

# ESTUDIO SOBRE LA UTILIZACION DE METODOS DE LECTURA Y ESCRITURA



## ANALISIS DE SU REALIDAD ACTUAL EN LA ISLA DE TENERIFE

### INTRODUCCION

La realidad nos demuestra que las dificultades de lenguaje hay que subsanarlas desde los primeros niveles de la escolaridad obligatoria. Para que la inteligencia llegue a cobrar su verdadero perfil, ha hecho falta que durante toda la etapa evolutiva del sujeto se vayan integrando las sucesivas estructuras que hacen posibles las etapas siguientes, cada una de las cuales se divide en grandes períodos. Como diría Piaget: "Su orden de sucesión es constante, aunque las edades promedio pueden variar de un individuo a otro, según sus grados de inteligencia, o de un ambiente social a otro" (1).

Sabemos que existen deficiencias de lenguaje en Tenerife; y que estas deficiencias se dan aún más entre los alumnos procedentes de status sociales menos favorecidos. Ahora bien, nosotros nos preguntamos, apoyándonos en la actual educación compensatoria: ¿Se podría mejorar los niveles de lenguaje con métodos de lectura y escritura adecuados a zonas y lugares concretos?

Nuestra respuesta es afirmativa. Por eso nuestro equipo de trabajo se ha propuesto realizar una serie de estudios, comenzando por el presente que iniciamos a principios de curso, con la intención de continuarlos en sucesivas etapas.

Para llevar a cabo este trabajo hemos querido comprobar, prioritariamente, dos aspectos importantes: 1.º. Estudio estadístico de los métodos de lectura y escritura empleados en la isla. 2.º. Análisis de los métodos más utilizados.

En primer lugar, hemos pasado una encuesta a ciento cuarenta maestros, que comprendía una muestra aproximada del método de lectura y escritura que se aplicaba a cuatro mil doscientos niños.

El cuestionario comprendía 25 items, de los cuales 6 eran abiertos y el resto cerrados. Las preguntas versaban acerca de los métodos de lectura y escritura que los maestros emplean en la actualidad, así como su grado de satisfacción en la aplicación de los mismos y la valoración de los resultados conseguidos.

Abarcaba, además, items relacionados con: tipos de libros de lectura que se utilizan, comprensión lectora del niño al final del proceso, cambios de método (si los ha habido) y los motivos que les impulsaron a ello, y las ventajas e inconvenientes.

Este trabajo lo dividiremos en tres apartados: a) El lenguaje y el desarrollo del pensamiento. b) El ambiente social como variable que se relaciona con la inteligencia verbal. c) Análisis de los datos obtenidos.

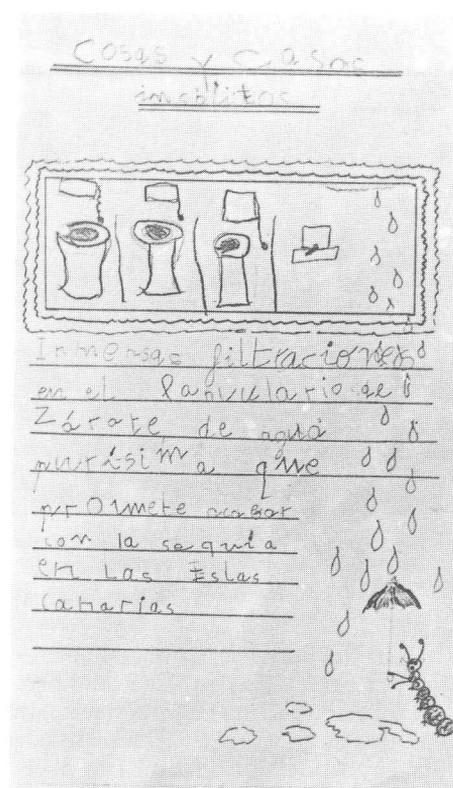
En el primer presupuesto, nos parece esencial apoyar científicamente la importancia que tiene el lenguaje en la conformación de la realidad y estructura del pensamiento. En el segundo nos interesa comprobar, de modo científico, la hipótesis de que el sistema educativo está en menor consonancia con las clases económicamente más débiles; y es oportuno ver si en las distintas zonas de Tenerife se están aplicando los métodos de lectura y escritura adecuados a la realidad psicológica y social de dicho entorno. En el tercero aborda-

remos el análisis de los datos obtenidos en la encuesta, cuya interpretación nos llevará a perfilar el tratamiento específico que el mundo escolar de la isla necesita con el adecuado empleo de los métodos de lectura y escritura.

En este contexto, sin género de dudas, quedarían implicados los departamentos de la Escuela Universitaria de Magisterio, en especial los de Lengua y Pedagogía, que son los llamados a crear las bases que necesitan los futuros maestros.

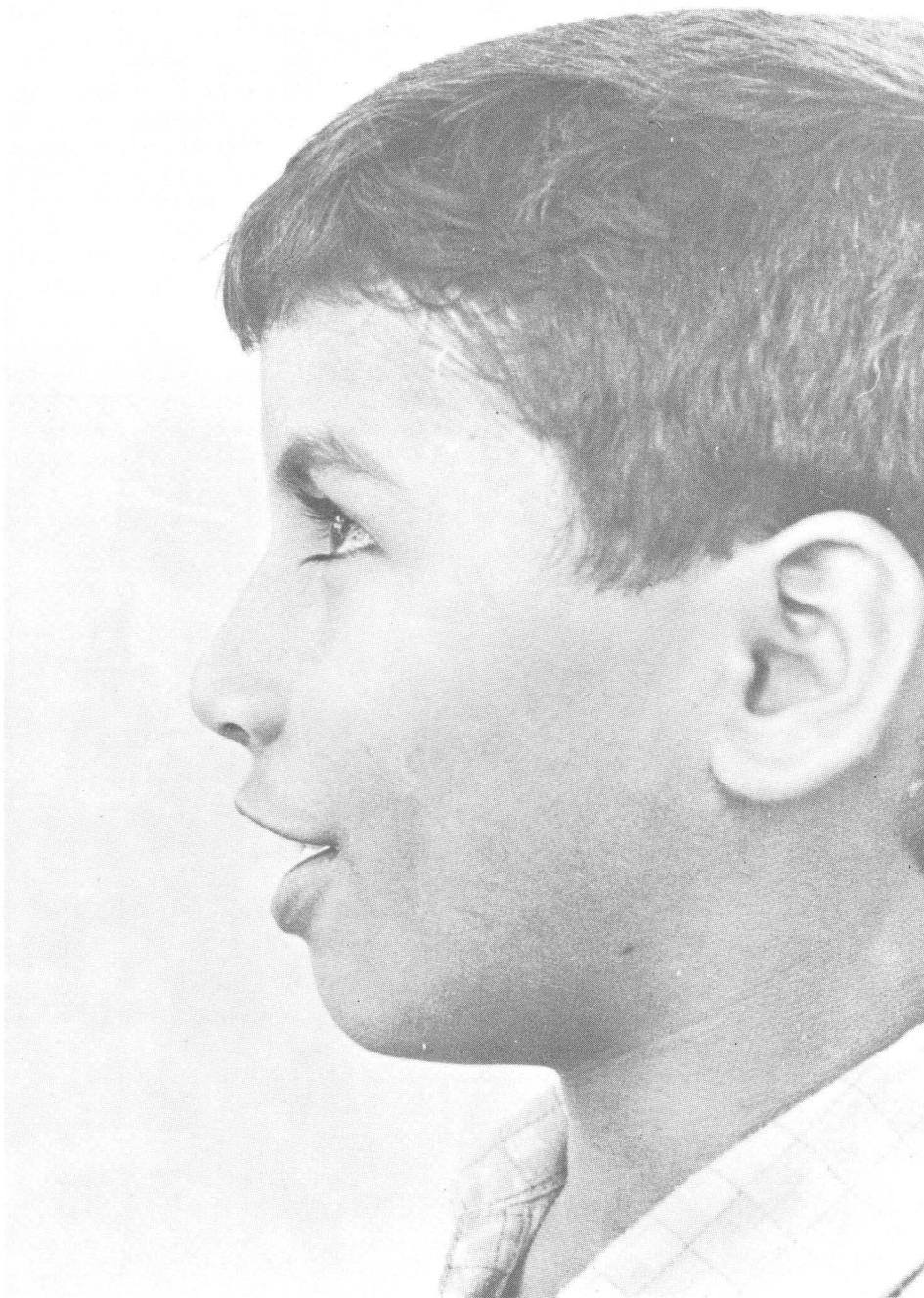
### I. EL LENGUAJE Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

La inteligencia verbal ha suscitado siempre interés y ha sido motivo de investigaciones, porque la lengua, que es la que nos hace conformar la realidad y estructurar el pensamiento, incide de una manera específica y determinante en el desarrollo intelectual de los individuos. Este hecho se aprecia claramente en el mayor rendimiento de los alum-



nos y, además, se encuentra en la base de cualquier asignatura. (Toda la enseñanza se hace a través del lenguaje).

Esta afirmación no es gratuita; la podemos encontrar en investigadores del campo de la lengua, de la psicología, de la psico y sociolingüística.



Entre los lingüistas encontramos a autores clásicos, como Sapir, que afirma: “el lenguaje está íntimamente ligado con nuestros hábitos de pensamiento” (2), o a investigadores actuales, como Hjemlslev, entre otros, que asegura que “el lenguaje es el instrumento con el que el hombre da forma a su pensamiento y a sus sentimientos... cimiento más firme y profundo de la sociedad humana” (3).

Si nos adentramos en el campo de la psicolingüística, un autor como Luria nos dice: “el lenguaje es un sistema objetivo que permite construir el pensamiento y expresar cualesquiera nexos o relaciones, por complejos que sean, existentes en el mundo real” (4). Y cuando cita a Vigotsky afirma que éste “después de múltiples investigaciones se convenció del gran significado del lenguaje en la formación de los procesos mentales” (5).

Entre los psicólogos tenemos a Leif y Delay que sostienen que “la elaboración del lenguaje es la elaboración del pensamiento mismo” (6).

Incluso investigadores del campo de la psicología del pensamiento (Piaget entre los más representativos), desde los comienzos de sus teorías, han sostenido la tesis de la subordinación del lenguaje al pensamiento; pasando por investigadores radicales, como Humphrey, que sostiene: “por nuestro pensamiento pasan constantemente actividades lingüísticas, pero dichas actividades no son esenciales para el pensamiento... todos los resultados experimentales y clínicos a los que hay acceso se oponen a la identificación del pensamiento con el lenguaje” (7).

Hasta llegar a los más moderados, como Oerter, que llega a las siguientes conclusiones: que el lenguaje es un instrumento del pensamiento —“instru-

mentalismo verbal”— y que la evolución del pensamiento y del lenguaje demuestra que en los comienzos “ambas realidades son independientes entre sí”, pero “la integración del lenguaje y del pensamiento da lugar a un fuerte incremento del rendimiento intelectual”. El lenguaje se convierte “en un medio insustituible para dirigir los procesos mentales”. Por último, Oerter afirma que “en su estadio final, el lenguaje y el pensamiento forman una simbiosis tan estrecha que resulta imposible separar ambos elementos” (8).

A esta conclusión ha llegado también Piaget quien, a pesar de dar primacía a lo cognitivo, ve que “hay una correlación sorprendente entre el lenguaje empleado y el modo de razonamiento” (9).

## II. EL AMBIENTE SOCIAL COMO VARIABLE QUE SE RELACIONA CON LA INTELIGENCIA VERBAL

El ambiente social en el que se desenvuelve el individuo es decisivo para que la herramienta, (para emplear la palabra de Piaget) que le va a servir para entender su realidad, poner en orden y estructurar sus ideas, le ayude a desarrollarse en extensión y profundidad.

El tema sobre el lenguaje y ambiente social ha sido objeto de estudio y discusión por parte de la actual psicolingüística y por diversos autores del campo de la lengua.

Quilis, en una publicación acerca de la lengua materna, trae a colación una cita de Marcellesi quien afirma que hay una unidad profunda de lo lingüístico y de lo extralingüístico. Por lingüístico entiende la actuación de los niños en la escuela; por extralingüístico, la pertenencia de los niños y de sus padres a una clase social determinada y, culturalmente, definida.

En el mismo trabajo, Quilis dice que Lentini, en su estudio sobre el fracaso escolar, halló correlación entre éste y las actuaciones lingüísticas y los actos económico-culturales.

Vernon afirma en su estudio sobre inteligencia y entorno cultural que la clase media difiere de la clase trabajadora, no sólo en C.I. medio o rendimiento escolar, “sino también, en muchas características cognoscitivas y lingüísticas, así como en actitudes” (10). Para Nickel “la mayoría de nuestros métodos de examen de la inteligencia suponen una desventaja para aquellos niños con el desarrollo dañado por circunstancias sociales” (11). Anastasi, por su lado, nos señala que “no se debe tanto a que los tests sean injustos con los grupos de status inferior como a que el ambiente de las clases inferiores no es un buen conductor hacia el objetivo de desarrollo de la inteligencia, tal y como se define en nuestra cultura” (12).

Según el sociolingüista Bernstein, los códigos de la escuela están elaborados para los niños de la clase socioeconómica alta, puesto que los códigos empleados por los niños de clase socioeconómica baja son más restringidos. Gras dice que Bernstein subraya algo muy importante: "que un niño de la clase media se distingue de uno de la clase obrera no solamente por la amplitud de su vocabulario, sino también por su sensibilidad a la manera de organizar la experiencia y de reaccionar frente a ésta" (13).

### III. ANALISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

La muestra ha sido elegida al azar entre los maestros de Tenerife, con la única condición que estuviesen impartiendo el primer curso del Ciclo Inicial de E.G.B.

El 55,05% de los centros encuestados está situado en barrios periféricos. En el caso de las poblaciones importantes, un 10,14%. En las zonas rurales el porcentaje es del 30%, mientras que

(76,81%) y una gran mayoría de niños procede del preescolar.

En el análisis metodológico detectamos que hay confusión en los docentes entre método utilizado y libro de lectura. La mayoría de los maestros se inclina por el método analítico y, dentro de éste, por el onomatopéyico (44,92%). Ello sin contar el empleo del onomatopéyico combinado con otros, lo cual situaría el porcentaje en un 56%,



Este hecho, manifiesta Nickel, "levanta ciertas barreras suplementarias, en cuanto a la formación de niños pertenecientes a dichas capas de población menos favorecidas, niños que, por otra parte, están bien dotados intelectualmente" (14).

La mayoría de los investigadores está de acuerdo a la hora de afirmar que existen claras diferencias lingüísticas entre los distintos grupos sociales de una misma población, siendo los grupos pertenecientes a los status sociales menos favorecidos los que cuentan con un nivel lingüístico más pobre.

los centros de las zonas residenciales es de un 2,89%. Otros, el 2,89% y no contesta el 1,44%.

Teniendo en cuenta que en Tenerife, como en Canarias en general, predomina el tipo de población dispersa, los resultados del 55,05% y del 30% son significativos.

El número de alumnos por aula está comprendido entre 12 (1,44%) y 45 (1,44%), siendo las medias más significativas 30 (47,82%) y 33 (21,73%). Nos parece un número aceptable para un correcto aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Asimismo la asistencia es asidua (69,56%), la edad es la adecuada, 6 años

puesto que aquéllos representan un 10% aproximadamente.

Están satisfechos con el sistema onomatopéyico (68,11%), muy satisfechos (20,28%), indiferentes (4,34%), insatisfechos (1,44%), no saben porque lo utilizan por primera vez (2,89%) y no contestan (2,89%).

En cuanto a las ventajas de la aplicación del onomatopéyico, los maestros encuestados señalan que es rápido y distraído (47,82%), práctico (5,79%), barato (1,44%) y no contestan (7,24%).

El método global es aplicado por un 17,39% de los encuestados. Las ventajas que señalan son las siguientes, con sus porcentajes: lectura comprensiva (11,59%), parte del medio del alumno (4,34%), es motivante (1,44%), ofrece

interés (1,44%), evita el silabeo (2,89%) y no contestan (11,59%).

Los inconvenientes que los maestros ven en la aplicación del sistema onomatopéyico son: silabeo y lectura mecánica (10,14%), fallos ortográficos (10,1%), excesiva gesticulación (2,89%), confunden los sonidos (1,44%) no pueden perder clase (1,44%), letras sin sentido (1,44%) y memoria visual (1,44%).

Al método global le encuentran estos inconvenientes: lento (8,69%), trabajoso para el profesor (1,44%).

La eficacia y la familiarización con el método utilizado son las causas que manifiestan (53,84% y 5,76% respecti-

den: Palau (27,53%) Amiguitos (11,59%), Nuevo Lector (7,24%). Queremos destacar que un 7,39% no usa ningún libro, no figurando entre éstos los que elaboran material propio.

Un alto porcentaje de maestros (84,05%) contesta afirmativamente a la pregunta que se plantea en relación a que si los niños terminan comprendiendo lo que leen. Un 10,14% no tiene suficientes datos por ser la primera vez que imparte este tipo de enseñanza. El 5,79% no contesta.

El 62,31% de los docentes no ha usado otros métodos, mientras que sí lo ha hecho el 36,23%. Por tanto, las contestaciones a las ventajas e inconvenientes de la utilización de otros métodos no la consideramos significativa.

## CONCLUSION

El análisis de los datos nos revela que las zonas más deprimidas cultural y socialmente de la isla de Tenerife, que evidencian cierta deficiencia de expresión lingüística y comprensión lectora, no están recibiendo en su base un adecuado tratamiento metodológico en cuanto a lectura y escritura se refiere. Y ello lo consideramos sumamente grave.

Nuestro estudio, que se ha centrado en las zonas rurales y barrios periféricos de la isla, nos ofrece resultados objetivos nada despreciables. El hecho de que el método de lectura y escritura más usado en nuestros centros escolares corresponda al sistema onomatopéyico es, pensamos nosotros, de una gran significación.

En general podemos afirmar que el canario no se expresa con una adecuada fluidez verbal y que manifiesta dificultades en la comprensión lectora. Es un hecho que hemos podido constatar en nuestras aulas de la Escuela de Magisterio.

Creemos que el método que mejor responde a la psicología del niño, que capta las cosas de forma global, no puede ser el método onomatopéyico, o cualquier otro que se le presente al niño de 5 - 6 años de forma analítica. Nos exponemos a que los alumnos reconozcan sin dificultad los signos gráficos o significantes, pero que no sean capaces de comprender significados.

Si tenemos en cuenta el estudio de los especialistas que hemos llevado a cabo en los puntos I y II del presente trabajo, nos daremos cuenta de la tremenda incidencia que el lenguaje tiene en el desarrollo del pensamiento; y de cómo el sistema educativo está mucho más adaptado a las estructuras formativas de las clases adineradas.

Por eso, pensamos, que la aportación de este estudio que hacemos de un modo modesto, puede ser el primer paso para llevar a cabo otro de más envergadura que ya tenemos diseñado,

para la realización del cual esperamos que el Gobierno Autónomo de Canarias tome algún tipo de iniciativa. No en vano la casa se ha de comenzar a edificar por los cimientos.

Reconocemos, finalmente, el papel que en este importante asunto ha de jugar la Escuela Universitaria de Magisterio. Ello ha movido a este equipo del Departamento de Pedagogía de la misma, a plantearse con la máxima responsabilidad, cuáles pudieran ser las soluciones que interdepartamentalmente se deben ir aplicando ya para que los maestros que salgan de nuestra Escuela tengan la preparación adecuada y la necesaria mentalización sobre el problema. En este empeño, queremos solicitar la colaboración del equipo de trabajo de la Inspección.

No quisiéramos poner punto final a este trabajo, sin antes agradecer la colaboración desinteresada de los maestros que se han dignado contestar los cuestionarios, con lo que han puesto una vez más de manifiesto su preocupación por mejorar la enseñanza básica de los niños isleños.

CARMEN ABAD LA HOZ  
ROSA M.<sup>a</sup> GÜEMES ARTELES  
JESUS NEGRIN FAJARDO  
INODELVIA RAMOS

## Notas Bibliográficas

- (1) PIAGET, J. y INHELDER, B.: *Psicología del niño*. Morata M., 1973, págs. 151 - 152.
- (2) SAPIR, E.: *El Lenguaje*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977, pág. 247.
- (3) HJELMSLEV, L.: *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1971, pág. 11.
- (4) LURIA, A.R.: *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona, Fontanella, 1980, pág. 72.
- (5) LURIA, A.R. y YUDOVICH, F. IA.: *Lenguaje y desarrollo intelectual*. Madrid, Pablo del Río, 1979, pág. 14.
- (6) LEIF, J. y DELAY, J.: *Psicología y educación del adolescente*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971, pág. 23.
- (7) HUMPHREY, G.: *Psicología del pensamiento*. México, Trillas, 1973. págs. 268 y 275.
- (8) OERTER, R.: *Psicología del pensamiento*. Barcelona, Herder, 1975, págs. 240 y 131.
- (9) PIAGET, J. y INHELDER, B. *Ob. cit.* pág. 94.
- (10) VERNON, PH. E.: *Inteligencia y entorno cultural*. Madrid, Narcea, 1980, pág. 43.
- (11) NICKEL, K.: *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia. Tomo II. Edad escolar y adolescencia*. Barcelona, Herder, 1978, pág. 231.
- (12) ANASTASI, A.: *Psicología diferencial*. Madrid, Aguilar, 1971, pág. 489.
- (13) GRAS, A.: *Sociología de la educación*. Madrid, Narcea, 1976, pág. 67.
- (14) NICKEL, H.: *Ob. cit.* pág. 378.



vamente) para no desear el cambio de método (75,36%). De los encuestados que expresamente desean cambiar de método (18,84%), el 15,38% aduce como motivo la necesidad de encontrar otro mejor. No contesta el 27,51%.

En relación a la aplicación del método empleado por los docentes, les resulta fácil (65,21%) regularmente fácil (14,49%), muy fácil (8,69%) y dificultoso (5,79%).

Dentro de la mecánica del método, la comprensión por parte de los niños la consideran fácil (65,21%), muy fácil (18,84%), regularmente fácil (14,49%) y no contestan (1,44%).

Un alto porcentaje de maestros enseña a la vez lectura y escritura (97,10%), siendo solamente el 2,89% los que no lo hacen.

Los libros de lectura utilizados abarcan una amplia gama. En primer lugar, figuran los libros que hemos agrupado bajo la denominación de varios (33,33%), siguiendo por este or-