

Los padres, los profesores y la actitud hacia la lectura

PEDRO FERNÁNDEZ FALAGÁN
Facultad de Pedagogía
Universidad Pontificia
Salamanca

La alfabetización, para ser definitiva, debe quedar coronada por la adquisición del gusto por la lectura.

E. DELAVENAY

Así como todo nacimiento tiene lugar gracias a un encuentro, lo mismo ocurre con el gusto de leer.

CH. ESCHENBRENNER

1. LA LECTURA: DESTREZAS, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS

La habilidad de leer es una habilidad compleja; está integrada por múltiples y heterogéneas capacidades, aptitudes y destrezas, que se activan cuando se pone en marcha el proceso lector, combinándose entre sí e interactuando de varias maneras de acuerdo con la modalidad que adopte el proceso y con la competencia y el propósito del lector. Es muy difícil o, tal vez, imposible establecer el elenco exhaustivo de las mismas, caracterizar y delimitar cada una de ellas, y captar la especificidad de su modo de actuar y de interactuar, ya que, al no existir una conceptualización única de la lectura, la lista de destrezas

que la integran varía de unos autores a otros según la idea que tengan de la naturaleza del proceso lector. En cualquier caso, la de leer es una habilidad compleja.

Pero el dominio de la lectura implica no sólo poseer y aplicar correctamente ciertas habilidades y destrezas, sino también estar en posesión de unas determinadas actitudes hacia la lectura. Son muchas las actitudes lecturales positivas. Cabe hablar de una actitud positiva hacia la actividad de leer y de actitudes de leer comprensivamente, críticamente, expresivamente, etc.

Destrezas lectoras y actitudes positivas hacia la lectura constituyen dos categorías fundamentales de objetivos que han de lograrse en el aprendizaje de la lectura y que han de perseguirse en su enseñanza. Otras categorías de objetivos se refieren a conocimientos sobre la lectura y sobre sus usos y utilidades¹. Estos grupos de objetivos no constituyen cotos cerrados e incomunicados entre sí; son, por el contrario, realidades objetivamente conexionadas que, además, interactúan y mutuamente se influyen en el proceso de su aprendizaje. Así, por ejemplo, la posesión de una inicial actitud favorable hacia la lectura es un factor decisivo para el aprendizaje de las destrezas lectoras y el dominio de éstas es condición imprescindible para el asentamiento y consolidación de una actitud positiva relativamente estable hacia la lectura.

A pesar de las vinculaciones existentes entre las diversas categorías de objetivos, la adquisición de las destrezas lectoras y de los conocimientos sobre la lectura no conlleva necesariamente la adquisición de la afición a leer. Cabe que un individuo consiga un buen nivel de competencia lectora, y que al mismo tiempo adquiriera actitudes negativas hacia la actividad de leer, actitudes de indiferencia, abulia, desgana, desinterés, e incluso de rechazo o desprecio. De hecho, la mayoría de los niños aprenden a leer y adquieren un dominio de esta habilidad suficientemente bueno como para poder hacer frente sin mayores problemas a las tareas académicas de las sucesivas etapas o niveles escolares y a las exigencias de lectura reclamadas por la vida cotidiana del adulto de cultura media o superior, pero sólo una minoría alcanza el gusto por la lectura y acude espontánea y habitualmente a ella durante los años escolares y en la adultez. Para muchas personas el problema no es saber leer, sino querer leer.

La habilidad de leer se aprende; también se aprenden los conocimientos sobre la lectura. Habitualmente su adquisición es el resultado de unas experiencias intencionales de enseñanza-aprendizaje. Alguien se encarga de provocar las experiencias y alguien se somete a ellas. Comúnmente, la experiencia se lleva a cabo en un medio creado específicamente para promover la educación e instrucción de

1 Cf. Leong, C. K. (1986). 'The road less travelled by: On exploring psychology of reading', *Canadian Journal of Education*, 11, 445-461.

los miembros jóvenes de un grupo humano. En ese contexto, los profesores, en cuanto delegados de los grupos humanos, llevan a cabo la tarea de ser guías, orientadores o mediadores del proceso de aprendizaje lector; se encargan de enseñar a leer. Pero la acción del profesor no excluye la de los padres o tutores del niño; en muchos hogares los padres u otras personas provocan también intencionadamente experiencias de aprendizaje de la lectura, con independencia o en colaboración con lo que se hace en la escuela. Tienen derecho a hacerlo, y es conveniente que lo hagan. Actualmente disponemos de unas conclusiones, científicamente elaboradas y contrastadas, que nos confirman en la idea del efecto positivo que tiene la actuación de los padres en el rendimiento en lectura de sus hijos. Escuela y familia son dos instancias y dos ámbitos del aprendizaje sistemático de las destrezas lectoras y de conocimientos sobre la lectura, aunque en estos dos sectores de objetivos el papel predominante corresponda a la escuela. La situación ideal es aquélla en la que se implican, colaborando, el hogar y la familia. También se aprenden las actitudes lectoras, pero su aprendizaje, al menos el de alguna de ellas, particularmente la actitud hacia la lectura, presenta unas características especiales; en concreto, se inicia mucho antes de que el niño llegue al centro educativo, y durante los años escolares está determinado no sólo por las experiencias intencionalmente provocadas en la escuela y en la familia, sino también por otros factores que actúan en el hogar, en el centro educativo y en otros ámbitos. Su aprendizaje es muchas veces inconsciente. También en este sector del aprendizaje de la lectura es conveniente que los padres y los profesores actúen no como dos fuerzas paralelas, sino al unísono, mancomunadamente. Si es útil que los padres y profesores trabajen coordinando fuerzas y aunando esfuerzos en la enseñanza de la habilidad lectora y de los conocimientos sobre la lectura, su colaboración es aún más necesaria en la promoción de las actitudes que configuran al alumno como lector. En este ámbito, y según el punto de vista de algunos pedagogos, el objetivo primordial que han de pretender los padres en el cultivo de la lectura de sus hijos es desarrollar en éstos la afición vitalicia a la lectura².

2. AMBITO Y PROPÓSITOS DEL PRESENTE ESTUDIO

Todos y cada uno de los objetivos de los mencionados sectores o categorías son importantes en cuanto que conjuntamente constituyen la competencia lectora. Tomamos como tema de nuestro trabajo uno de los objetivos del sector actitudinal: la actitud hacia la actividad de leer. Y lo estudiamos en cuanto objeto de la intervención que padres y maestros han de realizar para lograr que tal actitud sea positiva.

² Cf. Ervin, J. (1982), *How to have a successful parents and reading program*. Boston: Allyn and Bacon.

Estas líneas tienen el propósito de estimular la reflexión de los padres y los educadores sobre algunas cuestiones relacionadas con el proceso de la formación de la actitud positiva hacia la lectura y con el desarrollo del hábito lector. Pretenden, en primer lugar, ayudar a satisfacer la necesidad, sentida o no, de información que muchas personas, implicadas en la tarea de enseñar a leer, padecen, dado que es imprescindible asentar la acción educativa de la actitud lectora sobre ideas contrastadas y no sobre meras opiniones o rutinas aceptadas acríticamente. Sobre la base de estas informaciones, este trabajo intenta, además, ayudarles a revisar y examinar sus propias actitudes y actuaciones en la enseñanza de la lectura. El examen reflexivo de estas cuestiones basado en las orientaciones que proponemos puede llevar a algunos a adquirir o reavivar la conciencia del hecho de que determinados comportamientos, aparentemente intrascendentes y no intencionadamente orientados a la creación de actitudes, influyen realmente en ellas y, a partir de esa toma de conciencia, afianzarse en su práctica o, por el contrario, proceder a modificarlos o eliminarlos. Puede llevar a otros a revisar críticamente los comportamientos intencionalmente orientados a promover la afición y el hábito lectores, para comprobar su validez y eficacia, y en función de los resultados, mantener y, si es posible, mejorar los que se realizan acertadamente y abandonar los inadecuados, contraproducentes o francamente negativos. Y puede animar a otros a adoptar procedimientos hasta ahora no utilizados por ellos o crear situaciones nuevas cuya eficacia en el ámbito de las actitudes lectoras parece comprobada. Nuestros puntos de vista, discutibles, sin duda, en algunos o en muchos aspectos, pueden ser útiles a muchas familias y a muchos docentes que desean mejorar el tipo de ayuda que prestan a los muchachos en las tareas de aprender a leer. Nuestro objetivo último es ayudarles a ser eficaces colaboradores del aprendizaje lector de los niños y los adolescentes.

Dividimos nuestro estudio en dos partes. En la primera presentamos algunas cuestiones generales relativas a la actitud positiva hacia la lectura; en la segunda estudiamos la actitud hacia la lectura en las sucesivas etapas de la escolaridad.

PRIMERA PARTE

3. ACTITUDES Y APRENDIZAJE DE ACTITUDES

Las actitudes son «tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación»³. Son tres los ingredientes o componentes de una actitud: el

3 Sarabia, B. (1992), 'El aprendizaje y la enseñanza de actitudes', en Coll, C. C. et al.: *Los contenidos de la enseñanza*. Madrid: Santillana, 137.

cognitivo, el afectivo y el conductual. La actitud implica una cierta comprensión y un juicio valorativo de la realidad a la que se refiere la disposición actitudinal. La evaluación positiva o negativa de esa realidad es el prerrequisito para que surjan el componente afectivo de complacencia o de desagrado y la activación de la conducta de aproximación o de aversión del sujeto hacia la realidad valorada. Si la evaluación es positiva, es decir, si una determinada realidad es percibida como un valor, y si el sujeto reacciona aceptándolo y adhiriéndose a él y actúa de forma relativamente estable en consonancia con las exigencias derivadas del juicio valorativo, estamos ante una actitud positiva. Si la evaluación es negativa y la reacción del sujeto es el rechazo de la realidad evaluada que le lleva a comportarse de forma permanente en conformidad con ese rechazo, estamos ante una actitud negativa. Son los dos tipos de actitud que hay que buscar en la educación. No es aceptable fomentar una actitud negativa hacia un valor, ni una actitud positiva hacia un valor negativo o contravalor.

Las disposiciones actitudinales no son innatas, sino adquiridas; surgen germinalmente en el individuo como resultado del influjo de determinados factores ambientales que actúan sobre él, se desarrollan por la acción de esos mismos o de otros factores, y se estabilizan, se modifican e incluso llegan a desaparecer ante la presencia y bajo la acción de las circunstancias y situaciones en las que el individuo se ve inmerso.

El aprendizaje de una actitud no sigue necesariamente un camino único. Ordinariamente no ocurre de forma súbita, de golpe, en un breve instante, sino que es un proceso generalmente lento. La actitud no surge siempre como resultado de un sistemático e impecable proceso de reflexión que lleva a la comprensión exhaustiva del valor de un objeto, situación, acción, etc.; aunque para su génesis siempre es necesaria alguna forma de enjuiciamiento del valor de la realidad a la que se refiere la actitud, el juicio valorativo se elabora a menudo apoyándose en intuiciones o apreciaciones elementales, que en ocasiones no tienen más referentes que las actitudes observadas en otras personas.

Son muchos los factores que repercuten positiva o negativamente en la adquisición de una actitud: el ambiente social y familiar, los medios de comunicación, el grupo de iguales, etc. Generalmente esos factores no actúan independientemente sino de forma interrelacionada e interactiva. En la formación de actitudes durante la infancia y adolescencia desempeñan un papel fundamental los padres y los profesores, por ser los protagonistas de las actuaciones en los dos grupos sociales de la máxima importancia para la formación del niño: el grupo primario de la familia con sus connotaciones afectivas, y el grupo secundario de la escuela, destinado institucionalmente a la educación del niño. Padres y profesores son transmisores cualificados de mensajes actitudinales, y son también, de algún modo, o pueden

ser, controladores de los mensajes actitudinales que provienen de otras instancias.

En función de su intencionalidad, se distinguen dos grandes modalidades de influjo en la creación de actitudes. Una persona puede influir, sin proponérselo, en la formación de actitudes en otras personas. Y puede influir porque se propone como objetivo enseñar a otra persona determinadas actitudes. En este segundo caso, los psicólogos y los pedagogos hablan de un proceso de persuasión que se define como «el intento deliberado por parte de una persona o grupo de influir en las actitudes o conductas de otros, con el objeto de modificar dichas actitudes o comportamientos»⁴.

4. ACTITUD Y HÁBITO LECTORES

Basándonos en la taxonomía de los objetivos del dominio afectivo en sus dos niveles de «respuesta» y «valoración», tal como ha sido propuesta por Krathwohl⁵, podemos distinguir diversos grados en la actitud positiva hacia la lectura.

La categoría taxonómica de «respuesta», aplicada a la actitud hacia la lectura, implica un tipo de disposición actitudinal que no se limita a prestar atención a la actividad de leer, sino que se interesa positivamente y se implica en ella. Dentro de esta categoría se distingue, en primer lugar, la aceptación de la tarea de leer cuando es exigida por alguien, aunque el sujeto no esté plenamente convencido de su necesidad o utilidad. Sigue a este grado el de la entrega voluntaria a la actividad de leer. Un grado superior viene dado por la satisfacción que el lector encuentra en la actividad voluntaria de leer; por ejemplo, al sujeto le agrada entregarse a la lectura como pasatiempo. En la categoría de «valoración» se incluyen actitudes propiamente dichas hacia la lectura. La actividad de leer es resultante de la valoración subjetiva que el alumno hace de ella; el sujeto se siente motivado a leer no por el deseo de complacer a los demás o por someterse a sus sugerencias, sino por los valores básicos que encuentra en la lectura. Hay, además, complacencia en la realización de la actividad. Esta forma de valoración supone que ha tenido lugar una internalización del valor de la lectura; el sujeto se guía por sus propios criterios de valoración. El grado de convencimiento o de certeza sobre el valor de la lectura puede ser mayor o menor; puede ser una creencia suficientemente intensa como para determinar que se actúe de acuerdo con ella, pero no está plenamente arraigada y es, por ello, fácilmente rectificable. La creencia puede ser más firme, más consistente; tal grado

4 Vander Zanden, J. W. (1990), *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós, 222.

5 Cf. Krathwohl, D. R. et al. (1973), *Taxonomía de los objetivos de la educación. II. Ambito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.

de firmeza determina que el sujeto busque afanosamente la actividad de leer. Por último, la creencia es una plena convicción o una certidumbre sin sombra de dudas acerca del valor de la lectura. En su virtud, el sujeto hace lo posible por entregarse a la actividad de leer, para profundizar en su entrega a ella e, incluso, hace lo posible para convencer a otros del valor de la lectura. Cuando existe la actitud lectora en alguno de los tres grados de convencimiento sobre su valor, el alumno la manifiesta con suficiente persistencia en los momentos oportunos, es decir, la patentiza en el hábito de leer.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, podemos hablar de una actitud positiva, aún rudimentaria, hacia la lectura, cuando existe entrega voluntaria a la actividad de leer; pero sería más propiamente actitud cuando el sujeto tiene la predisposición a entregarse voluntaria y gustosamente a la lectura en virtud de la valoración internalizada de la misma; tal predisposición se manifiesta en el hábito de leer. Así, pues, podemos caracterizar la actitud positiva hacia la lectura como la disposición permanente a valorar positivamente la actividad de leer, de modo que, basándose en ese valor y sin necesidad de acudir a otras motivaciones, el individuo se sienta, de forma estable, empujado espontáneamente a realizar la actividad de leer, actividad que le produce agrado porque satisface alguna de sus necesidades. La actitud positiva hacia la lectura se patentiza en el hábito de leer, aunque no siempre el hábito lector denote afición y gusto por la lectura. Crear una actitud positiva hacia la lectura es aficionar a los muchachos a leer, promoviendo en ellos intereses lectores, para que poco a poco la lectura se convierta en una actividad placentera y gozosa, y llegue a ser una necesidad vital y una gustosa actividad cotidiana.

Ahora bien, la actividad de leer puede recaer sobre una amplísima y muy heterogénea gama de materiales lectores. Y puede realizarse con propósitos muy dispares. Estos hechos nos plantean algunos interrogantes: para que exista actitud positiva hacia la lectura, ¿es necesario que el individuo posea la tendencia o propensión a leer todo tipo de materiales? La respuesta obvia parece ser la negativa. No parece aconsejable que la persona humana posea una actitud positiva hacia todo tipo de lecturas y de material impreso, y que esa actitud se exprese en el hábito de leer indiscriminadamente cualquier género de material. Tal actitud y comportamiento llevaría al individuo hacia una dispersión mental que sería nociva para él. Y si no es necesaria ni conveniente una tan amplia actitud positiva hacia lectura, ¿cuál debe ser su extensión? ¿Es suficiente, para que podamos hablar de actitud positiva hacia la lectura, que el lector tenga afición y se dedique a leer un solo género de obras? Parece que ahora la respuesta tendría que ser positiva. Todos consideramos que quien siente afición por el teatro clásico y dedica habitualmente su tiempo disponible a la lectura de obras de ese género, posee una actitud positiva hacia la lectura. Pero no sería el mismo el juicio si esa afición estuviese cen-

trada y se manifestase en la lectura de obras intrascendentes, de contenido ramplón y carentes de valores literarios, como pueden ser ciertas novelas policíacas o de cultura «underground». La actitud positiva hacia la lectura no se define únicamente por la presencia de los tres ingredientes de una actitud referidos a la actividad de leer. Hay además una connotación educativa o formativa en la actitud hacia la lectura, connotación que en este caso está referida directamente a los contenidos. De forma similar habría que expresarse si se toma como referente la finalidad o el propósito del lector. La persona que tiene afición a leer para estar al día sobre lo que se publica acerca de un sector determinado de la ciencia o del arte, o la que acude a la lectura para descansar de otras actividades que ocupan gran parte de su tiempo, es considerada como persona con actitud favorable hacia la lectura; si, por el contrario, la persona se refugia en la lectura para evadirse de la realidad circundante, para abdicar de sus responsabilidades individuales o sociales y vivir en un mudo ficticio, el juicio sobre su actitud hacia la lectura no es positivo. En pocas palabras, la actitud positiva hacia la lectura ha de entenderse no sólo en sus componentes estructurales y funcionales, sino también en sus componentes o finalidades formativas de la persona humana. Y desde el momento en que se toma en consideración esta dimensión de la actitud, nos metemos en el dominio de la antropología y de la axiología. Su capacidad para el desarrollo de unos determinados valores en la formación de la persona es lo que da sentido y consistencia a la actitud positiva hacia la lectura. La actitud positiva hacia la lectura no es algo bueno en sí, independientemente del contenido y de la calidad literaria del texto, e independientemente también del propósito del lector.

5. IMPORTANCIA DE LA ACTITUD HACIA LA LECTURA

La importancia de poseer una actitud positiva hacia la lectura la destacan unánimemente cuantos se han ocupado del estudio de los problemas de la enseñanza de la lectura. Algunos le conceden una importancia máxima, hasta el punto de sostener que la eficacia de la acción docente debería juzgarse por los resultados obtenidos en afición a la lectura y hábito lector. Aunque están referidas expresamente a la acción del profesor, las siguientes palabras son reveladoras de la importancia que se atribuye al sector actitudinal en el cultivo de la lectura: «El contenido más importante que los profesores de nivel básico han de transmitir a sus alumnos es la convicción de que leer merece la pena»⁶. La misma autora señala las fuentes de donde procede esa convicción: «Idealmente, dicha convicción se deriva de una nece-

6 Monson, D. L. (1989), 'Rastreando en un libro y más allá de él: las reacciones ante la literatura', en Monson, D. L., y McClenathan, D. A. K. (comps.), *Crear lectores activos*. Madrid: Visor, 77.

sidad individual de vivir experiencias relacionadas con los libros y de saber que los libros constituyen una fuente valiosa de información»⁷. Ya Bamberger había señalado que «el hábito, actividad acostumbrada, sólo llegará a ser, naturalmente, una realidad si al sujeto le parece que vale la pena. En nuestro caso, si ha comprendido que leer le será ventajoso para sus intereses o conveniencias personales, profesionales o sociales»⁸. La habilidad de leer queda improductiva si el individuo no la lleva a la práctica de manera habitual para satisfacer su necesidad objetiva de autoformación. Y se llevará a la práctica habitualmente cuando en el sujeto haya surgido la afición o la apetencia lectora, como consecuencia, sobre todo, de haber descubierto los valores encerrados en la lectura. La necesidad objetiva de autoformarse es más perentoria en el mundo actual y en la sociedad del futuro que ha sido descrita como una «sociedad en continuo aprendizaje». «Las ciencias y las técnicas progresan hoy tanto y tan rápidamente, que lo que ahora se está dando en las escuelas no será ya suficiente en un mañana muy próximo. La tarea del futuro es la educación permanente, o, mejor aún, la autoeducación continua, el incesante aprender por uno mismo, la autoinstrucción ininterrumpida. Es obvio que en esta autoeducación permanente habrán de jugar un papel muy destacado los libros»⁹.

6. PADRES, MAESTROS Y ACTITUD HACIA LA LECTURA

Siendo tan importante este aspecto de la formación del individuo, una de las preocupaciones fundamentales de los profesores del nivel básico debería ser crear por todos los medios posibles esa convicción en la mente de los alumnos. El estar convencido del valor de la lectura no es aún, propiamente hablando, una actitud favorable hacia la misma, sino uno de sus componentes, el cognitivo. Pero si el muchacho se convence de que la actividad de leer merece la pena, si descubre que la lectura es capaz de satisfacer algunas de sus necesidades, es muy probable que nazcan y se desarrollen en él la inclinación, el interés, la afición y el gusto por la lectura que se traducirán y patentizarán en el hábito de leer.

No sólo los profesores del nivel básico han de centrar su esfuerzo en la creación de una actitud positiva hacia la lectura; también los padres han de asumir el mismo empeño y hacer cuanto esté a su alcance para que sus hijos desarrollen una disposición favorable hacia la lectura.

7 Ibidem, 77.

8 Bamberger, R. (1975), *La promoción de la lectura*. Barcelona: Promoción Cultural - UNESCO, 82.

9 Ibidem, 16.

Lo anteriormente dicho acerca de la importancia de crear actitudes positivas hacia la lectura y de la implicación de los padres y los profesores en la tarea, no pretende minusvalorar la formación de otras actitudes y hábitos culturales. Oír música, contemplar obras de arte, ver la televisión, etc., son actividades susceptibles de desarrollarse y perfeccionarse al ser humano, y, por ello, es cometido de cuantos, por una u otra razón, se ocupan o son de alguna manera responsables de la educación e instrucción de los niños y jóvenes, crear afición y despertar el gusto por las mismas. Pero, aunque la lectura no sea la única vía de acceso al conocimiento del mundo, sigue siendo el medio privilegiado de cultivo y perfeccionamiento del ser humano. De ahí que la creación de la afición a la lectura debe ser privilegiada por cuantos se ocupan de su enseñanza.

Hay, no obstante, motivos para creer que los esfuerzos y las tareas que realizan los docentes y los padres en orden a suscitar la afición a la lectura y el hábito lector en los niños y jóvenes no se correspondan con la importancia que objetivamente tienen.

La atención prestada en las aulas al cultivo de la afición a la lectura, la metodología seguida y el tiempo en ello empleado son, en muchos casos, francamente mejorables o ampliables. Generalmente, los profesores se preocupan mucho más de la enseñanza-aprendizaje de la habilidad lectora que de la formación de la actitud positiva hacia la lectura. Se presta más atención a «enseñar a leer» que a crear lectores. En general, se han reducido los «objetivos de la lectura a metas sencillas y de medición poco costosa, con pruebas estándares a gran escala. No obstante, esta solución conduce a una concepción reduccionista de la lectura, porque reduce los objetivos de la instrucción lectora, abandonando el objetivo de construir en los alumnos el amor por la lectura a cambio del simple desarrollo en los alumnos de un nivel de competencia lectora identificable. [...] Como no se concede importancia al gusto por la lectura dentro de los métodos actuales de cumplimiento cuantitativo de objetivos, nos preocupa que nuestros niños no lleguen a experimentar el placer estético de la lectura salvo en contadas excepciones»¹⁰. No es que se desentiendan en absoluto de la tarea de crear afición y hábito lectores, pero esta preocupación y la correspondiente praxis quedan en un segundo plano o incluso no entran muy claramente en los propósitos e intenciones de algunos de los profesionales de la enseñanza de la lectura. Probablemente no están muy convencidos de la importancia que tiene la creación de esa afición, pero no hay que descartar otras causas que explican su escasa dedicación a la tarea. Sarabia las reduce a dos: la diversidad de marcos teóricos que orienten la metodología de la enseñanza de actitudes y la poca familiaridad con el tema de las actitudes. «A la falta de un marco teórico unificado al que referirse a la hora de elegir entre los

10 Winograd, P., y Smith, L. A. (1989), 'Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura'. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2, 14-15.

diversos métodos de intervención para la formación y el cambio de actitudes en los alumnos, se une el hecho de que no son expertos en el tema de las actitudes. La tarea de formación y cambio de actitudes requiere una destreza de la que ellos, en principio y por su formación, no tienen por qué tener»¹¹. A su vez, Bamberger entiende que entre las causas de esta situación hay que mencionar la deficiente preparación específica que reciben los maestros sobre los métodos de despertar y cultivar la afición, el gusto y el hábito de la lectura en los escolares¹². Y, posiblemente, la deficiente preparación de los profesores en este terreno tiene una explicación más sencilla, o más preocupante, que conecta con lo apuntado por Sarabia, y que Lázaro Carreter expresa en estos términos: «Pero, ¿de qué procedimientos puede servirse el profesor de lengua y literatura para infundir la apetencia lectora? Me temo que la didáctica de la lectura no ha dado aún los pasos importantes que ya urgen para avanzar en ese camino imprescindible. Que, ante esa necesidad, el profesor se halla bastante desamparado, a solas con su intuición, con su arte, con su pericia»¹³. Con demasiada frecuencia, la enseñanza escolar de la actitud positiva hacia la lectura queda librada al azar.

Si la escuela no hace cuanto debiera por el fomento de la afición a la lectura, los padres suelen hacer menos; generalmente, carecen de preparación para asumir las tareas propias de un cultivo sistemático de la afición a la lectura. Hay que aceptar que, de ordinario, los padres tienen interés por el progreso académico de sus hijos, que hacen cuanto está en su mano para favorecer los aprendizajes escolares, que incluso hacen gastos extraordinarios para que sus hijos progresen adecuadamente en las diversas áreas curriculares, que vigilan de cerca o de lejos esos progresos, que a veces llegan a angustiarse obsesivamente cuando las cosas no van del todo bien. Es bastante frecuente que los padres se interesen por el aprendizaje de la habilidad lectora por sus hijos, y que, incluso, les ayuden a conseguirla; es menos frecuente que se preocupen por la adquisición de la actitud positiva hacia la lectura, y aún es más raro que colaboren intencionalmente a su logro. Claro está que también se dan situaciones sumamente negativas, sobre todo en algunos padres de clase cultural baja, que consideran la lectura como un pasatiempo inútil, como una actividad para gente desocupada. «¡Deja ese libro!, ordenaba una madre a su hijo, incluso en su tiempo libre, y haz algo útil»¹⁴. Sin llegar a este extremo, quizá algunos padres estén totalmente ajenos a este tema; apenas tienen conciencia de la existencia de una tal actitud; ignoran que pueden influir en ella intencionadamente o no; acaso tampoco les preocupen mucho estas cuestiones; en su opinión, estos

11 Sarabia, B. (1982), op. cit., 153.

12 Cf. Bamberger, R. (1975), op. cit., 87.

13 Lázaro Carreter, F. (1984), 'El deseo de leer', ABC, 18-2.

14 Roberts, R. (1974). Citado por Tucker, N., *El niño y el libro*. México: Fondo de Cultura Económica, 395.

problemas competen a la escuela; ellos cumplen con su deber enviando sus hijos al centro docente, donde unos profesionales competentes se encargarán de proporcionarles una preparación que les permita desenvolverse con soltura en la vida. Otros se sienten motivados a colaborar en el aprendizaje lector de sus hijos, pero no sospechan que uno de los aspectos de ese aprendizaje es precisamente la formación de la afición a la lectura; su preocupación por el aprendizaje lector de sus hijos se focaliza casi exclusivamente hacia el logro de las habilidades de descifrar y de comprender el texto escrito. Otros conocen la existencia de esa actitud, la valoran, saben que influyen en ella, muestran interés y se preocupan por promoverla en sus hijos, pero su interés y sus actuaciones no siempre están apoyados o acompañados por unos conocimientos suficientemente precisos sobre la naturaleza de la actividad lectora, sus objetivos, y las ayudas que pueden prestarse en o desde el hogar; en su apoyo a los hijos se guían sobre todo por lo que les dicta su buen sentido o por las ideas que por sí mismos han elaborado a partir de la reflexión sobre la experiencia escolar que ellos vivieron durante su infancia y adolescencia. Otros, en fin, tienen información válida, y tratan de ajustar su actuación educativa a las directrices que se proponen para forjar actitudes y hábito lectores; saben cómo deben actuar en el hogar y cómo han de colaborar con la escuela.

7. LOS PADRES Y LA INFORMACIÓN SOBRE LA LECTURA

Como acabamos de ver, son muy diversas las situaciones que se dan en los padres en cuanto a información, actitudes y actuaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Entendemos que los padres han de poseer unos conocimientos suficientemente precisos que les posibiliten participar con acierto en el aprendizaje lector de sus hijos y, en particular, en el aprendizaje de la actitud favorable hacia la lectura. Los padres han de saber que no son factores neutros en ese aprendizaje, sino que en él desempeñan un papel decisivo, tanto antes de que los muchachos comiencen el aprendizaje formal de la lectura como durante los años de escolaridad. «Los padres desempeñan un inestimable papel en la cimentación del aprendizaje de la lectura. [...] Los padres tienen la obligación de apoyar a sus hijos mientras se desarrollan como lectores»¹⁵. Han de saber que, de modo especial, influyen positiva o negativamente en la formación de las actitudes y el hábito lector de sus hijos; que, aunque no sean conscientes del fenómeno, aunque no pretendan suscitar y modelar actitudes hacia la lectura, ellos son de hecho factores deter-

15 Anderson, R. C. et al. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission of Reading*. Washington: National Institute of Education. U. S. Department of Education, 53.

minantes de su aparición, desarrollo y sedimentación. Influyen porque sus actitudes y comportamientos hacia los libros y la lectura se transmiten a los niños poco a poco, lentamente, casi imperceptiblemente, como por ósmosis. Quiéranlo o no, los padres son, por naturaleza, modelos que los niños tratarán de imitar. En ello juega un papel decisivo el factor afectivo, en virtud del cual los hijos tienden a valorar lo que valoran los padres y a imitar lo que hacen los padres. Han de saber que su influjo en el aprendizaje de la disposición favorable hacia la lectura comienza a ejercerse muy tempranamente, que tiene repercusiones duraderas, y que condiciona el que más tarde van a ejercer los profesores. Deben saber que sus actitudes y comportamientos durante los años de la escolaridad pueden beneficiar o debilitar los influjos positivos que sus hijos reciben en la escuela o pueden acentuar o contrarrestar posibles influjos negativos del centro docente. Han de saber que el objetivo primordial que han de pretender en el cultivo de la lectura de sus hijos es desarrollar en éstos la afición vitalicia a la lectura ¹⁶.

Pero no les es suficiente poseer unas ideas y convicciones más o menos teóricas acerca de su influjo en la formación de la actitud positiva hacia la lectura en sus hijos; necesitan conocer además cuáles son las pautas acertadas de actuación y el modo de llevarlas a la práctica, estar informados de lo que pueden hacer en el hogar para que los muchachos adquieran la afición a la lectura y el hábito lector. En las páginas siguientes proponemos orientaciones y sugerencias que, a nuestro juicio, son útiles a los padres en la tarea de ayudar a sus hijos en el proceso de adquirir la afición y el hábito lector. Nuestras sugerencias a los padres se mezclan con las que proponemos a los profesores.

8. ACTITUD LECTORA EN MUCHACHOS Y MUCHACHAS

Hay datos que permiten sostener que los muchachos leen menos que las muchachas durante los años escolares y que el fenómeno persiste cuando alcanzan la adultez. Son varias las explicaciones que se dan de este hecho. Se dice, en primer lugar, que los niños suelen experimentar más dificultades que las niñas en el aprendizaje inicial de las destrezas lectoras, y que esta experiencia puede generar en ellos una reacción difusa de rechazo hacia una actividad que en su momento les resultó penosa. Al mismo tiempo, y por la misma razón, puede crearse en ellos la idea de que la lectura es una actividad eminentemente femenina. Este modo de ver las cosas se vería reforzado por la percepción que el niño tiene del papel que la lectura desempeña en la vida de los adultos; tal percepción se verificaría en el ámbito

16 Cf. Ervin, J. (1982), op. cit.

escolar y en el hogar. En las aulas de preescolar y de los primeros cursos de educación básica predomina el profesorado femenino, por lo que los niños que acuden a esas aulas pueden llegar a asociar la lectura y los libros con la figura de la mujer; pueden asimismo llegar a creer que afirman su masculinidad desdeñando la lectura y volcándose en otras actividades, como las deportivas, que les parecen más propias de varones. También el hogar puede contribuir a reforzar esa idea, ya que, generalmente, es la madre la que se ocupa de los problemas escolares de sus hijos y la que lee para ellos o con ellos. Todo esto contribuiría a que, de forma casi inconsciente y difusa, exista en la mente de los niños la idea de que sus compañeros que destacan en lectura o disfrutan leyendo son sospechosos en cuanto a su virilidad. Por otra parte, y ya se deba a patrones sociales de comportamiento o a realidades basadas en las diferencias biológicas, los chicos se sienten más activos jugando al fútbol o practicando cualquier otro deporte que leyendo en casa. El influjo negativo del hogar en la formación de la actitud favorable hacia la lectura en los niños puede ser mayor en las familias de niveles socio-culturales bajos; en estas familias la lectura puede ser vista como algo impropio de los chicos, que en vez de leer, deberían estar jugando con sus amigos ¹⁷.

9. EL MATERIAL LECTOR Y LA ACTITUD HACIA LA LECTURA

Un recurso eficaz para estimular el deseo de mejorar las habilidades lectoras y para desarrollar progresivamente la afición a la lectura consiste en poner a disposición de cada muchacho unos textos adecuados a sus intereses y capacidades y servirse de ellos para llevar a cabo las experiencias de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Pero no siempre resulta fácil a los implicados en la enseñanza de la lectura descubrir los intereses individuales de los alumnos para proporcionarles los textos o el material lector adecuado. La dificultad se resuelve en parte si se conoce cuáles son los intereses más comunes de los escolares de una determinada edad o etapa educativa. Afortunadamente, disponemos actualmente de informaciones fiables acerca de tales intereses y del tipo de material lector que por su temática se adecua a los mismos. Tales informaciones son el resultado de las diversas investigaciones que sobre esta cuestión han venido realizándose, desde hace casi un siglo, en varios países europeos y en los EE.UU. Los resultados obtenidos por los investigadores coinciden en lo básico; su conocimiento constituye una ayuda valiosa para los educadores deseosos de potenciar la afición lectora de los escolares. Presentamos en los apartados siguientes de este trabajo los resultados

17 Cf. Sexton, P. (1969), *The feminised male*. New York: Random House.

de las investigaciones, sirviéndonos de las síntesis que de los mismos han elaborado Bamberger¹⁸, Carlsen¹⁹, Harris²⁰, Reed²¹ y Tucker²².

El recurso a los intereses lectores del niño es válido pero tiene también sus inconvenientes, como acertadamente advierte Reed. Entre sus ventajas figura, según este autor, su contribución directa a «desarrollar un interés permanente por la lectura y la habilidad de leer por entretenimiento». Y su principal inconveniente es que, actuando así, «se desconocen la mayor parte de los objetivos serios de la lectura, como son los implicados en la actividad de leer para aprender. Esto puede entorpecer, en vez de facilitar, la adaptación del niño a la realidad». Por ello, es conveniente que en los primeros años escolares sean los intereses de los niños el principal factor en la selección del material y que también se acuda a este criterio en los grados superiores escolares, pero durante este segundo momento hay que completar esas motivaciones con otras más consistentes²³. Es decir, que además de utilizar unos intereses y motivaciones preexistentes en el muchacho, es preciso crear en él nuevos intereses y necesidades, ampliar el abanico de sus motivaciones para que su actividad lectora se oriente también hacia otros tipos de textos que no tienen una finalidad primordialmente distractiva. En pocas palabras, hay que aprovechar los intereses «espontáneos» e inducir intereses nuevos. «Si al encontrarse por primera vez con la lectura, y durante los años en que se le enseña a leer, se da a entender al niño que la lectura no tiene otro objeto que la diversión, el profundo impacto que ello ejerce puede permanecer en su subconsciente, a pesar de todo lo que se le enseñe más tarde o que él mismo llegue a comprender. No es de extrañar que muchos niños sigan bajo la influencia de semejante punto de vista y que en años posteriores sólo lean “tebeos” o material trivial»²⁴.

Parece conveniente hacer alguna otra observación sobre los intereses lectores propios de cada etapa del desarrollo. Hay que decir, en primer lugar, que la aparición de los intereses y su evolución no están determinadas exclusiva ni principalmente por factores biológicos. «Los intereses de los niños están determinados en parte por el medio y en parte por necesidades biológicas de la maduración... En algunos países, el sexo, la posición socioeconómica, la edad, la capacidad, la cultura y el nivel de educación de los padres también pueden influir fuertemente en los intereses de un niño»²⁵. Hay que señalar, en segundo

18 Bamberger, R. (1975), op. cit., 35-56.

19 Carlsen, G. R. (1967), *Books and the teen age reader*. New York: Harper & Row.

20 Harris, A. J. (1970), *How to increase reading ability*. New York: David McKay, 452-473.

21 Reed, H. B. (1967), *Psicología de las materias de enseñanza primaria*. México: UTEHA, 114-128.

22 Tucker, N. (1985), op. cit.

23 Cf. Reed, H. B. (1967), op. cit., 124-127.

24 Tucker, N. (1985), op. cit., 229.

25 McCullough, C., y Chacko, C. (1976), 'Nuevos materiales para la instrucción', en Staiger, R. C., *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul, 175.

lugar, que los llamados intereses lectores específicos de las distintas etapas del desarrollo no son intereses puramente lectores, sino que pueden satisfacerse también por otros medios, por ejemplo, viendo determinados programas de televisión. El niño de siete años puede satisfacer su afición al mundo de lo fantástico viendo un programa de televisión en vez de leer cuentos de hadas. Si se enfoca a la contemplación de un espacio televisivo o de vídeos, un interés apto de suyo para fomentar la afición a la lectura, puede convertirse en un estorbo para su nacimiento y afianzamiento.

El profesor ha de conocer los intereses lectores propios de cada edad, y ha de saber, además, qué libros se ajustan a ellos. Los profesores deberían ser expertos en literatura para niños y adolescentes. Esto les permitiría ser los orientadores en la adquisición de libros para el centro, los consejeros de las lecturas de los muchachos y los asesores de los padres en lo concerniente a las lecturas de sus hijos. Evidentemente, el aula o el centro educativo deberá contar con material lector apropiado para las distintas etapas educativas; es asimismo deseable que también en el hogar disponga el muchacho de los materiales lectores congruentes con los intereses específicos de su estadio evolutivo. Extrañamente, el apetito de leer no desaparece, sino que se intensifica cuando se sacia. Desaparece cuando no se satisface. Y una forma de no satisfacerlo es proporcionar al lector unos textos que no son de su agrado.

Los intereses comunes de los niños de una determinada etapa educativa constituyen una buena pista para seleccionar los libros que se pongan a su disposición, pero hay que contar también con el hecho de que no siempre los intereses personales de algún determinado alumno coinciden con los intereses comunes. La solución ideal de este problema sería conocer los intereses lectores de cada muchacho y proporcionarle los libros que realmente le interesen; una solución más realista sería que el aula o el centro educativo contase con un material lector muy variado, accesible a los alumnos, y que éstos tuviesen la oportunidad real de seleccionar de él los libros que verdaderamente le gusten. De esta cuestión hablaremos más adelante al abordar el tema de las bibliotecas. Volviendo al tema de los libros infantiles en el hogar, hay que recordar que los padres suelen aceptar, de mejor o peor grado, adquirir para sus hijos los libros de texto o, en los años ulteriores de la escolaridad, alguna enciclopedia, diccionario u otros materiales didácticos; entienden que esos materiales son necesarios para que sus hijos aprendan lo que enseña la escuela, pero son más remisos cuando se trata de adquirir libros para la lectura voluntaria de sus hijos; no es infrecuente que los juzguen como un material superfluo que, por otra parte, resulta muy caro.

El material lector ha de responder por su temática a los intereses de los escolares; pero ha de reunir además otras características que pueden agruparse en torno a los siguientes tópicos: la calidad o vali-

dez del contenido, el mérito literario, los aspectos formales y el valor formativo.

a) *La calidad del contenido*

La calidad del contenido de un texto, que resulta del tratamiento dado por el autor al tema, influye en la formación de la afición a la lectura y del gusto de leer. Si un cuento de hadas, un libro de aventuras, un relato de viajes, etc., carecen de unos requisitos mínimos de calidad, difícilmente podrán contribuir a la génesis y consolidación de la actitud positiva hacia la lectura. Se hace necesario, por consiguiente, tener en cuenta el factor calidad del contenido a la hora de llevar a cabo la selección de los textos. Ocurre, sin embargo, que no está bien delimitado conceptualmente lo que se entiende por calidad del contenido y, por ello, tampoco es fácil adoptar unos criterios indiscutibles que permitan determinar si un texto es, o no, adecuado, por razón de la calidad de sus contenidos, para los niños o los adolescentes. La cuestión se complica más, dado que la calidad del contenido no tiene idénticas connotaciones para cualquier género literario y para todos los grupos de edad. Esto no obstante, se proponen algunos criterios muy genéricos para apreciar la calidad del contenido: En primer lugar, que el texto tome en serio al niño o al adolescente, es decir, que trate no de abolir, sino de respetar la identidad de la infancia o de la adolescencia. En segundo lugar, que el texto se ajuste a la realidad, es decir, que no la falsifique ni la enmascare ni la distorsione. Pero, por una parte, no sabemos si los mencionados criterios reflejan suficientemente el concepto de calidad de los contenidos y, por otra, no siempre es fácil traducir esos criterios a unos indicadores operativos que permitan apreciar cuándo un determinado texto debe ser rechazado por contener algún rasgo contraindicado, o cuándo posee aquellas otras características que lo hacen digno de ser elegido para la enseñanza de la lectura. A pesar de estas incertidumbres, habrá que tener en cuenta este aspecto de los libros infantiles a la hora de seleccionarlos para su uso por los escolares.

Los autores comprueban que, por lo general, la literatura para niños y adolescentes no se rige por estos criterios. Esto se evidencia ya en las pequeñas narraciones que aparecen en las cartillas utilizadas para la enseñanza inicial de la lectura. Bettelheim y Zelan, desde su enfoque psicoanalítico, y basándose en los informes-recuerdo de un amplio número de estudiantes adultos, sostienen que los niños rechazan esas narraciones porque reflejan una idea estúpida de sí mismos. «La explicación más frecuente de por qué rechazaban por completo sus libros de lectura básica era que les molestaba muchísimo que les supusieran tan estúpidos como para creer que los niños son así... Les amarga el hecho de que cuando están aprendiendo a leer [...] les hagan leer un material que demuestra implícitamente que

no se les toma en serio»²⁶. Según los mismos autores, la segunda objeción se refiere al hecho de que tales historias no eran fieles a la realidad. «A todos los niños les molestaba mucho que las historias de las cartillas hablasen de niños de su misma edad y de sus padres al mismo tiempo que les hacían actuar como ni ellos ni sus padres actuarían jamás»²⁷. Los textos destinados a los niños de los siguientes niveles educativos no suelen respetar los criterios básicos de validez; abundan los textos insulsos y plagados de lugares comunes, los que dan una visión sesgada de la existencia, las historias moralizantes y acarameladas, las que presentan una imagen idílica de la infancia, las que ofrecen al pequeño lector «un mundo superficial, estereotipado, desinfectado y aséptico en el que no existen las verdaderas relaciones humanas y en el que todos los problemas aparecen edulcorados»²⁸. En cuanto a los textos para los adolescentes y jóvenes, Alm, según Carlson, «señalaba que las historias eran, por lo general, superficiales, a menudo plagadas de distorsiones, y que muchas veces correspondían a una representación absolutamente falsa de la adolescencia. Aparte todo ello, fustigaba su recurrencia a personajes hechos en serie y soluciones facilonas para los problemas que planteaban, a los héroes estereotipados, los sentimientos azucarados, el exceso de simplificación, las motivaciones únicas y las inconsistencias en la caracterización de los personajes, señalando a la vez que en tales novelas nada es imposible y los protagonistas alcanzan la madurez sin un desarrollo previo»²⁹.

b) *El mérito literario*

Otra característica que ha de tenerse en cuenta es la del mérito o valor lingüístico-literario de los escritos destinados al público no adulto. «La cuestión crucial consiste en saber si es posible enseñar a leer al niño moderno utilizando textos que tengan mérito literario y, con ello, hacer que el niño entre en contacto con la cultura desde el principio mismo»³⁰. La respuesta es afirmativa; es posible y es conveniente. El mérito literario admite distintos grados, pero debe estar presente ya en las primeras narraciones que se presentan al niño que está dando sus primeros pasos en el dominio de la habilidad de leer. El mérito debe estar presente en el vocabulario usado. Las palabras que se utilicen han de pertenecer al vocabulario común y disponible, presumiblemente conocido por los niños de los sucesivos grados académicos. Pero este criterio no ha de tomarse con excesivo rigor.

26 Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983), *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica, 250.

27 *Ibidem*, 247.

28 Held, J., y C. (1978), 'Por un fantástico moderno', en GFEN, *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa, 141.

29 Carlson, R. K. (1989), 'La selección de libros infantiles en el mundo actual', en D. L. Monson, D. L. y McClenathan, D. A. K. (Comps.), *op. cit.*, 31.

30 Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983), *op. cit.*, 256.

«Algunos escritores para niños evitan deliberadamente utilizar palabras que, a su juicio, el niño desconoce. Esto estropea la prosa y sospecho que aburre al lector. A los niños... les encantan las palabras que les causan dificultades, siempre y cuando aparezcan en un contexto que absorba su atención»³¹. Lógicamente, ha de ser reducido el número de palabras distintas que aparecen en los textos destinados a los primeros cursos escolares, pero ha de evitarse por todos los medios que unas pocas palabras se repitan machacona e insistentemente en las distintas oraciones y frases que componen un texto. «Las historias que se emplean para enseñar a leer al niño... con sus oraciones vacías y las repeticiones aburridas y molestas de las mismas palabras, embotan el cerebro del niño en lugar de estimularlo»³². Parece claro que las palabrotas, las maldiciones, los insultos, los términos irreverentes, etc., no son apropiados para los libros destinados a niños y adolescentes. Las estructuras sintácticas han de ser muy sencillas en los materiales destinados a los primeros niveles educativos: oraciones breves, bien construidas, sin subordinaciones u otras complejidades estilísticas. Algunos investigadores han comprobado que los textos «con abundancia de detalles muy específicos son de gran ayuda para involucrar al lector con los personajes de un libro»³³.

c) *Los aspectos formales*

El material lector ha de ser idóneo, además, por sus aspectos formales. Entre éstos mencionamos, por su especial relevancia, el tipo de letra, la configuración de la línea y las ilustraciones.

El tipo de letra es especialmente importante en los textos destinados a los muchachos de los primeros grados escolares; cuanto contribuya a una mejor percepción y discriminación visual del material escrito, disminuye el esfuerzo que implica la lectura y contribuye, por ello, a incrementar el gusto por la misma. Bamberger establece las siguientes normas sobre las características de las letras: «Para la lectura de los primeros años debe publicarse todo en tipos grandes y gruesos: de 16 puntos para el primer año escolar, de 14 puntos para el segundo, y de 12 para el tercero y cuarto»³⁴. En los siguientes años escolares, las características de la letra no repercuten especialmente en la actitud hacia la lectura.

También la estructura de la línea tiene importancia para la legibilidad del texto y, por tanto, para su comprensión; y la comprensión es factor clave para la formación de la actitud hacia la lectura. Bamberger establece que «las líneas deberán ser también lo más cortas posible. Para los dos primeros años escolares conviene imprimir los

31 White, E. B. (1969). Citado por B. Bettelheim y K. Zelan, op. cit., 290.

32 Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983), op. cit., 255.

33 Carlson, R. K. (1989), op. cit., 41.

34 Bamberger, R. (1975), op. cit., 57.

textos a base de claras unidades de pensamiento: cada renglón constará de una sola unidad (más adelante, de dos), con lo cual se le hará más fácil al niño captar las relaciones significativas. La amplia espaciación entre las líneas y la división del texto influyen asimismo positivamente en el deseo de leer»³⁵.

«La importancia de las ilustraciones en los materiales de lectura para niños nunca puede destacarse lo suficiente. El éxito de los primeros libros depende en gran medida de la calidad y eficacia de su trabajo artístico»³⁶. Las ilustraciones desempeñan varias funciones en los libros, especialmente en los destinados a los pequeños lectores; entre ellas cabe mencionar que facilitan la comprensión del significado y hacen más atractivo el material de lectura, si reúnen las condiciones mínimas de calidad y de adecuación al contenido del texto. En los libros para los alumnos de los primeros años escolares, el texto y las ilustraciones constituyen una unidad informativa que se expresa por medio de dos códigos, el verbal y el icónico. Los principios generales que deben regir las relaciones entre las ilustraciones y el texto son, según Bamberger, las siguientes: «A los comienzos, predominarán en absoluto los libros ilustrados y, en éstos, del 50 al 70 % del volumen total lo llenarán las imágenes. Durante el estadio siguiente, las imágenes ocuparán el 50 % de cada libro y serán, preferentemente, grandes. Para los años escolares tercero y cuarto, las ilustraciones formarán sólo un 25 %, aproximadamente, de cada libro. Suele ser mejor que haya pocas ilustraciones bastante grandes, que no muchas pequeñas»³⁷.

d) *Los valores formativos*

Los textos que se ponen en manos de los alumnos ofrecen determinados contenidos, es decir, transmiten ideas y son portadores de valores y actitudes; informan sobre la realidad del mundo físico y humano y presentan una determinada visión y valoración de esa realidad. Aparte de su influjo en la actitud hacia la lectura, tales contenidos pueden tener, y tienen de hecho, importantes efectos en la formación de la personalidad de los jóvenes lectores, especialmente en lo tocante a la adquisición de un sistema de valores y al aprendizaje de actitudes. Si esto es así, los padres y los educadores no pueden por menos de prestar atención al tipo de conocimientos y actitudes que pueden llegar a los muchachos a través de los libros. Dicho con otras palabras, es necesario que en la selección del material lector los padres y profesores atiendan también a su valor educativo; son ellos los responsables de aplicar este criterio selectivo al material lector, de ejercer alguna forma de censura y

³⁵ Ibidem, 57.

³⁶ McCullough, C., y Chacko, C. (1976), op. cit., 177.

³⁷ Bamberger, R. (1975), op. cit., 58.

control sobre los textos que van a utilizarse en la enseñanza de la lectura. La tarea que tienen ante sí no es fácil. La dificultad proviene, en primer lugar, de que no existe una idea compartida universalmente acerca de lo que debe entenderse por educación y de los cauces para promoverla; en este contexto, el criterio del valor educativo para llevar a cabo la selección del material lector está muy poco definido objetivamente y depende, sobre todo, de las actitudes, ideas y enfoques que sobre la educación de niños y jóvenes profesen los responsables inmediatos de la misma. Es difícil asimismo porque los muchachos, especialmente los adolescentes, creen tener derecho a leer ciertos escritos que no son adecuados para ellos, a juicio de sus padres y educadores, y esto puede ser una fuente de conflictos y tensiones.

La tarea de seleccionar libros desde la perspectiva de su valor educativo se hace hoy más necesaria que en el pasado. Hasta tiempos recientes, la literatura infantil y juvenil silenciaba sistemáticamente ciertas áreas de la realidad por considerar que no era pertinente informar sobre las mismas, o que no era la literatura el cauce adecuado para hacerlo. Se marginaban no sólo ciertos aspectos del entorno social, sino también determinados sentimientos, reacciones y actitudes de los seres humanos. En años recientes, y debido a una cierta permisividad social, esas áreas se han tematizado en la literatura para niños y adolescentes, y han irrumpido con bastante fuerza en esta clase de obras temas desagradables, controvertidos o polémicos, como, por ejemplo, la guerra, el sadismo y el masoquismo, la homosexualidad, el embarazo de las adolescentes, los nuevos estilos de vida de la pareja, la violación, el aborto, el divorcio, las enfermedades venéreas, el consumo de drogas, los conflictos raciales, el mundo de los marginados, etc. Por otra parte, otras áreas que de hecho se recogían en los libros para niños y jóvenes, como, por ejemplo, la agresividad y la violencia, son hoy tema literario muy frecuente en esta clase de publicaciones (y también en otros medios de comunicación).

A la hora de seleccionar los textos ha de atenderse no tanto al tema en ellos tratado o aludido, sino más bien a la valoración que del mismo hace el autor del libro, es decir, los valores, normas, pautas y actitudes que el autor propone abierta o veladamente. Y hay que tener en cuenta también que los valores, las actitudes, etc., pueden aparecer o reflejarse no sólo en el texto escrito sino también en las ilustraciones que lo acompañan.

El nuevo realismo en los libros infantiles, socialmente permitido, se justifica con argumentos de orden educativo; en los tiempos actuales, se dice, no es conveniente mantener a los niños en una situación de ingenuidad que en el fondo los perjudica. «Si alimentamos a nuestros vástagos y jóvenes con una dieta uniforme de papillas, de falacias, de trivialidades y engaños, engendraremos adultos que habrán de seguir confiando en la mentira y el sentimentalismo barato, en tanto

desconocen la verdad»³⁸. La pregunta es obvia: ¿es conveniente que los temas desagradables, polémicos o controvertidos aparezcan en la literatura infantil y juvenil? La respuesta no puede ser uniforme. Algunos padres y educadores rechazarían sin más la selección de publicaciones de contenido controvertido, sea el que fuere el enfoque valorativo del mismo. Otros estarían dispuestos a aceptar temas polémicos si el autor los plantea de forma tal que las valoraciones que hace de ellos y las actitudes que velada o abiertamente refleja, se ajustan a los valores, normas y actitudes comúnmente admitidos por el grupo social al que pertenecen. Otros sector de padres y educadores, por el contrario, se inclinaría más hacia una moderada iconoclastia o mitigada ruptura con lo convencionalmente aceptado por un grupo humano, tanto respecto a los temas en sí mismos como a los valores y actitudes que en ellos se proponen.

Evidentemente, las tres posturas mencionadas tendrían que matizarse y perfilarse tomando en consideración la edad de los muchachos y su situación personal. La información sobre una determinada realidad o el desvelamiento de la ambigüedad valorativa de otras realidades pueden ser útiles en una etapa de la vida o en una determinada situación y ser perjudiciales en otras.

La previsible diversidad de respuestas, que responden a criterios divergentes, puede crear, y crea de hecho, situaciones conflictivas y tensiones entre algunos padres y algunos profesores, o entre el profesorado de un centro, respecto a las publicaciones que es conveniente utilizar para promover en los alumnos las habilidades lectoras y la afición hacia la lectura. El diálogo conducente a una flexibilización de las posturas puede llevar a unos y otros a adoptar una solución razonable: «actuar con precaución, escogiendo libros para niños que no se aparten mucho de los valores y actitudes convencionales»³⁹. Y, junto al diálogo, y como base para el mismo, la disposición a revisar la propia postura sobre los criterios de selección de los libros; entre las normas que McClenathan propone a los profesores en orden a ayudarles a seleccionar con acierto los libros de lectura de los escolares, figura ésta, que es válida también para los padres: «Con miras a clarificar y preservar su propia objetividad y honestidad, revise y esté siempre dispuesto a analizar ambas facetas de la actitud censora»⁴⁰.

38 Simpson, E. (1989). Citada por R. K. Carlson, op. cit., 34.

39 Tucker, N. (1985), op. cit., 344.

40 McClenathan, D. A. K. (1989), 'El realismo en los libros para jóvenes lectores: algunos aportes a la solución de la controversia', en Monson, D. L. y McClenathan, D. A. K. (comps.), op. cit., 50.

10. LOS TEBEOS

El estudio del material lector adecuado para potenciar la actitud positiva hacia la lectura nos lleva a considerar dos géneros de publicaciones que presentan unas características muy peculiares; son los tebeos, historietas o «comics» y la prensa.

Gubern da la siguiente definición de historieta: «estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética»⁴¹. La base de los «comics» está constituida por los pictogramas o conjunto de signos icónicos que representan gráficamente el objeto u objetos que se trata de designar; generalmente, el signo icónico no es una reproducción fiel de la realidad representada, sino que, mediante la exageración de alguno de sus rasgos, destacan el aspecto sobre el que se quiere llamar la atención. Cuando existen, los elementos de escritura fonética pueden ser palabras y frases, pero pueden ser también onomatopeyas y sonidos inarticulados; algunos «comics» no incluyen elementos de escritura fonética; son las historietas mudas. Cuando la imagen o el signo icónico va acompañado de los elementos de escritura fonética, se forma un sistema comunicativo mixto que constituye el lenguaje propio o peculiar de la mayor parte de las historietas.

Las historietas son muy populares entre los niños y los adolescentes más jóvenes. Según Whitehead, «las historietas son la clase de literatura periódica más importante para la mayoría de los grupos de edades de los que nos ocupamos»⁴². Whitehead y sus colaboradores estudiaron los grupos de edades de los diez a los quince años, pero el fenómeno por ellos constatado se da también en los niños de edades inferiores. Los niños y los adolescentes se sienten fuertemente atraídos por las historietas a causa de la adecuación de sus contenidos a las características de su psiquismo.

Los adultos, incluso los que en sus años jóvenes leyeron tebeos, no suelen tener una opinión muy favorable de las historietas, sobre todo a causa de la naturaleza de sus contenidos, que, a su parecer, son poco formativos o incluso destructivos de ciertos valores. Transigen con que los muchachos lean las historietas, porque les resultan entretenidas, pero en el fondo desprecian esa «literatura barata». Estas opiniones y actitudes son compartidas también por muchos educadores, aunque hay que reconocer que algunos de éstos valoran al máximo este género de producciones, dadas las innumerables potencialidades educativas que, a su juicio, encierran. Pero no es infrecuente que los maestros teman que «cuando los muchachos han aprendido a leer dejen de lado las obras de la biblioteca para consagrarse únicamente a la lectura más o menos salvaje de periódicos ilustrados y

41 Gubern, R. (1974), *El lenguaje de los comics*. Barcelona: Península, 35.

42 Whitehead, F. et al. (1977), citados por Tucker, N., op. cit., 241.

de historietas. Estas producen consternación en los maestros porque generalmente las desconocen y sin duda las subestiman, pues ven en ellas una sub-literatura invasora contra la cual estiman inútil toda lucha y porque creen que quien las lee abandona fatalmente otro tipo de lectura en su provecho»⁴³. A lo más, las aceptan porque las conciben como un «camino que lleva a la lectura de cosas más serias (libros). Es el espíritu de una frase muy promocionada hace varios años desde los organismos oficiales: “donde hay un tebeo, mañana habrá un libro”, frase que irritó [...] a una gran cantidad de profesionales y aficionados al comic»⁴⁴. Algún especialista en literatura infantil cuestiona seriamente esta clase de producciones: «Las historietas para niños parecen un callejón sin salida; nada se sigue realmente de ellas, excepto más historietas [...]. De hecho, las encuestas de los hábitos de lectura de los niños sugieren que cuando los muchachos con el tiempo abandonan las historietas, muchos de ellos ni siquiera vuelven a mirar de buen grado otra obra de ficción, prefiriendo en su lugar periódicos y revistas de pasatiempo»⁴⁵. Esto no es óbice para que algunos adultos, nostálgicos de su infancia o adolescencia, lean de vez en cuando, y casi a hurtadillas, algún «comic». Pero sería un síntoma de escapismo o de falta de madurez la afición a la lectura de tebeos en personas adultas. El peligro de escapismo, plasmado de hecho en la lectura asidua de tebeos, puede darse más fácilmente en la adolescencia.

Pasando por alto otras consideraciones en torno a las historietas, el problema que aquí nos planteamos es el de su idoneidad para fomentar la afición de los niños a la lectura. No hay duda de que pueden ser útiles en los años preescolares y en los primeros de escolaridad obligatoria. Mediante su manejo, el niño va adquiriendo la idea de que leer es captar el significado de unos símbolos gráficos (palabras, sonidos onomatopéyicos, dibujos, etc.). El interés que las historietas despiertan en los niños llevará a éstos a dedicar parte de su tiempo libre a la «lectura» de esa clase de obras. Su lectura tiene un carácter distractivo, de entretenimiento. Pero es dudoso que sean material adecuado para la promoción de la afición a la lectura y del hábito lector en los siguientes años de primaria y durante los estudios medios. No queremos decir con esto que hayan de desterrarse del aula o que haya que desaconsejar su uso. Entendemos que algunas historietas son un material valioso para el desarrollo de valores y actitudes, y para la adquisición de destrezas y habilidades. Es más, creemos que hay que enseñar a leer los «comics»; enseñar sus peculiaridades formales, su sintaxis narrativa, sus medios expresivos, sus convencionalismos comunicativos, su singular código mixto de iconos y lenguaje verbal, etc.; y enseñar sobre todo a leer su contenido, a fin de que las historietas no se conviertan en una literatura alienante de

43 Roméas, A. (1978), 'La literatura infantil en la escuela', en GFEN, op. cit., 237.

44 Fernández Paz, A. (1981), 'Los comics en la escuela', *Cuadernos de Pedagogía*, 74, 47.

45 Tucker, N. (1985), op. cit., 252.

los niños. El contenido de los «comics» no es inocente, inofensivo. Es merecedora de atención la advertencia que Eco hace sobre las historietas, advertencia que es aplicable también a otras publicaciones y a otros medios de comunicación, incluidos la radio, la televisión, el cine, etc.: «La historieta es un producto industrial, ordenado desde arriba, y funciona de acuerdo con toda la mecánica de persuasión oculta, presuponiendo en el lector una postura de evasión, que estimula, de un modo indicativo, las veleidades paternalistas de los organizadores. Así, los comics, en su mayoría, reflejan la pedagogía implícita de un sistema y funcionan como un refuerzo de los mitos y valores vigentes»⁴⁶.

11. LA PRENSA ESCRITA

El tema de la prensa en la escuela es muy amplio y complejo. Nos interesamos únicamente por la prensa ordinaria de información general, creada específicamente por adultos para adultos. Descartamos, por tanto, los periódicos de los escolares (los hechos por los propios alumnos, que pueden ser muy útiles para la educación y formación de los muchachos; las publicaciones de esta clase son características de algunas corrientes educativas modernas, por ejemplo, de la pedagogía de Freinet y de la escuela de Barbiana), los periódicos para los escolares (periódicos creados específicamente para el público infantil; suelen ser un breve suplemento insertado en los periódicos ordinarios), y la llamada prensa didáctica, (periódicos elaborados con artículos extraídos de la prensa normal para adultos, y organizados para diversos usos didácticos en el aula).

La primera cuestión sobre la prensa escrita, particularmente la prensa diaria de información general, se refiere a si ha de usarse en la escuela. Si, como parece evidente, la respuesta es afirmativa, se plantean otras cuestiones: ¿qué objetivos han de perseguirse con su utilización? ¿Cuándo debe hacerse presente en el aula? ¿Cómo debe usarse? Contestamos brevemente a estos interrogantes.

a) *La prensa, objeto de estudio*

La prensa escrita diaria de información general ha de llegar a la escuela para convertirse en objeto de estudio. El periódico es un medio de comunicación social que informa mediante el lenguaje escrito, complementado por el lenguaje icónico (fotos, dibujos, caricaturas, mapas, ilustraciones, ...). Es el medio más generalizado de comunicación escrita, y el que cuenta diariamente con más amplio y más varia-

⁴⁶ Eco, U. (1968), *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.

do número de lectores. A pesar de la invasora presencia de medios más modernos de información, especialmente de la radio y la televisión, la prensa escrita diaria sigue siendo un elemento sin el cual no se entiende la sociedad de nuestros días. Los alumnos tienen derecho a recibir instrucción sobre este medio de comunicación y la escuela tiene obligación de dársela, sin necesidad de añadir una nueva materia o área al currículo. La instrucción versará sobre la estructura y funcionamiento de los periódicos, sobre los principales géneros periodísticos (noticia, reportaje, información...), sobre la clase de datos que en ellos suelen encontrarse, sobre los diversos cometidos a los que sirve (informar, instruir, educar, distraer, hacer propaganda, ...), sobre las fuentes y los canales de las que dimana y por los que discurre la información, sobre el proceso de elaboración y difusión del periódico (redacción de los textos, diseño, maquetación, reproducción y distribución...).

La escuela debe no sólo impartir unos conocimientos sobre el periódico, sino también enseñar a leerlo inteligentemente. A este respecto, es importante que los estudiantes aprendan a distinguir lo que en el periódico se da como un hecho, un rumor, un comentario, una opinión, etc. Pero es más importante aún que conozcan la especificidad de los textos periodísticos. Todo texto es el resultado de una serie de factores que han concurrido a su creación; toda clase de textos tiene su especificidad; pero en el texto periodístico influyen de forma decisiva determinados condicionantes, que le confieren una peculiar especificidad, y que es necesario tener en cuenta a la hora de enfrentarse con la lectura del periódico. «Una de las misiones del profesor de lengua es la de la formación para la lectura o lecturas del periódico. Pero pensamos que si se limita a ello, esta formación queda incompleta. El texto periodístico es específico. Es el resultado de la combinación de una serie de factores cuyo conocimiento es esencial para la libertad del lector (circuitos de la información, condiciones político-económicas de la prensa, ausencia de objetividad, imperativos de fabricación, presiones de tiempo y espacio en el trabajo del periodista). Enseñar al lector los mecanismos de su lectura sin enseñarle también la especificidad del periódico supone omitir un aspecto esencial de lo que hay que hacerle comprender. El trabajo de todo profesor que se interese por la prensa y, sobre todo, del profesor de lengua, debe necesariamente tener en cuenta este conocimiento de la prensa y de su funcionamiento»⁴⁷. El conocimiento de la especificidad de la prensa escrita llevará necesariamente a su usuario a leer con más objetividad, a sopesar con espíritu crítico y a interpretar correctamente las informaciones y los textos periodísticos.

⁴⁷ Agnes, Y., y Croissandeau, J. M. (1979), citados por Cheyney, A. B., *La enseñanza de la lectura por el periódico*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 86.

b) *Afición a la lectura de la prensa*

Corresponde también, y sobre todo, a la escuela crear afición a la lectura de los periódicos, de modo que ésta llegue a ser una necesidad y un placentero hábito diario. El fomento de la afición a la lectura del periódico exige como prerrequisito el que el alumno llegue a valorarlo como fuente de información sobre los más variados temas. Pero no es suficiente conocer el valor de la prensa; se requiere además que el alumno tenga interés por estar informado, por no estar desconectado del mundo de la cultura, de la política, de la economía, del arte, de los espectáculos, de los deportes, etc., tal como se dan en su medio próximo, en su país o en cualquier parte del mundo. Y éste es el cometido básico de la escuela respecto a la creación de la afición a la lectura de los periódicos: despertar la curiosidad del alumno por el mundo en el que vive, y especialmente por los comportamientos, las realizaciones y las peripecias del ser humano. Como dijimos anteriormente, todos los profesores, desde sus respectivos ámbitos de saber, pueden y deben ser promotores de esta curiosidad en los alumnos. Actuando así, contribuyen a crear intereses permanentes por la lectura de la prensa.

A pesar de su valor, la afición a la lectura de la prensa no es un fenómeno general; no puede serlo en aquellas personas que no saben leer o que no leen con soltura; no lo es en quienes, sabiendo leer, no tienen interés por estar informados o satisfacen su necesidad de información acudiendo a otros medios de comunicación. «Pero quizá la razón primordial por la que la gente no lee el periódico habitualmente y con más provecho se deba a que en los centros de enseñanza no se ha valorado suficientemente su auténtico potencial instructivo»⁴⁸, ha escrito el que fue director de la Asociación Internacional de Lectura. Para que el interés por informarse no derive exclusivamente hacia otros medios, como la radio y la televisión, los alumnos han de manejar en el aula la prensa escrita.

No es nuestro propósito tratar aquí con amplitud el tema de la metodología que es aconsejable poner en práctica para proporcionar información sobre la prensa, para enseñar a leerla y para crear afición a la misma. Pero conviene decir algo sobre el particular. El aprendizaje de la lectura de los periódicos y el nacimiento de la afición a leerlos, no es el resultado de doctas y bien hilvanadas lecciones teóricas sobre la prensa y sus valores. Es necesario informar sobre la prensa, pero hay que hacerlo sirviéndose de ella, examinándola, analizándola, comparando unos periódicos con otros. El periódico debería ser un material habitual y familiar en el aula, al menos en la clase de lengua.

La animación a la lectura de la prensa diaria puede tener dos consecuencias importantes. En primer lugar, puede ser el medio de

⁴⁸ Harris, T. L. (1981), Prólogo a Cheyney, A. B., op. cit., 8.

reavivar durante la adolescencia la afición a la lectura en muchachos que en ese momento están perdiendo o han perdido el gusto de leer, y de suscitar el interés por la lectura en otros que, por una u otra razón, nunca han tenido afición a esta actividad. En segundo lugar, la afición y el hábito de leer el periódico puede constituir el apoyo permanente a la actitud positiva hacia la lectura de otros textos. La lectura del periódico puede proporcionar la primera y escueta información sobre algún tema que, tras despertar la curiosidad del lector, le mueva a ampliar o profundizar su conocimiento del mismo; puede ser el medio para mantener despierta la ilusión por seguir formándose e instruyéndose sobre cuestiones de actualidad que en el periódico están únicamente esbozadas o apuntadas.

Al cultivar la afición y la actitud positiva hacia la lectura de la prensa es preciso prestar atención a posibles desenfocos o tergiversaciones de las mismas; concretamente hay que evitar que los alumnos se hagan tan adictos al periódico que en la práctica éste se convierta en el único material de lectura no obligatoria.

La lectura habitual de la prensa puede ser un indicador de la actitud positiva hacia la lectura, pero puede indicar también una deformación de esa actitud si se convierte en el único alimento escrito que llega a la mente del ser humano. «Hacer de las hojas del diario el alimento exclusivo, es correr hacia la catástrofe, es apartarse de lo esencial por caminos de arena»⁴⁹.

El fomento en el aula de la actitud positiva hacia la lectura de la prensa puede darse de forma ocasional durante las anteriores etapas del desarrollo, pero es en la adolescencia cuando puede llevarse a cabo de forma sistemática. El desarrollo de las estructuras cognitivas, el grado de socialización alcanzado, la capacidad de apertura al mundo de lo humano, la conciencia de pertenecer a la sociedad, hacen que sea más idóneo este momento para sistemáticamente enseñar las características de la prensa escrita, suscitar la afición a la misma y contribuir a la formación del hábito de leerla.

c) *La prensa, medio de estudio*

La prensa ha de ser no sólo un objeto que se estudia en la escuela, sino también un objeto por medio del cual se estudia, es decir, un instrumento del que útilmente pueden servirse los profesores para estimular y ayudar la consecución de los objetivos de las distintas áreas o materias del currículo. Es innegable la utilidad a este respecto puede tener la prensa. Pero desde la perspectiva de este trabajo, tal modo de proceder tiene las ventajas de que los alumnos se familiarizan con el periódico, se adentran en el conocimiento de su naturaleza

49 Jans, A. (1950), *Un art de lire*. Bruxelles: Baude, 83.

y cometidos y aprenden a manejarlo, creándose con ello unas buenas condiciones para adquirir afición a la lectura de la prensa.

(Continuará)

SUMMARY

This articles studies some questions about the promotion of a positive attitude to reading from children and adolescents in the context of their family and school. It presents the most common reading interests for each group, proposes ways of broadening them and suggests materials and activities which can contribute in an effective way to the development of a fondness for and habit of reading.