alumnos de 6o. grado, les dió 10 minutos de repetición fonética a 160 alumnos. Formó un grupo control con 160 estudiantes sin repetición fonética. después de nueve meses fueron probados los dos grupos. La edad de lectura del -

grupo control fué de 154.9 (esto es la norma para un niño de 12 años y 4 meses), para la repetición fónica de 162.73 (o sea 13 años y 7 meses).

En base a sus hallazgos concluye: el estudio de los fónicos es útil no sólo para el alumno que es deficiente en la lectura, sino también, es aún más efectiva en estimulación de mejores lectores para un incremento en la edad de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO I

- 1.- Whorf, B. L. "Language, Thought and Reality" Cambridge and New York: M.I.T. Wiley, 1956, pág. 249.
- 2.- Strang, Ruth. "La Percepción Como Parte del Proceso Total de la Lectura". Reimpreso en Procesos del Aprendizaje Infantil, A. D. Calvin y otros. Edit. Paidós, Buenos Aires.
- 3.- Darwin, Ch. "Autobiography", Tomo I (1876), pág. 310
- 4.- Morgan, C. L., Animal Life and Intelligence (Boston, Ginn and Company, 1891), Pág. 381.
- 5.- James, W., "Principios de Psicología", Madrid, 1909.
- 6.- Miller, N. E. y Dollard, J. "Social Learning and Imitation" New Haven: "Yale University Press", 1941, pág. 32.
- 7.- Thorndike, E. L. "The Psychology of Wants, Interest and Attitudes. New York, D. Appleton Century Company, 1953, - págs. 39-40
- 8.- Keller, F. S., "Studies in International Morse Code" I: A New Method of Teaching Code Reception, Journal of Applied Psychology, 27: 407-15, 1943.
- 9.- Skinner, B. F. "The Science of Learning and the Art of Teaching" Harvard Educational Review, 24: 86-97, 1954.
- 10.- Marrow, H. I., "A History of Education in Antiquity" Londres, 1956.
- 11.- Colvin, S. S., "The Learning Process" New York, The Macmillan Company, 1911, págs. 59-60-288
- 12.- Decroly, O. y Degand, J. "Psychologie Pédagogique. Quelques Considerations Sur la Psychologie de la Lecture" en- Revue Scientifique, 3-10, marzo 1906

C A P I T U L O I I

LAS LIMITACIONES DEL METODO GLOBAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

- 2.1 DISCUSION Y CRITICA.
- 2.2 CONCLUSIONES.

D I S C U S I O N Y C R I T I C A .

En el capítulo anterior se hizo referencia a los -
aspectos y objetivos más importantes dentro del método glo -
bal, en el presente capítulo se mencionarán algunas de las -
limitaciones que presenta dicho método en la enseñanza de la
lectura.

Tomando en cuenta que el individuo, finalmente, -
puede aprender a leer (entendiéndose por leer dar el sonido-
adecuado a cada uno de los símbolos escritos) independiente-
mente del método usado, y no teniendo problemas especiales ;
y más aún, convencida de que la repetición de un conjunto de
letras presentadas por bloque, para que el niño las repita -

después de escucharlas de voz de su instructor, no es leer - y mucho menos comprender, se dará principio al presente capítulo.

Ciertamente, la escritura comenzó por dibujos que tenían significado de palabras y frases, pero no continuó así, pues a medida que la civilización fué evolucionando tuvo lugar uno de los más grandes inventos de la misma: el alfabeto.

Los dibujos presentaban un problema para su transcripción por las muchas interpretaciones que se obtenían, y se obtienen a la fecha, cuando éstos pueden ser descifrados.

El alfabeto vino a facilitar tanto la escritura como la lectura, reduciendo a un mínimo la gran cantidad de signos y símbolos que debían aprenderse para poder leer y escribir, aunado a este gran invento encontramos la fonética .

La fonética es el conjunto de los sonidos de un idioma, ésta es aplicable a todo alfabeto cuyos elementos o letras representan sonidos, de cuya combinación resultan las palabras y frases. Sin embargo, la fonética de acuerdo a muchos expertos educadores y psicólogos es considerada como pasada de moda e inoperante. Lo importante ahora son las palabras completas, y éstas han tomado un lugar preponderante en la enseñanza de la lectura, y sólo como último recurso, se hace uso de la fonética.

El argumento utilizado es que el niño no aprende a

hablar por monosílabos sino por palabras y frases completas, y que es de esta manera como llega a expresarse.

Es oportuno mencionar que el lenguaje es conductaimitativa, por lo que la imitación desempeña un papel primordial en la adquisición y desarrollo del lenguaje, ya que permite al niño repetir primero las palabras y después las frases, aún no sabiendo nada de sintáxis.

El lenguaje es, pues, conducta ecóica, para ser -- más exactos. La respuesta genera un modelo audible similar a aquél del estímulo, de este modo se establece una correspondencia entre el sonido del estímulo y el sonido de la palabra.

Al aprender a hablar el niño da respuesta al estímulo auditivo que le es presentado, y al leer el niño tiene que dar respuesta al estímulo impreso sobre el papel, Skinner (1957) menciona que en la lectura, la conducta del individuo está controlada por un texto, su conducta vocal es controlada por estímulos escritos o impresos. De este modo la respuesta está bajo el control de un estímulo vocal no audible.

Después de lo anterior puede suponerse que existe diferencia entre aprender a leer y aprender a hablar; mientras la última está controlada por estímulos auditivos, la primera lo está por estímulos impresos.

La enseñanza de la lectura, entonces, no tiene por qué ser igual que la enseñanza del lenguaje.

Ahora bien, los profesores belgas, se manifiestan a favor de la enseñanza de la lectura por medio de frases, más que de palabras, añadiendo que ésto es más económico en tiempo y suprime las lecciones sistemáticas, además de considerar que la palabra es más abstracta que la frase.

Si atendemos al significado de abstracto encontramos que éste se refiere a aquello que indica una cualidad -- con exclusión de sujeto, que no se ocupa de cosas reales.

Evidentemente hay palabras abstractas y no abstractas, pero esta clasificación se hace con respecto a su significado, no a su utilidad en la enseñanza de la lectura. Las palabras no abstractas no indican exclusión de sujeto, pueden ser representadas y además, puede tenerse un conocimiento real con respecto a lo que hacen referencia. Mientras podamos obtener un referente delimitado de las palabras, éstas no serán abstractas.

La obtención que se pretende de la economía con respecto al tiempo utilizado para la enseñanza de la lectura, si existe, debe ser para el instructor no para el alumno, desde luego no es lo mismo enseñar palabras y frases completas que fónicos. Estos últimos requieren que el instructor se asegure que los sonidos de las letras y sílabas son efectivamente los que corresponden a las letras y sílabas que el niño está aprendiendo.

Por medio de la enseñanza de palabras el niño no lo sabe, pues escucha sus sonidos en conjunto, porque según sus instructores, no es capaz de abstraer todavía el sonido de las letras. Sin embargo, los niños pueden aprender letras y sílabas sin más dificultad de la que les cuesta aprender palabras y a veces frases. Muchas generaciones han aprendido de este modo, el propio Decroly aprendió así seguramente.

Además hay más posibilidades de transferir a nuevas situaciones sabiendo el sonido de las letras y sílabas que forman una palabra, porque no se está limitado al simple reconocimiento de las aprendidas en el aula.

Probablemente requiera de lecciones sistemáticas, pero éstas garantizarán más el aprendizaje, en cambio las palabras completas (aún asociadas con su referente gráfico) pueden ser olvidadas fácilmente, como lo reporta Smirnov (1962) al realizar un interesante experimento: a un grupo de estudiantes se les presentaban objetos y palabras, para que los fijaran en la memoria. El resultado fué que de diez objetos que les habían presentado recordaban por término medio ocho, de diez palabras oídas recordaban solamente seis, de diez palabras escritas recordaban siete.

Estas diferencias eran aún más marcadas después de tres días, entonces se encontró que se recordaban seis objetos, dos palabras escritas y solamente una palabra oída.

Para los defensores del método global esto, por su

puesto, no tiene mayor importancia, su argumento es que el niño debe aprender a leer como aprendió a hablar: por palabras completas.

En nuestro país se ha sugerido a los profesores la enseñanza de la lectura por palabras y frases, puestas siempre en relación con su significado.

Se da principio a la enseñanza de la lectura, por la palabra y el enunciado porque parten de la necesidad fundamental que el niño comprenda desde un principio todo lo que lee. Pero leer y comprender son dos procesos diferentes, y este último no lo puede garantizar ningún método de enseñanza actualmente.

Alvárez y Fernández (en preparación) mencionan:

" ... Al hablar de comprensión ya no estamos en el ámbito de la conducta de leer, sino en el campo de la conducta conceptual... Este es el primer ejemplo para ilustrar como al comprender o tratar de entender, brincamos de la conducta de leer a la conceptual".

"Francisco de Quevedo escribió una famosa sátira llamada 'Poderoso Caballero', donde relata 'la vida y milagros' de Don Dinero. Una de sus estrofas dice:"

Por importar en los tratos
Y dar tan buenos consejos
En las casas de los viejos
Gatos le guardan de gatos.

"Todos sabemos lo que quiere decir gato: bolsa hecha del cuero del animal del mismo nombre donde se guarda el dinero, y también ladrón que hurta al amparo de la noche -- transitando por las azoteas"

" Claro que también se refiere al mamífero, cuadrupedo, félido, pequeño, etc. y al instrumento de metal con que se hace palanca para levantar los automóviles, y al sirviente, coime, cuistre o achichinle".

"Lo que pasa es que comprender significa repetir -- la conducta de Quevedo. Y esto, una vez que hemos descubierto lo que significa gato, es muy fácil. Cualquier niño podría entenderlo ¿no? "

De las cinco definiciones de gato (y hay más) Quevedo escogió dos de las que tenía disponibles (la de la palanca no la conoció y la de sirviente es exclusiva de México) para darle los significados que la estrofa exigía..."

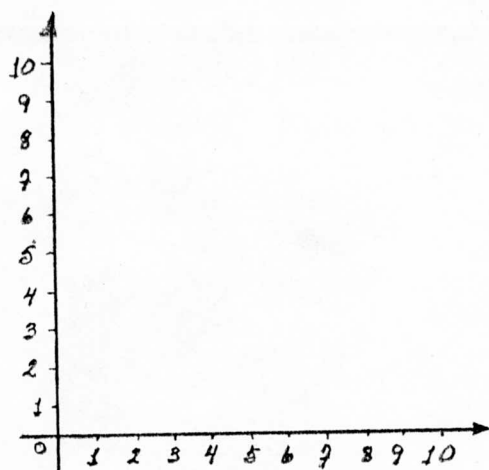
" Si parafráseáramos al supremo Dn. Francisco, teniendo en mente las acepciones de gato, y dijéramos:

... donde reparan los coches
gatos se sirven de gatos.

no habría ningún problema en traducir: empleados trabajan con palancas mecánicas para levantar automóviles, pero si Quevedo resucitará en este preciso momento seguramente NO comprende -

ría esa parafrásis, aunque seguramente diría que se parece a algún juego de palabras que él utilizó en un poema ..."

Observese esta gráfica: el eje vertical, la ordena



da, representa la comprensión y la hemos dividido en diez - segmentos iguales. El cero significa comprensión nula, el - cinco, comprensión a medias, y el diez comprensión perfecta".

"El eje horizontal, la abcisa, también está dividido en diez segmentos iguales, desde el analfabeto (cero) hasta el lector 'perfecto', aquel que lee con ritmo, claridad, - puntuación y una entonación adecuada (10), por desagradable - que sea su voz."

"Quien tiene menos de tres en la abcisa, ¿podrá - comprender cualquier cosa que se presente en forma no escrita? Creemos que sí, siempre que la presentación sea clara y adecuada a sus posibilidades de experiencia y desarrollo. Un

campesino experimentado, pero analfabeta se quedará mudo ante un papel que diga: la mejor época para sembrar las semillas es después de terminar la época de lluvias, pero si se le lee en voz alta, y él siembra de temporal, probablemente comprenderá que la afirmación es falsa. O sea, este caso se haya en el cruce de leer-cero con comprender-diez. Cuando ese mismo campesino aprende a leer correctamente (pasa de cero a más de siete en el eje horizontal) el papel que diga que la mejor... probablemente le arrancará la expresión 'falso' o 'es mentira'. Este caso está en leer-ocho comprender-diez. Si a ese mismo campesino alfabetizado le aumentamos su competencia en la lectura (hasta llegar a 10) y le damos a leer la estrofa de Quevedo que utilizamos al principio de este trabajo, oíremos un castellano 'perfecto' y después algo como '¿qué dice aquí?'. En este caso la abscisa es diez y la ordenada cero.

Después de lo anterior no puede ser aceptado que leer y comprender se encuentran en el mismo plano. Observemos la página siguiente, después de hacerlo, Ud. que está leyendo este trabajo haya aprendido a leer por cualquier método, podrá leer lo escrito en esa página, pero quizá difícilmente comprenderlo.

Uno de los tres aspectos por los cuales menciono el método global abordar las palabras, es el de la representación de los conceptos. El aspecto conceptual es importante, porque de éste depende gran parte de la comprensión.

AGRICOLA TERRAM QUOTANNIS ARAT. HISTORIA
EST MAGISTRA VITAE. GLORIA ELOCUENTIA -
MAGNA SEMPER FUT. AMICITIA VITAM ORNAT.
URTICAE PROXIMA SEMPER ROSA EST. VITAM -
NAUTARUM LAUDAMUS. STELLAE TERRAM
ILLUMINANT. SILVA AGRICOLIS UMBRAM PARAT.
NAUTA PROCELLAS VITAT. CONSCIENTIA BENE-
ACTAE VITAE JUCUNDISSIMA EST. ROSIS
DISCIPULAE SCHOLAM ORNAVERANT.

Es difícil dar una definición sencilla y universalmente aceptada del término concepto. Sin embargo podemos estar de acuerdo en que un concepto presupone la combinación de varias experiencias previas, quizá de muchas, de ellas se abstraen o generalizan las propiedades comunes a todas ellas.

Vinacke (1952) sugiere los siguientes criterios para la definición de los conceptos:

1) Los conceptos no son datos sensoriales por sí mismos, sino sistemas que son producto de nuestras respuestas pasadas a estímulos situacionales característicos.

2) El uso de conceptos es simplemente la aplicación de lo aprendido en el pasado a una situación presente.

3) Los conceptos se relacionan con datos sensoriales discretos.

4) En humanos, las palabras u otros símbolos son los significados de encadenamientos de unidades de experiencia.

5) Los conceptos tienen finalmente dos funciones, el uso extensivo y el uso intencional.

El uso extensivo es más o menos el mismo para todos los que usan el concepto. Este solamente puede ser definido ostensiblemente, si se confronta con aquellos que requieren una definición con una instancia actual de lo que se refiere ese concepto.

El uso extensional indica que el objeto estímulo - que denota el concepto es de una determinada forma.

El uso intencional varía considerablemente de persona a persona, se deriva de la experiencia privada de cada persona que usa el concepto, y su delimitación esta en función de como la experiencia ha sido afectada por el estímulo objeto.

Cada concepto tiene algún uso intencional determinado totalmente por las experiencias tenidas por cada individuo.

6) No todos los significados de los conceptos son aplicados de manera racional. Su significado puede ser referido a situaciones mágicas, por ejemplo, pensar que un caballo va a ganar porque tiene un número de suerte.

7) Finalmente, los conceptos no necesitan ser formulados conscientemente alrededor de una situación particular de estímulo, sin que le sea posible discriminar y describir cuál es el motivo por el cual lo hace. No necesitamos ser freudianos ortodoxos para aceptar esto.

Los conceptos, entonces, son complejos sistemas -- del más alto orden de respuestas, en términos de los cuales las respuestas son organizadas en nuestros patrones básicos.

La principal función del concepto es: 1) proporcionar un aprendizaje previo en relación a la experiencia presente del sujeto, 2) influenciar y organizar algunas otras.

Las características definitorias que poseen los objetos, personas, cosas, etc., constituyen los conceptos, y - de este modo el individuo realiza las agrupaciones en un conjunto: el ladrón y el homicida son delincuentes, la fiebre - tifoidea y la tuberculosis son enfermedades, etc.

De este modo existe una identificación de los rasgos críticos o característicos de los objetos o eventos, especificando las relaciones apropiadas entre ellos.

Cuando ante nuestros ojos pasa una motocicleta, -- bien podemos ignorar su marca, el modelo, el año de fabricación, hasta el color, pero podemos destacar los rasgos que - tiene en común con otras motocicletas.

Cuando un individuo separa todos los objetos rojos, de formas y dimensiones variadas, de objetos verdes, se puede aceptar que esta utilizando el concepto de rojo.

Skinner (1971) "La conducta puede ser sometida al control de una sola propiedad o de una combinación especial de propiedades de un estímulo, al tiempo que se la libera -- del control de todas las demás propiedades".

Frecuentemente se hace alusión a conceptos que definen cierta clase de objetos con elementos de estímulo comunes, pero que decir de conceptos como: justicia, legalidad, - constitución, libertad, etc. Las características definitorias de conceptos como los mencionados anteriormente constituyen un reflejo de las personas y su medio social, los conceptos

cuanto más abstractos son, más cuesta elaborarlos.

Puede ser útil considerar la dificultad relativa para elaborar diferentes tipos de conceptos, en función de la disposición relativa con que las asociaciones comunes necesarias para la formación de un concepto son provocadas por los diversos componentes.

Los individuos nacen en una comunidad que ya posee y utiliza un gran número de conceptos, las palabras que se aplican a los muy variados objetos sirven para, intentar, -- crear en cada nuevo miembro de la comunidad la misma estructura conceptual que ya comparten los miembros existentes, -- pues los conceptos deben ser, si no idénticos, por lo menos similares a aquellos que maneja la comunidad a la que se pertenece.

De este modo el problema que se presenta ante el niño no es tanto el de la formación de los conceptos, cuanto el de obtener los que ya existen, y esto en parte consiste en aprender a utilizar correctamente las denominaciones correspondientes.

El nombrar parece servir para atraer la atención sobre las propiedades comunes, (si éstas se tienen) y, como consecuencia tener un nombre único aplicado a un número limitado de objetos o situaciones. Con frecuencia encontramos que el concepto que el niño posee, no corresponde exactamente a la "etiqueta" utilizada. Y en estos casos la natura-

leza del primer concepto formado parece depender de las características particulares de los primeros ejemplos que el niño tiene.

Aprender conceptos no es cosa tan sencilla como algunos pretenden, implica mucho más que aplicar un nombre a los componentes de una clase, nombres que los niños ven y repiten cuantas veces los profesores creen necesarias para que éstos comprendan lo que están leyendo.

Etiquetar los objetos y las ilustraciones con un nombre, no es comprender ni adquirir conceptos, es simplemente eso, etiquetar.

Para que la palabra que el niño está leyendo, repitiendo, visualizando, etc. evoque la representación mental de ésta, el niño debe tenerla ya en su repertorio, de lo contrario no pasará nada, la repetición constante de las palabras no es la forma por medio de la cual el niño adquirirá un concepto. Para entender, reconocer y emplear el concepto, se debe conocer la relación particular entre una serie particular de características del estímulo.

El entendimiento claro de cualquier concepto depende del conocimiento tanto de sus atributos como de los principios que lo definen.

Etiquetar las cosas y los eventos no es enseñar conceptos, para la enseñanza de un concepto debe utilizarse toda la información disponible, pero las propiedades que definen un concepto rara vez son explícitas.

Una alternativa contraria a la repetición y etiquetación para la adquisición de conceptos, sería indagar si el niño lo posee y si este es correcto, ¿cómo? preguntándose; por ejemplo, RATON, puede evocar las más diversas respuestas: "pequeño", "peludo", "veloz", etc. Esto por supuesto es válido, pero, porque no añadir que el ratón es un roedor, que es mamífero, que existen varias clases de estos animales, los lugares donde puede localizarse cada una de ellas, etc. Esto ayudaría mucho más al conocimiento que se puede tener de ratón, en vez de hacer al niño repetir y repetir, pretendiendo de esta manera que el niño adquiriera el concepto.

Una explicación amplia de las propiedades y características de las cosas y eventos es necesaria, de este modo, tal vez, sea más factible una abstracción, comprensión y generalización posterior de lo que el niño está aprendiendo.

Otra afirmación que los exponentes del método global hacen es la adquisición intuitiva, que el niño hace, de los sonidos correspondientes a las letras.

Hablar de intuición es una forma un tanto arbitraria de afirmar, a partir de determinada experiencia, que algo debe ser cierto. La intuición no sigue regla determinada alguna. Admitiendo por un momento que el niño fuera capaz de tal adquisición de los sonidos de las letras, ésto no tendría un referente intuitivo, implicaría otro proceso que merecería ser estudiado.

Resumiendo, el método global consiste básicamente en asociar la estructura y pronunciación de una palabra con el objeto - o imagen que ésta representa, añadiendo a esto la pretención que de este modo el niño comprenderá lo que lee.

En el método global, el instructor da vital importancia a la relación que deberá mantener lo escrito con la lámina que el niño está visualizando.

La ilustración que es asociada con la palabra puede utilizarse en muy distintas situaciones, implicando formas y dimensiones muy diferentes. Ejm., si el niño tiene la palabra CASA asociada con la ilustración de una casa, esta última sería un ejemplo de los muchos miles de casas que podrían ser representadas.

Por otra parte un individuo que nunca ha tenido una relación o experiencia con las letras, quizá no logre darse cuenta, en el ejemplo anterior, que cada uno de los signos son una letra y tienen un sonido, y todos estos sonidos juntos constituyen la palabra que tiene frente a sus ojos.

Además si atendemos a la técnica del método global en la enseñanza de la lectura, ésta se lleva a cabo por medio de las asociaciones que hacen los niños entre la palabra y su representación gráfica, por lo que aquellas palabras -- que no tienen referentes concretos (y que el niño tiene que aprender a leer) representan un problema para el método glo-

bal, y es precisamente aquí en donde se hará referencia a algunos aspectos gramaticales que los exponentes y defensores del método global debieran tomar en cuenta.

Atendiendo a las varias clasificaciones de las palabras, podemos reducirlas a siete clases llamadas: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción, interjección.

Los sustantivos pueden referirse a personas, cosas, cualidades físicas, cualidades morales, acciones, estados, - etc. Como podemos observar existen sustantivos concretos y - abstractos.

El adjetivo puede ser positivo, negativo, comparativo o superlativo, cuando sirve para determinar o precisar la amplitud que deba darse al nombre sustantivo.

El verbo sirve para expresar lo que se piensa del sustantivo, es decir la manera como éste se comporta. Indica: acción, estado, cualidad, situación con respecto a otros objetos, proceso, inacción.

Con respecto al adverbio los principales son: de tiempo, de lugar, de modo y de cantidad.

Las preposiciones más importantes en el uso corriente son las siguientes: a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras.

Son conjunciones: ni, pues, así como, a fin de que, y, e, o, u, aunque, más, pero, sino, si, como, con tal que,-

dado que, ya que, etc.

Las interjecciones son palabras que sirven para expresar en forma vehemente y espontánea la impresión que causan cosas que se ven, se oyen, se recuerdan o se desean, como por ejemplo, ¡Ah!, ¡Bravo!, etc.

Después de esta breve revisión gramatical podemos encontrar dificultades al tratar de representar gráficamente los sustantivos abstractos, los adjetivos, los verbos, que-- para ser representados necesitan de un sujeto que ejecute la acción, y en tal caso la asociación palabra-ilustración que hace el niño ¿será efectivamente con la palabra que está escrita? porque ¿de qué manera podría representarse un verbo -- no utilizando la forma mencionada anteriormente.

Se considera que también la representación gráfica de los adverbios es difícil, así como las preposiciones y -- las conjunciones, que no son letras carentes de sentido, ya que sirven para unir o juntar palabras o frases de la misma clase.

Y finalmente las interjecciones, ¿cómo representar una interjección?

No hay por qué limitar la enseñanza de la lectura-- sólo a aquellos sustantivos concretos, si enseñamos al niño-- las múltiples combinaciones que puede obtener de consonantes y vocales, no tenemos que preocuparnos por la forma en que --

la palabra pueda ser representada gráficamente; no estará limitado el método y por consiguiente el alumno tampoco.

La pretendida comprensión que supuestamente produce la enseñanza por el método global, no podrá realizarse si el individuo no tiene referentes semánticos, conceptuales y experienciales. Estos procesos son adquiridos de manera independiente, no simultánea con la conducta de leer.

El método global necesita de una revisión en su - técnica y en sus objetivos, hay afirmaciones que no sólo debe revisar, sino reestructurar con mayor cuidado dándose -- cuenta de las limitaciones que éstas presentan en el campo - de la enseñanza de la lectura.

CONCLUSIONES .

El método utilizado en nuestro país para la enseñanza de la lectura no tiene porqué ser el mismo que se utiliza en otras partes del mundo.

Es importante mencionar que nuestro idioma es de los que más se apegan a la fonética, esta característica debe ser aprovechada en la enseñanza de la lectura, pues es una lengua que en su mayoría se lee como se escribe. Enseñar la lectura por palabras completas lo priva de esta ventaja.

Además los niños enseñados por el método global no pueden leer (en un principio por lo menos) aquellas palabras que no les han sido mostradas en la enseñanza de la lectura que han recibido. Los libros utilizados para estos niños deben cuidar de no incluir palabras que éste no haya "aprendido" previamente.

La enseñanza por el método global frena al niño en la lectura de palabras nuevas, porque deberá esperar a que alguien le diga lo que dice.

Si al niño en lugar de palabras le son enseñadas las combinaciones que puede obtener de vocales y consonantes,

el niño leerá cualquier cosa que contenga letras impresas, - porque él no está limitado a un número determinado de palabras. Memorizar y reconocer palabras no es leer.

Y se está hablando de leer independientemente de comprender, porque muchas palabras sólo pueden ser comprendidas sabiendo el contexto en que éstas son utilizadas. Hay palabras que si son mostradas solas, de ellas el lector podrá mencionar sus varias acepciones, pero si son mostradas con el resto de las palabras que forman el pensamiento completo, el significado de esa palabra será más fácil de obtener, si el sujeto lo conoce, claro está.

Sumado a lo anterior es digno de tomarse en cuenta que nuestro idioma (como se habla en el país) tiene errores de tipo fonético, pues no se hace, en la inmensa mayoría de los casos, la diferencia que corresponde a cada letra, por lo que el significado de muchas palabras sólo puede obtenerse, como se mencionó antes, de acuerdo al contexto en que se utiliza. Por ejemplo, abocar y avocar, bello y vello, severo y sebero, abollar y avollar, bienes y vienes, etc.

Por otra parte al confrontar objetos con palabras, sin hacer más que eso, se corre el riesgo de no especificar totalmente sus atributos, y la especificación de los atributos de cada una de las cosas es importante para lograr una abstracción y una generalización.

Finalmente, el método de lectura que se utilice en

el país con más frecuencia, no debería relegar a la fonética sólo para casos "especiales". El uso de la fonética en la enseñanza de la lectura es importante, cierto que le produce más trabajo al instructor, pero reduce a un mínimo las fallas en el alumno.

Además la fonética está presente en uno de los avances más prodigiosos que ha tenido la humanidad: el alfabeto, que esto es evidente lo dice la razón, lo comprueba la ciencia y lo certifica la historia.

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

- 1.- Alvarez, G., Fernández G. "De la enseñanza de la lectura III. Leer y Comprender. En preparación.
- 2.- Ardila, R. "Psicología del Aprendizaje". Edit. Siglo XXI, México D. F. 1971.
- 3.- Calvin, A. D. y otros. "Procesos del Aprendizaje Infantil. Edit. Paidos, Buenos Aires, 1965.
- 4.- Enciclopedia Barsa, 1959.
- 5.- Fernández, G. y Natalicio, Luis. "La ciencia de la Conducta". Edit. Trillas, México D. F. 1972.
- 6.- Flesh, R. "Why Johnny Can't Read". New York: Harper & Row, 1955.
- 7.- Hill, Winfred F. "Teorias Contemporaneas del Aprendizaje" Edit. Paidos, Buenos Aires, 1973.
- 8.- Mialaret, Gaston. "El aprendizaje de la lectura". Edit. Marova-Fax, Madrid, 1972.
- 9.- Palmade, Guy. "Los métodos en Pedagogía". Edit. Paidos, - Buenos Aires, 1964.
- 10.- Piaget, J. y otros. "El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño". Edit. Paidos, Buenos Aires, 1965.

- 11.- Piña Aranda, Juan. "Técnica del método ecléctico para enseñar a leer con el texto gratuito". Edit. Pax-México, México D. F. 1973.
- 12.- S. E. P. "Auxiliar didáctico para el primer grado". - 1974.
- 13.- S. E. P. "Guía didáctica para la enseñanza de la lectura-escritura. Edit. Grijalbo, México D. F. 1968.
- 14.- Segers, J. B. "La enseñanza de la lectura por el método global". Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1950.
- 15.- Skinner, B. F. "Ciencia y Conducta Humana". Edit. Fontanella, Barcelona, 1971.
- 16.- Skinner, B. F. "Verbal Behavior" New York: Appleton Century Crofts, 1957.
- 17.- Smirnov, A. A. Leontiev y Otros. "Psicología". Edit. - Grijalbo, México D. F. 1962.
- 18.- Symonds, Percival M. "Que enseña la psicología a la educación". Edit. Paidós, Buenos Aires, 1964.
- 19.- Torres Quintero, G. "Guía del método onomatopéyico". Edit. Patria, S. A., México D. F. 1973.
- 20.- Uribe Torres, D., Uribe Torres, A. M., Cisneros Z. R., Cerna, M. "Didáctica de la escritura-lectura. Ediciones Oasis, S. A. México D. F. 1970.

