

LA FAMILIA COMO INSTITUCIÓN SOCIOCULTURAL: SU PAPEL EN LA ADQUISICIÓN DE LOS HÁBITOS LECTORES

EMILIA MORENO SÁNCHEZ

Universidad de Huelva

RESUMEN

El campo de la lectura ha recibido mucha atención por ser valorado como uno de los aprendizajes primordiales de los niños y niñas en el ámbito escolar. De hecho, el contexto al que tradicionalmente vinculamos la lectura es la escuela, pero no es el único espacio donde se aprende a leer y donde se desarrollan los hábitos de lectura, sino que también lo es la familia y la sociedad en general.

Parece demostrado que el entorno que rodea a las personas tiene un papel determinante en su desarrollo y en su aprendizaje. Así, desde el Modelo Ecológico de Desarrollo Humano de Bronfenbrenner queremos destacar la importancia que tiene el contexto social en adquisición de hábitos.

Teniendo en cuenta las cuestiones anteriores en este trabajo vamos a centrarnos en el entorno que se considera más inmediato y perdurable de cualquier persona, como lo es la familia. Describimos cómo influyen, específicamente, las actitudes y los comportamientos de sus integrantes hacia la lectura en los hábitos lectores de sus hijos e hijas.

PALABRAS CLAVES: Hábitos de lectura, actitudes, comportamientos familiares.

ABSTRACT

Reading has received a lot of attention and has been valued as of the most important learning between children in the school age. In fact, the school is the traditional context but not the only where people learn to read or develop reading habits, there are others as the family and society.

Actually, it seems demonstrated that places around people have a determinant role in its development and learning. So, from Bronfenbrenner's Human Development Ecological Model, we want to emphasize the importance of social context in the reading habits acquisition. In this work we are going to center us in the family as the nearest and most durable context for people. We describe how attitudes and family behaviours to reading make influence on the reading habits of the children.

KEY WORDS: Reading Habits, Attitudes, Family Behaviours.

1. INTRODUCCIÓN

El campo de la lectura ha recibido mucha atención por ser valorado como uno de los aprendizajes primordiales de los niños y niñas en el ámbito escolar.

De hecho el contexto al que tradicionalmente vinculamos la lectura es la escuela, pero no es el único espacio donde se aprende a leer y donde se desarrollan los hábitos de lectura, sino que también lo es la familia, la sociedad, y en ella especialmente las bibliotecas constituyen también un espacio privilegiado de formación (Larrosa, 1996).

Por otra parte, parece demostrado que el entorno que rodea a las personas tiene un

papel determinante en su desarrollo y en su aprendizaje. Así, desde el Modelo Ecológico de Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1986) queremos destacar la importancia que tiene el contexto social en la adquisición de hábitos. Este autor descubrió, tras realizar numerosos estudios sobre la influencias de los factores comunitarios que afectan a la salud mental, que los distintos contextos provocaban importantes diferencias en las personas en cuanto a inteligencia, carácter, relaciones humanas y especialmente en la forma de educar a sus criaturas. Bronfenbrenner explica su concepción del medio ecológico como un juego de muñecas rusas. En primer lugar, estaría el microsistema que sería como la primera piel. Está constituido por una serie de espacios en los cuales la persona puede entrar de forma directa. Cada uno de esos espacios es un marco. En él está el hogar, la escuela o el barrio. Pero, nadie forma parte de marcos ecológicos aislados, sino que éstos se interrelacionan formando el mesosistema. Existen lo que denomina interconexiones sociales; es decir, lo que ocurre en el hogar va a condicionar lo que pase en la escuela, y viceversa. La muñeca rusa que envuelve el mesosistema es el exosistema. Este contexto está formado por los marcos ecológicos que no influyen inmediatamente como participante activo en la persona en desarrollo, pero en donde pasan cosas que afectan al marco inmediato en el cual dicha persona interactúa. Ejemplo de esto serían, el hecho de que la televisión se ve afectada por la cultura y transmite u obstaculiza una serie de contenidos y de valores. A través de los programas de televisión o de los anuncios se transmiten emociones, modelos de comportamiento y relaciones socioeconómicas conformando lo que se ha denominado pedagogía cultural (Giroux, 1996). De hecho la explosión de información de nuestra época, ha desempeñado un papel tan importante en la formación de la infancia que incluso hay quien cuestiona el desarrollo basado en fuerzas biológicas como señalaban Erikson, Gessell o Piaget (Steinberg y Kincheloe, 2000). Los pedagogos más importantes ya no están en los colegios, sino que forman parte de los publicistas de McDonald's o de la factoría Disney. Asimismo, el grado de intensidad de los ruidos ambientales, unido evidentemente a la clase social y al nivel sociocultural, también va a influir en los hábitos que se adquieran y por ende en la habilidad lectora (Cohen, Glass y Singer, 1993). En este sentido, el hogar y la escuela como contextos lectores, además de estar interrelacionados, se ven mediatizados por otros factores sociales. El barrio y sus características, la televisión, la existencia o la ausencia de instituciones socioculturales, etc., van a afectar a los hábitos lectores tanto o más que la escuela o la familia, dependiendo del momento de desarrollo del niño o de la niña en que tenga lugar su influencia.

Dentro de la diversidad de contextos, desde los más concretos hasta los más globales de los que recibe su influencia cualquier persona, en este trabajo vamos a centrarnos en el que se considera el entorno más inmediato y perdurable de relación, como lo es la familia. Describimos cómo influyen, específicamente, las actitudes de sus integrantes hacia la lectura y los hábitos lectores de sus hijos e hijas.

2. LA FAMILIA COMO INSTITUCIÓN SOCIOCULTURAL

La transmisión de valores, normas y conocimientos ha sido una necesidad en todas las sociedades. Los mecanismos y las formas que han adoptado éstas han sido variadas, dando origen a distintas instituciones, las cuales se responsabilizaban de esta función. Cuando no existía división social del trabajo, la obligación de estas transmisiones la tenía

toda la comunidad que era responsable de la reproducción cultural. En estos casos no existían personalidades individuales ni instituciones específicas que se responsabilizaran de la socialización; bastaba con el influjo constante de la costumbre y la tradición, los cuales actuaban continuamente. Cuando surge la necesidad de la división en el trabajo, se demanda la existencia de instituciones y agentes específicos que se responsabilicen de la socialización de las personas pertenecientes a un determinado tipo de sociedad (Ortega, 1996).

Hay autores que concretan estas instituciones en dos grupos (Romero y González-Anleo, 1978; Mayor, 1986; Ortega, 1996). Por una parte, están la familia y el sistema escolar que se pueden clasificar en *intencionales*, y son los agentes por antonomasia destinados a transmitir la cultura imperante; y por otra parte, existen los agentes *no intencionales*. Estos últimos, aunque no tienen como misión específica la socialización, también la realizan. Dentro de ellos están el grupo de iguales y los medios de comunicación, la religión, la economía o la política.

Una característica de estas instituciones es que no están aisladas entre sí. A través de su influencia transmiten su propia cultura y la de la sociedad global, aunque muchas veces son contradictorias. Pueden considerarse como un sistema cuyos elementos están interconectados y el conocimiento vivencial de un entorno respecto al otro o el intercambio intencional de información, etc. contribuyen a esto.

Existen trabajos que muestran que una relación afectiva coherente con el padre y la madre facilita el desarrollo social y afectivo con su grupo de iguales. Por ejemplo, Liberman hace unos años (1978) mostró cómo los niños y niñas de 3 años que tenían una relación de apego «segura» con la madre eran más competentes socialmente con sus compañeros/as en la escuela infantil que quienes tenían una relación más frágil e insegura.

Aunque la familia es una institución universal, su configuración funcional depende de la estructura y de la cultura de la sociedad en la que se inserte. Esta circunstancia va a ocasionar que sus funciones adquieran más o menos preponderancia dependiendo del contexto geográfico e histórico. La diversidad funcional hace que, a su vez, aparezcan nuevas formas de composición (extensa, nuclear,...) y también nuevas formas de relación entre los miembros (papeles sexuales, autoridad, etc.). Las funciones asignadas históricamente (educativas, religiosas, económicas, de control social, etc.) se han visto reducidas en la actualidad a las que son vitales para la supervivencia de la sociedad: la sexual, la reproductiva, la económica y la educativa. En esta última se va a centrar este artículo.

Por imitación de los comportamientos de quienes nos rodean aprendemos a dar utilidad a los objetos de nuestro entorno (las plantas, los libros o la televisión). Según el uso que sus familiares hagan de esos objetos y la valoración de los mismos, así van a considerarlos los niños y niñas. Normalmente, aprendemos a comportarnos de acuerdo a las directrices que nos señalan las personas que comparten el contexto en el que hemos nacido. Aprendemos también a conocer qué es lo que se espera que hagamos y qué debemos esperar de las demás personas y a comportarnos en cada situación de acuerdo a ello. Sin embargo, las funciones de la familia como institución no acaban aquí. Así, aunque es el entorno de socialización en el que se crece actúa, además, como llave para seleccionar su relación con otros contextos. De hecho, el padre y la madre deciden el momento de incorporación a la guardería, eligen el tipo de colegio al que van a asistir, seleccionan las actividades extraescolares y culturales de sus hijos e hijas e incluso las amistades. Por eso, aún durante la escolaridad obligatoria, en la que la escuela y el grupo de iguales tiene gran influencia

en el proceso de socialización, la familia continúa siendo un referente muy importante para los niños y las niñas dejando notar su influencia en aspectos como la agresividad, el éxito escolar, la motivación al logro o la socialización de papeles sexuales (Moreno y Cubero, 1994). Su influencia no pasa desapercibida para los profesionales de la educación. De hecho, en un estudio de investigación en el que se ha aplicado la técnica delphi al análisis del sexismo en los centros educativos no universitarios, los/as profesionales que participaron en esta técnica grupal concluyen que una de las principales dificultades para llevar a cabo el tratamiento de los valores de género en los centros se encuentra en la falta de significatividad de los valores de género para las personas relacionadas con el contexto escolar, la inexistencia de un proyecto educativo sensible al género que abarque a toda la comunidad educativa y la convivencia de agentes educativos con propuestas contradictorias (familia, escuela y sociedad). Resaltándose con ello la importancia de la labor conjunta y coordinada de estos contextos (Padilla, Moreno y Vélez, 2001).

Cuando el ser humano nace, su supervivencia depende del grupo social donde vive (López, 1994), por lo que la familia además de proporcionar alimento, cuidados, y de ocuparse de las necesidades afectivas es responsable de la adquisición de hábitos y normas de conducta (Silvestre y Solé, 1993). Su formación como institución, se basa no sólo en razones biológicas, sino en motivaciones culturales, ideológicas y sociales, pudiendo considerar la relación con las demás personas como una necesidad primaria ya que todo el mundo necesita de la incorporación a su grupo social para mantenerse y para vivir. Las personas somos seres sociales que, como se ha señalado, desde los principios más remotos de nuestra existencia precisamos de otras personas para poder vivir, dándose el caso de que cuando se nos priva del contacto con los semejantes se presentan patologías en la conducta y en el desarrollo. Un ejemplo extremo lo tenemos en el caso de Víctor de l'Aveyron (Itard, 1982). Este niño vivió aislado en los bosques franceses. La ausencia de trato humano le afectó no sólo al lenguaje y las normas de relación social, sino que también tenía alteradas las funciones sensoriales. Su oído solamente era sensible a ruidos como la caída de los frutos de un árbol; su tacto sólo tenía función mecánica y no perceptiva; su olfato le servía para reconocer el entorno del mismo modo que lo hacen los animales y era incapaz de mantener fija la mirada o de coordinarla con las manos. Todo ello debido a la privación social.

Si bien es cierto que los niños y las niñas poseen desde su nacimiento las capacidades necesarias para socializarse, esto no ocurrirá a no ser que mantengan una relación con sus semejantes. Gracias a esta relación los seres humanos interiorizamos las normas, valores y reglas sociales necesarias para aprender y desarrollarnos integralmente.

3. LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y DE SOCIALIZACIÓN EN LA FAMILIA

Un proceso de socialización implica la adquisición e interiorización de los valores, normas, conductas y hábitos existentes en una sociedad determinada en la cual está inmerso el sujeto que se socializa (García, 1986). Es la adquisición de aquellos principios reguladores que organizan las actividades de las personas en pautas organizacionales definidas. Esto facilita las relaciones y la convivencia entre las personas dentro de sus contextos.

De todos los agentes de socialización, la familia es el más importante además del primero en presentarse, y en muchos casos, es el último en desaparecer. Su influencia es precoz y constante. El medio familiar, constituye durante muchos años el lugar donde los

niños y las niñas se desarrollan social y psicológicamente. Los factores sociales intervienen a través de la influencia de los padres y madres (sus comportamientos, deseos, lenguaje, actitudes,...), constituyendo junto con la escuela, posteriormente, *«los delegados estructurales de la sociedad global junto al individuo»* (Association Française pour la lecture, 1983:103). Las primeras normas, valores, modos de conducta los percibe el ser humano en el contexto familiar, conformándose de una manera bastante determinante la personalidad, la actitud y el comportamiento de las personas frente a la sociedad.

A pesar de la aparente espontaneidad e improvisación de las pautas educativas familiares, su organización es un complejo que obedece a una serie de mecanismos claros.

En primer lugar, se encuentra el sistema de interacción en que descansa la vida familiar. El niño o la niña va incorporando a su personalidad hábitos, conductas, valores y sentimientos sociales mediante un intercambio de experiencias encauzadas en expectativas pautadas.

Por otra parte, está el sistema de recompensas y castigos. A través de ellos, de una forma consciente, esta institución, procura que se mantengan comportamientos y hábitos entre las personas que la componen.

Hay que subrayar la importancia de los modelos de la conducta. Este mecanismo, obedece muchas veces a procesos inconscientes, pero que son tan perdurables como cualquiera de los anteriores. Como han señalado numerosos trabajos los niños y niñas de corta edad admiran profundamente a sus padres y madres. En realidad, no pueden hacer otra cosa, puesto que para sentirse protegidos necesitan creer en la perfección de los mismos. En la medida que los padres y las madres son las personas que están más unidas a ellos y son los más importantes, es lógico que quieran emularlos y parecerse a ellos. Al hacerse mayores, sin embargo aparecen otros personajes interesantes en el círculo de amistades, y esta admiración que sentían hacia sus familiares cercanos ya no es exclusiva.

Por tanto, la familia ejerce un papel importante como institución educativa y que es de vital importancia para las personas que pertenecen a ella, siendo éstas influencias determinantes para el resto de su vida. Sin embargo, no siempre se dan estos procesos de forma positiva, ya que van a depender de factores, como el clima emocional, los estilos educativos, la existencia de un entorno socialmente estimulante o la relación emocional entre padres, madres e hijos/as.

Lo que sí parece claro es que el ambiente es un elemento que facilita o dificulta los procesos educativos y de socialización de las personas. Siempre se han destacado como factores facilitadores del proceso de socialización el cariño o el afecto que un niño reciba de sus padres, mientras que el rechazo y la hostilidad contribuyen, casi en la mayoría de los casos, a la desadaptación social y al desarrollo de conductas antisociales. En la familia, a través de los procesos de “socialización primaria”, tienen lugar aprendizajes que le van a convertir en un miembro de la sociedad. Si este proceso se realiza de forma satisfactoria será más adecuada la “socialización secundaria”, que tendrá lugar a través del contacto con las amistades, la escuela o los medios de comunicación. Es así como va a adquirir conocimientos y competencias más especializadas.

Gráfico 1. Violencia escolar entre iguales “Edad más frecuente del maltrato”

Fuente: El País, 1998

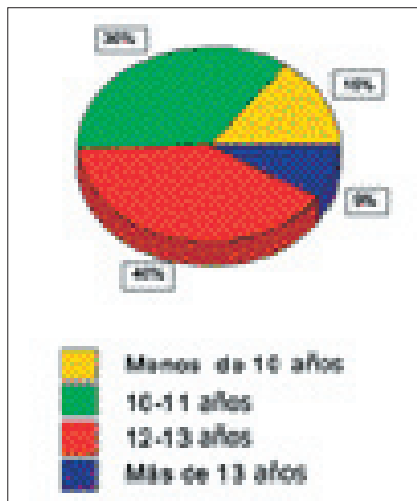
Cuando las relaciones familiares no favorecen este proceso de socialización, el profesorado y las amistades perderán mucho tiempo puliendo y civilizando a quienes deberían estar preparados y preparadas para aprendizajes menos elementales (Savater, 1997). Esto se puede contemplar diariamente en los centros educativos, en los que normalmente llamamos inadaptados, violentos, antisociales, a niños y niñas que desde su familia ya reciben un rechazo, incluso mucho más fuerte que el que ellos denotan en sus conductas, teniendo lugar frecuentes casos de violencia en las aulas (Gráfico 1).

A este hecho contribuyen dos circunstancias. Por un lado, el que los centros docentes van perdiendo su función educadora centrándose casi exclusivamente en la tarea de transmitir conocimientos. Por otro, lo que se ha denominado el “eclipse de la familia” y que constituye un serio problema para la escuela y el profesorado (Savater, 1997). Padres, madres y otros familiares se sienten incapaces de formar a sus hijos e hijas, abandonando muchas de sus responsabilidades educativas tradicionales a la escuela. “*Bajan la guardia en su disciplina y piden al profesorado que les sustituya en sus funciones*” (El País, 1998:7). También aquí, una vez más los medios de comunicación, especialmente la televisión, tienen una notable trascendencia.

*“Uno de los
la violencia
de una co
Glass, o la
escolofria*

El tipo de re
niñas y niños. S
una relación ho
en los primeros
intelectual era i
existía una corr
relación con el

También lo
que rigen las re
aprendizajes. Como ya se ha señalado, las distintas instituciones educativas se relacionan
entre sí y a su vez están mediatizadas por otros factores. Por eso, las prácticas educativas



*a transformado
a los acordes
ción de Philip
calas, puede ser
19).*

sto de la vida de las
madres mantenían
n avance intelectual
18 años, el cociente
entre las niñas no
tual, pero sí existía

a escala de valores
a a condicionar sus

de las familias, a su vez, están condicionadas por una serie de factores como el sexo, la edad, el orden de nacimiento, características de personalidad y nivel educativo de los padres y madres. Cuanto mayor es su nivel de escolarización más protagonistas se sienten de su desarrollo y sostienen expectativas de logro más altas (Palacios, 1988). Coleman (1996) afirma que se puede demostrar experimentalmente cómo el tener padres y madres emocionalmente inteligentes tiene una repercusión positiva entre los hijos e hijas. Sostiene que las lecciones emocionales (apego) pueden entremezclarse de forma natural, con la lectura, la escritura, la salud, etc. y de esta forma van a contribuir a un desarrollo armónico y a la formación de hábitos. Aunque estas diferencias, al igual que los estilos educativos, no son actitudes manifiestamente conscientes en la familia (Silvestre y Solé, 1993).

Además de los factores anteriores, hay otros aspectos relacionados con la familia y su ambiente que también van a influir en el desarrollo personal y social como son las características de la vivienda y la disponibilidad de recursos. El hecho de que exista un contexto estimulante va a repercutir favorablemente en el desarrollo de los niños y las niñas. Aunque hay un hecho claro y es que el medio social puede ser o no estimulante en función de la presencia de unos factores, éstos no coinciden con las características socioeconómicas o socioculturales como se podría deducir de un análisis superficial de las clases desfavorecidas, sino en mayor medida de variables actitudinales y afectivas.

Hay autores que afirman que el aprendizaje se va a producir en ausencia de estos factores o a pesar de la existencia de otros y que su repercusión va a depender de las características individuales. Lo que sí es cierto es que su existencia, el que haya un ambiente adecuado y los estímulos suficientes va a ser determinante para que el aprendizaje tenga lugar. Concretamente, el medio estimulante en relación con los hábitos lectores es el de aquellas familias en las que se valora la lectura aunque sólo sea porque se le narran cuentos o se le leen historias.

En cambio el medio familiar no estimulante es aquel en el que las condiciones de vida son penosas y son más acuciantes las cuestiones de subsistencia, pero también lo son aquellas familias que no tienen tiempo de ocuparse de los hijos/as por exceso de trabajo o por otras ocupaciones y les dejan con personas que los cuidan por horas o en guarderías, que no les leen cuentos o relatos y tampoco tienen libros en casa. El niño o la niña que vive en estos medios, cuando llega a la escuela, aunque en un principio sienta interés, se encuentra con que su lenguaje y su cultura familiar no tiene nada que ver con la que se le presenta en este nuevo contexto de aprendizaje. Este fatalismo sociológico se une muchas veces al fatalismo ideológico (los niños que proceden de clases desfavorecidas tienen menos posibilidades de promoción), resultando que la escuela es el medio más estimulante para los que ya son estimulados.

Hay que señalar también que en la instauración y repetición de las conductas van a influir las características individuales. En este sentido, la motivación y las relaciones afectivas hay que considerarlas como uno de los factores fundamentales. Por ello, la metodología que se debe utilizar para la lectura y demás actividades relacionadas con el entorno académico, debe tener un carácter lúdico y de diversión favoreciendo el disfrute de los niños y las niñas. Aunque esto parece un hecho obvio, por lo general, los hábitos relacionados con los aprendizajes escolares se plantean en casa como obligaciones o castigos y cuando se dispone de tiempo libre se dedica a otras actividades que no tienen relación con la escuela. Una manifestación evidente de esta afirmación la tenemos en el descenso en la lectura y

préstamo de libros de las bibliotecas públicas en la época de vacaciones, especialmente en los lectores y lectoras en edad escolar (Moreno Sánchez, 1999). Y es que cuando la lectura se impone sin razones que lo justifiquen, se produce lo que se denomina la inhibición de la conducta o la aparición de una conducta inapropiada, como consecuencia de mecanismos como la asociación por coincidencia y la generalización inapropiada (Bandura, 1987).

La primera se da cuando las situaciones aversivas se relacionan con fenómenos del medio, siendo éstos meramente coincidentes y no teniendo relación alguna con los efectos de estas situaciones. Mientras que la generalización inapropiada ocurre cuando se generalizan ciertos estímulos con experiencias aversivas a otros que son similares física o semánticamente.

En los primeros años el niño o la niña lo que imita son los actos, lo que observa, y de nada sirven las palabras si son distintas a la forma de actuar de las personas que les rodean. Este fenómeno también puede darse en los colegios cuando utilizamos contradicciones como hablar de la motivación cuando se están dictando los apuntes y otro tipo de situaciones suficientemente demostradas en los estudios sobre el currículum oculto. Así, las actitudes que subyacen a las conductas de quien enseña van a condicionar, en la mayoría de los casos, los comportamientos de quien aprende. Son respuestas que se forman a partir de nuestros juicios de valores y de nuestras emociones hacia las personas, objetos y hechos. En definitiva, la actitud de los padres y de las madres hacia los distintos aprendizajes de sus hijos e hijas es fundamental. La familia debe colaborar, además, en el desarrollo personal y social de sus hijos fomentando la autonomía y la seguridad en sí mismos/as, apoyándoles en la realización de las tareas, pero sin excesiva directividad y en un clima de afectividad.

4. LAS ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA LECTURA

En el contexto familiar los aprendizajes, contrariamente a lo que ocurre en la escuela, tienen lugar conectados a las actividades cotidianas, por lo que constituyen importantes predictores del automatismo lector y de la adquisición de los hábitos lectores.

La influencia de la familia en aspectos como la personalidad, el lenguaje, el fracaso escolar, la delincuencia, etc., se ha demostrado en numerosos estudios. El análisis de la interacción madre-hijo/a constituye una línea de investigación histórica, que ha puesto de manifiesto su repercusión en el desarrollo emocional del niño o niña. Otros trabajos han resaltado la importancia de la relación con las personas adultas, llegando a reconocer algunos de sus comportamientos como estimuladores, tales como el uso del reforzamiento físico y verbal, la consulta al niño o niña a la hora de tomar decisiones, mantener conversaciones, leerle, formular y responder preguntas, etc.

La estimulación temprana del lenguaje tiene también un papel importante. Investigaciones llevadas a cabo por Sigel (1982) sobre los procesos que conducen a un mejor desarrollo cognitivo en los niños y niñas a partir de los intercambios comunicativos que establecen con las madres o padres cotidianamente, sostienen que quienes propician un mayor desarrollo de actividades representacionales en sus hijos/as son aquellos que con sus verbalizaciones obligan a anticipar sucesos futuros, a reconstruir acontecimientos pasados, a emplear la imaginación cuando actúan sobre los objetos, personas o sucesos, y a efectuar inferencias y buscar alternativas en la solución de los problemas. Vygotsky

(1987), argumentó que los padres y las madres desempeñan un papel fundamental en las habilidades de sus hijos e hijas para autorregularse y para la internalización gradual del proceso de resolución de problemas. Señalaba, asimismo, que éstos necesitan ajustar su conducta educativa y facilitadora para combinar la edad de sus hijos e hijas y su nivel de competencia así como sus intentos para resolver problemas. De esta manera, un padre o una madre debería facilitar mayores instrucciones a su hijo/a cuando la solución del problema está por encima de sus posibilidades, y más consejos cuando la solución está muy cerca o dentro de sus capacidades.

Otros autores como Bloomquist (1996), resaltan la importancia de una relación entre la facilitación materna, la resolución de problemas de sus hijos e hijas y la conducta.

Sin embargo, específicamente en relación con la lectura son pocos los estudios llevados a cabo y fundamentalmente siguen una tradición anglosajona. Sobre la importancia que tienen los factores ambientales y específicamente los familiares en relación con los hábitos lectores, hay una línea de investigación que nos aporta datos interesantes. En este sentido, en un estudio sobre los factores para fomentar el uso de la lectura en casa se consideraron como variables la clase social, situación laboral, hábitos lectores de las personas adultas, enfermedades, relaciones con el colegio y actitudes de madres y padres hacia la ayuda de sus hijos e hijas en casa (Weinberger and others, 1986), se concluye que es decisiva la influencia de éstos factores en el hábito lector de las hijas e hijos. En un trabajo previo (Rodríguez, Moreno y Muñoz, 1988 y 1989) expusimos la relación existente entre diversos aspectos del entorno familiar y las medidas globales de habilidad lectora, destacando entre ellos: el tipo de interacciones que mantienen los padres y las madres con los hijos e hijas, la cantidad de tiempo que pasan padre/madre con el niño o niña, los hábitos de los padres tales como la cantidad de lectura y el valor que otorga a la lectura, el hecho de proporcionar actividades enriquecedoras como actividades culturales, viajes y la disponibilidad de materiales de lectura.

Es obvio que el placer por leer no se despierta de forma automática, sino que supone un aprendizaje, en el cual toda esta estimulación ambiental no sólo debe estar disponible sino que debe adecuarse a las habilidades e intereses de los niños y niñas. En esta adecuación se encuentra el paso fundamental para generar la motivación necesaria para el aprendizaje lector y el gusto por la lectura. En este sentido, los mecanismos que posee la familia son muchos. Algunos de ellos ya los hemos señalado. Otros son por ejemplo, el tipo de interacción que mantienen padres y madres con los hijos e hijas, lo que va a influir en la adquisición de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para la lectura; o el modo en que acomodan su discurso a las posibilidades de comprensión de las criaturas; el tiempo que los padres y madres dedican a la lectura y la importancia que dan a ésta; el implicar al niño o la niña en actividades cotidianas como hacer la lista de la compra, etc. Todos ellos son determinantes para la adquisición de estos aprendizajes. Se puede destacar una actividad que no por sencilla o conocida tiene menos eficacia en este proceso de motivación, como es la narración de historias y cuentos por parte de la familia, en la línea que señala Pennac (1993): “[...] *aquel ritual de la lectura, cada noche, al pie de la cama, cuando él era pequeño- hoja fija y gestos inmutables-, se parecía un poco a una oración*”.

Puede pensarse, por tanto, que los hábitos lectores, en tanto que actitudes y valores que las personas portan y moldean durante su vida, tienen su fundamento en la calidad o tipo de ambiente familiar en el que se han desarrollado estas personas durante los primeros

años de su vida.

Si se consideran las actitudes como imitación, debe quedar claro, ya que los seres humanos copiamos lo que nuestros progenitores nos ofrecen con sus acciones y actitudes, que si la madre y el padre son amantes de la lectura y leen habitualmente, lo más probable es que su hija/o mediante la imitación de las actitudes familiares las adopten como propias y también se interesen por la lectura. Sin embargo, hay otras conductas y actitudes familiares, cuya existencia, en lugar de interesar a los niños y las niñas les desmotivan (Adán y otros, 1992):

- a) La de dejar de contarles cuentos desde muy pronto.
- b) Recriminarles continuamente con frases como: “antes leías más”.

c) Culpar sólo a la televisión de su falta de interés por la lectura, cuando muchas veces la responsabilidad la tienen las personas adultas.

Según Caballero y otros (1996) el amor a la lectura, como todo aprendizaje humano, se fragua en la familia. Si el niño posee una riqueza cultural previa a su ingreso en la escuela, cualquier acción sobre él será fácil.

En el seno de la familia es donde el niño comienza a tomar contacto con “la palabra impresa”, a través de la televisión, de los periódicos que leen sus padres y madres, de los libros de casa, de las cartas que recibe su familia, etc. De igual forma que saben distinguir el coche de su padre o de su madre de los demás coches, que desde que era un/a bebé atiende por su nombre, también reconoce que determinados signos impresos encierran un mensaje. Es en la familia, en casa (antes de entrar al colegio), y con esto no es que esté a favor de la lectura para bebés, donde tiene lugar el encuentro de los niños y las niñas con la lectura.

Al igual que ocurre en la adquisición del lenguaje, para instaurar los hábitos de lectura, según Courtney B. Cazden (en Garton y Pratt, 1991) las personas adultas tienen tres formas de ayudar a los niños y las niñas. Estas formas son: la instrucción directa, el uso de modelos y el andamiaje.

Mediante la instrucción directa les decimos, pedimos, imploramos,... que lean y les hablamos de las maravillas que experimentarán si leen y de lo que lograrán si lo hacen. Una cuestión que hay que tener en cuenta es el efecto negativo que puede tener la imposición. Por ejemplo, nos empeñamos en recomendar los libros que a nosotros nos parecen interesantes. Con nuestros hijos e hijas esto sería válido como recomendación, pero no como imposición. Nuestra labor, en este sentido, debe ser más la de conocer cuáles son sus intereses y sus gustos que imponerles los nuestros.

Por otra parte, el uso de modelos adultos es una de las formas que tiene mayor efectividad para instaurar los hábitos lectores. Así, si leemos, si predicamos con el ejemplo, seremos un modelo útil para nuestros niños y niñas (González, 2000).

El andamiaje supone ponerse en el papel de quien aprende, de ser capaces de conocer el momento del desarrollo en el que se encuentra, sus preferencias y su estado para, desde ese conocimiento, buscar las lecturas más idóneas e irle facilitando un camino progresivo que le permita su desarrollo y creación de hábitos lectores. Esto exige una acción sistemática, una actitud pedagógica positiva y un esfuerzo constante por comprender a quien se pretende enseñar.

Existe, por otra parte, un error pedagógico respecto de quien tiene la obligación de intervenir en este aprendizaje (como, en general, existe hacia todos los temas escolares).

En ese sentido, la familia piensa que la responsabilidad de este proceso es de las maestras y maestros. En otros casos el interés se reduce a presionar al profesorado para que sus niños y niñas aprendan cuanto antes e incluso dedican tiempo en casa a colaborar en estas tareas escolares. Más adelante sufren un distanciamiento, que incluso las madres y padres relacionados profesionalmente con la educación reconocen. Puede ser que esto ocurra, porque a pesar de que muchas familias reconocen la importancia del proceso lector, su desconocimiento de los aspectos relacionados con el mismo tales como los métodos, el momento idóneo para el comienzo, los factores que influyen en la lectura, etc., impidan una participación eficaz. Sin embargo, su colaboración es necesaria, igual que lo hacen con el médico cuando les da consejos sobre su hijo o hija enfermo/a.

Esta colaboración familia-escuela se ha demostrado que tiene resultados muy positivos. Así, en el programa *School and homes*, en Estados Unidos, (Smith, 1968), tuvo mucho éxito una propuesta de trabajo conjunto. La evaluación se realizó a través de las actitudes de madres y padres hacia el programa y en pruebas de lectura en los niños y niñas. Un ejemplo de las actividades llevadas a cabo eran aquellas en las que los niños/as de clases socialmente desfavorecidas llevaban a casa libros de las escuelas con la etiqueta: “léeme, por favor”.

Por tanto, al igual que se hace en el momento de la enseñanza del lenguaje, madres y padres deben tratar de que el aprendizaje de la lectura sea lo más natural y satisfactorio posible, colaborando para ello con los maestros y maestras y tratando de que el colegio esté cada vez más cercano a la vida de los niños y las niñas.

Los padres y madres también desempeñan un papel muy importante a través de las diferentes estrategias motivacionales. En un estudio realizado por Hess y otros (1982), se considera como variable motivacional la «presión al logro» que es definida como el intento materno de motivar a la niña/o a progresar en la escuela y que recoge aspectos relacionados con expectativas paternas y maternas sobre los progresos escolares de los niños y las niñas, así como actitudes hacia la actividad verbal. Para estudiar las relaciones existentes entre las variables ambientales y las personas, clasifican a las niñas y niños según la disponibilidad de experiencias por una parte, y la presión al logro que reciben, por otra, estudiando cómo influyen estas características en el reconocimiento de letras. Concluyen afirmando que, cuando no hay presión, los principales efectos son atribuidos a la disponibilidad de material, pero el efecto de la presión parece el más importante, ya que se observa que las madres y/o los padres que presionan al logro y proveen de material tienen niños y niñas con mejores resultados en la tarea de reconocimiento de letras que los de baja presión/alta disponibilidad. Esta presión estimulante tiene un límite pasado el cual se convierte, probablemente, en un obstáculo. Lo mismo puede afirmarse de la «presión comparativa». El exceso de competitividad o de superación de modelos no resulta estimulante, sino obstaculizadora. Estos autores estiman que la tendencia materna a la presión al logro tiene una influencia tan importante como la conducta elicitoria de respuesta verbal del niño en lo que respecta a la habilidad lectora. De hecho, cantidad no puede ser, ni será nunca, calidad.

Otro factor a tener en cuenta de carácter motivacional y actitudinal, respecto de los padres y las madres, es que a través del desarrollo de la lectura de las personas adultas se puede favorecer no sólo su propio desarrollo, sino también, en el de sus hijos/as (Nickse y Englander, 1985).

Gráfico 2. Actividad de tiempo libre preferida por los/as jóvenes

Fuente: Moreno Sánchez, 1999

Los padres y madres que en su niñez han sido buenos lectores enseñan, asimismo, buenos hábitos lectores a sus hijos e hijas, siendo estos/as quienes son más partidarios de comprar libros, lápices, libretas y pizarras. Los niños y niñas que han tenido un contacto más directo con los materiales de lectura y que han recibido intentos, por parte de la madre, de enseñarles habilidades como reconocimiento de colores, formas, contar, etc. o que han tenido la oportunidad de sentir el interés de la madre en la actividad lectora, son más hábiles en el reconocimiento de letras y en vocabulario. La tendencia a leerles a los niños y a las niñas también está relacionada con la habilidad lectora de estos (Hess y otros, 1982). Según estudios realizados por Topping (1986) acerca de la lectura pareada, se puede concluir que cuando se implica a la familia en estas tareas se obtienen resultados positivos considerándose como uno de los mejores métodos para enseñar a leer. Este apoyo puede eliminar incluso las dificultades de aprendizaje, dislexia y los problemas de conducta mejorando la comprensión, la fluidez y el uso del contexto que pueden presentar los niños y las niñas. Esto se ha puesto de manifiesto en un programa, que resalta la importancia de aprender con refuerzo positivo, con buenos ejemplos y prácticas positivas (Topping y McKnight, 1984), resaltando este valor por encima de otras variables (Topping, 1987; Miller, 1986). En algunos casos, frente a otros factores adversos se consigue fomentar el hábito lector en casa en niños con dificultades lectoras, teniendo todos los factores que se han mencionado un papel fundamental, no sólo en el aprendizaje y en la adquisición de los hábitos lectores, sino también en la actitud hacia la lectura. De hecho hay estudios (Moreno Sánchez, 1999) que demuestran que cuando la familia no valora, ni propicia los hábitos lectores de las hijas/os, tampoco ellas/os van a considerar la lectura como una actividad agradable prefiriendo otras realizar otras tareas en su tiempo libre (Gráfico 2) como por ejemplo, ver la televisión.

4. REFLEXIONES FINALES

Para concluir, hay que señalar que las actitudes de la familia hacia la lectura de las

hijas e hijos tienen una clara repercusión en el logro de este aprendizaje. El valor que las madres y los padres le dan a la lectura, sus hábitos lectores y la calidad del material de lectura que manejan, está relacionado con las actitudes de los niños y las niñas hacia la lectura. Además, la actitud de una persona hacia la lectura puede influir, a su vez, en su comprensión del texto. Quien ha desarrollado una actitud negativa hacia la lectura, no llevará a cabo las tareas que esta actividad requiere de manera eficaz. Puede ser que posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su predisposición general va a interferir en el uso que haga de esas habilidades (Cooper, 1990).

Por tanto, se puede llamar la atención sobre la necesidad de desarrollar actividades de animación a la lectura, no sólo dentro del ámbito escolar, sino especialmente en el seno de la familia. Es en ella, donde los niños y las niñas encuentran actitudes favorables hacia los libros, fuentes y promotores de lectura, modelos y patrones de actuación que conforman su personalidad y su modo de vida.

Pienso que el conocimiento de los factores analizados es de gran importancia para el diseño de programas de intervención que faciliten la adquisición del lenguaje y la lectura y desarrollar la afición por ésta. En este sentido, las vías fundamentales de intervención se encaminarían, en dos direcciones. Por un lado, a definir políticas que favorezcan la comprensión de la familia respecto del valor real que para sus hijos e hijas puede representar la lectura y por otro, al desarrollo, desde los centros educativos, de actividades que sirvan para potenciar en la familia actitudes favorables hacia la lectura (Barbadillo, 1993).

En definitiva, si tenemos en cuenta la importancia demostrada de la influencia familiar en la creación y consolidación de los hábitos lectores de sus criaturas, la acción educativa y formadora deberá trascender más allá de lo meramente escolar y acercar acciones de animación lectora a la familia y a la sociedad en la que ésta se incardina.

BIBLIOGRAFÍA

ADAN, I. y otr

ASSOCIATIO

Paris, Editi

BARBADILLO

y sociedad, 2.

BANDURA, A

BLOOMQUIS

relation to

Child Psychol

BRONFENBERG

desing. Caml

CABALLERO

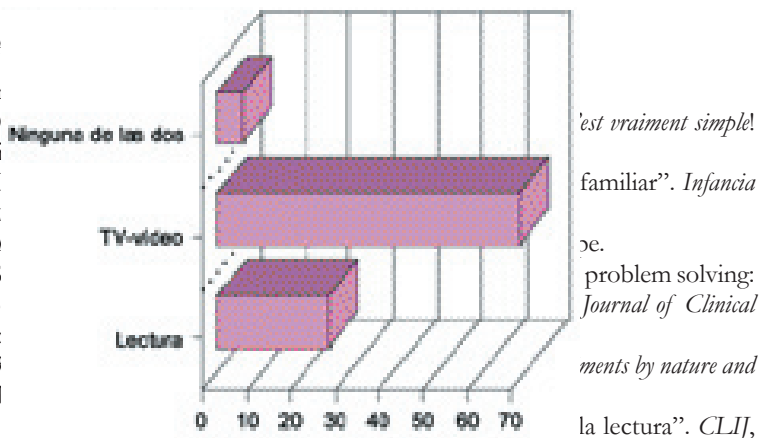
89; 31-36.

COHEN, S.; GLASS, D.C. and SINGER, J.E. (1993): "Apartment noise, auditory discrimination and reading ability in children". *Journal of Experimental Social Psychology*, 9; 407-422.

COLEMAN, D. (1996): *La inteligencia emocional*. Madrid, Kairós.

COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Aprendizaje Visor-MEC.

EL PAIS (1998): *¿Qué saben los chicos de la ESO? Primer informe oficial del Ministerio de Educación sobre la calidad de la secundaria obligatoria*, 32-34.



- GARCÍA, I.(1986): *Aspectos importantes de la vida infantil*. Madrid, Narcea.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, Paidós Iberica-MEC.
- GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ, N. (2000): “Un estudio revela que ni el colegio, ni la familia facilitan el hábito de lectura”. *Diario Sur*, 30 de mayo, 62.
- HESS, R.D. y otros (1982): “Family environments and the acquisition of reading skills: towards a more precise analysis”. En LAOSA y SIEGEL: *Families as learning environments for children*. New York, New York. Plenum Press.
- ITARD, J. (1982): *Víctor de l'Aveyron*. Madrid, Alianza.
- LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- LIBERMAN, R.P. (1978): *Iniciación al análisis y terapéutica de la conducta*. Barcelona, Fontanella,
- LÓPEZ, F. (1994): “Desarrollo social y de la personalidad”. En PALACIOS, MARCHESI, y COLL (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación I*. Alianza Psicología, Madrid.
- MAYOR, J. (Coord)(1986): *Sociología y psicología de la educación*. Madrid, Anaya.
- MILLER, A. And others (1986): “Parental participation in paired reading: a controlled study”. *Educational psychology*, 6, 3, 277-84.
- McLAREN, P. y MORRIS, J. (2000): “Los Power Rangers: la estética de la justicia falomilitarista”. En STEINBERG, S.R. y KINCHELOE, J.L., *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid, Morata,119-131.
- MORENO, M.C. y CUBERO, R. (1994): “Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares”. En PALACIOS, MARCHESI, y COLL (Comp.) *Desarrollo Psicológico y educación, I*. Madrid, Alianza Editorial.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (1999): *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña. Estudio de un caso*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Diputación de Málaga.
- NICKSE, R.S. y ENGLANDER, N. (1985): “At-risk parents: Collaborations for literacy, an intergenerational reading project”. *Equity and choice*, 1, 3, 11-18.
- ORTEGA, F. (Coord.) (1996): *Fundamentos de Sociología*. Madrid, Síntesis.
- PADILLA, M.T., MORENO, E. y VÉLEZ, E. (2001): “Aplicación de la Técnica Delphi al análisis del sexismo en los centros escolares”. En AIDIPE: *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento*. A Coruña, Universidade da Coruña, 775-781.
- PALACIOS, J. (1988): *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla, Instituto de Desarrollo Regional.
- PENNAC, D. (1993): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- RODRÍGUEZ, J.M.; MORENO, E. y MUÑOZ, A. (1988): “Aprendizaje y ambiente: influencias del entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura (I)”. *Revista de Educación Especial*, 3; 21-26.
- (1989): “Aprendizaje y ambiente: influencias del entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura (II)”. *Revista de Educación Especial*, 4; 39-44.
- ROMERO, J.L. y GONZALEZ-ANLEO, J. (1978): *Sociología para educadores*. Madrid, Cincel.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- SIGEL, I. E. (1982): “The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior”. En L.M. LAOSA y I.E. SIGEL(Eds.): *Families as learning environments for children*. New York, Plenum Press.
- SILVESTRE, N. y SOLÉ, M.R.(1993):*Psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia*. Barcelona,

CEAC.

- SMITH, M.B.(1968):*School and Home focus on achievement. Developing programs for educationally disadvantaged teachers*. New York, College Press.
- STEINBERG, S.R. y KINCHELOE, J.L. (2000): *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid, Morata.
- TOPPING, K. (1986): "W.H.I.C.H. Parental involvement reading scheme?" *Reading*, 20, 3, 148-56.
- (1987): "Paired reading: a powerful technique for parent use". *Reading teacher*, 40, 7, 608-09.
- TOPPING, K. y McKNIGHT, G. (1984): "Paired reading-and parent power". *Special education: forward trends*, 11, 3, 12-15.
- VIGOTSKY, L.S. (1987): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- WEINBERGER, J. and others (1986): "Involving parents in the teaching of reading: will they respond?" *Reading*, 20, 3, 179-83

