FAM 9 (1994) 21-54

Los padres, los profesores y la actitud hacia la lectura (Continuación)

PEDRO FERNÁNDEZ FALAGÁN
Facultad de Pedagogía
Universidad Pontificia
Salamanca

SEGUNDA PARTE

12. EMERGENCIA DE LA ACTITUD LECTORA

La actitud hacia la lectura surge muy tempranamente en la vida de los niños, aunque ni éstos ni sus padres sean conscientes de su génesis y de la dirección que adopta. «La fragilidad de los hábitos de lectura tiene, de hecho, causas más lejanas que se remontan a la infancia preescolar. Probablemente, es durante esa etapa de la vida cuando nacen las actitudes fundamentales para con el libro» [50]. Los padres «deberían hacerse a la idea de que la educación lectural de su hijo comienza ya, de suyo, desde que éste tiene unos meses» [51]. En estos primeros años de la vida del niño la educación lectural se centra sobre todo en la emergencia de determinadas actitudes hacia la lectura. Y emergen, por supuesto, en el hogar. El conocimiento de este hecho

50 Barker, R. E. y Escarpit, R. (1974), *El deseo de leer*. Barcelona: Península, 157.
51 Bamberger, R. (1975), op. cit., 82.

Universidad Pontificia de Salamanca

debería ser para los padres una llamada de atención que les impulsase a contribuir intencionadamente y del modo más eficaz a suscitar y encauzar tempranamente unas adecuadas actitudes lectoras en sus hijos.

Sin minusvalorar la importancia que tienen los años anteriores, centramos ahora nuestra reflexión en la gama de edades en que los niños pueden acceder a los centros de educación preescolar o infantil, es decir, el período de los tres a los cinco años.

Los niños de estas edades están aproximadamente en la primera fase del llamado por Piaget «estadio intuitivo» del pensamiento. Los rasgos específicos del pensamiento intuitivo se exponen un poco más adelante, al estudiar la etapa de la enseñanza inicial de la lectura.

Según los expertos, en esta etapa de la vida del niño hay que cultivar primordialmente el deseo de aprender a leer y la disposición favorable hacia la lectura; si se trabaja en esta dirección, surgirán también otras actitudes y creencias, de las que el niño no es consciente ni cuya trascendencia adivina.

a) *La acción del hogar*

Algunas de las actividades de comprobada eficacia que pueden realizarse en el hogar con el propósito de despertar estas actitudes son:

a) Dar cabida en el hogar a materiales impresos (libros, revistas, periódicos).

b) Crear un ambiente de lectura. Si los padres leen en presencia de los hijos, éstos captarán de alguna manera que la actividad de leer tiene interés y sentirán el deseo aprender a hacer aquello que ven hacer a sus padres; incluso los imitarán jugando a leer, aunque coloquen el libro o la revista al revés o lo «lean» de atrás hacia delante.

c) Proporcionar a los niños libros infantiles, bien ilustrados y con poco texto. Los niños sentirán interés en hojear ese llamativo material, e incluso llegarán a captar determinados aspectos de su contenido mediante la «lectura» de las ilustraciones.

d) Leer en voz alta cuentos e historietas a los niños, haciendo constantes referencias a las ilustraciones que acompañan al texto y que están siendo vistas por el muchacho. El niño sigue la narración oyendo el texto escrito y «leyendo» el lenguaje de las imágenes. También son útiles a este respecto los libros de imágenes, sin texto alguno, cuya «lectura» es compartida por alguno de los padres y por el niño. Se trata de poner en práctica en estas edades la llamada lectura compartida, aunque los niños aún no sepan leer. «Cualesquiera que sean los

Universidad Pontificia de Salamanca

libros de estampas que lleguen a las manos de un niño, la experiencia íntima de compartirlos con uno de los padres probablemente sea, de todas, la que proporcione más satisfacción básica» [52]. En los muchachos surgirá el deseo de aprender a leer por sí mismos aquellos relatos que les resultan tan atractivos.

Para que sean más efectivos en orden a despertar el interés por la lectura, los libros que se oferten a la manipulación de los niños y los que utilicen los mayores para leer a los muchachos ha de responder en su contenido a los intereses típicos de éstos. A los niños más pequeños les agrada escuchar rimas sencillas, sobre todo si contienen estribillos, sonidos onomatopéyicos y alguna pseudopalabra que se repite estratégicamente. Un poco más tarde, empiezan a sentir agrado por las poesías breves, preferentemente narrativas y descriptivas, con ritmo bien marcado y rimas sonoras. Al final de este período les atraen especialmente los relatos breves y los cuentos en los que aparecen animales, plantas, artefactos, objetos de uso doméstico, juguetes, fenómenos de la naturaleza, etc., que hablan, tienen sentimientos y se comportan como seres humanos. El niño está ya en la llamada por Beinlich «edad del realismo mágico». De este momento del desarrollo de los intereses lectores en los niños hablaremos un poco más adelante.

Cuando en el hogar se realizan estas u otras actividades similares, en la mente del niño va surgiendo también la idea de que la lectura es una actividad ordinaria de la vida, y de que el libro es un material que se usa en el hogar. Llegar a estas ideas tiene una importancia de gran alcance. Con harta frecuencia surge en la mente de los niños la idea de que la lectura y los libros son actividades u objetos que se asocian específicamente a la escuela y al trabajo escolar. Esto acontece más fácilmente cuando el primer contacto del niño con la lectura y con el libro tiene lugar en la escuela. Tal asociación tendrá como resultado un desinterés por la lectura en otros ámbitos. Esta idea puede surgir más fácilmente si el libro no ocupa un puesto en el hogar, y si en éste los padres no leen. «Tal como a menudo se ha demostrado, el niño que traba conocimiento con el libro en los inicios de su vida escolar, tiene tendencia a asociar la práctica de la lectura con el mundo de la escuela, sobre todo si no la encuentra en su ambiente familiar» [53].

Una cosa es lo que debería hacerse en el hogar, y otra lo que se hace de hecho o lo que puede hacerse. En muchos hogares apenas hay libros o éstos son muy escasos, y cuando los hay, suelen ser inapropiados para leer a los muchachos o para que éstos los hojeen por su cuenta. A ello se añade que, a menudo, la economía familiar no permite la adquisición de libros infantiles. En otros hogares los padres no leen

52 Tucker, N. (1985), op. cit., 56.
53 Barker, R. E. y Escarpit, R. (1974), op. cit., 157.

Universidad Pontificia de Salamanca

porque son analfabetos o porque, sabiendo leer con más o menos soltura, no tiene afición a la lectura; los que saben leer lo hacen casi exclusivamente cuando no queda otro remedio. En otros, los padres no leen para sus hijos porque ignoran el valor educativo de esta práctica o porque estiman que tal actividad es una puerilidad de la que hay que desprenderse cuanto antes. Estas situaciones son más frecuentes en las familias de nivel sociocultural bajo. «De hecho, las actitudes negativas de los padres para con la lectura pueden influir en ambos sexos desde muy temprano; mientras que muchas madres de la clase media a menudo sienten que leer en voz alta a la hora de dormir es parte de su deber educativo, es más probable que algunas madres de la clase trabajadora vean esto como una diversión, o cuando más, como una complacencia pueril, a la que hay que oponerse a medida que el niño crece, con argumentos como "te estás haciendo muy grandecito para cuentos"» [54].

Si es cierto el hecho de la muy temprana aparición en el ámbito familiar de las actitudes lectoras, son pocas las ilusiones que podemos hacernos sobre el porvenir lector de los niños que provienen de hogares en los que las actitudes y los comportamientos hacia la lectura dejan mucho que desear y hasta le son hostiles. Los efectos podrían paliarse en parte mediante la temprana escolarización de los niños en los hasta ahora llamados niveles o cursos de educación preescolar, con tal de que la orientación de éstos esté bien planteada y acertadamente resuelta. Además, dado que las actitudes son, por naturaleza, modificables, la acción de la escuela elemental puede corregir creencias y actitudes «desviadas» respecto a la lectura, y despertar, desarrollar y afianzar las deseables actitudes hacia esta actividad humana. No podemos ignorar el hecho de que algunas personas que han accedido a la alfabetización en su edad adulta, han llegado a alcanzar un buen nivel de competencia lectora y se han convertido en entusiastas lectores. Siempre ha habido vocaciones tardías a la lectura.

b) *La acción de la escuela*

Las actividades que, en orden a suscitar el deseo de aprender a leer y la afición a la lectura, se realicen en las aulas de educación preescolar, han de ser muy similares a las que hemos propuesto como aconsejables para el hogar. Las actividades destinadas a suscitar el deseo de leer son más necesarias si hay constancia de que en el hogar el niño no cuenta con esa clase de incitaciones.

54 Tucker, N. (1985), op. cit., 393.

Universidad Pontificia de Salamanca

c) *¿Enseñanza sistemática de la lectura?*

Los años preescolares tienen una importancia decisiva para el desarrollo de la actitud favorable hacia la lectura, pero ¿son aprovechables también para la enseñanza sistemática de la lectura? Es muy debatida la cuestión del momento en que conviene comenzar la enseñanza sistemática de esta habilidad. No es éste el momento de exponer con detalle este tema con todas sus implicaciones, pero es conveniente aludir a las repercusiones que puede tener en cuanto a la creación de actitudes lectoras. Actualmente se ha puesto de moda en algunos ámbitos pedagógicos la teoría del aprendizaje precoz de la lectura; la teoría sostiene que los niños son capaces de aprender a leer muy tempranamente, tanto en el hogar como en el centro educativo, si se dan ciertas condiciones en los planteamientos didácticos y se crean situaciones ambientales apropiadas. El aplazar la enseñanza-aprendizaje de la habilidad lectora hasta la edad de cinco o seis años es perjudicial para los niños [55]. Estos puntos de vista son rechazados enérgicamente por otros pedagogos. No nos decantamos por ninguno de estos enfoques. Pero nos parece conveniente decir una palabra sobre la cuestión en relación con la creación de actitudes lectoras en los niños. El niño puede empezar a aprender sistemáticamente la lectura cuando esté preparado para ello y cuando puedan llevarse a cabo unas experiencias de aprendizaje que sean adecuadas a ese nivel de preparación o disposición. En las situaciones familiares y escolares normales no suele ser viable organizar esas experiencias de aprendizaje, por lo que, a falta de ellas, es aconsejable no tener prisa en iniciar tal aprendizaje. Es preferible equivocarse por comenzar un poco tarde a equivocarse por empezar demasiado pronto. Es preferible despertar poco a poco el apetito que luego va a ser satisfecho a dar de comer a quien aún no puede digerir el alimento. Acontece, no obstante, que algunos padres, ansiosos por el pronto aprendizaje de la lectura y escritura por sus niños, urgen a los profesores de educación preescolar o infantil a que comiencen cuanto antes la enseñanza de la lectura a sus hijos, porque para eso los han enviado al colegio. Se toma a veces como una cuestión de prestigio familiar el pronto aprendizaje y la pronta enseñanza de la lectura al niño, sobre todo si otro niño conocido, de la misma o de inferior edad, está siendo iniciado ya formalmente en la lectura o ya «sabe leer». En tales casos, la presión sobre el profesor o el colegio es, a veces, cargante. Y si el centro no cede a esas pretensiones, algún miembro de la familia se encarga de enseñar al niño, para que no quede retrasado en lectura. Los propios colegios o los profesores de la etapa preescolar toman, a veces, como cuestión de prestigio social y profesional o como indicador de su cali-

55 Se puede ver una síntesis de esta cuestión en COHEN, R. (1980), *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cincel-Kapelusz.

Universidad Pontificia de Salamanca

dad docente el que sus alumnos aprendan a leer antes del comienzo de la enseñanza obligatoria. Para unos y/o otros, lo importante es que el niño acabe su etapa preescolar «sabiendo leer». No se preguntan si lo que el niño ha conseguido es leer o es descifrar; no se preguntan si ese aprendizaje puede perjudicar al niño, a corto o a largo plazo; no se preguntan si el niño que ha sido forzado a aprender a leer no habrá quedado tarado vitaliciamente para llegar a ser lector. Lo importante, al parecer, es que el niño de cinco años ya «sabe leer». Lo que sí se consigue muchas veces con estas prisas es que, tratando de ayudar a los niños, se les está dificultando, por lo menos a algunos, la adquisición de la condición de lector, aunque no siempre de las destrezas lectoras. Dicen algunos pedagogos que es tanto lo que hay que hacer en preescolar, que no queda tiempo para enseñar a leer y escribir. Ni los padres ni los maestros tienen el derecho de meter prisa, de apremiar al niño para que comience su aprendizaje formal y sistemático de la lectura, o para que adquiera las destrezas que configuran la habilidad lectora. Los padres impacientes, obsesionados a veces por el pronto aprendizaje de la lectura de sus hijos, pueden estar ejerciendo un influjo negativo en la afición lectora de éstos [56].

13. La actitud lectora en los primeros años de la escolaridad obligatoria

Es común dividir este período en dos etapas: la de iniciación propiamente dicha en el aprendizaje de la lectura (años primero y segundo) y la de afianzamiento del mismo (hasta el cuarto o el quinto año de primaria).

a) *Etapa de iniciación*

a.1) Rasgos psíquicos

Esta etapa abarca los últimos años de lo que Piaget llama «estadio intuitivo» del pensamiento; al final, participa también de las características propias del período de las «operaciones concretas». La estructura cognitiva de los niños de estas edades se caracteriza por el sincretismo y el egocentrismo; el pensamiento es más un conglomerado que una articulación de elementos; el egocentrismo se manifiesta en que el sujeto tiene dificultad para adoptar el punto de vista o la perspectiva de los demás. No obstante, el egocentrismo se reduce progresivamente durante estos años; persiste, de forma decreciente, el

56 Cf. Elkind, D. (1981), *The hurried child: growing up too fast and too soon*. Reading: Addison-Wesley.

Universidad Pontificia de Salamanca

artificialismo, es decir, la creencia de que las cosas o sucesos naturales son causados por la actividad humana, pero pierden fuerza el animismo y la magia, o sea, la tendencia a atribuir vida y conciencia a los objetos y fenómenos de la naturaleza, y la creencia de poder influir a distancia por medio del pensamiento, la palabra, etc., para modificar la realidad. El pensamiento está basado en la percepción de lo inmediato; el sujeto maneja verdaderos conceptos, pero esto no impide que en sus juicios yuxtaponga ideas contrapuestas y acepte, sin hacerlas objeto de discusión, expresiones en las que hay datos o rasgos contradictorios. El autoconcepto y la autoestima están presentes en los niños de estas edades. El niño es sensible a su autoestima y trata de defenderla y aumentarla. Le parece bueno todo lo que contribuya a incrementarla y malo cuanto la deteriore; su deseo de ser aprobado por los demás es una manifestación de su preocupación por la estima de sí mismo. Persiste la afición al juego, pero los juegos simbólicos comienzan a ser cada vez menos frecuentes; en vez de usar una cosa para representar otra, los niños empiezan a imitar la realidad. Se inicia tímidamente en esta edad una cierta independencia respecto a los padres a causa de la progresiva integración del niño en el grupo secundario de la escuela, pero se sigue buscando seguridad personal en las relaciones con los padres. La búsqueda de seguridad y la necesidad de afecto explican en parte los fenómenos de la identificación con los padres y la imitación de sus comportamientos y actitudes. Al final de esta etapa comienzan a aparecer algunas características propias del período de las operaciones concretas; el sujeto empieza a interesarse en conocer objetivamente el mundo circundante; su pensamiento es más realista y surgen los primeros destellos del pensamiento lógico.

a.2) Acción incentivadora

En este momento hay que seguir motivando al pequeño escolar para que quiera aprender a leer y para que no decaiga su interés ante las posibles dificultades con las que se va a encontrar. Aun en el caso de que en el hogar y/o en el aula de preescolar se haya motivado convenientemente al niño, en los inicios del aprendizaje deben proseguirse en la escuela y en el medio familiar las actividades incentivadoras de la etapa anterior que ahora han de simultanearse con las propiamente instructivas. En este momento debería ser máxima la colaboración del hogar y de la escuela.

Pero ahora es necesario o muy conveniente ampliar las modalidades de incentivación, acudiendo a necesidades e intereses que, siendo neutros de suyo respecto a la lectura, son aprovechables para despertar, mantener o incrementar el deseo de aprender a leer y la afición a la lectura, y para desarrollar las habilidades lectoras elementales. Reed menciona algunos de estos intereses y da pistas para su

Universidad Pontificia de Salamanca

aplicación al campo de la lectura [57]. El niño, además de tender a la imitación y a la identificación con el adulto, siente curiosidad por lo nuevo, necesita dominar nuevas habilidades, desea ser aprobado por los demás, se interesa espontáneamente por el juego, etc. La curiosidad por lo nuevo es una característica del psiquismo infantil de la que pueden servirse los padres y los profesores para llevar al escolar a interesarse por esa realidad para él misteriosa que es la lectura. El deseo de aprobación habrá de utilizarse didácticamente mediante el reconocimiento y el elogio de los pequeños éxitos que el niño va logrando en el aprendizaje de la lectura. «Si el maestro acierta a notar, encomiar y estimular todo logro conseguido en leer, el niño adoptará una actitud positiva y optimista hacia la lectura. En cambio, si ese mismo niño comete faltas al leer y se da cuenta de que no hace más que fallar, y si encima es castigado o reprendido por ello, no tardará en aborrecer y rechazar la lectura, como causa de su desagradable experiencia» [58]. No sólo es importante el éxito temprano en orden a alcanzar una buena disposición hacia la lectura. «Más que en cualquier otro campo, aquí los éxitos o fracasos tempranos determinan las actitudes del niño hacia el aprendizaje. Si un niño ha aprendido bien a leer, está preparado para el trabajo posterior. Si ha fracasado, arrastrará un grave impedimento. ... El modo como enseñemos a leer a un niño de seis años no sólo influirá en toda su carrera escolar, sino que puede condicionar su vida entera» [59]. Más recientemente, Bettelheim y Zelan señalan: «El modo en que el niño experimenta el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona» [60]. El niño necesita dominar nuevas habilidades; para apoyar sobre este factor el aprendizaje de la lectura, el material lector que se le ofrezca no deberá ser complicado. Siempre que sea posible, debe aprovecharse la afición al juego organizando actividades lúdicas en torno a la lectura.

a.3) La experiencia de leer

En realidad es la propia experiencia de leer la que va a ser determinante del interés del niño en aprender a leer y de su afición a la lectura. «Con independencia del bagaje familiar que el niño lleve a la escuela, una vez en clase el factor más importante para aprender a leer es el modo en que el maestro le presenta la lectura y la literatura. Si la lectura le parece una experiencia interesante, valiosa y agradable, entonces el esfuerzo que supone el aprender a leer se

57 Cf. Reed, H. B. (1967), op. cit., 33-43.

58 Bamberger, R. (1975), op. cit., 74.

59 Stern, C. (1965). Citada por Fitelson, C., 'Aprender a leer', en Staiger, R. C., op. cit., 31.

60 Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983), op. cit., 15.

Universidad Pontificia de Salamanca

verá compensado por las inmensas ventajas que brinda el poseer esta capacidad» [61]. Por ello, «el papel del primer profesor de un niño es fundamental a la hora de proporcionar las primeras experiencias de lectura» [62].

Uno de los requisitos para que la experiencia de aprender a leer resulte agradable es que en la enseñanza inicial de la lectura se utilice un material lector que tenga significado, (significado que, evidentemente, ha de ser adecuado a la capacidad de comprensión del niño), y se atienda sobre todo a la captación del mismo por el alumno. Si se utilizan métodos didácticos que atienden desde el principio a enseñar, junto a las técnicas de desciframiento, la comprensión de lo que se lee, se está contribuyendo a hacer grata la lectura y, como consecuencia, a desarrollar la actitud positiva hacia la misma. Si, por el contrario, no se presta la debida atención a la comprensión de lo escrito, la tarea de aprender se hace pesada y sobreviene una etapa de decaimiento del interés. Una actividad que se desentiende o presta poca atención al significado de las palabras acaba convirtiéndose en una actividad que carece de sentido para el niño. Es difícil entusiasmarse por algo que se ha percibido como carente de valor o de sentido. Si deseamos que el niño quiera aprender a leer, que adquiera gusto por la lectura, que utilice la lectura como medio de formación y de información, que, en definitiva, se convierta en lector eficaz, hay que enseñarle desde los primeros momentos a leer comprensivamente.

a.4) Experiencias lectoras negativas

Hay dos situaciones que pueden hacer especialmente ingrata en esta etapa la experiencia inicial del aprendizaje de la lectura. Por una parte, está la práctica, bastante difundida entre los profesores, y de la que sin duda participan también muchos padres, de corregir al instante cada falta que el niño comete al leer en voz alta. Esta práctica se basa en la creencia de que hay que corregir cuanto antes el error para que el niño adquiera el convencimiento de que la exacta traducción oral del material escrito es una característica esencial de la actividad de leer, y para que, en consecuencia, preste atención a la evitación de los errores de oralización. En realidad, tal práctica supone para el niño una serie de pequeños castigos sucesivos que, como tales, crean siempre una situación emocional negativa hacia la lectura. La sesión de enseñanza de la lectura resulta penosa para los niños, los cuales tratarán de evitarla; como, no obstante, han de someterse a ella, sentirán nacer en ellos una repulsa más o menos difusa hacia una actividad

61 Ibidem, 15.

62 Collings, M. D. (1991), en Fredericks, A. D. y Taylor, D., *Los padres y la lectura. Un programa de trabajo.* Madrid: Visor-MEC, 9.

Universidad Pontificia de Salamanca

lectora que contradice los propósitos de los educadores de crear una actitud positiva hacia la misma; otro efecto negativo de esta práctica es la adquisición del hábito de concentrar la atención en la mecánica lectora, detrayéndola de la que se debe prestar a la comprensión del contenido. Los profesores y los padres han de tener presente que el medio más eficaz para corregir los errores de decodificación oral de lo escrito es el cultivo de la comprensión del texto que se está leyendo. Con una buena dosis de sorna, F. Smith propone «doce sencillas maneras de hacer *difícil* el aprendizaje de la lectura». Entre ellas enumera las siguientes. «Fomentad la ausencia de errores. Devolved un feedback inmediato» [63].

Otra situación que dinamita el atractivo de la experiencia de aprendizaje lector, es la de imponer como castigo, en casa o en el colegio, la lectura de alguna historieta o narración. Nunca debe asomar por la mente del niño la idea de que la lectura es una actividad punitiva. Es difícil que el niño se encariñe con una tarea que percibe como castigo. Sería aberrante que al niño revoltoso, al poco aplicado, se le impusiese como castigo el leer. Sería una vacuna eficacísima contra la afición y el gusto por la lectura. Una forma más sutil de castigo es obligar a los niños a concluir la lectura de un libro que han comenzado a leer y cuya lectura abandonan porque les resulta aburrido o pesado.

a.5) Los padres y el método de iniciación a la lectura

Muy probablemente algunos padres tratarán de continuar en el hogar las tareas de enseñanza sistemática de la lectura que se llevan a cabo en el centro educativo; lo hacen con la mejor de las intenciones y con ello dan muestra de su interés por el progreso académico de sus hijos. Nada hay que oponer, en principio, a este modo de proceder, pero han de estar alertados de los posibles riesgos que ello conlleva.

Generalmente los padres no conocen más métodos de enseñar a leer que el método alfabético, (la *b* con la *a*, *ba*, etc.); algunos saben que hay métodos silábicos y son capaces de utilizarlos; son pocos los que saben manejarse con los métodos analíticos o analítico-sintéticos de palabras o de frases. Si en el aula se usa un método que parte de unidades lingüísticas no significantes (letras o sílabas), muchos padres podrán fácilmente aplicar ese mismo método a la enseñanza de la lectura en el hogar; pero tales métodos no son eficaces para desarrollar habilidades lectoras y la actitud positiva hacia la lectura. En su deseo de ayudar, los padres están colaborando con el profesor en tareas no aconsejables. Si en el aula se utilizan métodos que parten de unidades lingüísticas significativas (palabras, frases o narracio-

63 Smith, F. (1976), citado por Foucambert, J., *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia, 169-170.

Universidad Pontificia de Salamanca

nes), métodos no familiares a los padres, y éstos no son capaces de aplicarlos en la enseñanza de sus hijos, es fácil que intenten ayudarles con los métodos que conocen, con lo que en vez de ayudar, estorban la adquisición de habilidades y actitudes positivas.

Lo mejor que los padres pueden hacer en esta fase es seguir realizando las tareas y adoptando los comportamientos que aconsejamos para la etapa preescolar. Pero ahora el niño está recibiendo una instrucción formal en lectura y los padres lo saben. Su actitud ante esta experiencia en la vida del niño es importante para el desarrollo de la actitud positiva hacia la lectura. «Los padres son el factor crucial para el desarrollo de una actitud receptiva ante la enseñanza formal de la lectura. Ellos pueden contribuir a asentar una actitud favorable a la lectura al conferir una cierta importancia a los libros en su vida diaria y en la vida de sus hijos» [64]. Por ello, se interesarán y alabarán los progresos de su hijo, les harán ver en la práctica que leer es comprender, que leer no es una actividad que se hace exclusivamente en la escuela y para la escuela. En cualquier caso, los padres no atosigarán al niño con actividades lectoras frecuentes o de larga duración. Las primeras experiencias de aprendizaje lector han de ser satisfactorias para el niño también en el hogar.

Durante estos años el niño está aprendiendo las habilidades y destrezas básicas de la lectura, está aprendiendo a leer. Pero es conveniente que oiga leer a sus padres y maestros, y que, en la medida en que vaya siendo capaz de hacerlo, lea algo por sí mismo. Esto nos da pie para tratar dos cuestiones; la primera se refiere a la habilidad de leer en voz alta por parte de los responsables de la enseñanza de la lectura, más particularmente por parte del maestro; la segunda concierne al material lector. La habilidad lectora del maestro y el material que se use para leer pueden influir notablemente en la formación de la actitud lectora en los muchachos.

a.6) Lectura en voz alta

Es exigible al profesor una aceptable habilidad de leer en voz alta. «Aun en los casos en que los maestros tienen vivos intereses literarios y están llenos de entusiasmo, el nivel de su lectura en voz alta a los alumnos a menudo puede ser inapropiado en una forma decepcionante-equivalente, digamos, a oír buena música tocada en un viejo disco rayado con una aguja gastada» [65]. La competencia en lectura oral expresiva es exigible no sólo a los profesores de la etapa de iniciación a la lectura sino a todos los de educación primaria, especialmente a

64 Jett-Simpson, M. (1989), 'Los padres y maestros comparten los libros con los niños', en Monson, D. L., y McClenathan, D. A. K. (comps.), op. cit., 93.

65 Tucker, N. (1985), op. cit., 405.

Universidad Pontificia de Salamanca

los que se dedican a la enseñanza del área lingüística. La habilidad es más necesaria en el profesor que ha de leer públicamente a su grupo de alumnos que a los padres que leen en privado a sus hijos. Por otra parte, no hay que olvidar que uno de los factores que más influyen en la adquisición por los alumnos de la habilidad de lectura oral expresiva es la posesión de la misma por el profesor.

a.7) El material lector

El material lector que es preciso utilizar y proponer a fin de suscitar la afición a la lectura y el hábito lector ha de corresponderse con los intereses lectores comunes de los niños de la etapa que ahora estudiamos. Son los intereses específicos de la denominada por Beinlich «edad del realismo mágico», que se extiende desde los cinco a los ocho años, coincidiendo básicamente con el «estadio intuitivo del desarrollo de la inteligencia», según la teoría de Piaget. En esta etapa el niño es especialmente sensible a lo fantástico y maravilloso. Le gustan los cuentos de hadas, duendes, brujas, enanos y otras criaturas míticas, y las narraciones en que aparecen animales que piensan, sienten, hablan y actúan como seres humanos. Hacia los nueve años empieza a declinar el interés por esta temática.

Como ya indicamos anteriormente, existe el peligro de que los materiales destinados al cultivo de la lectura en estos años pequen de infantilismo, estén impregnados de un sentimentalismo lacrimógeno y bobalicón, presenten una imagen idílica y acaramelada de la infancia u ofrezcan cuestiones insulsas que nada dicen a los niños. Los textos no deben infantilizar al niño, sino personalizarlo. Tras repasar muchos manuales y cartillas que incluyen breves narraciones para los niños que están comenzando su aprendizaje de la lectura, narraciones que carecen de los más elementales valores de contenido y literarios, concluyen Bettelheim y Zelan: «Tales textos confirman en los niños el deseo de no aprender a leer, ya que nadie en su sano juicio desearía aprender a leer para poder leer unas historias tan estúpidas... Pero esto sólo ocurre si se les enseña partiendo de textos que destruyen todo deseo espontáneo de aprender... No hay excusas para utilizar tales textos» [66].

Se contribuye a hacer más gratas las primeras experiencias lectoras cuando los padres y los maestros leen a los muchachos de estas edades materiales apropiados o cuando los ponen en sus manos para que por sí mismos o de forma compartida los hojeen y los lean. Es grande la responsabilidad de los que tienen que hacer la selección de libros para este público. «Todo deseo de lectura se puede extinguir con rapidez si las primeras selecciones, sin suficiente información, resultan desafortunadas» [67].

66 Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983), op. cit., 256.
67 Tucker, N. (1985), op. cit., 396.

Universidad Pontificia de Salamanca

Los niños de estas edades han de tener oportunidad de «leer» por sí mismos. No es necesario que estos niños que están rompiendo a leer comprendan íntegramente los textos de las narraciones. Apoyándose en algunas frases cuyo significado comprende y sirviéndose de las ilustraciones que acompañan al texto, el niño es capaz de seguir la trama y de distinguir los acontecimientos esenciales de la narración. Esto es suficiente para que se enfrasque en la lectura de sus libros. La actividad es más eficaz si el niño tiene la posibilidad de elegir el material que le apetezca y de «leerlo», es decir, de hojearlo y manejarlo a su aire. Esta tipo de actividad puede realizarse tanto en el aula como en el hogar.

Conviene recordar, una vez más, que el maestro sigue siendo, con sus comportamientos lectores, modelo y estímulo para los escolares. Si los muchachos lo ven leer, no sólo cuando lee para ellos o cuando les está enseñando esa habilidad, sino también cuando lo hace para sí mismo en determinados momentos de la jornada escolar, se incrementará en ellos el aprecio y la actitud positiva hacia la lectura.

b) *Etapa de afianzamiento lector*

b.1) Rasgos psíquicos e intereses lectores

Se corresponde aproximadamente con lo que Piaget denomina «estadio de las operaciones concretas». El niño alcanza la capacidad de razonar lógicamente, aunque el razonamiento está ligado a la realidad empírica, a lo concreto. El nuevo modo de razonar permite al niño modificar la visión que hasta ahora tenía del mundo; su atención e interés se dirigen al mundo exterior, al mundo que le rodea y al mundo lejano. Disminuye el egocentrismo propio de los estadios anteriores y se asienta progresivamente el realismo objetivo, aunque en los primeros años hay mezcla de lo fantástico y lo real. Las nociones de espacio y tiempo son aún imprecisas. El sujeto controla un poco mejor su vida afectiva que se hace más estable; es capaz de introspección y de tener conciencia de sus propios sentimientos. Su creciente socialización le lleva a formar pandillas con otros niños de su misma edad; tiende a identificarse con el grupo.

Según Beinlich, hacia los nueve años de edad sobreviene un cambio en los intereses de los niños. Este estado de cosas dura hasta los doce años, aproximadamente. Durante esta etapa, denominada por Beinlich «edad del relato ambiental», los niños se interesan especialmente por el mundo de lo objetivo y concreto, sienten curiosidad por cuanto les rodea. Beinlich caracteriza esta etapa así: «Construcción de una fachada realista, racionalmente ordenada y práctica ante un trasfondo aventurero-mágico encubierto de seudorrealismo» [68].

68 Beinlich, A. (1970), citado por Bamberger, R., op. cit., 41.

Universidad Pontificia de Salamanca

b.2) Materiales y actividades lectoras

En consonancia con este mundo de intereses, le agradan los textos sobre la vida cotidiana y sobre las costumbres propias del ambiente en que vive, sobre las costumbres de los animales, sobre algunos fenómenos de la naturaleza. Al final de la etapa, surge el interés por el mundo de las aventuras. La afición a la lectura se fomenta en esta edad cuando se proporciona a los niños libros que tratan de estos temas.

Los padres y los profesores, conocedores de los intereses de sus muchachos, deben hacer cuanto esté en su mano para que los niños de estas edades dispongan en el hogar y en la escuela de esta clase de publicaciones.

Para hacer frente al peligro que conlleva el sometimiento a los imperativos de los intereses «espontáneos», se impone ampliar el campo de intereses de los niños. Esto se consigue, en primer lugar, haciendo conscientes a los niños de los diversos usos de la lectura. En las primeras líneas de este trabajo hablamos de un bloque de objetivos en la enseñanza de la lectura, a saber, los objetivos relativos a conocimientos. Algunos de estos conocimientos versan sobre los diversos usos, propósitos y utilidades de la lectura. Pues bien, uno de los medios para que en el niño surjan el interés y la afición a la lectura es el conocimiento de los diversos usos de la misma. Se trata de que comprendan que la lectura no es un fin en sí misma, sino que una vez alcanzada cierta competencia en la habilidad lectora, ésta ha de convertirse en un medio valioso para conseguir varios objetivos de diversa naturaleza. Por ello, padres y profesores no ahorrarán medios de mostrar las utilidades que la lectura comporta y las aplicaciones de la misma a la solución de problemas concretos que se presentan en el aula, en el hogar y en las situaciones ordinarias de la vida. Si en el hogar o en la escuela se crean, se proponen o se ofrecen situaciones en las que es necesario acudir a la lectura para resolverlas, se está ayudando a crear la idea de que la lectura es medio para conseguir determinadas metas. Por ejemplo, cuando alguno de los padres se dedica con su hijo pequeño a construir o poner en funcionamiento un juguete, y juntos leen las instrucciones para construirlo o hacerlo funcionar, o cuando preparan un menú guiándose por las orientaciones que da un libro de cocina, el muchacho va interiorizando la idea de las utilidades de la lectura, va entendiendo que leer sirve para algo. Mediante éste u otros procedimientos similares, surgirá en la mente de los escolares la convicción acerca de las utilidades de la lectura y se desencadenará en ellos la costumbre de recurrir espontáneamente a su utilización cuando sea preciso.

En segundo lugar, hay que aprovechar los intereses lectores de una determinada edad para, a partir de ellos, proponer lecturas que se refieran a contenidos estrechamente ligados a tales intereses, pero

Universidad Pontificia de Salamanca

que no tienen el carácter de lectura de pasatiempo o entretenimiento. Concretamente, en la edad del relato ambiental habría que aprovechar el afán realista de los niños para proponerles lecturas de carácter informativo sobre diversas disciplinas como geografía, ciencias naturales, etc. En este tipo de lecturas deberán ser especialmente ayudados por el profesor; éste les ayudará a descubrir en la lectura el aspecto informativo, y no de mero ocio o esparcimiento. El alumno irá adquiriendo conciencia de que un medio de informarse sobre el mundo que le rodea es acudir a los libros.

No sólo hay que proporcionar lecturas adaptadas a los intereses lectores de una edad, y ampliar esos intereses, sino que es también necesario seguir enseñando a leer. Aun en el caso de que la enseñanza inicial de la lectura haya prestado especial interés a la comprensión lectora, la habilidad de leer comprensivamente no está aún plenamente conseguida y es necesario seguir cultivándola en los escolares. Si no se alcanza una buena capacidad de leer comprensivamente, no es posible la formación de la actitud positiva hacia la lectura y el desarrollo del hábito lector. Se trata ahora de hacer ejercicios de análisis de las ideas de un texto, de detección de la secuencia de esas ideas, de aislamiento de la idea principal y de síntesis de ideas. Los ejercicios de fomento de la comprensión lectora pueden hacerse sobre textos no estrictamente didácticos. Pero hay que llegar a un momento en que se dé el paso de hacer esos mismos ejercicios sobre temas de los libros de texto, en nuestro caso, sobre libros escolares de ciencias sociales y de la naturaleza. Actuando así, estamos enseñando a estudiar mediante actividades de estudio dirigido.

Además de las actividades de lectura dirigida para el fomento de la comprensión lectora, y de actividades de estudio dirigido, son de la mayor importancia en esta etapa las actividades de lectura libre. Es, por ello, necesario que en el horario escolar haya un tiempo dedicado a la lectura del libro que el niño voluntariamente elija. Estas sesiones de lectura, aparentemente informales, hechas en forma individual o en pequeños grupos libremente constituidos, son eficacísimas para despertar o incrementar la afición lectora. No es necesario que los alumnos den cuenta al profesor de lo que están leyendo, pues se pretende que no identifiquen la lectura con una actividad escolar controlada al detalle por el profesor. Es importante que el niño no tenga la impresión de estar siendo continuamente evaluado sobre su aprendizaje de la lectura. Tal impresión es molesta para el sujeto. Estas sesiones, que a primera vista pueden parecer una pérdida de tiempo, son de hecho una forma ideal de aprovecharlo. Tienen un efecto multiplicador del valor didáctico del tiempo.

Los alumnos de estas edades poseen un aprovechable sentido de pertenencia al grupo del aula; su grado de socialización es también elevado y tienen capacidad para trabajar en grupo. Estas características del psiquismo infantil deberían aprovecharse para organizar tra-

Universidad Pontificia de Salamanca

bajos de grupo sobre un tema de interés, trabajos que requieran la consulta de libros. La organización de actividades que exijan del grupo la lectura de una cierta variedad de textos puede adoptar una amplia variedad de formas.

Podría deducirse de cuanto llevamos dicho que atribuimos demasiada importancia y que asignamos excesivo tiempo a la actividad de leer en esta etapa educativa. Esto puede afirmarse si se hacen comparaciones con lo que ocurre de hecho en muchas aulas, en las que comúnmente es exiguo el tiempo dedicado a la lectura. A veces en la escuela no se manejan más libros que los de texto de los distintos grados o niveles académicos. La exigencia de desarrollar los contenidos de las diversas áreas curriculares conlleva que escasee el tiempo dedicado a la lectura de otros libros. Esto contrasta con lo que ocurre en algunos países. «En los países en que más se aprecia la lectura, la organización escolar destina más horas a leer. En Francia... casi la mitad del tiempo correspondiente al primer grado escolar se ocupa con la lectura. Durante los años siguientes se dedica también, en las escuelas de Francia, mucho más tiempo a la lectura que, por ejemplo, en las de la Europa central. Y es curioso que, en los países en que más tiempo escolar se destina a la lectura, los niños leen también más en casa» [69]. A veces se llega al extremo de que los profesores se sientan culpables cuando dedican tiempo del horario escolar a leer para los alumnos o a lectura por los alumnos. «La culpa de que, pese a todo, se lea tan poco, tiene que estar en los propios responsables de la lectura. ¿No es cierto que los profesores suelen sentir remordimientos de conciencia cuando leen algo a sus alumnos como entretenimiento? ¿No les ronda por la imaginación en esos momentos, y ante el recargado programa de las asignaturas, la idea de que están perdiendo el tiempo? A tales profesores habría que recordarles que disponer de tiempo no es cuestión de reloj sino de carácter. Los padres de los alumnos deberían apoyar con entusiasmo, en entrevistas y asambleas, a aquellos profesores que procuran a sus hijos el placer de la lectura» [70].

Los padres siguen desempeñando en esta etapa educativa un decisivo papel en la creación de la actitud positiva hacia la lectura. Es muy importante que, con esa finalidad, participen en la lectura de sus hijos comentando con ellos las ideas y los hechos que aparecen en el texto, los sentimientos y las reacciones de los protagonistas o actores, las reacciones de los propios lectores, etc. El papel de la familia es tan decisivo que algún autor llega a sostener que dedicar veinte minutos diarios a compartir actividades lectoras con el hijo puede bastar para que en éste surja el hábito de lectura para toda la

69 Bamberger, R. (1975), op. cit., 60.

70 Fährmann, W. (1985), en Fährnmann, W. y Gómez del Manzano, M., *El niño y los libros. Cómo despertar una afición.* Madrid: S. M., 9.

Universidad Pontificia de Salamanca

vida [71]. Pero es también importante que los niños se dediquen sin intervención de los padres a la lectura y manejo de esa clase de materiales. Lo que sí han de hacer los padres es facilitarles momentos y lugar adecuados para que los muchachos pueden dedicarse a la actividad personal de leer. En la escala que Fredericks y Taylor proponen a los padres para que se autoevalúen acerca de su compromiso y su implicación en la enseñanza de la lectura a sus hijos figuran, entre otros, los siguientes ítems, que reflejan otras tantas conductas que los padres deberían realizar para promover la afición lectora de los muchachos y que son sumamente indicadas para la etapa educativa que ahora estamos considerando: «Leo con mi hijo todos los días. Veo la televisión con mi hijo y comentamos lo que hemos visto. Mi hijo tiene su propia biblioteca o lugar donde coloca sus libros. Disfruto leyendo una amplia gama de materiales de lectura. Ayudo a mi hijo a elegir el material de lectura. Animo a mi hijo a leer. Regalo libros a mi hijo por su cumpleaños o en otras ocasiones. Comento las cosas que mi hijo lee. Nuestra familia visita la biblioteca pública local. Mi hijo dispone de tiempo para leer en casa. Ayudo a mi hijo en sus deberes. Disfruto leyendo en mi tiempo libre. Hago preguntas a mi hijo sobre sus libros» [72]. Este listado constituye un buen programa de comportamientos y situaciones adecuados para fomentar la afición y el hábito lector de los muchachos.

b.3) Obstáculos al desarrollo de la afición a la lectura

Es preciso mencionar algunas de las situaciones o actuaciones que pueden dificultar el desarrollo de la afición a la lectura en esta etapa educativa.

La televisión.—La presencia generalizada de la televisión en los hogares está provocando efectos múltiples, positivos y negativos, en la familia. Entre los efectos negativos se señala que es «el mayor impedimento para cultivar el amor a la lectura» [73] y que, además, está suplantando la actividad de leer, de modo que estamos llegando a un tipo de sociedad a la cual es ajena la lectura. Es evidentemente el peligro que para la formación de la actitud positiva hacia la lectura puede suponer la televisión. Lo es cuando la televisión se adueña del tiempo libre de los padres; no puede olvidarse que los niños son excelentes imitadores de la conducta de sus padres. No lo es cuando los padres dominan la televisión, es decir, cuando saben distribuir su tiempo en ver

71 Cf. Vukelich, C. (1984), 'Parents role in the reading process: A review of practical suggestions and ways to communicate with parents', *The Reading Teacher*, 37, 474.

72 Fredericks, A. D. y Taylor, D. (1991), op. cit., 29-30.

73 Johnson, R. E. (1989), 'El uso de los medios audiovisuales para animar a los niños a la lectura en diferentes áreas de contenidos', en Monson, D. L., y McClenathan, D. A. K. (comps.), op. cit., 103.

Universidad Pontificia de Salamanca

los programas televisivos o los vídeos que se alquilan en el vídeo-club del barrio y en realizar otras actividades culturales entre las cuales debe figurar necesariamente la actividad de leer. Los padres deben ser también educadores de sus hijos en cuanto televidentes. La contemplación conjunta de determinados programas y el comentario serio sobre los mismos educa al niño acerca del uso de la televisión como medio de información, de formación y de distracción. No es la televisión en sí misma, sino el uso que de ella hacen los padres en el hogar, lo que puede ser un auténtico peligro para la génesis y el asentamiento de la afición a la lectura. La solución no es mandar al niño a su cuarto a hacer los «deberes» mientras los adultos ven la televisión; la solución está en que los padres se comprometan a usarla inteligentemente y a enseñar a sus hijos el uso inteligente de la misma.

El libro único de lectura.—Es asimismo una situación contraproducente la utilización durante el año escolar de un sólo libro de lectura. Esta práctica está relacionada con el desenfoque que a veces se da a la enseñanza de la lectura, a saber, insistir en la decodificación oral de lo escrito para mejorar la habilidad de la correcta pronunciación en la lectura oral. Esta práctica se vincula también con el propósito de mejorar la rapidez lectora y la expresividad de la lectura oral. El empleo en el aula (o en el hogar) de un solo libro de lectura durante el año escolar es pernicioso para el desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura; si se pierde el aliciente de la novedad argumental del texto, la lectura puede degenerar en una actividad tediosa y aburrida.

La lectura colectiva por turno.—Otro obstáculo para el desarrollo de la actitud positiva hacia la lectura está constituido por las sesiones de lectura colèctiva por turno. Es bastante común que en la etapa escolar que estamos examinando se realice un tipo de actividad lectora que, a pesar de su amplia difusión, produce efectos negativos sobre la afición a la lectura. Nos referimos a la llamada lectura oral colectiva por turno. En esta clase de ejercicios, un alumno lee en voz alta ante sus compañeros y éstos han de seguir con el oído y con la vista, pero en silencio, el mismo texto, al mismo ritmo que el que lee en voz alta. El profesor, arbitrariamente, manda detenerse al lector e indica, arbitrariamente también, quién deberá continuar la lectura en el punto en que fue interrumpida. La sesión prosigue con otros alumnos hasta que concluye la lectura del texto.

Esta práctica muy difundida en las aulas, es desechada casi unánimemente por los tratadistas de didáctica de la lectura. Aducimos algunos testimonios: «La lectura oral de un niño tras otro, siguiendo un texto, es un método que debe ser desterrado de la enseñanza» [74]. «Gradualmente los maestros han reconocido la inutilidad de la lectura

74 Brueckner, L. J. y Bond, G. L. (1969), *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Madrid: Rialp, 154.

Universidad Pontificia de Salamanca

por turno» [75]. «Tal manera de proceder ha sido condenada desde hace muchos años» [76]. «Me parece evidente que tales ejercicios de lectura no sólo son inútiles, sino que son, por el aburrimiento que procuran a los alumnos, un verdadero obstáculo puesto al deseo de leer» [77].

Creemos que está justificado el rechazo de esta actividad. Examinamos a continuación las situaciones personales que pueden darse en los alumnos cuando se realiza esta actividad: 1.ª) El que lee es un alumno poco experto. En este caso, sus compañeros más adelantados pueden optar por: a) seguir con la vista el texto en el punto en que aquél está leyendo, con lo que se ven obligados a hacer más pausas oculares que las que normalmente harían, o a hacer pausas más largas, o a hacer regresiones oculares; es decir, que el alumno, por ser «obediente» a la norma impuesta por el profesor, está adquiriendo malos hábitos fisiológicos lectores; b) no seguir con la vista puntualmente lo que su compañero está leyendo en voz alta, sino despegarse de él para seguir el propio ritmo lector. Esto es lo que psicológicamente deben hacer los alumnos más adelantados. Pero están «en peligro» de ser llamados a continuar leyendo en el punto en que ha cesado su compañero, y, como están «perdidos», el profesor les reprocha su falta de atención, etc. De estos alumnos dice Dottrens: «Al obrar como lo han hecho, han mostrado su interés por la lectura que ha sido para ellos más fuerte que el temor a ser llamados a seguir. ¡Con toda justicia deberían ser alabados en vez de castigados! [78] 2.ª) El que lee es un alumno adelantado. En esta caso, los que están más retrasados no pueden seguirlo sino que se ven obligados a malseguirlo saltándose palabras o frases para, de alguna manera, no perderse y poder continuar la lectura en el punto preciso, si el profesor se lo manda. Es imposible que en esta situación experimenten gusto en la sesión de lectura y adquieran afición lectora. El niño se dedica a leer con ansiedad o miedo al fracaso. 3.ª) El que lee es un alumno de nivel lector medio. Cuando así ocurre, los que están más adelantados o más retrasados que él sufren, respectivamente, los efectos descritos en las situaciones 1.ª y 2.ª).

Los inconvenientes anteriormente expuestos quedan mitigados si la sesión se realiza únicamente con grupos de alumnos que tienen aproximadamente el mismo nivel de lectura; pero no suele ser ésta la situación en la que se realizan tales actividades lectoras.

Las ventajas que algunos creen descubrir en el sistema de la lectura por turno (v. g., dar oportunidades de leer, mantener la atención de la clase, fomentar la emulación, promover el perfeccionamiento de la lectura mediante la imitación de los alumnos mejores, etc.), pueden

75 Jenkinson, M. D. (1976), 'Modos de enseñar', en Staiger, R. C., op. cit., 59.

76 Dottrens, R. (1971), *Didáctica para la escuela primaria*. Buenos Aires: Eudeba-UNESCO, 126.

77 Boughourlian, G. (1978), 'Audiovisual, lectura... y pedagogía', en GFEN, op. cit., 285.

78 Ibidem, 126.

Universidad Pontificia de Salamanca

conseguirse más fácilmente, y sin los inconvenientes de la lectura por turno, por otros procedimientos, de cuya presentación prescindimos aquí.

b.4) El acceso a la biblioteca

Un factor importante para el incremento de la afición a la lectura es la frecuentación de las bibliotecas por parte de los escolares. Hablamos aquí de esta cuestión, aunque muchas de las sugerencias que ahora ofrecemos son de aplicación también en las etapas siguientes. «El irse acostumbrando a utilizar las bibliotecas puede decirse que constituye una de las metas de la educación del lector» [79]. Los tratadistas de la enseñanza de la lectura atribuyen gran valor en la creación de la actitud positiva hacia la lectura a la frecuentación de la biblioteca por los alumnos. Es más, convienen en que es muy útil que los niños se hagan tempranamente usuarios de la biblioteca. Disienten acerca del tipo de biblioteca con el que han de entrar en contacto los alumnos; parece que, como norma general, es preferible comenzar por la biblioteca escolar, y sólo más tarde acceder a bibliotecas públicas (estatales, municipales, de entidades privadas, etc.), especialmente las destinadas exclusivamente a muchachos o las comunes que tienen una sección especializada para lectores jóvenes.

La utilización de la biblioteca durante los años de la escolaridad es fundamental para crear lectores; «hemos constatado con mucha frecuencia que los niños que se comportan con menor habilidad en clase se encuentran "bien" en una biblioteca. A nivel de aprendizaje hemos visto a niños muy retrasados descubrir finalmente allí el valor de un libro, de la lectura. En ese contexto ya no se trata de la herramienta impuesta y engorrosa, sino de un "amigo" personalmente descubierto» [80].

Para que pueda cumplir los cometidos que se le asignan, es necesario que la biblioteca escolar posea una infraestructura mínima, que esté bien surtida de libros de consulta para las distintas materias escolares y de obras de literatura infantil y juvenil, (generalmente las bibliotecas están desequilibradas, siendo más abundantes los libros dirigidos al esparcimiento), que tenga una correcta organización de sus fondos bibliográficos, y que sea accesible a los alumnos. La accesibilidad a la biblioteca implica, en primer lugar, que se pueda acudir a ella dentro del horario escolar, y, por lo tanto, que alguien que posea una formación específica atienda en esos momentos a los consultantes; pero implica además que se informe a los alumnos sobre cómo

79 Bamberger, R. (1975), op. cit., 89.
80 Dumeix, J. (1978), 'La biblioteca y la escuela', en GFEN, op. cit., 314.

Universidad Pontificia de Salamanca

están organizadas las bibliotecas, cómo hay que servirse de los libros y cómo deben utilizarse las instalaciones.

Pero, como muy bien señala Zaidi, el valor didáctico de la biblioteca escolar no estriba única o primordialmente en que sea un depósito de libros para su consulta in situ o para llevarlos a casa en préstamo; su valor radica más bien en que pueda ser un lugar para las lecturas espontáneas de los niños y para la realización de otras actividades lectoras. «Para empezar, es preciso llevar a los niños a la biblioteca simplemente para que exploren en ella. Déjelos que vean libros acerca de innumerables temas, capaces de despertar su curiosidad, y que hagan propuestas acerca de las más variadas cuestiones. [...]. [Su utilización] contribuye a forjar la idea de que la biblioteca es un sitio al cual uno puede acudir si desea indagar determinadas cuestiones. En otras palabras, la biblioteca ha de ser concebida algo más que como un depósito de libros que uno puede solicitar y llevarse a casa. Se puede realizar algunas de las clases de lectura en la biblioteca en lugar del aula. Puede que ninguna otra de las técnicas sugeridas sirva como ésta para reforzar la idea de que la lectura es algo más que una asignatura escolar, y que el material de la biblioteca forma parte integral del programa de lectura» [81]. Así entendida, la utilización de la biblioteca exige a los docentes modificar algunas rutinas académicas, introducir y adoptar nuevas modalidades de intervención didáctica e, incluso, introducir innovaciones en la organización y funcionamiento del centro. Acaso estemos hablando de utopías si examinamos la praxis de nuestros centros docentes, pero habría que hacer algo. Al menos, habría que hacer un esfuerzo de aproximación a esa utopía o ideal mediante la creación de pequeñas bibliotecas de aula.

El acceso y la utilización de la biblioteca escolar constituyen el primer paso para la frecuentación de las bibliotecas públicas. Hay que iniciar al niño, desde la escuela o desde el hogar, en la utilización de estos centros que están al servicio de una comunidad humana intentando satisfacer sus necesidades culturales. Los niños han de ser informados sobre la utilidad que reportan los bibliotecas públicas, han de aprender a utilizarlas y amarlas, han de acostumbrarse a acudir a ellas, si queremos que se equipen con un recurso que les conduzca al aprendizaje autónomo que habrá de servirles de por vida.

En algunos países las bibliotecas públicas comunes y las infantojuveniles han dejado de ser un depósito de libros que están a disposición de eventuales lectores y se han convertido en centros de animación a la lectura; cuando están bien organizadas, ellas mismas utilizan medios para captar usuarios y despertar en el público el interés por el libro y la lectura. Es preciso que las bibliotecas incluyan entre sus

81 Zaidi, L. J. (1989), 'Del programa básico de lectura a la biblioteca', en D. L. Monson, D. L. y McClenathan, D. A. K. (comps.), op. cit., 54.

Universidad Pontificia de Salamanca

cometidos el de suscitar en el público el interés por el libro y por la lectura. Y que dispongan, además, de infraestructura y servicios para hacer efectivo el uso de sus fondos bibliográficos.

No sólo hay que promover desde fuera el uso de la biblioteca. A los esfuerzos de padres, educadores y bibliotecarios de acercar el niño a la biblioteca pública debe corresponder el esfuerzo de la sociedad por acercar la biblioteca a los niños y jóvenes. Las secciones de barrio de las bibliotecas municipales y el servicio de bibliobuses para atender a los jóvenes lectores de los pequeños núcleos de población son medios idóneos y constituyen soluciones válidas para la aproximación del libro a sus usuarios.

Las etapas de iniciación y primer afianzamiento en el dominio de las habilidades lectoras son, como ya dijimos, decisivas para la creación y afianzamiento del gusto y afición por la lectura. «Puede sostenerse, sobre la base de mucha experiencia, que si por el quinto año escolar no le entusiasma a un niño la lectura ni ha brotado en él ningún interés lectural determinado, hay pocas esperanzas de que la situación cambie con el tiempo» [82].

En las etapas hasta ahora estudiadas un único profesor es generalmente el responsable de la enseñanza de todas las áreas curriculares o de la mayor parte de ellas. Este hecho facilita grandemente la tarea de enseñar a leer a los muchachos en el medio escolar. La situación se complica en los niveles ulteriores cuando son varios los profesores que se encargan de la enseñanza de las distintas materias.

14. La actitud lectora en la adolescencia

Hacia los once o doce años accede el muchacho al estadio de las «operaciones formales», que se consolida hacia los catorce o quince años. Es la última etapa del desarrollo cognitivo del ser humano; por lo tanto, los rasgos del pensamiento son en esta fase los mismos que los del pensamiento de los adultos. La emergencia del período de las operaciones formales coincide con el advenimiento de la adolescencia, etapa en que se realiza la transición de la infancia a la adultez y cuya duración varía de unos individuos a otros, de acuerdo con una amplia gama de factores y situaciones peculiares que afectan a cada sujeto; suele estimarse que, tal como se da en el mundo cultural occidental, concluye en torno a los veintiún años. Algunos autores distinguen dos fases: la adolescencia temprana, que se sitúa entre los once y los diecisiete años, y la adolescencia tardía o juventud. En nuestro trabajo prescindimos de la segunda fase.

82 Foucambert, J. (1976), op. cit., 77.

Universidad Pontificia de Salamanca

La nueva etapa se manifiesta en los profundos cambios o transformaciones que experimenta la persona, y que abarcan todos los sectores de la misma. En el sector somático destaca la aparición de la madurez fisiológica sexual, que constituye un hecho decisivo en la vida del ser humano. El sujeto cambia en su modo o estilo de pensar, de sentir y de interactuar con los demás. El pensamiento se caracteriza por una mayor autonomía y rigor en el razonamiento; es pensamiento formal, capaz de razonamiento hipotético-deductivo. La nueva forma o estilo de pensar permite al sujeto ver la realidad de manera distinta a como lo había hecho hasta ahora. Se comprende el concepto de causalidad física. La comprensión del tiempo en sus dimensiones de duración y sucesión hace posible el interés por los acontecimientos del pasado. El sujeto sigue interesándose por la realidad circundante, por el mundo exterior, pero simultáneamente vuelve su mirada hacia una nueva realidad, su mundo interior, es decir, sus pensamientos, sentimientos y deseos, etc., gracias a su capacidad de introspección. De ahí que surja ahora la autorreflexión y el preguntarse por su identidad personal; el sujeto trata de clarificar quién es él mismo; comúnmente, al final de esta etapa, la identidad personal está suficientemente definida y fijada en la mayor parte de los adolescentes. Uno de los elementos integrantes de la identidad personal es el autoconcepto, es decir, el conjunto de ideas, imágenes, juicios descriptivos y valorativos que el sujeto tiene o hace sobre sí mismo en sus diversos aspectos, a saber, el somático, el psíquico, el social. (En la adolescencia son frecuentes los juicios valorativos sobre el propio cuerpo y la preocupación por el mismo, más concretamente, por su energía física y por su atractivo). Su capacidad de introspección le posibilita también comprender un poco mejor, por analogía, la vida interior y las posibles razones de la conducta de los demás; le interesan, no tanto las acciones e incluso las hazañas de los otros, sino más bien las motivaciones que subyacen a esas acciones.

En lo concerniente a sus relaciones sociales, el muchacho se emancipa progresivamente de la familia, y, paralelamente, establece lazos más estrechos con el grupo de sus compañeros, formando primero pandillas con coetáneos del mismo sexo, y, luego, pandillas mixtas, para acabar estableciendo relaciones afectivas privilegiadas con una sola persona, generalmente de distinto sexo. Pero, a pesar de su emancipación respecto de la familia, el adolescente demanda intensamente el afecto de sus padres; se crea así una situación de ambigüedad entre búsqueda de independencia y aceptación de la dependencia. Existe también un equilibrio inestable entre su tendencia a definir su identidad personal y su lealtad al grupo.

El desarrollo de la conciencia moral alcanza el estadio de la heteronomía; el sujeto es ya capaz de elaborar juicios y razonamientos morales, basados no en la autoridad o en unas reglas externas, sino en la propia reflexión. Los adolescentes cuestionan los principios y normas morales hasta ahora aceptadas por ellos. Otro aspecto inte-

Universidad Pontificia de Salamanca

grante de la conciencia moral es el relativo a las actitudes y valores. Durante las etapas anteriores de la vida el individuo acepta las pautas culturales, las actitudes y los valores del entorno, pero en este momento los somete a revisión y crítica; su resultado es que se aceptarán unos y se rechazarán otros en virtud de la evaluación personal que de ellos hace el sujeto. «La adolescencia no sólo es la edad en que se suele adherir a valores, sino que después de ella es infrecuente la conversión a un sistema diferente de valores. Es, por consiguiente, en estos años cuando va a definirse la orientación duradera que, por lo general, mantendrá durante el resto de su vida respecto a metas, a fines y a proyectos valiosos para ella y socialmente reconocidos» [83].

Los rasgos de la adolescencia no son estáticos y fijos, sino que evolucionan a lo largo de esta etapa de la vida humana. En consonancia con tal evolución, Beinlich distingue dos subetapas en los intereses lectores, a saber, la «edad de los relatos de aventuras» que se extiende entre los doce y catorce años, aproximadamente, y la edad o «fase estético literaria», que llega hasta los diecisiete. El material lector adecuado para los sujetos de estas edades es el que se hace eco o es congruente con los procesos mentales, el nivel de desarrollo social, la capacidad de enjuiciamiento moral y las situaciones emocionales típicas de estas fases.

a) *La edad de las aventuras*

a.1) Intereses lectores

Los intereses lectores se orientan a la aventura, la intriga, los desenlaces imprevistos, el riesgo, el sensacionalismo, el misterio, el mundo de la ciencia en lo que tiene de aventura y de misterio, el mundo de los afectos y los sentimientos, los deportes. A pesar de que aparentemente los adolescentes estén muy interesados por la acción, su verdadero interés empieza a centrarse en las reacciones de los personajes de las narraciones y en las motivaciones que subyacen a su modo de ser y de actuar. Los libros favoritos son los de viajes, los que describen tierras y mundos lejanos (preferentemente en forma novelada), los de aventuras. El creciente interés por el pasado hace atractivos los libros que relatan episodios históricos o hazañas de héroes, las biografías, las novelas históricas; pero incluso en esta clase de escritos quieren ver reflejados los sentimientos de los personajes, les encanta verlos como seres que en ocasiones tienen problemas que no desaparecen de forma mágica o por un fortuito golpe de suerte. La búsqueda de la propia identidad les lleva a interesarse por las novelas cuyos pro-

83 Fierro, A. (1990), 'Relaciones sociales en la adolescencia', en Palacios, J. et al. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I.* Madrid: Alianza, 342.

Universidad Pontificia de Salamanca

tagonistas o personajes principales son adultos; buscan descubrir en ellos las complejidades de la vida adulta. Les agradan también las novelas de ficción, cuyo protagonista es un héroe masculino, vigoroso y atractivo, que con su fuerza física y su astucia supera las dificultades y obstáculos; la identificación con el héroe o superhéroe es típica de los adolescentes. Hay otro género de novelas que les agradan grandemente; son aquellas en que el protagonista o alguno de los personajes reflejan los rasgos de la llamada «cultura adolescente», es decir, los gustos, modas y estilos propios en el vestido y en el peinado, y las actitudes y comportamientos peculiares de esta etapa de la vida. Interesan las novelas sensacionalistas, pero también las que abordan algunas cuestiones que ahora comienzan a preocupar a los muchachos: las relaciones entre los sexos, el mundo de la droga, el aborto, etc. El interés por esta temática aumenta en los siguientes años de la adolescencia. Son de su agrado los escritos que versan sobre el mundo de los deportes.

Los autores señalan que en esta etapa se acentúa la hasta ahora poco llamativa diversificación de intereses lectores según el sexo. A las muchachas, que comparten con los chicos el interés por las aventuras, les resultan más atractivos los relatos emotivos, los temas familiares, las historias románticas, los relatos en que aparecen actos de ayuda, de bondad, de altruismo, de lealtad, de protección a los débiles, etc., y les desagradan los que presentan acciones violentas; a los muchachos les interesan más los relatos en los que aparecen la acción rápida, el despliegue de fuerza en la lucha o en los deportes; les agradan los rápidos cambios de escenarios y la vivacidad en los detalles descriptivos; les resultan interesantes también los libros instructivos que versan sobre tecnología, ciencias e inventos. Empiezan a interesar las novelas de ciencia ficción.

El advenimiento de la adolescencia lleva aneja para no pocos muchachos una situación de decadencia o un bache en su rendimiento académico. El bache se nota también en su actividad lectora; hay desgana, apatía, e incluso rechazo a la lectura. El fenómeno puede deberse a múltiples causas. Pero su frecuencia debe inducir a padres y profesores a poner cuanto esté de su parte no sólo para evitar la caída de tensión sino también para mantener la actividad lectora y seguir apoyando el desarrollo de la actitud positiva hacia la lectura. La responsabilidad de la formación y sedimentación de la actitud positiva hacia la lectura sigue recayendo sobre los padres y profesores. Unos y otros han de sacar partido de los intereses propios de los adolescentes, proporcionándoles materiales lectores adecuados.

a.2) Ampliación de los intereses lectores

Pero en este momento es de la mayor trascendencia enfocar los intereses lectores de los muchachos hacia la lectura de contenidos que no tengan básicamente una finalidad recreativa. Apoyándose en las

Universidad Pontificia de Salamanca

características del psiquismo de los adolescentes (crisis de valores, búsqueda de la propia identidad, etc.), se les facilitará el paso de la lectura recreativa a la lectura formativa, poniendo a su disposición libros que presenten los problemas y las preocupaciones propias de los escolares de esta edad. Los muchachos comprobarán que en ellos se reflejan los problemas que les están afectando y que en ellos se encuentran respuestas u orientaciones a sus interrogantes. Es importante que descubran poco a poco que los libros son un medio de formarse. En el medio escolar puede favorecerse la lectura de este tipo de escritos organizando actividades tales como diálogos, debates, etc., sobre cuestiones que preocupan a los muchachos, remitiendo a éstos a informarse en determinados libros o artículos para preparar la sesión, o a encontrar las respuestas a cuestiones que se han planteado en el aula, respuestas que se debatirán después por los propios alumnos. El nivel de socialización que han alcanzado los alumnos de estas edades, y su sentido de pertenencia al grupo de coetáneos, son elementos facilitadores de las actividades grupales de lectura en el aula. Por supuesto, todos los profesores son solidariamente responsables de acercar los muchachos a la lectura de carácter propiamente formativo, en la medida en que ello sea posible desde los contenidos de su respectiva materia. También los padres pueden colaborar a crear la disposición favorable a leer libros o trabajos formativos cuando, sospechando o conociendo con toda certeza que su hijo está pasando por un momento de dificultades personales, le sugieren, sin imposición alguna, la lectura de determinados escritos que abordan la temática que le preocupa. Y cuando, si las circunstancias lo permiten, comentan con sus hijos las ideas del texto leído. El problema con el que padres y profesores pueden encontrarse es el desconocimiento de las obras que, siendo fiables por su contenido y dignas por sus valores lingüísticos, sean aprovechables para acercar los muchachos a la valoración de y la afición a las lecturas formativas.

Es también necesario aprovechar los rasgos psíquicos de los adolescentes para llevarlos a la lectura de obras de contenido científico, obras que no sean de un elevado nivel de especialización ni de una divulgación ramplona. Esta tarea compete sobre todo a los profesores de ciencias de la naturaleza y de ciencias sociales. Los profesores de ciencias y los de materias más directamente relacionadas con contenidos tecnológicos han de aprovechar el interés inicial de los adolescentes por el mundo de la ciencia, de los inventos, etc. Los de ciencias sociales han de aprovechar el interés de los muchachos por las aventuras, lo exótico y lo lejano en el espacio y en el tiempo para ofrecerles lecturas de geografía e historia. Unos y otros han de proporcionar esa clase de obras a los alumnos, han de adiestrarlos en su manejo y han de comentar con ellos su contenido.

El contacto con esta clase de libros está llamado a despertar en los alumnos un mayor interés por los correspondientes saberes, y, como consecuencia, a suscitar en ellos el deseo de seguir cultivándo-

Universidad Pontificia de Salamanca

los cuando concluya la etapa escolar. En realidad, se trata de crear en los alumnos unas necesidades e intereses que sirvan de base a la afición permanente a la lectura instructiva. Si no se despierta en los alumnos unos intereses que duren toda la vida, no se habrán suscitado auténticos lectores. Estas necesidades, intereses y motivos estables no pueden ser otros que los de seguir cultivándose de modo permanente. En esta tarea de promover el deseo de autocultivo están implicados todos los profesores de cualquier materia o área curricular. A cada uno le corresponde desarrollar el interés de su alumnos por el sector científico, técnico, artístico, etc., en el que él es especialista. Si experimenta la necesidad de un permanente autocultivo, el alumno tratará de satisfacerla acudiendo a los libros y a la lectura como a medio privilegiado para enriquecer su personalidad.

Para que surja el interés en seguir progresando en los diversos saberes, el profesor debe, entre otras cosas, enseñar a sus alumnos las técnicas, estrategias y procedimientos específicos de estudio de su materia. Actuando así, los profesores están contribuyendo eficazmente al desarrollo y estabilización de la afición lectora de sus alumnos. Los profesores han de enseñar a aprender si desean suscitar lectores.

El deseo de autocultivo no ha de restringirse a lo meramente cultural, científico, técnico o artístico, sino que ha de extenderse también a la realidad intraanímica del ser humano, al mundo afectivo-volitivo de la persona, es decir, a sus sentimientos, afectos, deseos, tendencias, aspiraciones, motivaciones, etc. Se puede promover el deseo de autocultivo de la propia interioridad proporcionando a los muchachos un tipo de literatura que, por otra parte, responde a sus intereses; nos referimos a las autobiografías, los diarios íntimos, las memorias y las biografías no excesivamente técnicas de personajes que han sobresalido en algún campo de la actividad humana. El alumno que, por medio de este género de lecturas, llegue a descubrir el mundo interior de otras personas, sentirá la necesidad personal de enriquecer el suyo propio y buscará satisfacer esta necesidad asomándose a la intimidad y a las experiencias de otras personas, tal como han quedado reflejadas en sus escritos o en los escritos que desvelan su interioridad, para descubrir sus componentes, su articulación, sus modos de influjo en la vida de la persona, y para, una vez descubiertas, cotejar con ellas el propio mundo interior. En consecuencia, no limitará sus lecturas a los libros que le divierten y a los textos que pueden proporcionarle informaciones científicas o culturales, sino que buscará también otro tipo de obras que no tienen primariamente una finalidad distractiva, informativa y de estudio.

Por lo demás, los profesores no pueden olvidar que, también en esta etapa del desarrollo, su actitud personal hacia la lectura y su práctica lectora siguen siendo factores determinantes de la consolidación de la afición de los muchachos a la lectura.

Universidad Pontificia de Salamanca

Es importante que en estos primeros años de la adolescencia el muchacho quede orientado a la lectura como entretenimiento, como literatura, como información, como una provocación para el pensamiento y la acción, como un puente para el tiempo y el espacio, como una comunión con los mejores artistas y los más importantes pensadores de la historia de la sociedad y del mundo [84].

Jugando con el valor semántico de las palabras latinas «otium» y «negotium», y asumiendo el significado que en el mundo actual tiene el trabajo, habla Laín Entralgo del negocio de leer, que sería la meta hacia la que han de llevar los educadores a sus educandos. «Será el leer negocio, buen negocio, cuando por la vía de la diversión o por la del estudio regale al lector mundo, compañía y libertad, y por añadidura le conceda la posibilidad íntima de ser él mismo, ser de otro modo y ser más» [85].

a.3) El escapismo

Los padres y los profesores deben ser conscientes de un peligro que acecha a algunos adolescentes: el peligro es el escapismo. El fenómeno tiene lugar con más frecuencia en adolescentes faltos de confianza en sí mismos, introvertidos o socialmente aislados; a menudo se da también en los que no van bien en sus estudios. Estos muchachos sienten, como los demás, la necesidad de satisfacer sus deseos y anhelos, pero ante la dificultad de satisfacerlos y de enfrentarse con sus problemas personales, optan por liberarse de unos y otros huyendo al mundo de la fantasía y de la ensoñación. Una vía de eludir los problemas y de dar satisfacción a sus deseos consiste en refugiarse en lecturas de obras intrascendentes (novelas sentimentales, policíacas, del oeste, historietas de humor violento, libros o revistas de chistes, relatos de fantasías sexuales, etc.), que de momento los palian, los ocultan o los enmascaran. Este modo de proceder puede ser inconsciente y no intencionado; pero, por lo común, es consciente y deliberado. El sujeto sabe que sus lecturas no reflejan ni se ajustan plenamente a la realidad, pero prefiere refugiarse en el autoengaño a afrontar los hechos y las situaciones. El recurso a este tipo de literatura puede crear una adición a la misma, que es, por naturaleza, opuesta a una actitud y hábito lector capaces de enriquecer al ser humano.

84 McCullough, C. y Chacko, Ch. (1976), op. cit., 174.
85 Laín Entralgo, P. (1986), *Teatro del mundo*. Madrid: Espasa-Calpe, 286.

Universidad Pontificia de Salamanca

b) *Fase estético-literaria*

b.1) Intereses y materiales lectores

Esta etapa, denominada por Beinlich «fase estético-literaria del desarrollo lector» o «años de maduración», se extiende desde los catorce hasta los diecisiete años. Bamberger ofrece el elenco de los tipos de materiales lectores adecuados a los intereses específicos de esta fase de la adolescencia: «Lecturas que interesan: aventuras de mayor contenido intelectual, libros de viajes más serios, novelas históricas, biografías, relatos amorosos, temas tópicos, literatura comprometida, materiales de información positiva que, en muchos casos, tienen que ver con las preferencias vocacionales» [86]. Se comprueba asimismo que a muchos adolescentes les agrada la poesía lírica, en cuanto que refleja o sintoniza con sus problemas personales íntimos, y la poesía social, en cuanto que se hace eco de los problemas humanos de injusticia, insolidaridad, discriminaciones diversas, etc. En cualquier caso, ahora es preciso atender de un modo especial a los valores literarios de los textos; la sensibilidad a lo estético está presente en los adolescentes, y es necesario tenerla en cuenta a la hora de seleccionar los materiales de lectura; no solamente eso, sino que hay que educar su gusto literario, de modo que el interés por lo bello se convierta en una motivación permanente para leer.

Más que por el tema o el género literario al que pertenecen, los libros para este edad deben destacar por su actualidad. «Los únicos libros que llegan a conmover realmente al adolescente son los libros *actuales* en el sentido amplio del término; es decir, aquéllos que le permiten situarse en su época y en su medio, que le ayudan a comprender mejor ese medio y a descubrir sus posibilidades. No tienen por qué ser necesariamente libros contemporáneos. Un estudio sobre el Egipto de los faraones, una novela que transcurra en la época de Luis XIV, pueden hacer que el lector descubra una dimensión fundamental de nuestra especie, una aspiración profunda de la humanidad». El mismo autor reitera y amplía el sentido de su afirmación anterior al sostener que «los mejores libros para jóvenes, se desarrollen en el pasado o en el futuro, se identifican todos por su relación con el presente. Ayudan a su público a percibir la compleja relación que une el pasado, el presente y el futuro; es decir, en último término ayudan a reflexionar sobre el transcurso mismo del tiempo. Y es precisamente ahí donde se sitúa la dificultad esencial que debe afrontar el adolescente» [87]. Justamente en razón de su actualidad así entendida, los libros han de prestar atención a las «cuestiones conflictivas». «La mayo-

86 Bamberger, R. (1975), op. cit., 42.

87 Soriano, M. (1978), 'Lecturas de los preadolescentes y de los adolescentes', en GFEN, op. cit., 54 y 58.

Universidad Pontificia de Salamanca

ría de las colecciones para adolescentes evitan cuidadosamente las cuestiones conflictivas, es decir, los problemas políticos, económicos, religiosos, etc... Ahora bien, esas cuestiones conflictivas son las que interesan más a los adolescentes» [88].

Las lecturas que interesan responden a las preocupaciones y los rasgos definitorios de esta fase de la adolescencia, a saber, la intensificación de la búsqueda de la propia identidad, la elaboración de una filosofía de la vida, la construcción de un sistema personal de valores, la elaboración de un proyecto personal de vida con sus implicaciones profesionales y responsabilidades sociales, y el conocimiento más objetivo del mundo exterior y del mundo interior propio y de los demás, con sus necesidades, aspiraciones, frustraciones, etc.

b.2) Apoyos educativos

No es necesario repetir que el fomento de la actitud positiva hacia la lectura pasa por la facilitación a los alumnos de los libros que se refieren a la temática expuesta. Y tampoco que es imprescindible ofrecer oportunidades de tiempo y lugar, y programar actividades que hagan posible la actividad de leer los materiales apropiados. Las bibliotecas escolar y pública pueden constituir ahora, al igual que en las etapas anteriores, un medio muy eficaz de acceso a la lectura de materiales propios del momento. Pero sí conviene recordar que los intereses no son el producto inexorable del desarrollo cronológico, sino que están determinados en gran parte por el carácter de las personas, por sus experiencias anteriores en la familia, la escuela o la sociedad, por su nivel mental, por su grado de instrucción, por sus expectativas ante la vida adulta y su inserción profesional en ella, etc. Lamentablemente, «la mayoría de los jóvenes adolescentes —sobre todo los que no han leído aún muchos libros— tienen intereses muy primitivos y elementales, que se satisfacen todavía con simples libros de aventuras, como en la pubertad. Si no encuentran a menudo otros en el centro escolar o en la biblioteca, serán su único material de lectura novelu-chas baratas, de crímenes y detectives o sentimentales y de aventuras, o, si no, tebeos, revistillas de chistes o crónicas deportivas —o de modas y artistas de cine, para las chicas—; y esto podría durar ya toda la vida» [89]. Esta situación tiene grandes parecidos con el fenómeno del escapismo, del que hablamos anteriormente, y que puede darse también en estos años más avanzados de la adolescencia.

Contando con que en esta etapa está teniendo lugar un activo e intenso proceso de interiorización de valores, los profesores y, en la medida en que puedan, los padres han de redoblar sus esfuerzos para

88 Ibidem, 60.
89 Bamberger, R. (1975), op. cit., 80.

Universidad Pontificia de Salamanca

que en la tarea de los adolescentes de elaborar un incipiente sistema de valores no quede arrinconado el valor del autocultivo. Cuanto hagan los profesores y los demás responsables de la educación para que los muchachos descubran el valor de seguir cultivándose durante toda la vida, y para que entiendan que un medio eficacísimo para el autocultivo es el manejo del libro y de otros materiales escritos, es siempre beneficioso para crear afición permanente a la lectura. La interiorización del valor de la lectura como medio de autoformación lleva a la adhesión personal, que supera el estadio de la aceptación del valor de la misma, aceptación que hasta ahora era suficiente, pero que no ofrece garantías de una motivación permanente hacia la lectura.

El muchacho va perfilando su mundo de valores (aún no es propiamente un sistema de valores), como resultado, en primer lugar, de la revisión y crítica a las que somete los valores y normas culturales que hasta este momento había aceptado por influjo del medio familiar, escolar y social, y como resultado, en segundo lugar, del descubrimiento de valores nuevos. El individuo está inmerso en un proceso de interiorización de valores; lo que selecciona como valioso es objeto de adhesión personal, aunque la adhesión sea aún movediza y cambiable, provisional. Hay, evidentemente, rechazos de otros elementos que, si bien hasta este momento tenía por valiosos, no son ahora evaluados positivamente. Junto al presistema de valores, el adolescente va configurando una filosofía de la vida, un modo personal de ver la vida propia y la de los demás.

En este momento del desarrollo se intensifica la búsqueda de la propia identidad personal que conlleva la pregunta y las primeras respuestas provisionales sobre el proyecto personal de vida futura. En relación con el proyecto personal de vida, le resultan interesantes aquellos libros que orientan sobre el mundo de las profesiones, que ayudan a encontrar un rumbo en la vida.

15. Decaimiento de la práctica lectora

Hay evidencias suficientes para afirmar que, al concluir la etapa de la escolaridad obligatoria, se produce un llamativo descenso de la práctica lectora en los alumnos que no acceden a los siguientes niveles educativos. La situación no es generalizable a todos los muchachos que están en esas circunstancias, pero sí es extensible a otros alumnos que prosiguen sus estudios en los niveles no obligatorios: al finalizar sus estudios medios o superiores, sobreviene en ellos una reducción de la actividad de leer. Barker y Escarpit hablan de una etapa de vulnerabilidad de los hábitos lectores, etapa que se sitúa a edades variables, tanto más tempranas cuanto más cortos hayan sido los estudios. Según estos autores, todos los escolares, al acabar sus estudios,

Universidad Pontificia de Salamanca

pasan por esa crisis de vulnerabilidad. «Los hábitos culturales de la infancia y de la adolescencia encuadrados en el sistema de enseñanza quedan interrumpidos brutalmente al finalizar la etapa de escolaridad y, debido a una falta de estímulo, son a menudo abandonados» [90]. Es como si la capacidad de leer se hubiera atrofiado, como si sobreviniera una súbita desalfabetización; al menos se atrofia la ilusión y el gusto por leer, lo cual prueba que la alfabetización no estuvo bien planteada ni bien resuelta. El resultado es que mucha gente apenas se sirve de la lectura o lo hace sólo esporádicamente en situaciones muy particulares. El fenómeno de la no lectura o de la merma de la actividad de leer admite múltiples explicaciones. Es explicable que, quienes no han llegado a dominar bien los mecanismos de la lectura, dejen de leer al concluir la escolaridad. Cuando, a pesar de su incompetencia, leían en la escuela, lo hacían no por afición sino para satisfacer unas exigencias que les venían impuestas por la institución. El sujeto no ha perdido algo que no poseía. Otro grupo de sujetos ha adquirido las destrezas y mecanismos lectores, pero no la afición a la lectura. Pero lo más llamativo es que, incluso cuando durante los años escolares se ha conseguido la afición lectora, no queda asegurada ni garantizada su permanencia y estabilidad en los años posteriores. Hay que contar con que son múltiples los obstáculos y dificultades que se dan en el hogar o en el entorno social para mantener la práctica de leer. Como explicaciones de una cierta desafección a la lectura, o al menos de la merma de la actividad de leer, se mencionan la falta de tiempo y la presencia de la televisión en el hogar. «La falta de tiempo es, por lo general, la excusa principal invocada para no leer. Las más de las veces no es más que el disfraz de una repulsa más profunda y multiforme» [91]. «La razón fundamental de que se lea poco es, según dicen, la falta de tiempo. Habría que preguntar a los que aducen esa razón qué hacen "en vez de leer". Se encontraría que en la mayoría de los casos hacen cosas menos interesantes y, lo que es peor, mucho menos divertidas. Tengo la experiencia saturada de que personas muy ocupadas, que hacen al cabo del día muchas cosas, leen además ávidamente. Ortega creía que el hombre hace casi todo por "razones líricas", y cada vez estoy más convencido de que estaba en lo cierto. Se tiene tiempo para lo que verdaderamente interesa, y los que no leen es porque no tienen interés, afición, gusto, porque, como se dice popularmente, "les estorba lo negro"... Por muy ocupado que se esté, por muchas cosas que se hagan, el buen lector siempre encuentra tiempo para quedarse con un libro en la mano. Y no sólo para leer, sino para releer, lo que es quizá todavía más importante» [92].

90 Barker, R. E. y Escarpit, R. (1974), op. cit., 156.
91 Ibidem, 158.
92 Marías, J. (1993), 'Lectura y relectura', *ABC*, 7-4.

Universidad Pontificia de Salamanca

La invasión del hogar por la televisión es un dato social con el que hay que contar, no para despotricar contra él, sino para asumirlo. Ya apuntamos anteriormente que una de las tareas de la educación en la familia y en la escuela es enseñar a servirse inteligentemente de la televisión. Pero, aun contando con la formación del televidente, la televisión es una amenaza permanente para la actividad de leer. «Aun para las personas sin problemas para leer, ver televisión después de un día de trabajo implica menos esfuerzo que leer un libro, dado que a los televidentes se les ofrecen imágenes hechas, mientras que los lectores tienen que construir sus propias imágenes de manera imaginativa a partir de las palabras de la página. Cuando se enfrentan a la elección de una opción muy fácil en oposición a lo que puede ser sólo un poco más exigente, en realidad no es de sorprender que incluso los buenos lectores dediquen más tiempo a la televisión que a los libros» [93]. Acontece que las necesidades culturales encuentran en la televisión un cauce de satisfacción menos laborioso y más gratificante, al menos de forma inmediata. La moderna tecnología hace posible, mediante el sistema de grabaciones y el uso de vídeos, contemplar en el televisor a la hora apetecida los programas o producciones que a uno le interesen.

Otra explicación del descenso de la actividad lectora es la carencia de libros en el hogar, y la no fácil adquisición de los mismos, debido a su carestía. La excusa no vale; la disponibilidad de libros, al menos en los núcleos urbanos, está garantizada a través de las bibliotecas públicas. Lo que ocurre es que muchas personas que han concluido su etapa escolar no fueron entrenadas a su debido tiempo en el uso de la biblioteca ni adquirieron el hábito de manejar sus fondos, y, ahora en la juventud o adultez, no acuden a la misma para hacer acopio de material lector.

Como hemos repetido muchas veces, la causa de la falta de afición a la lectura y la disminución de la actividad de leer no debe buscarse en las condiciones poco favorables de la vida actual; la causa última radica en el desinterés de la persona por seguir cultivándose a lo largo de la vida. Si en la persona no ha llegado a surgir el interés y la inquietud por la propia formación, y en su lugar se han asentado una especie de pereza intelectual que se manifiesta en la pasividad y el desinterés por el mundo del pensamiento, de la cultura, del arte, de la ética, de la sensibilidad, etc., es imposible que se mantenga una auténtica y permanente afición a la lectura. «Ya adulto, y como la lectura no le ofrece ninguna dificultad técnica, podrá leer los titulares de los periódicos, las páginas deportivas o los informes bursátiles; es decir, leerá en busca de información, pero no para disfrutar o enriquecer su vida. La verdad es que este tipo de indiferencia total o de

93 Tucker, N. (1985), op. cit., 407.

Universidad Pontificia de Salamanca

actitud pasiva ante la lectura parece ser típico de la mayoría de la población» [94].

16. Palabras finales

Saber leer. Querer leer. Amar la lectura. Estos enunciados encierran una amplia gama de destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes. Todas son enriquecedoras de la personalidad; su promoción compete a la familia y a la escuela. La tarea queda concluida no cuando la persona ha alcanzado esas destrezas y disposiciones, sino cuando se convierte en promotora de las mismas en los miembros jóvenes de la familia y de la sociedad y en los adultos culturalmente empobrecidos. Esto que es válido respecto de todas las habilidades y actitudes lecturales positivas, adquiere especial importancia cuando se trata de la afición a la lectura. La posesión de la actitud positiva hacia la lectura exige a su dueño el compromiso y el empeño de transmitir a sus semejantes o de despertar en ellos idéntica afición y entusiasmo.

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.

94 Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983), op. cit., 53.

Universidad Pontificia de Salamanca