

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

La incidencia del mediador en las preferencias lectoras de los alumnos de primaria : una investigación en la Fundación San Vicente Mártir y una reflexión sobre la situación educativa actual

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Herminia Cid García

Directores

José María Barrio Maestre
Lluís Ramón Ferrer

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



Tesis doctoral

LA INCIDENCIA DEL MEDIADOR
EN LAS PREFERENCIAS LECTORAS
DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.

Una investigación en la Fundación San Vicente Mártir
y una reflexión sobre la situación educativa actual.

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Herminia Cid García

Bajo la dirección de:

Dr. D. José María Barrio Maestre

Dr. D. Lluís Ramón Ferrer

Madrid, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

LA INCIDENCIA DEL MEDIADOR
EN LAS PREFERENCIAS LECTORAS
DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.

Una investigación en la Fundación San Vicente Mártir
y una reflexión sobre la situación educativa actual.

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Herminia Cid García

Bajo la dirección de:
Dr. D. José María Barrio Maestre
Dr. D. Lluís Ramón Ferrer

Madrid, 2013

AGRADECIMIENTOS

A mis directores, José M^a Barrio Maestre y Lluís Ramón i Ferrer, por su sabiduría, rigor, aliento y atención en la realización de este trabajo.

Agradezco a Rafael Cerdá, presidente de la *Fundación San Vicente Mártir*, por su apertura y sencillez para realizar el estudio de campo en los Colegios Diocesanos. A cada uno de los directores y profesores de los colegios que me abrieron sus puertas. Especialmente, agradezco a los directores de los Colegios San Roque de Benicalap y El Vedat, por su acogida para la elaboración de las pruebas piloto.

A los compañeros del Centro Universitario Cardenal Cisneros por su continuo apoyo en la finalización de esta tesis doctoral, especialmente a mis compañeros de fatiga, Pilar y Benjamín.

A Magdalena, Mavisa, Raquel, Leticia, Marta, María, Leo, Javier, Enrique, Kiko y Arturo, por todas las sugerencias y correcciones que me han ofrecido a lo largo de todos estos años en la apasionante aventura de la investigación educativa y en especial por haberme comunicado el amor a la educación.

A todos los amigos y familiares que a lo largo de los años de trabajo de tesis doctoral me han alentado y acompañado tan atentamente. A todos ellos, de todos los rincones del mundo, estoy enormemente agradecida y cada uno sabe a quién me dirijo. Gracias.

Finalmente, quiero dedicar todo el trabajo a mis padres que han estado cada día con ternura y discreción.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO I. EL PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN	31
1. Problema de la investigación.....	33
1.1. Introducción.....	33
1.2. Finalidad e hipótesis de investigación.....	35
1.3. Objetivos de la investigación.....	35
1.3.1. Objetivos generales.....	35
1.3.2. Objetivos específicos.....	36
2. Referentes metodológicos	37
2.1. Introducción.....	37
2.2. Población y muestra.....	37
2.2.1. Colegios Diocesanos <i>Fundación San Vicente Mártir</i>	41
2.3. Instrumentos de medida.....	44
2.3.1. La encuesta: estado de la cuestión	45
2.3.2. Análisis de fiabilidad de los cuestionarios	50
2.3.2. Indicadores analizados.....	51
2.3.2.1. Perfil lector	52
2.3.2.2. Preferencias literarias	55
2.3.2.3. Incidencia del mediador	56

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	63
1. Introducción	65
2. Perfil lector	66
2.1. Autovaloración del lector	67
2.2. Aficiones	75
2.3. Motivaciones para la lectura	81
2.4. Animación a la lectura	85
2.5. Comprensión lectora	86
2.6. Dificultades lectoras	89
3. Preferencias lectoras	90
3.1. Análisis e interpretación de preferencias lectoras	90
3.2. Análisis e interpretación de criterios de elección de los libros	94
3.3. Preferencia de géneros literarios	98
3.4. Lecturas obligatorias	102
3.5. Lecturas interesantes	105
3.6. Criterios de coordinación para la elección de lecturas obligatorias	107
4. Incidencia del mediador en la lectura	109
4.1. Análisis sobre la incidencia del mediador (cuestionarios de alumnos)	114
4.1.1. Criterios en la elección de las lecturas	114
4.1.2. Incidencia de la familia ante la lectura	120
4.1.3. Procedencia de los libros	125
4.1.4. Consideración de las lecturas escolares	126
4.1.5. Valoración de procedimientos, herramientas y ayudas del profesor hacia la lectura y literatura	128
4.2. Análisis sobre la incidencia del mediador-docente	129
4.2.1. Franja de edad del docente	130
4.2.2. Valoración de la lectura	131
4.2.3. Búsqueda de información sobre literatura infantil y juvenil	134

4.2.4. Valoración de los bibliotecarios y de la biblioteca	136
4.2.5. Animación a la lectura	139
4.2.6. Dificultades que encuentra en la educación literaria	141
4.2.7. Mejoras del hábito lector	142

CAPÍTULO III. SOBRE LA EDUCACIÓN COMO INTRODUCCIÓN A LA REALIDAD

1. Introducción	147
2. Elementos previos a una aproximación del concepto de educación	148
2.1. La persona, referente imprescindible de la educación.....	148
2.2. La razón y la libertad humana como dimensiones fundamentales que posibilita y requiere la educación.....	152
3. Qué es educar	155
3.1. Ensayo de definición de educación como introducción a la realidad	158
3.2. El valor de la tradición que ofrece la autoridad como “inicio” de introducción a la realidad	161
3.3. El criterio de valoración.....	166
3.3.1. El criterio de valoración en el campo humano: la experiencia elemental.....	167

CAPÍTULO IV. CIERTOS RASGOS DEL “AMBIENTE” ACTUAL

1. Introducción	173
2. La modernidad	181
2.1. La categoría de progreso como “clave” de la modernidad...	182
2.2. El método de la nueva ciencia y la técnica	185
2.3. El cientificismo	189
3. De la modernidad a la postmodernidad	193
4. Postmodernidad	196

4.1. El nihilismo	199
4.2. Consecuencias de la postmodernidad: “antropología de la disolución”	205
4.3. La mutación en la comprensión de la razón	207

CAPÍTULO V. REFLEJO DEL “AMBIENTE” CULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

1. Introducción	215
2. La visión romántica de la educación	217
3. La “emancipación” o “autonomía” de los alumnos	223
4. El nuevo paradigma educativo: el constructivismo	228
4.1. Antecedentes de la epistemología constructivista	233
4.2. El constructivismo como teoría del aprendizaje	236
4.3. Balance crítico del constructivismo	242
5. El educador ausente	250
	258

CAPÍTULO VI. EL APREMIO DE ENCONTRAR LECTORES COMPROMETIDOS QUE FASCINEN A LECTORES QUE COMIENZAN

CONCLUSIONES

283

BIBLIOGRAFIA

297

ANEXOS

323

Anexo 1. Instrumentos utilizados para la recogida de datos

325

Anexo 2. Tabla de indicadores

345

Anexo 3. Tablas de títulos y autores citados por alumnos
y profesores

349

SUMMARY

455

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Colegios diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir.....	39
Tabla 2. Alfa de Cronbach cuestionario de alumnos	50
Tabla 3. Alfa de Cronbach cuestionario de profesores.....	51
Tabla 4. Medidas de centralización, frecuencias y porcentajes del ítem 29	67
Tabla 5. Cruce entre ítem 29 e ítem 2	70
Tabla 6. Medidas de centralización, frecuencias y porcentajes del ítem 60	71
Tabla 7. Coeficiente de correlación de Spearman del ítem 29 e ítem 60	72
Tabla 8. Cruce ítem 29 e ítem 60	73
Tabla 9. Frecuencias y porcentajes del ítem 13	76
Tabla 10. Frecuencias y porcentajes del ítem 14	76
Tabla 11. Frecuencias y porcentajes del ítem 15	76
Tabla 12. Frecuencias y porcentajes del ítem 16	76
Tabla 13. Frecuencias y porcentajes del ítem 17	77
Tabla 14. Frecuencias y porcentajes del ítem 18	77
Tabla 15. Prueba de chi-cuadrado de ítem 14 e ítem 29	79
Tabla 16. Cruce ítem 11 e ítem 29.....	80
Tabla 17. Frecuencias y porcentajes del ítem 48	81

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes del ítem 49	82
Tabla 19. Frecuencias y porcentajes del ítem 50	82
Tabla 20. Frecuencias y porcentajes del ítem 51	82
Tabla 21. Prueba de chi-cuadrado de ítem 50 e ítem 2	84
Tabla 22. Prueba de chi-cuadrado de ítem 50 e ítem 29	85
Tabla 23. Cruce ítem 50 e ítem 29	85
Tabla 24. Frecuencias y porcentajes ítem 41	86
Tabla 25. Frecuencias y porcentajes ítem 42	87
Tabla 26. Frecuencias y porcentajes ítem 43	87
Tabla 27. Frecuencias y porcentajes ítem 44	87
Tabla 28. Frecuencias y porcentajes ítem 45	88
Tabla 29. Frecuencias y porcentajes ítem 46	88
Tabla 30. Frecuencias y porcentajes ítem 47	88
Tabla 31. Frecuencias y porcentajes de ítem 40	89
Tabla 32. Frecuencias y porcentajes de ítem 10	89
Tabla 33. Comparativa de autor más leído en Colegios Diocesanos de Fundación San Vicente Mártir, Comunidad de Valencia, y España en 2010	92
Tabla 34. Porcentajes de criterios de elección de libros.....	94
Tabla 35. Cruce ítem 58 e ítem 2	99
Tabla 36. Cruce ítem 59 e ítem 2	101
Tabla 37. Títulos obligatorios más citados por profesores	103
Tabla 38. Autores más citados por profesores	104
Tabla 39. Títulos más interesantes citados por profesores	106
Tabla 40. Criterios de coordinación para la elección de lecturas obligatorias	107
Tabla 41. Cruce ítems 4 y 29.....	122
Tabla 42. Coeficiente de correlación de Spearman de ítem 4 y 29	123
Tabla 43. Frecuencia y porcentajes del ítem 2	130
Tabla 44. Frecuencia y porcentajes del ítem 42	138
Tabla 45. Frecuencia y porcentajes del ítem 21	138

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentajes del ítem 29.....	68
Figura 2. Cruce entre ítem 29 e ítem 2.....	70
Figura 3. Porcentajes del ítem 60.....	71
Figura 4. Cruce entre ítem 29 e ítem 60.....	74
Figura 5. Porcentajes de ítems de aficiones	78
Figura 6. Cruce ítem 11 e ítem 29.....	79
Figura 7. Porcentajes de ítems de motivaciones para la lectura.....	83
Figura 8. Cruce ítem 50 e ítem 2.....	84
Figura 9. Porcentajes de ítems de animación a la lectura.....	86
Figura 10. Autores más leídos, agrupados por sagas o colección.....	91
Figura 11. Cruce entre ítem 58 e ítem 2.....	100
Figura 12. Cruce entre ítem 59 e ítem 2.....	102
Figura 13. Porcentajes de ítems de incidencia del mediador.....	115
Figura 14. Porcentajes de ítems de incidencia de la familia en la lectura	121

Figura 15. Cruce ítems 4 y 29	123
Figura 16. Porcentajes de ítems de procedencia de los libros.....	126
Figura 17. Porcentajes de ítems de consideración de las lecturas escolares.....	127
Figura 18. Porcentajes de ítems de valoración de procedimientos y ayudas por parte del profesor hacia la lectura	128
Figura 19. Porcentajes de ítems de valoración de la lectura por parte del profesor.....	131
Figura 20. Porcentajes de ítems de búsqueda de información sobre Literatura Infantil y Juvenil	134
Figura 21. Porcentajes de ítems de animación a la lectura.....	141
Figura 22. Porcentajes de ítems de dificultades que encuentra el profesor en la educación literaria	142
Figura 23. Porcentajes de ítems de iniciativas de mejora del hábito lector	143

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este trabajo de investigación es abordar la incidencia del mediador-educador en las preferencias lectoras de los alumnos de Educación Primaria.

Muchas son las transformaciones culturales que se han dado en las últimas décadas y que tienen su reflejo en la educación. Se han realizado grandes aportaciones al mundo educativo, sin embargo, todos los agentes educativos manifiestan una preocupación por la situación educativa actual.

Cada vez se levantan más voces que indican que estamos inmersos en una crisis: cultural, económica, educativa, etc. Algunos afirman que vivimos *Tiempos líquidos* (Bauman, 2007), otros hablan de “emergencia educativa” (Borghesi, 2009). En este panorama, ¿qué papel juegan los mediadores? ¿Qué incidencia tienen en las preferencias lectoras?

El proceso educativo se realiza a través de una relación humana. En este dinamismo, el protagonista es el educando, ya que la educación se dirige precisamente a él, pero no sin relación educativa, por tanto, a través de un mediador-educador. Sin relación, la educación no acontece.

Decidí partir de un particular, las preferencias lectoras de los alumnos, con el fin de conocer la influencia que tiene el mediador a lo largo de toda la Educación Primaria, en un gesto tan gratuito como la lectura.

De este modo, la hipótesis que me planteé era averiguar el grado de incidencia del mediador-educador en la elección de las obras literarias a lo largo de primaria. Esta hipótesis se concretó en los siguientes objetivos de trabajo:

En primer lugar, describir el perfil lector de los alumnos de 6º de Primaria de Colegios Diocesanos de Valencia.

En segundo lugar, conocer y analizar cuantitativamente los títulos literarios preferidos por estos alumnos.

Y en tercer lugar, analizar la incidencia del mediador en la elección de las obras literarias preferidas por los alumnos de 6º de Educación Primaria de la red de Colegios Diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir.

La escasez de estudios sobre la importancia de la lectura en la formación de los alumnos de Educación Primaria fue otra de las inquietudes que me llevó a esta investigación multidisciplinar, que aúna desde la didáctica de la literatura hasta la filosofía de la educación. La segunda razón que me llevó a afrontar este tema fue considerar la necesidad de revisar los títulos más destacados de toda la Educación Primaria al final de dicha etapa, con vistas a considerar al inicio de la Educación Secundaria un planteamiento riguroso acerca de la importancia de la formación educativa de la lectura.

La reflexión, que no pretende ser exhaustiva, es un intento de ayudar a esclarecer la incidencia del mediador/educador en su tarea formativa, reflejada en este caso, en la elección de las lecturas.

Comencé realizando un estudio de campo acerca de los hábitos lectores y preferencias lectoras de los alumnos de 6º y 4º de Educación Primaria de la red de Colegios Diocesanos de la Fundación *San Vicente*

Mártir. Fue un trabajo ímprobo, inmenso y complejo que rebasó todas mis expectativas. Los resultados obtenidos desbordaron en mucho las pretensiones del marco que previamente tenía trazado, con lo cual solamente se seleccionaron las preguntas referidas al mediador y a las preferencias lectoras. De los 60 colegios pertenecientes a dicha Fundación, la muestra que obtenemos es de 47 centros de Educación Primaria de toda la Red. Está formada por 1541 alumnos. Los instrumentos empleados incluyen dos cuestionarios específicos de hábitos lectores y de preferencias literarias, para alumnos y otros dos para profesores.

Si la educación es, principalmente, “introducción a la realidad total” (Jungmann, 1939) es decir, transmisión de persona a persona de la experiencia consciente de la realidad y, la literatura es un arte que “nos enseña a mirar dentro de nosotros mismos, y mucho más lejos del alcance de nuestro mundo personal” (Tejerina, 2006: 4) es a través de la figura del mediador, como cada hombre recibe el legado para comprender el presente.

En un entorno social marcado fundamentalmente por el contexto audiovisual, internauta y digitalizado, la imagen tiende a subyugar el mensaje verbal. Es en este contexto donde considero fundamental la necesidad de reflexionar sobre el alcance de la incidencia del mediador/educador en las preferencias lectoras. La lectura, y sobre todo el texto literario, ha ido perdiendo presencia, en una cultura cada vez más pragmática que no propicia fundamentalmente la reflexión, pese a todos los programas de fomento de la lectura. Se ha producido una transformación en el modo de acceder a la cultura escrita y lectora, en la cual, se han producido toda clase de valoraciones tratando de comprender y describir dicha transformación. No es labor en esta investigación desarrollar, describir o valorar las causas que han originado dicho cambio.

Brevemente, y en primer lugar, cabe decir que la lectura exige procesos mentales complejos para su comprensión, frente a la imagen, que permiten mantener cierta distancia con el mundo y por otro lado, aún más importante, es un proceso en el cual es preciso mantener una

posición totalmente activa del lector, ya que requiere seguir un argumento, donde en algunos casos necesita volver atrás, releer un trozo, analizar las intenciones del autor o su estrategia comunicativa. La lectura es parte del proceso de formación de la capacidad intelectual de un estudiante.

En segundo lugar, la lectura es esencial para el dominio del lenguaje ya que buena parte de la comunicación entre las personas sólo puede lograrse mediante el uso del lenguaje. A través del lenguaje escrito e inicialmente el oral, aunque a otro nivel, se aprenden los procesos de pensamiento racionales y conceptuales. Al mismo tiempo, el lenguaje escrito permite elaborar textos creativos. Por esto, la lectura es indispensable para conseguir un dominio del lenguaje, tanto en su función literaria, como en su función pragmática y conceptual.

En tercer lugar, la lectura del texto literario representa la posibilidad de reconocerse en la experiencia vivida y pensada por otros, uno necesita de los demás para re-conocerse en ellos, esencial en la formación del niño. El texto literario ayuda al niño a comprenderse mejor, así se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de modo satisfactorio y lleno de significado.

El vocablo “mediador” se empezó a utilizar hace décadas en diferentes ámbitos sociales: en el familiar, en el escolar, en el psicológico, en el jurídico. Esta palabra viene del latín *mediator*, *-oris*, que significa “que media”. En el ámbito de la educación literaria, Yubero define al mediador como el que media a favor del lector, “el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Citado en Cerrillo, P. y otros, 2002: 29).

La *buena* literatura está toda llena de textos que contienen tensiones irresolutas del género humano y sin un verdadero “educador” sería una tarea hercúlea abismarse en pozos donde lo negativo y la fascinación del vivir confluyen en un enlace complejo y misterioso. Por eso, el educador-mediador no es simplemente un técnico que se limita a encauzar la información, sino que es el responsable de mostrar el punto

de unión entre la belleza y agudeza de la descripción humana de ciertos relatos y narraciones y nuestra condición humana. En los libros los hombres hablan de sus esperanzas y desesperaciones, de sus aciertos y errores. Y es desde los libros, donde también podemos hacernos personas, he ahí la importancia capital de la lectura.

Sin duda quien abre un libro, lo hace para entretenerse, para informarse de algo, pero también más o menos conscientemente, como advierte Arbona, “anhela encontrar una historia hermosa, un drama que revele algo de nosotros mismos o una percepción más aguda sobre el mundo y sobre su posición en él” (Citado en Jiménez, 2007: 5) de este modo la literatura nos lleva a bucear en la aventura del vivir.

Se podría reducir la literatura a un recetario de buenos consejos o a mera moralina, sea a través de valores o de virtudes, escritos en un lenguaje adecuado y “atractivo”, pero estaríamos perdiendo lo mejor de la obra de arte, ya que la literatura es expresión de la condición humana.

Quien lee se convierte no en un especialista en análisis literario, sino en alguien que conoce al ser humano. La lectura es un elemento de transformación y convulsión, algo cambia en la experiencia personal, no para “hacernos más ricos, ni más afortunados, ni siquiera mejores; sí para acercarnos a las grandes preguntas de la vida” (Basanta, 2005: 189).

La sola presencia del libro es insuficiente para promover la lectura. Los niños y jóvenes han de encontrarse con un mediador que facilite sus primeros contactos con los libros, alguien que les ayude a descubrir el significado, el gozo que encierran. Un mediador que mantenga su interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana. Urgen pues adultos (padres, maestros, bibliotecarios, animadores...) que sean mediadores entre los niños y los textos.

Además, cabría preguntarse si todo en la producción literaria es igualmente válido para los alumnos de Educación Primaria. No olvidemos que España es una de las mayores productoras editoriales. Es decir,

¿sirve cualquier libro? ¿Cualquier obra de la literatura infantil y juvenil les “acerca a las grandes preguntas de la vida”? ¿Cómo orientarnos ante la amplia propuesta editorial?

A partir de esta investigación hemos obtenido una síntesis que nos ayuda a entender mejor la realidad lectora. Sin embargo, hay que considerar que el instrumento de medida utilizado es limitado. Fundamentalmente hay que tener en cuenta dos aspectos: la brevedad de las respuestas de los estudiantes, debido obviamente a su edad. Y en segundo lugar, la imposibilidad de valorar cuantitativamente aspectos actitudinales.

El campo que nos atañe es el de la Teoría de la Educación, por tanto, el de la reflexión teórico-filosófica de la educación. Desde un paradigma interpretativo y un modelo cualitativo, la metodología propia de esta investigación es básicamente, reflexiva. La Teoría de la Educación desea estudiar la realidad educativa como un todo, y por ello, por su carácter holístico, requiere de una metodología múltiple y, a la vez, complementaria. En esta metodología reflexiva, utilizamos varios métodos como el realista, el hermenéutico y el fenomenológico.

Por tanto, los resultados no pretenden explicar la realidad exhaustivamente. Son resultados, en todo caso, aproximativos que nos aportan indicios, que contribuyen a valorar o enjuiciar un campo, el de la lectura de los alumnos y, en él, la incidencia del mediador.

La estructura de la investigación que presento se divide en seis capítulos, además de la presente introducción. Los dos primeros capítulos están dedicados al estudio de campo que ha servido de punto de partida para la reflexión teórica, descrita en los cuatro siguientes capítulos.

En el primer capítulo se describe el problema de investigación, su finalidad, la hipótesis de trabajo y los objetivos. Asimismo, se explicitan los referentes metodológicos utilizados para dar respuesta al problema de investigación.

El segundo capítulo está dedicado al análisis de datos e interpretación de resultados, a partir de los indicadores elegidos para abordar

la hipótesis de nuestro trabajo: perfil lector, preferencias literarias de los alumnos e incidencia del mediador.

En el tercer capítulo comienza la reflexión teórica, y en él se plantea un primer ensayo de definición de educación como introducción a la realidad.

En el cuarto capítulo, partiendo de los resultados obtenidos en el estudio de campo, se describen ciertos rasgos del “ambiente” actual.

En el quinto capítulo se muestra el reflejo del mencionado “ambiente” cultural en el ámbito educativo.

Por último, en el sexto capítulo se ofrece una propuesta ante la situación lectora.

Finalmente, se exponen las conclusiones.

CAPÍTULO I
EL PUNTO DE PARTIDA
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

EL PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Problema de la investigación

1.1. Introducción

La palabra método viene del latín *methodus -i* y del griego *μέθοδος-οι*, que significa “procedimiento, camino, sistema, y al mismo tiempo, “manera sistemática de hacer cierta cosa” (Moliner, 2007:1939). Quisiera describir, brevemente, el camino recorrido en esta investigación.

El campo que nos atañe es el de la Teoría de la Educación, por tanto, el de la reflexión teórico-filosófica de la educación. Desde un paradigma interpretativo y un modelo cualitativo, la metodología propia de esta investigación es básicamente, reflexiva. La Teoría de la Educación desea estudiar la realidad educativa como un todo, y por ello, por su carácter holístico, requiere de una metodología múltiple y, a la vez, complementaria. En esta metodología reflexiva, utilizamos varios métodos como el realista, el hermenéutico y el fenomenológico. Y a su servicio, como técnica, el cuestio-

nario. En esta dirección, Martínez y Baxarrais afirman: “Deberá ser, pues, una metodología que incluya como mínimo dos dimensiones fundamentales: la fenomenológica y la analógica. Para ello creemos de utilidad utilizar métodos y técnicas de observación empíricas, generalmente no experimentales y, a la vez, métodos y técnicas reflexivas y discursivas a través de vías inductivas, deductivas y también analógicas. (...) Se trata, pues, de un proceder metodológico o método que, en sus dimensiones basales, podemos caracterizar como reflexivo-discursivo y observacional-empírico, que debe procurar la captación fenoménica de la educación como relación; del acto pedagógico; del proceso educativo; de la educación como regulación, control y acción comunicativa; de la educación como hecho y de la educación como sistema” (Citado por Naval, 2008: 146).

Romo advierte de la necesidad que existe en las ciencias sociales de un planteamiento epistemológico que sintetiza en la expresión “realismo-fenomenológico-hermenéutico”. Señala: “El realismo nos permite afirmar una realidad cuya existencia no depende en última instancia del sujeto. Lo que nos obliga a observar antes de argumentar. La fenomenología nos permite la descripción del fenómeno en tanto que es inteligible, en tanto que se nos manifiesta. Y la hermenéutica nos permite realizar esa capacidad del genio humano que es la interpretación a través de la intuición universal. Partiendo de un signo el genio llega a la percepción de la verdad. Denominada por Scheler intuición sentimental o emocional es la capacidad de acoger aquellos valores objetivos por lo que las cosas son bienes” (Romo, 2004: 41).

Asimismo, es una investigación interdisciplinar, en cuanto que contamos con la aportación de otros saberes, desde la filosofía, literatura, didáctica de la literatura hasta la sociología. En esta línea, intentamos alcanzar un conocimiento comprensivo e integrado, intentando buscar el punto sintético e irreductible a cada una de estas perspectivas, es decir, el significado último en relación con la realidad educativa.

Esta investigación se sostiene en el convencimiento de que la pedagogía –y, en concreto la Teoría de la educación- tiene necesidad de enraizarse en la filosofía. De hecho, considero que las ciencias sociales, si

no quieren perder su objeto de estudio, necesitan recuperar una relación fructífera con la filosofía y sus nuevos métodos de acercamiento a la realidad y al ser, en sus diferentes expresiones.

1.2. Finalidad e hipótesis de la investigación

Esta investigación tiene como finalidad describir la incidencia del mediador/educador en los hábitos lectores y en la elección de las lecturas de los alumnos de 6º de Primaria de la red de Colegios Diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir.

Nuestra hipótesis trata de averiguar el grado de influencia ejercido por el educador en la elección de las obras literarias a lo largo de primaria.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivos generales

Los objetivos generales de la investigación son:

1. Describir el perfil lector de los alumnos de 6º de Primaria de Colegios Diocesanos de Valencia.
2. Conocer y analizar cuantitativamente los títulos literarios preferidos por los alumnos de 6º de Primaria de Colegios Diocesanos de Valencia.
3. Analizar la incidencia del mediador en la elección de las obras literarias preferidas por los alumnos de 6º de Educación Primaria de la red de Colegios Diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir.

1.3.2. Objetivos específicos

Con el fin de alcanzar estos objetivos generales, se fijaron los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar y validar los instrumentos de medida del perfil lector y las preferencias literarias de los alumnos de 6º de Primaria de la Fundación San Vicente Mártir.
2. Diseñar y validar los instrumentos de medida para valorar según el criterio del profesor, tanto la lectura de los alumnos de 6º de Primaria así como las obras literarias obligatorias y criterios de coordinación.
3. Determinar la tipología de lecturas y géneros literarios preferidos por los alumnos.
4. Establecer un estudio comparativo entre las preferencias literarias de los niños de la red con otras de nivel autonómico y nacional.
5. Conocer y analizar cuantitativamente los títulos de las lecturas obligatorias del profesorado de los centros de la Fundación San Vicente Mártir.
6. Conocer y analizar cuantitativamente los títulos de las obras literarias que el profesorado considera más interesantes.
7. Describir y analizar los criterios de coordinación del profesorado en la selección de lecturas de los alumnos de Primaria de la Red de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir.
8. Descubrir quién es el verdadero mediador en la elección de las lecturas preferidas por los alumnos de 6º de Primaria de la red de Colegios de la Fundación San Vicente Mártir.

2. Referentes metodológicos

2.1. Introducción

Comenzamos el estudio motivados por conocer el grado de influencia desempeñado por el mediador-educador en la elección de las obras literarias a lo largo de la Educación Primaria, de los alumnos de la *Fundación San Vicente Mártir*. Nos fijamos una hipótesis de trabajo a verificar que se concretó en una serie de objetivos. Elaboramos una serie de instrumentos de medida para la recogida de datos que describiré a continuación, a la luz del estado de la cuestión de las encuestas, informes e investigaciones realizadas acerca de los hábitos lectores. A continuación del análisis de fiabilidad de los cuestionarios, realizo la descripción de los indicadores que analizaré. Posteriormente, analizamos los resultados obtenidos a través de estadística descriptiva. Es oportuno aclarar que he elaborado un análisis meramente descriptivo de los datos obtenidos porque nos era suficiente para conocer y comprender nuestro objeto de estudio. Posteriormente interpretamos los resultados obtenidos tanto de alumnos como de docentes a la luz de otros estudios e investigaciones. Los resultados obtenidos nos ofrecen datos del mundo lector, indicios de la incidencia del mediador en las preferencias lectoras de los alumnos de sexto de Educación primaria. La información que obtenemos es aproximativa y nos ofrece una tendencia. Se valoran actitudes, preferencias o valores donde cabe la posibilidad de ser falseados. Por otro lado, son datos a considerar y tener en cuenta, pero no nos ofrecen explicaciones exhaustivas. Son indicios interpretables sobre los que nos apoyamos para argumentar lo más adecuadamente una hipótesis, realizar una reflexión sobre la realidad educativa e intentar ofrecer una explicación plausible del fin último de la educación.

2.2. Población y muestra

En nuestro estudio hemos utilizado la población de alumnos y docentes de la Red de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir. La

Diócesis de Valencia tiene actualmente 60 Colegios que abarcan desde la Educación Infantil al segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. En once de estos Centros, se imparte Bachillerato en sus diferentes modalidades. En otros once Centros se imparten ciclos formativos. Además hay dos Centros en los que se imparte exclusivamente la educación infantil. La Diócesis de Valencia cuenta con un tercio de los colegios diocesanos de España. Estos están agrupados en las diferentes vicarias en que se encuentra dividida la Diócesis.

Para el presente estudio se han elegido estos Centros por un doble motivo: en primer lugar, porque tienen en común un proyecto educativo¹ y, en segundo lugar, por su amplia representación tanto geográfica como de número de población.

Definida la población en la que vamos a desarrollar nuestro estudio, hemos de delimitar la muestra que está compuesta por todos aquellos centros que desearon participar de modo voluntario en la investigación. De los 60 Colegios de la base de datos de la Fundación San Vicente Mártir, existen 52 Centros de Educación Primaria. Han quedado excluidos aquellos Colegios que sólo imparten Infantil, Bachillerato o Ciclos Formativos dado que nuestro interés se centra en aquellos que ofrecen Educación Primaria. También se prescinde en la muestra del Colegio San Roque al ser tomado como prueba piloto de nuestro cuestionario.

Desde aquí reitero mi más profundo agradecimiento a cada uno de los Directores, profesores y alumnos sin los cuales no hubiera podido llevar a cabo la investigación de este trabajo.

La muestra que obtenemos es de 48 centros de Educación Primaria de toda la Red de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir, que participaron voluntariamente (ver Tabla 1). En ésta contestan a los cuestionarios tanto alumnos como profesores que pertenecen a esos cursos.

¹ A continuación describiremos brevemente el origen e ideario de los centros pertenecientes a la Fundación San Vicente Mártir. La finalidad del proyecto educativo es descrita en estos términos: “una educación integral con referencia explícita a la trascendencia” en *Carácter Propio de los Colegios Diocesanos*.

Tabla 1. Colegios diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir.

COLEGIO	LOCALIDAD
Mare de Deu del Olivar I	Alaquas
Stmo. Cristo de la Fe	Alcacer
San Roque Primaria	Alcoi
Santa Ana	Alcoi
José Arnauda	Alcoi
María Auxiliadora	Algemesí
Sagrado Corazón de Jesús	Alginet
Fundación Ribera	Banyeres
Asunción de Ntra. Sra.	Benaguacil
Ntra. Sra. del Socorro	Benetusser
Marqués Dos Aguas	Bétera
Sagrada Familia	Buñol
La Natividad	Burjassot
San Miguel Arcangel	Burjassot
Juan XXIII	Burjassot
San Antonio Abad	Canals
San Antonio de Padua I	Catarroja
San Bartolomé	Godella
Sant Francesc	Guadasuar
Francisco Llopis Latorre	Lliria
Sagrada Familia	Manises
San Jaime Apóstol	Moncada
Hogar Parroquial San José	Onteniente

Tabla 1. Colegios diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir. Cont.

Santa María	Onteniente
San Cristobal Mártir	Picasent
San Rafael	Pobla de Vallbona
San Pedro Apóstol	Puerto Sagunto
Virgen Pie de la Cruz	Puzol
Sagrado Corazón	Quart de Poblet
Purísima Concepción	Quart de Poblet
Asunción de Ntra. Sra.	Ribarroja
Sagrada Familia	Silla
La Encarnación	Sueca
Ntra. Sra. de Fátima	Sueca
San José	T. de Valldigna
Ntra. Sra. del Rosario	Valencia
Ntra. Sra. de los Desamparados	Valencia
Escolanía Ntra. Sra. Desamparados	Valencia
San Marcelino	Valencia
Santiago Apóstol –Dr. Olóriz-	Valencia
La Anunciación	Valencia
Ave María de Peñarrocha	Valencia
Ntra. Sra. de Fátima	Valencia
San Juan Bosco	Valencia
Ntra. Sra. del Socorro	Valencia
San Francisco y Sto. Domingo	Vilamarxant
Santa Ana	Villalonga
Inmaculada Concepción	Cullera

El pase de los cuestionarios se realizó en los cursos de 4º y 6º de Primaria por ser final de ciclo cada uno de ellos. Finalmente, elegimos para esta investigación los alumnos de 6º de Educación Primaria por ser final de etapa. El trabajo realizado con 4º será objeto de posteriores investigaciones.

La elección de 6º en nuestro trabajo se debe fundamentalmente a la importancia que poseen dichos hábitos en la adquisición y desarrollo de la competencia lectora de niños y adolescentes, a la necesidad de conocer y analizar las preferencias literarias que han marcado la trayectoria de toda Primaria de estos alumnos y al apremio de reconocer la incidencia que tiene el mediador en los alumnos a la hora de elegir los libros, para una adecuada consideración de la lectura en educación secundaria.

La escasez de estudios sobre la importancia de la lectura en la formación de los alumnos en Educación Primaria fue una de las razones que nos impulsó a realizar esta investigación.

Solamente 52 de los 60 Colegios Diocesanos cuentan con Educación Primaria. De estos, 48 centros accedieron a participar en este trabajo que generó 1541 encuestas.

2.2.1. Colegios diocesanos *Fundación San Vicente Mártir*

Los Colegios Diocesanos² de Valencia capital nacen en virtud del interés de un grupo de sacerdotes diocesanos que, alrededor de los años 40, se dan cuenta de la importancia de la educación católica en un momento en el que sólo había dos Institutos en Valencia. Esta situación dio lugar a promover colegios de titularidad parroquial o diocesana en muchos lugares de la Diócesis, fundamentalmente, en zonas deprimidas o marginales, en las que se hacían más visibles las necesidades de escola-

² Para describir brevemente cómo nacen y qué son los Colegios Diocesanos de Valencia, seguimos el documento “Carácter propio de los Colegios Diocesanos”, ideario que sirve de referencia a todos los Colegios Diocesanos. Realizado por el arzobispo García-Gasco, con el apoyo de la Fundación San Vicente Mártir –entidad erigida canónicamente en el año 1994.

rización. También se continuó la labor iniciada por distintas congregaciones religiosas en algunos centros ya centenarios.

Los Colegios Diocesanos de Valencia son Centros de Educación Católica de Iniciativa Social que prestan un importante servicio a la sociedad. Desde su origen son centros sensibles a las realidades de su entorno y abiertos a todos. En origen, son aquellos cuya titularidad la ostenta el Arzobispado de Valencia, bien directamente, a través de las Parroquias donde están radicados, o bien son fundaciones canónicas o civiles en las que la voluntad fundacional ha querido que el colegio sea de Educación Católica y que se encomiende su dirección a la Iglesia Diocesana.

Nacen en su mayoría en virtud de la necesidad de escolarización que se hacía sentir en aquel tiempo en la Diócesis, y por la inquietud de la comunidad parroquial de educar. En la actualidad, en la Diócesis de Valencia hay 60 Colegios Diocesanos, distribuidos en las 5 vicarías, atendiendo la demanda de más de 32.000 familias a través de más de 2.500 profesores.

El pluralismo de nuestra sociedad actual se traduce en una gran diversidad de ofertas educativas. La Constitución Española, con los Tratados Internacionales ratificados por España y con sus posteriores desarrollos legales, reconoce el derecho de todos a la educación y la libertad de enseñanza. Los Colegios de Iniciativa Social tratan de responder a las diferentes propuestas educativas que son demandadas por los responsables de la educación, los padres. Los Colegios Diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir ofrecen una enseñanza de calidad abierta a todas las clases sociales y personas que deseen para sus hijos un proyecto educativo de educación católica.

Dado que el proceso educativo nunca es neutral porque siempre subyace una cosmovisión, una concepción antropológica, estos Colegios proponen en su ideario una propuesta educativa basada en un concepto de persona. La referencia fundamental del carácter propio de estos

Centros está contenida en la Declaración sobre la Educación Cristiana *Gravissimum Educationis* del Concilio Vaticano II (1965), que en su nº 8 destaca aquellos rasgos que la caracterizan:

- *“La escuela católica, como todos los centros educativos, busca los fines culturales y la formación humana de los alumnos.*
- *La escuela católica tiene como nota distintiva crear un ambiente de comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad.*
- *La escuela católica ayuda a los alumnos para que crezcan en el desarrollo de la propia persona según la nueva criatura que fue constituida por el bautismo.*
- *La escuela católica busca iluminar por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre.*
- *La escuela católica educa a los alumnos, desde las posibilidades que ofrece el progreso, para una vida de apóstoles, de testigos para una sociedad mejor”*

Las familias confían a los profesores, como personas y como comunidad, la tarea educativa de sus hijos en la escuela. Ellos, con su acción y testimonio, han de favorecer la verdadera educación integral de los alumnos de acuerdo a la antropología descrita anteriormente, transmitiendo la cultura de un modo sistemático y crítico a la luz de la fe. Según el Documento que estamos siguiendo, el profesor de un Colegio Diocesano está llamado a:

- *“A cooperar en la educación de la persona en todas sus dimensiones. El profesorado debe mantener un clima de formación permanente en los ámbitos pedagógicos y religioso para poder desempeñar su misión.*
- *Actuar en el día a día con competencia, entrega y testimonio, siendo fiel testigo del carácter propio del centro.*

- *Sentirse directamente implicado en la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto educativo.*
- *Reconocer en cada alumno una persona única que merece todo su cuidado, evitando cualquier tipo de discriminación, comparación, ya que todos y cada uno tiene la dignidad de criaturas de Dios.*
- *Ser cauce de la relación entre el colegio y los padres, mediante una actitud cercana, accesible, frecuente y en comunión, como colaboradores que comparten la misión educativa.*
- *Favorecer un clima de fraternidad y diálogo, trabajando en comunión, manteniendo la unidad de criterios necesaria para dar coherencia y continuidad a la labor educativa.*
- *Participar en los proyectos y acciones propuestas desde la Fundación San Vicente Mártir, en la medida que favorezcan, refuercen, ayuden a un mejor desempeño de su misión y de la del centro.*
- *Tener disponibilidad para participar de forma activa en los órganos de gobierno del centro, tanto en los unipersonales como en los colegiados, en función de sus capacidades y de acuerdo con su identidad cristiana”³.*

2.3. Instrumentos de medida

Hemos diseñado cuatro instrumentos de medida para la consecución de nuestros objetivos de investigación; dos para los alumnos y otros dos para profesores.

Por una parte, para evaluar el perfil lector del alumno, hábitos lectores y preferencias literarias, elaboramos dos instrumentos de medida

³ García-Gasco, A (1994) *Carácter propio de los Colegios Diocesanos*, p.23-24.

(ver anexo 1). Un cuestionario con respuestas graduadas, escala Likert⁴, que mide en primer lugar la autopercepción lectora del alumno y, en segundo lugar aquello que influye directamente sobre los hábitos lectores, teniendo en cuenta las tres esferas en las que el niño desarrolla su vida: la familia, el colegio y los iguales. A todos estos aspectos habría que sumar uno de máxima importancia: la publicidad.

A través de este instrumento podemos conocer el perfil lector, su competencia literaria y, de modo indirecto, la incidencia del mediador. Juntamente con este cuestionario cerrado se presentó otro donde se demandaba a los encuestados por sus obras preferidas así como por las razones que les indujeron a la elección.

Por otra parte, se construyeron dos cuestionarios para profesores (ver anexo 1). El primero constaba de preguntas con respuesta cerrada y graduada, que trataba de conocer la valoración del profesor sobre la educación literaria y la lectura en general. El segundo cuestionario de respuestas abiertas demanda sobre lecturas; tanto sobre la coordinación de las lecturas como sobre su elección.

2.3.1. La encuesta: estado de la cuestión

Para elaborar los diferentes cuestionarios de nuestro estudio, primero hicimos una revisión bibliográfica de las últimas investigaciones realizadas sobre lecturas y lectores.

A lo largo del último cuarto de siglo, ha aumentado el interés por conocer los hábitos lectores de la población española. En el periodo comprendido entre los años 1980-2001 se realizaron 22 trabajos sobre esta temática. Desde 1996 hasta la actualidad se ha realizado cada año, como mínimo, un estudio a nivel nacional y, en los últimos años también se han realizado investigaciones a nivel autonómico. En la mayoría de los

⁴ La escala Likert es un tipo de escala usada habitualmente para medir actitudes basadas en la creación de un conjunto de enunciados, sobre los cuales el entrevistado debe mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo.

trabajos se ha adoptado la encuesta como enfoque metodológico. Las poblaciones de estudio han sido muy amplias: niños, jóvenes y adultos.

Una amplia mayoría de trabajos⁵ ha sido realizada por instituciones públicas y organizaciones o fundaciones de ámbito social. Entre otras hemos trabajado las ofrecidas por el Ministerio de Cultura y Educación⁶, la Generalidad Valenciana⁷ por circunscribirse nuestra investigación a la población valenciana. Fundaciones de gran interés que nos han brindado amplias y sugerentes aportaciones como la Fundación Germán Sánchez Ruipérez⁸ o Santa María⁹.

Actualmente, proliferan los grupos de investigación en educación literaria como el Grupo Lazarillo de la Universidad de Cantabria¹⁰ bajo

⁵ Hemos tenido como referencia el capítulo “Bibliografía sobre hábitos lectores y animación a la lectura” que desarrolla Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 139-145) en su libro *Libros, lectores y mediadores*.

⁶ Federación de Gremios de Editores de España, (2010) *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Conecta Research&Consulting. Cada año la Federación de Gremios de Editores de España publica un informe sobre “Hábitos de lectura y compra de libros en España”. Hemos estudiado estos informes para construir nuestro instrumento de medida y para la comparación y análisis de resultados. CIDE, (2003): *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este estudio nacional utiliza cuatro indicadores diferenciados como elementos clave para el análisis de los hábitos lectores: las preferencias lectoras, la procedencia y la compra de libros, la lectura en el hogar y el fomento de la lectura en los centros educativos.

⁷ Dirección General del Llibre, Arxius y Bilblioteques de la Consellería de Cultura i Sport de la Generalidad Valenciana (2009): *Hábitos de lectura y compra de libros en la Comunidad Valenciana*. Conecta Research&Consulting. El “Barómetro de lectura y compra de libros” es un estudio que se viene realizando desde 1999 y que ofrece un importante volumen de información general sobre los principales indicadores de lectura y compra de libros de la Comunidad Valenciana. Su objetivo es conocer en profundidad los hábitos de lectura entre la población valenciana.

⁸ La Fundación Sánchez Ruipérez se creó en 1981, bajo la dirección del editor español Germán Sánchez Ruipérez. Dedicada a la realización de programas educativos y culturales, la Fundación, desde su mismo origen, ha centrado la mayor parte de su actividad en la difusión y extensión de la cultura del libro y de la lectura, en todos sus soportes y manifestaciones. Su idea de lectura nos ha proporcionado gran riqueza de indicaciones para la realización de los cuestionarios.

⁹ La Fundación Santa María, es creada por la Compañía de María (Marianistas) en 1977. Su actividad se orienta a diferentes aspectos entre los cuales destaca la promoción de investigaciones sobre la animación a la lectura y literatura.

¹⁰ Grupo Lazarillo (2004): *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*,

la dirección de la doctora Isabel Tejerina, una de cuyas investigaciones nos ha parecido de gran interés para nuestro trabajo; el Grupo Gretel de la Universidad de Barcelona¹¹ dirigido por la doctora Teresa Colomer, el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha¹², y la doctora Gemma Lluch cuyo ámbito de investigación se centra en dos ejes fundamentales –que nos han sido de gran utilidad-: el relato literario y paraliterario y, el análisis y evaluación de prácticas de promoción de la lectura en la web 2.0., entre otros. Todos ellos gracias a sus publicaciones, investigaciones y proyectos nos han sido de gran utilidad tanto para construir nuestros instrumentos de medida como para realizar la interpretación de los resultados.

De las investigaciones revisadas y consultadas constatamos que son más abundantes los estudios de hábitos lectores realizados entre la población adolescente y juvenil, siendo menos numerosos los estudios dirigidos a los niños escolarizados en Educación Primaria¹³. Sólo hemos en-

Santander, Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.

¹¹ Gretel es un Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por la doctora Teresa Colomer. Su objetivo principal de investigación es el uso de los libros infantiles y juveniles para los aprendizajes literarios en la escuela obligatoria. Nos han sido muy útiles algunas de sus líneas de trabajo, como por ejemplo: El análisis de las obras literarias destinadas a los niños y adolescentes en relación con los aprendizajes que ofrecen para la formación del lector; El análisis de las obras literarias destinadas a los niños y adolescentes en relación con los valores educativos en las sociedades postindustriales y los hábitos lectores.

¹² CEPLI tiene como objetivo básico la realización de estudios e investigaciones en dichos campos, tanto en el ámbito regional como en el nacional, así como la formación de especialistas que trabajen en la promoción, la animación y la mediación lectoras. Sus líneas de investigación se centran fundamentalmente en el desarrollo de la investigación en los campos de la Literatura Infantil y Juvenil, la promoción, la mediación y la animación lectoras.

¹³ Los estudios sobre “hábitos lectores” de la población de escolares del último ciclo de Educación Primaria, son más bien escasos, entre otros: un estudio de casos sobre los *hábitos de los estudiantes malagueños con edades comprendidas entre 11 y 13 años* realizado por Emilia Moreno, durante los años 1993-98. En esta investigación se pretende dar respuesta a cuestiones acerca de por qué no leen los jóvenes malagueños y cómo despertarles la afición por la lectura. Otro estudio de Petra M^a Pérez, para determinar los *hábitos lectores en niños de 8 a 14 años*. Se encuentran también algunos trabajos sobre hábitos lectores de la población andaluza de 5º curso de Primaria en relación a la inciden-

contrado una investigación sobre el valor de la lectura en los niños de los tres últimos cursos de Primaria¹⁴, el hábito lector y su estilo de vida en el tiempo de ocio. Debido a la escasez de estudios aplicados a la Educación Primaria nos propusimos describir la incidencia del mediador en la lectura de los escolares de 6º de Primaria de la red de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir a la luz de la elección de las obras literarias preferidas, por ser un grupo numeroso de centros educativos con unos mismos objetivos educativos.

Los cuestionarios elaborados se realizaron partiendo de las aportaciones y sugerencias de estudiosos como Tejerina (2004)¹⁴, Colomer (1998)¹⁵, Mendoza Fillola (2004)¹⁶, Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002)¹⁷, Millán (2008)¹⁸, Pérez (1996) y todos los Informes realizados a nivel na-

cia de los hábitos lectores y las actitudes de las familias. En el I Congreso Internacional Virtual de 2011, se presentó una Comunicación de M^a del Rosario Neira, sobre los *hábitos de lectura de los alumnos de Educación Primaria de un centro escolar asturiano*. Es un trabajo importante a destacar por las cuestiones tratadas, aunque sus resultados no son generalizables debido a la poca representatividad de la muestra seleccionada.

¹⁴ El Grupo Larazillo de la Universidad de Cantabria realizó una investigación a alumnos de educación secundaria, para caracterizar al lector adolescente. En Tejerina, I. (2004) *Lectores y lecturas literarias en la ESO. Una investigación educativa*, Consejería de Educación del gobierno de Cantabria. Los cuestionarios de alumnos descritos en este trabajo nos sirvieron de punto de partida para construir los de nuestra investigación.

¹⁵ En Colomer, T. (1998) *La formación del lector literario*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Realiza junto a un equipo de investigadores, un trabajo sobre las características propias de la literatura en estrecha relación con el concepto social de la educación propia de cada época. Parte de la hipótesis que en los libros de Literatura Infantil y Juvenil, más que en la mayoría de textos sociales, se refleja cómo desea ser vista una sociedad y ver qué modelos culturales dirigen los adultos a las nuevas generaciones.

¹⁶ En Mendoza, A. (2004) *La educación literaria*, Málaga, Aljibe. Es un libro que considera a los alumnos como lectores en formación y teniendo como objetivo esencial formar a los aprendices, para que sean lectores competentes, capaces de interpretar, de disfrutar y de valorar las creaciones de signo estético-literario.

¹⁷ En Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002) *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Este libro ha sido básico tanto en la elaboración de los cuestionarios de alumnos como de los profesores, por las aportaciones que ofrece respecto a la lectura y la formación de hábitos lectores y especialmente el capítulo, "Libros, lectores y mediadores".

¹⁸ En Millán, J.A. (2008) *La lectura y la sociedad del conocimiento*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Nos ofrece una visión de la lectura como puente entre la sociedad del conocimiento y de la información y la importancia de la lectura.

cional y autonómico sobre lectura y hábitos lectores descritos anteriormente, y que hemos consultado para la elaboración de los cuestionarios y para las comparativas posteriores en nuestra investigación.

Después de una fase de preparación y de estudios previos, se realizaron cuatro cuestionarios dirigidos respectivamente a alumnos y profesores de 4º y 6º de Primaria de la Red de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir.

Para verificar la calidad del instrumento y mejorarlo realizamos varias pruebas piloto en dos colegios, el primero “El Vedat” de Torrent y el segundo el colegio “San Roque” de Valencia en distintos momentos. En la primavera del 2010 hicimos un primer pase al Colegio “El Vedat” de Torrent. Allí corregimos todos los errores que detectamos por los alumnos y profesores. En primer lugar los alumnos plantearon problemas de incomprensión del léxico por ser excesivamente elevado para el registro académico de estos alumnos. Con lo cual procuramos cambiar aquellas palabras que no entendían los niños. Otro problema con el que topamos fue que la gran cantidad de preguntas a resolver excedía el ritmo de concentración de estos niños, con lo cual redujimos el número de preguntas.

Tampoco fue sencilla la elección de la respuesta en gradaciones quiniarias, puesto que los matices no eran significativos en el vocabulario de estos niños. Por tanto las respuestas cerradas quedaron reducidas a tres.

Finalmente, en cuanto al hecho mismo de contestar a la encuesta vimos que la autonomía de los encuestados quedaba sobrepasada por la batería de preguntas. Esto nos llevó a poner como solución que el encuestador leía en voz alta la pregunta y todo el grupo contestaba al mismo tiempo. Todos estos cambios agilizaron enormemente el proceso, que de otro modo no se hubiese podido llevar a cabo.

A partir de estas consideraciones realizamos dos nuevos cuestionarios que pasamos en el Colegio San Roque de Valencia. Subsana-

de nuevo algunas preguntas y respuestas para optimizar el cuestionario. Desde estas líneas agradecemos enormemente la disponibilidad y acogida de los profesores y Directores de los citados colegios ya que sin ellos hubiera sido imposible la realización de estos cuestionarios.

2.3.2. Análisis de fiabilidad de los cuestionarios

En nuestro estudio, para la valoración de la fiabilidad¹⁹ de las medidas, se ha utilizado el “Alfa de Cronbach”, coeficiente más ampliamente utilizado en este tipo de análisis. Este coeficiente determina la consistencia interna de una escala analizando la correlación media de una variable con todas las demás que integran dicha escala. Toma valores entre 0 y 1, de tal modo que cuanto más se acerque el coeficiente a la unidad, mayor será la consistencia interna de los indicadores de la escala evaluada.

Tabla 2. Alfa de Cronbach cuestionario de alumnos.

Resumen del procesamiento de los casos				Estadísticos de fiabilidad	
		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos	Válidos	1153	74,8	,857	58
	Excluidos ^a	388	25,2		
	Total	1541	100,0		

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Al interpretar el alfa global del instrumento de medida obtenida con el SPSS, encontramos los siguientes resultados: un valor de 0,857. Éste es aceptable²⁰, considerado como un nivel bueno en el cuestionario de los alumnos sobre “hábitos lectores”.

¹⁹ Ésta se relaciona con el hecho de que el instrumento de medición produzca los mismos resultados cada vez que sea administrado a la misma persona y en las mismas circunstancias. Así, normalmente los instrumentos empleados en las ciencias sociales se pueden considerar fiables sí con independencia de quién los administre y del modo en que se haga, se obtienen resultados similares.

²⁰ Hemos seguido a Morales, P. (2011): *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

El valor de 0,754 del Alfa de Cronbach del cuestionario de profesores sobre valoración de la lectura, también es aceptable.

Tabla 3. Alfa de Cronbach cuestionario de profesores.

Resumen del procesamiento de los casos				Estadísticos de fiabilidad	
		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos	Válidos	38	84,4	,754	42
	Excluidos ^a	7	15,6		
	Total	45	100,0		

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Una vez obtenidos los cuestionarios definitivos los pasamos a los alumnos y profesores de la Red de Colegios Diocesanos de toda la Comunidad Valenciana. En principio, pretendíamos evaluar los cursos de final de ciclo de Educación Primaria. Pronto desistimos de 2º de Educación Primaria. Finalmente la encuesta se pasó a 4º y 6º. En el presente trabajo analizamos las respuestas de final de etapa, es decir, 6º de Primaria y dejamos el análisis de 2º ciclo para investigaciones posteriores.

En el curso 2011 nos dedicamos a la ardua tarea del procesamiento de los datos consignados en los cuestionarios.

2.3.3. Indicadores analizados

Se ha dicho que los objetivos de este trabajo son: describir el perfil lector, conocer y analizar las preferencias literarias y analizar la incidencia del mediador tanto en el hábito lector como en la elección de obras literarias.

Para alcanzar nuestros objetivos se han utilizado los cuestionarios descritos, indistintamente.

Los bloques que quedarían según los objetivos especificados, serían los siguientes:

- Perfil lector de 6º de Educación Primaria.

- Preferencias lectoras del estudiante de 6º de Educación Primaria.
- Incidencia del mediador en la lectura de los alumnos de 6º de Educación Primaria.

La encuesta de hábitos lectores consta de 60 preguntas. Comienza preguntando el curso (ya que ésta pertenece a una investigación más amplia de cursos de Primaria) y, como en otros estudios estadísticos, el sexo del encuestado (P1 y P2²¹). La encuesta para conocer valoración del profesor sobre la lectura consta de 43 preguntas. La primera pregunta es información sobre el curso donde imparte clase; la segunda, la franja de edad del docente y la tercera, el entorno del centro.

2.3.3.1. Perfil lector

Para conocer el perfil lector del alumno, agrupamos las preguntas del cuestionario de hábitos lectores de los estudiantes en bloques temáticos, quedando del siguiente modo:

- Autovaloración del lector (P 29 y P 60).
- Sexo (P 2)
- Ocio y lectura: aficiones (P11, P13, P14, P15, P16, P17 y P18).
- Motivos para la lectura (P48, P49, P50, P51).
- Animación a la lectura (P34, P35, P36, P37)
- Comprensión lectora (P41, P42, P43, P44, P45, P46, P47)
- Dificultades en la lectura (P10, P40).

A excepción de los datos de curso y sexo y las preguntas 12²²,

²¹ Utilizamos la sigla P1 y siguientes para identificar la pregunta del cuestionario correspondiente al número que indica y no ser reiterativos.

²² Mi nota en la última evaluación de Lengua y Literatura fue... Respuesta: Insuficiente [1] Suficiente [2] ;Bien [3] Notable [4] Sobresaliente [5]

40²³ y 58²⁴ que fueron de múltiple respuesta, se ofrecieron tres posibles respuestas a cada pregunta en escalas del tipo *Nunca/ Regular/ Mucho*.

Dado que uno de nuestros objetivos es conocer el perfil lector que tenemos en 6º de Primaria de la Red de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir, la pregunta 29 (*¿Cuántos libros lees al año?*) de tipo cuantitativo, objetivo y situada a mitad del cuestionario, junto con la pregunta 60 (*En general me considero... No lector; lector mediano; lector habitual*) de tipo cualitativo, más subjetiva y ubicada al final de la encuesta, nos ofrece la autovaloración lectora del alumno. El cruce de ambas preguntas nos dará el nivel de sinceridad en las respuestas.

El siguiente grupo temático corresponde a las aficiones que tienen los lectores. Analizan el tiempo que dedican al ocio descubriendo así el lugar que ocupa la lectura en su tiempo libre y si ésta es considerada como una afición o no. Les consultamos a través de las diferentes cuestiones el tiempo que dedican al deporte en la pregunta 13, a ir al cine o ver películas en la pregunta 14, el tiempo que dedica a escuchar música, utilizar el ordenador, utilizar los videojuegos en las preguntas 16, 17 y 18, respectivamente. Las preguntas 11²⁵ y 15²⁶ hacen referencia directamente al uso de la lectura en momentos de entretenimiento.

Una característica importante que nos permite conocer el perfil lector que nos hemos encontrado, son las preguntas que nos indican los motivos que les lleva a leer (por conocer otros países, otras culturas, otros tipos de vida; por identificarme con algún personaje, algún hecho, inquietud personal; por entretenerme o por formarme como personas); éstas se

²³ ¿Cuáles son las dificultades que encuentras en las lecturas? Respuesta: Dificultades de expresión y vocabulario [1] Desconocimiento de los temas que trata [2] Dificultades para seguir el argumento [3] No tengo dificultades [4]

²⁴ ¿Qué tipo de lectura te agrada más? Respuesta: De protagonistas y temas de mi edad [1] De aventuras, de fantasía [2] De amor [3] De Terror [4] Policíacos, detectives [5]

²⁵ En vacaciones ¿leo? Respuesta: Nada [1] Más o menos lo mismo [2] Mucho, es mi actividad favorita [3]

²⁶ ¿Cuánto tiempo dedicas a leer? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

especifican en las preguntas 48²⁷, 49²⁸, 50²⁹ y 51³⁰. Estas preguntas son de respuesta cerrada, ofreciéndonos los resultados sobre las causas de la lectura.

Para alcanzar las destrezas que conforman la competencia literaria en su formación como lectores, deseamos conocer qué es lo que más les ayuda fundamentalmente en la escuela. Por ello, les hicimos cuatro preguntas respecto a la animación a la lectura, estas son la 34³¹, 35³², 36³³ y 37³⁴.

El último bloque versa propiamente sobre la comprensión lectora así como las dificultades en ésta. Las preguntas 41³⁵, 42³⁶, 43³⁷, 44³⁸, 45³⁹, 46⁴⁰ y 47⁴¹. nos revelan cómo es su comprensión lectora. Respecto a las

²⁷ Leo por conocer otros países, otras culturas, otros tipos de vida. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]

²⁸ Leo por identificarme con algún personaje, algún hecho, inquietud personal. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

²⁹ Leo por entretenerme. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

³⁰ Leo para formarme como persona. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

³¹ La visita del autor, ¿te motiva a leer? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3].

³² Acudir a bibliotecas, ¿te motiva a leer? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

³³ Asistir a representaciones teatrales o recitales de poesía, ¿te motiva a leer? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

³⁴ Participar en concursos literarios ¿te motiva a leer? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

³⁵ Conozco a los personajes por lo que cuenta el narrador Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

³⁶ Conozco a los personajes por lo que cada personaje cuenta de sí mismo. Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

³⁷ Conozco a los personajes por su modo de actuar. Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3];

³⁸ Conozco a los personajes por los intereses que manifiestan: Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3];

³⁹ La narración-descripción me ayuda a entender el libro. Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3];

⁴⁰ Los diálogos entre los personajes me ayudan a entender el libro. Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3];

⁴¹ El comportamiento de los personajes me ayuda a entender el libro. Respuesta: Nada

dificultades en la lectura, por expresión o vocabulario, desconocimiento de los temas que trata o bien dificultades para seguir la trama, las preguntas realizadas son 10⁴² y 40⁴³:

2.3.3.2. Preferencias literarias

Para estudiar las preferencias literarias, contamos con diferentes preguntas tanto de los cuestionarios de los alumnos fundamentalmente, como del cuestionario de profesores.

Se solicitó a los encuestados información sobre las lecturas preferidas y sus criterios de elección, a lo largo de toda Primaria. Obviamente, en este caso las preguntas fueron de respuesta abierta. La cuestión preguntada fueron las siguientes: *Pregunta 1: Escribe el título y el autor (si lo recuerdas) de cinco libros que hayas leído y te hayan gustado desde que iniciaste la Educación Primaria. Puedes incluir tanto lecturas de clase como personales;* la pregunta 2 es la siguiente: *Las tres razones que te mueven a escoger un libro son.*

En la labor de análisis sobre las razones hemos agrupado las respuestas en categorías. La clasificación de los motivos ha quedado como sigue a continuación: *por la portada o contraportada; por el título; por entretenimiento; por la colección; por la temática; por el argumento; por recomendación de alguien; por los dibujos o ilustraciones; porque me gusta leer; por conocer cosas nuevas/ saber más sobre el mundo; por el grosor o número de páginas; por aprender vocabulario; por la actitud de los personajes; por intriga, acción, divertidos, me hacen reír; por publicidad en la televisión o en la librería y por último, leo porque me obligan y no me gusta leer.*

[1] Regular [2] Mucho [3],

⁴² Cuando leo y no entiendo, ¿uso el diccionario? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

⁴³ ¿Cuáles son las dificultades que encuentras en las lecturas? Respuesta: Dificultades de expresión y vocabulario [1] Desconocimiento de los temas que trata [2] Dificultades para seguir el argumento [3] No tengo dificultades [4].

En el cuestionario de hábitos lectores se les preguntó tanto las preferencias lectoras a través de las preguntas 58⁴⁴ y 59⁴⁵, como los géneros literarios a través de las preguntas 19⁴⁶ y 20⁴⁷.

Con este abanico de combinación de preguntas por parte del alumno, tenemos una descripción exhaustiva acerca del conocimiento de los títulos, autores, géneros y temática preferida, para poder realizar un análisis adecuado sobre este aspecto.

Respecto al profesorado de Lengua y Literatura de los alumnos de 6º de Educación Primaria, les pasamos dos cuestionarios: uno de escala tipo Likert y otro de preguntas abiertas. En este último les preguntábamos: 1. *¿Qué lecturas obligatorias se les pide leer a los alumnos de Lengua y Literatura a lo largo del curso? Por favor, cite títulos y autores.* 2. *¿Considera que algunas obras de Literatura Juvenil pueden ser especialmente interesantes para la formación de los lectores?* y 3. *¿Existe algún tipo de criterio y coordinación por parte del profesorado de ciclo en la selección de las lecturas obligatorias? Por favor, indique cuál.* De este modo, a través de las dos primeras preguntas conocemos si coincide algún título más citado por los alumnos con los que proponen los profesores en lecturas obligatorias o bien en los que son considerados más interesantes.

2.3.3.3. Incidencia del mediador

El último bloque estudia sobre la incidencia del mediador (padres, profesores, amigos, bibliotecarios, etc...) en el hábito lector, y fundamentalmente, en la elección de las obras literarias.

Las preguntas 52, 53 y 54 del cuestionario de hábitos lectores,

⁴⁴ ¿Qué tipo de lectura te agrada más? Respuesta: De protagonistas y temas de mi edad [1] De aventuras, de fantasía [2] De amor [3] De terror [4] Policiacos, detectives [5]

⁴⁵ ¿Qué tipo de lectura prefieres? Respuesta: Novela [1] Poesía [2] Cómicos [3]

⁴⁶ Lees poesía en clase? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

⁴⁷ ¿Lees teatro en clase? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3].

nos señala la función tan importante de los mediadores en el hábito lector; advirtiéndonos de la influencia que tienen padres, maestros y amigos a la hora de leer. Las preguntas del cuestionario que nos lo indican son: *Elijo mis lecturas por sugerencia de mis padres. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]; Elijo mis lecturas por sugerencia de mis profesores. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]; Elijo mis lecturas por sugerencia de mis amigos. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3].*

Estas preguntas son la clave de nuestro estudio ya que nos hablan si los estudiantes leen por “sugerencia” o no de los ámbitos donde fundamentalmente desarrollan su vida.

A continuación analizaremos el bloque que nos muestra cómo se desarrolla la lectura en el hogar, ya que la familia es el primer ámbito educativo por naturaleza, en el que el niño comienza su andadura en la vida. Por esta razón es imprescindible conocer el modo en el que es tratada la lectura. Se trata de las preguntas 3⁴⁸, 4⁴⁹, 5⁵⁰ y 6⁵¹, que indagan en los elementos y actitudes del entorno familiar que rodean al lector⁵².

Seguidamente, las preguntas 7⁵³, 8⁵⁴ y 9⁵⁵ nos enseñan la procedencia de los libros que leen los estudiante de 6º de Primaria, lo cual nos muestra indirectamente por influencia de quiénes leen más, amigos, biblioteca o de otros canales. Quedaron redactadas como sigue a continuación:

⁴⁸ ¿Cuántos libros hay en tu casa? Respuesta: Ninguno [1] Algunos [2] Muchos [3];

⁴⁹ ¿En mi casa se leen libros? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [5]

⁵⁰ ¿En mi casa se habla de libros? Respuesta: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5].

⁵¹ ¿Cuándo era pequeño me contaban cuentos y me leían libros? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3].

⁵² Los estudios sobre la relación entre el entorno familiar y la lectura son ya abundantes. Por ejemplo, los de Moreno Sánchez (2000 y 2001), además del de Moreno Sánchez *et al* (1996), que ha estudiado con detalle la influencia del ambiente familiar en el hábito lector.

⁵³ ¿Me regalan libros? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3];

⁵⁴ ¿Tomo prestados libros de la biblioteca? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3];

⁵⁵ ¿Mis amigos me prestan libros? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3].

El bloque de preguntas a propósito de la consideración que tienen los estudiantes sobre las lecturas escolares, nos revela qué actitud tiene el alumno ante las lecturas escolares, ya sean obligatorias o voluntarias. Por tanto, nos advierte de algún modo cómo puede incidir el maestro en la lectura. Estas preguntas, son la 21⁵⁶, 22⁵⁷, 23⁵⁸ y 24⁵⁹:

Y por último, del cuestionario de hábitos lectores, existe un grupo de preguntas quizás de menor valor, acerca de cómo el estudiante valora la actitud del profesor en competencia lectora. Estas preguntas describen los procedimientos, herramientas y ayudas del profesor hacia la lectura y literatura y son las siguientes: preguntas 25⁶⁰, 26⁶¹, 27⁶², 28⁶³, 30⁶⁴, 31⁶⁵, 32⁶⁶ y 33⁶⁷.

El cuestionario, preparado para el profesorado de Lengua y Literatura de los estudiantes de 6º de Educación Primaria, demandaba

⁵⁶ Los libros que leo en el colegio me interesan: Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

⁵⁷ Leo en el colegio porque me obligan... Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

⁵⁸ Los libros que leo en el colegio me gustan... Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

⁵⁹ La lectura en clase es una actividad que me agrada:... Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3].

⁶⁰ En tu colegio, ¿el profesor tiene en cuenta tu opinión para escoger los libros de lectura? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

⁶¹ Antes de leer un libro, ¿el profesor te explica sus características (autor, época...)? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3];

⁶² En tu colegio, ¿el profesor intenta despertar tu interés por los libros de lectura? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

⁶³ En tu colegio, ¿el profesor te ayuda si no entiendes los libros de lectura? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3];

⁶⁴ La explicación inicial del profesor ¿te ayuda a comprender el libro? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3];

⁶⁵ Conocer el argumento, ¿te ayuda a comprender el libro? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3];

⁶⁶ La lectura en clase de fragmentos de un libro ¿te ayuda a comprenderlo? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3];

⁶⁷ A partir de las lecturas ¿escribes algún texto creativo? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3].

acerca de la valoración lectora, de la consideración de la lectura escolar, -como obligatoria o voluntaria- dificultades que se encuentra con los alumnos, la animación lectora que realiza, las mejoras que propone sobre el hábito lector, dónde se informa de la Literatura Infantil y Juvenil, la valoración que tiene al respecto sobre la biblioteca y por último, en el cuestionario de respuestas cerradas los criterios de coordinación en la lectura. Todas estas cuestiones nos apuntan como es el trabajo que desarrolla el profesor en el ámbito escolar, ofreciéndonos información sobre las preferencias lectoras de los alumnos. A continuación, desarrollamos las preguntas:

- En primer lugar, les consultamos las preguntas propias de cualquier cuestionario: curso que imparte, franja de edad del docente y entorno donde se ubica el centro, y además su consideración de la lectura escolar en la pregunta 9: si esta es obligatoria o voluntaria.
- Valoración lectora por parte del profesor a través de los ítems 10⁶⁸, 11⁶⁹, 12⁷⁰, 13⁷¹, 14⁷² y 15⁷³. Eran preguntados acerca del valor que otorga al placer por la lectura, formación lectora y competencia literaria, valor que otorga a los clásicos y a la literatura instrumentalizada, y el valor que otorga a la lectura

⁶⁸ En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga al placer por la lectura? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁶⁹ En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga a la formación lectora y competencia literaria a partir de las lecturas? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁷⁰ En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga al conocimiento de los clásicos? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁷¹ ; En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga a la lectura en la formación integral de la persona? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁷² ¿Cómo valoro la literatura instrumentalizada (referida a problemas actuales como la tolerancia, sexismo, solidaridad, interculturalidad...)? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁷³ En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga a la escritura creativa a partir de las lecturas literarias? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5].

en la formación integral de la persona. a la lectura:

- Los bloques que examinamos a continuación versan sobre el lugar donde el profesorado busca información sobre Literatura Infantil y Juvenil. Estas son las preguntas 36⁷⁴, 37⁷⁵, 38⁷⁶, 39⁷⁷ y 40⁷⁸ y los ítems 21⁷⁹ y 42⁸⁰, sobre la valoración que les merece la biblioteca. Indirectamente nos indican de algún modo el criterio de trabajo que tienen los profesores sobre Literatura Infantil y Juvenil y qué les influye más la educación literaria.
- Animación a la lectura: este bloque de preguntas nos revela el trabajo que realiza el profesor para ayudar y motivar a la lectura escolar. Además de ofrecernos una visión completa del estudio que estamos llevando a cabo, nos indica qué acciones lleva a cabo el profesorado en el aula, para ayudar a la lectura. Los ítems son: 17⁸¹, 18⁸², 19⁸³ y 20⁸⁴. Para fomentar la Educación

⁷⁴ ¿Me informo sobre Literatura Infantil en prensa especializada? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁷⁵ ¿Busco información sobre Literatura Infantil en Internet? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁷⁶ ¿Me informo sobre Literatura Infantil por opiniones de los compañeros? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁷⁷ ¿Los padres de alumnos me asesoran en la elección de las lecturas? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁷⁸ ¿Me informo sobre Literatura Infantil en las editoriales? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5].

⁷⁹ Respecto a la valoración de la biblioteca las preguntas son: la pregunta 21; Para la Educación Literaria, ¿propongo la visita a la sección infantil de Bibliotecas? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5];

⁸⁰ ¿Valoro la opinión de los bibliotecarios en la elección de las lecturas? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5].

⁸¹ Para la animación a la lectura, ¿contextualizo la obra? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5];

⁸² Para la animación a la lectura, ¿explico el argumento? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5];

⁸³ Para la animación a la lectura, ¿leo algún fragmento de la obra propuesta? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5];

⁸⁴ Para la animación a la lectura, ¿propongo la visita del autor al colegio? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5].

Literaria, las preguntas son la 21⁸⁵, 22⁸⁶ y 23⁸⁷. De esto modo, podemos observar la relación que tienen las acciones que realiza el profesor con la elección de las obras literarias por parte de los alumnos.

- Otro grupo de preguntas trata sobre las dificultades que encuentra el profesor en la educación literaria, cuyos ítems son el 4⁸⁸, 5⁸⁹, 6⁹⁰, 7⁹¹, 8⁹² y 9⁹³. Así podremos analizar a que pueden deberse las dificultades, si bien a la falta de medios, recursos, programación inadecuada, o bien a la falta de motivación de los alumnos.
- Al profesorado también le preguntamos sus propuestas para la mejora del hábito lector y estas son las siguientes: 29⁹⁴, 30⁹⁵,

⁸⁵ Para la Educación Literaria, ¿propongo la visita a la sección infantil de Bibliotecas? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5];

⁸⁶ Para la Educación Literaria, ¿propongo la participación en concursos literarios? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5];

⁸⁷ Para la Educación Literaria, ¿propongo la asistencia a recitales de poesía o representaciones teatrales? Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5].

⁸⁸ La falta de formación básica de los alumnos es una dificultad en la educación literaria: Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁸⁹ La falta de motivación de los alumnos es una dificultad en la educación literaria: Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁹⁰ La carencia de un apoyo familiar suficiente es una dificultad en la educación literaria: Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁹¹ Una programación inadecuada es una dificultad en la educación literaria: Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁹² La falta de medios y recursos es una dificultad en la educación literaria: Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁹³ En alumnos de Educación Primaria, la Educación Literaria resulta: Responde según la siguiente escala: Muy difícil [1] Difícil [2] Pasable [3] Fácil [4] Muy fácil [5]

⁹⁴ Para mejorar el hábito lector, ampliaría el abanico de lecturas. Responde según la siguiente escala: Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4]; Muy de acuerdo [5]

⁹⁵ Para mejorar el hábito lector, ¿aumentaría el tiempo de lectura colectiva? Responde según la siguiente escala: Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5];

31⁹⁶, 32⁹⁷, 33⁹⁸, 34⁹⁹ y 35¹⁰⁰.

- Por último, hemos preguntado al profesorado sobre el criterio en la elección de las lecturas así como por la coordinación del ciclo educativo. En la labor de análisis sobre los criterios hemos agrupado las respuestas en categorías. La clasificación de los criterios ha quedado como sigue a continuación: *Según el Plan Lector de las Editoriales; según los valores; por entretenimiento, diversión, amenos; según reuniones de ciclo (revisión final de ciclo, cursos anteriores, todos los géneros); libros por trimestre, fichas; según preferencia de los alumnos; Literatura clásica; si son adecuados a su edad; sin criterio y otros (por autor, para aprender vocabulario, según la biblioteca de aula, película, etc...).*

⁹⁶ Para mejorar el hábito lector, ¿propondría un tiempo de lectura individual en la biblioteca? Responde según la siguiente escala: Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5];

⁹⁷ Para mejorar el hábito lector, ¿organizaría concursos literarios? Responde según la siguiente escala: Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5];

⁹⁸ Para mejorar el hábito lector, ¿pondría en marcha programas de animación lectora? Responde según la siguiente escala: Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5];

⁹⁹ Para mejorar el hábito lector, ¿organizaría grupos de teatro escolar? Responde según la siguiente escala: Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5];

¹⁰⁰ Para mejorar el hábito lector, ¿introduciría literatura infantil en la programación? Responde según la siguiente escala: Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5].

CAPÍTULO II
ANÁLISIS DE DATOS
E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Introducción

El capítulo de análisis de datos e interpretación de resultados se ha dividido según los objetivos generales fijados y, son los siguientes:

1. Describir el perfil lector de los alumnos de 6º de Primaria de Colegios Diocesanos de Valencia.
2. Conocer y analizar cuantitativamente los títulos literarios preferidos por los alumnos de 6º de Primaria de Colegios Diocesanos de Valencia.
3. Analizar la incidencia del mediador en la elección de las obras literarias preferidas por los alumnos de 6º de Educación Primaria de la red de Colegios Diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir.

En cada apartado se intenta responder a los objetivos específicos, ya señalados.

Recordamos brevemente la muestra que obtenemos para nuestra investigación. No respondió el mismo número de alumnos a ambos cuestionarios: el de hábitos lectores fue rellenado por 48 grupos, mientras que sólo 46 contestaron a las preguntas sobre motivos en la elección de las lecturas y preferencias literarias.

Las respuestas a los cuestionarios de los profesores tuvieron su peculiaridad. Respondieron mayoritariamente al cuestionario de preguntas abiertas sobre la elección de lecturas y criterios de coordinación. En cambio sólo un 50% respondió al cuestionario sobre valoración de la lectura.

A la luz de estos datos, procedemos por bloques (expuestos anteriormente) a la descripción y análisis de los resultados.

De la muestra de 1541 alumnos de 6º de Primaria pertenecientes a la Fundación San Vicente Mártir, tenemos un 51% de varones y un 49% de mujeres.

2. Perfil lector

En primer lugar, queremos conocer el perfil lector del alumno de 6º de Primaria de la Fundación San Vicente Mártir. Para ello escogeremos diferentes variables descritas a través de diversos ítems del cuestionario realizado, y pasaremos a analizarlo y a su posterior interpretación. Estas variables son:

- Autovaloración del lector: ítems 29 y 60. Nos indican los libros que lee al año y el tipo de lector que se considera.
- Aficiones del alumno: ítems 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 18. Nos muestran qué lugar ocupa la lectura en el tiempo libre y qué tipo de afición es la lectura para estos alumnos.

- Motivaciones para la lectura: ítems 48, 49, 50 y 51. Nos ofrecen las razones o motivos por las cuales leen.
- Animación a la lectura: ítems 34, 35, 36 y 37. Nos indica las acciones que le motivan a leer al alumno
- Comprensión lectora: ítems 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 y 47. Señalan qué es lo que más facilita para comprender el libro (diálogos entre personajes, narración-descripción o el comportamiento de los personajes), así como aquello que les ayuda a conocer mejor a los personajes.
- Dificultades en la lectura: ítems 10 y 40. Enumeran donde se encuentran con dificultades, los estudiantes: en vocabulario o expresión, en seguir el argumento, en el desconocimiento del tema.

2.1. Autovaloración del lector

La pregunta 29 *¿Cuántos libros lees al año?* es la que nos indica cuantitativamente el hábito lector del encuestado. Está ubicada en mitad del cuestionario porque considerábamos que una pregunta tan directa podía llevarle a contestar con cierta falta de sinceridad por autodefensa. Es por eso que el cuestionario comienza con preguntas más generales y menos directas.

Tabla 4. Medidas de centralización, frecuencias y porcentajes del ítem 29

Estadísticos		
¿Cuántos libros lees al año?		
N	Válidos	1541
	Perdidos	0
Media		2,40
Mediana		2,00
Moda		3
Desv. típ.		,610
Varianza		,372
Rango		2
Mínimo		1
Máximo		3

¿Cuántos libros lees al año?						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Menos de 2	101	6,6	6,6	6,6	
	Entre 3 y 5	718	46,6	46,6	53,1	
	Más de 5	722	46,9	46,9	100,0	
	Total	1541	100,0	100,0		

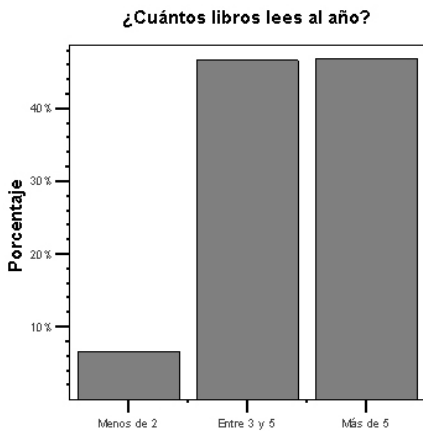


Figura 1. Porcentajes del ítem 29.

Los datos nos indican que no existen diferencias entre los niños que deciden leer entre 3 y 5 libros o más de 5 libros al año. Un 46% de la muestra dice leer entre 3 y 5 libros; y del mismo modo un 47% de la muestra indica que lee más de 5 libros al año. Esta pregunta hay que compararla con la última del cuestionario que nos indica la autopercepción, y con ello conseguimos conocer el grado de sinceridad de los encuestados. La media de libros leídos al año es de 2,4.

Estos datos servirán, como decíamos, como criterio de coherencia para comprobar la importancia de determinadas variables a la hora de forjar los perfiles lectores.

Las investigaciones realizadas sobre hábitos de lectura en la población de Primaria son bastante escasas. La investigación más reciente es la realizada por Yubero y Larrañaga (2010) sobre el valor de la lectura y el hábito lector en estudiantes de educación Primaria. Los resultados de este trabajo nos indican que el 98% de los escolares leyó algún libro en el curso anterior, teniendo en cuenta las lecturas escolares obligatorias.

La media del número de libros de lectura obligatoria que informan los niños se sitúa ligeramente por encima de 3. El trabajo realizado sobre “Hábitos de lectura de los alumnos de educación Primaria, de un centro

escolar asturiano” destaca en sus conclusiones, aunque no tienen validez estadística por el reducido número de escolares encuestados, que “un porcentaje significativo de los sujetos encuestados (84%) es lector frecuente –diario o semanal-“(Neira, 2011: 5).

Estos datos ofrecidos en ambas investigaciones, concuerdan en su mayoría con los recogidos en los estudios de lectura más recientes realizados en España. El *Informe del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de libros en España 2010*, nos revela que los niños entre los 6 y los 13 años ante la pregunta “¿Leen estos niños libros que no sean de texto?”, responde un 81,3% que si, aunque el estudio no determina la cantidad de libros que se lee al año.

En el *Informe del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de libros en la Comunidad Valenciana 2010*, los resultados son semejantes. Ante la misma pregunta el 73,1% dice leer libros al año. La media de libros leídos en un año es de 8,1 libros por niño.

Comparando estos trabajos con el nuestro y salvando el modo de realizar las preguntas en los distintos cuestionarios utilizados, obtenemos un 93,44% de alumnos que dicen leer libros, unos entre 3 y 5 y, otros más de 5 libros al año. Resultado próximo a las anteriores investigaciones realizadas. Sin embargo, los datos internacionales sobre la lectura en España no son demasiado tranquilizadores. El informe PISA, publicado en Diciembre de 2007, con el que podemos comparar nuestros resultados, sitúa a España en la parte baja de los 30 Estados de la OCDE (MEC, 2007).

Por sexos, no se observa una relación de correspondencia, como lo indica el índice chi-cuadrado de 0,027. Los resultados nos enseñan que el reparto entre hombres y mujeres es equitativo respecto al hábito lector, cuantificado en el número de libros leídos al año. Los porcentajes entre hombres y mujeres son semejantes, teniendo un resultado de un 51% de hombres y un 48% de mujeres que afirman leer entre 3 y 5 libros. Y un 47% de hombres y un 53% de mujeres, respectivamente, que dicen leer más de 5 libros al año.

Tabla 5. Cruce entre ítem 29 e ítem 2.

Tabla de contingencia ¿Cuántos libros lees al año? ^ Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
¿Cuántos libros lees al año?	Menos de 2	Recuento	60	40	100
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	60,0%	40,0%	100,0%
		% de Sexo	7,8%	5,2%	6,5%
		% del total	3,9%	2,6%	6,5%
	Entre 3 y 5	Recuento	372	346	718
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	51,8%	48,2%	100,0%
		% de Sexo	48,2%	45,1%	46,7%
		% del total	24,2%	22,5%	46,7%
	Más de 5	Recuento	340	381	721
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	47,2%	52,8%	100,0%
		% de Sexo	44,0%	49,7%	46,8%
		% del total	22,1%	24,8%	46,8%
Total	Recuento	772	767	1539	
	% de ¿Cuántos libros lees al año?	50,2%	49,8%	100,0%	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	50,2%	49,8%	100,0%	

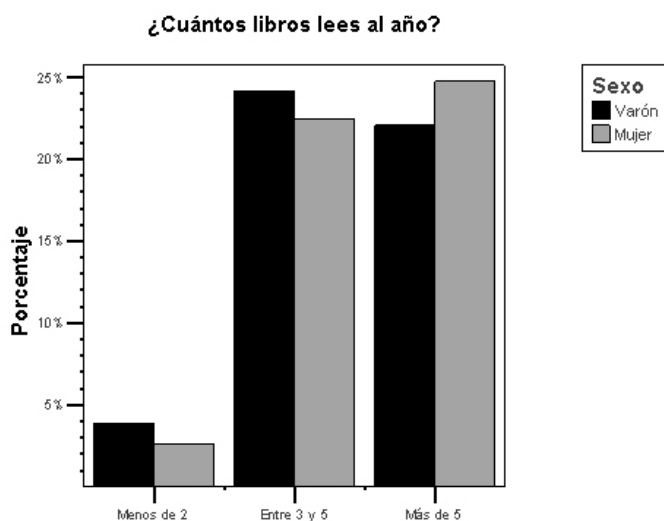


Figura 2. Cruce entre ítem 29 e ítem 2.

En la pregunta 60 del cuestionario queremos apreciar el modo en el que se valora cada alumno como lector. La formulación del ítem es: *En*

general me considero... Respuesta: No lector [1]; Lector mediano [2]; Lector habitual [3].

He considerado que situada la pregunta en el último lugar de la encuesta el alumno se ve obligado a sopesar sobre lo contestado previamente y ser lo más coherente posible. Además al compararla con la pregunta 29 que mide cuantitativamente el índice de lectura apreciamos por un lado si hay correspondencia y, consecuentemente, la sinceridad en las respuestas.

Tabla 6. Medidas de centralización, frecuencias y porcentajes del ítem 60.

Estadísticos			En general me considero...			
En general me considero...			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
N	Válidos	1522				
	Perdidos	19				
Media		2,15	No lector	200	13,0	13,1
Mediana		2,00	Lector Mediano	889	57,7	58,4
Moda		2	Lector habitual	433	28,1	28,4
Desv. típ.		,627	Total	1522	98,8	100,0
Varianza		,393	Perdidos	19	1,2	
Rango		2	Total	1541	100,0	
Mínimo		1				
Máximo		3				

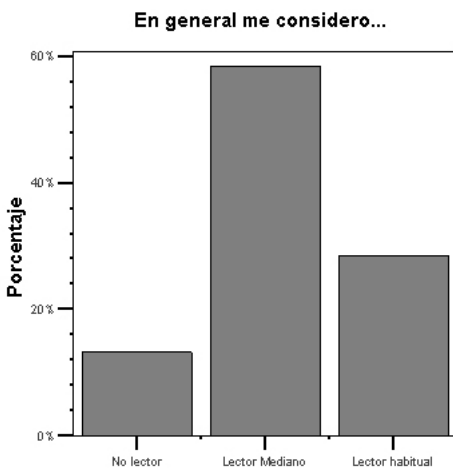


Figura 3. Porcentajes del ítem 60.

Según las gráficas se observa que un 58,41% se considera un *lector mediano*, es decir, la mitad de los encuestados; un 28% *lector habitual* y el 13% *no lector*. La valoración de este resultado depende de la consideración que demos a los alumnos que se definen a sí mismos como “lectores medianos”. Por nuestra parte, entendemos que se trata de individuos que leen o han leído, si bien no de forma muy intensa.

Al cruzar los datos de la pregunta que nos indica cuantitativamente el nivel de hábito lector y la que nos muestra como se define el alumno como lector, observamos si hay una posible relación de dependencia entre el índice de lectura y el tipo de lector que se considera y, para ello, realizaremos una prueba de contingencia. Tratamos de conocer el nivel de correlación de dos ítems del cuestionario, es decir: ¿en qué medida tiene que ver el número de libros que dicen leer al año los alumnos, con la autopercepción lectora que ellos consideran? Por tanto, qué visión de conjunto tenemos del perfil lector del alumno de 6º de Primaria de colegios de la Fundación San Vicente Mártir. Al realizar la correlación de Spearman, los datos obtenidos son los siguientes:

Tabla 7. Coeficiente de correlación de Spearman del ítem 29 e ítem 60

		Medidas simétricas			
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,403			,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,397	,023	16,858	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,398	,023	16,906	,000 ^c
N de casos válidos		1522			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Obtenemos una magnitud de 0,39 lo que nos indica que es una tendencia moderada, es decir, nos encontramos un tipo de *lector mediano*, lo que nos muestra que la lectura es una actividad que en su caso tiene cierta frecuencia “moderada”.

Tabla 8. Cruce ítem 29 e ítem 60.

Tabla de contingencia ¿Cuántos libros lees al año? ^ En general me considero...

			En general me considero...			Total
			No lector	Lector Mediano	Lector habitual	
¿Cuántos libros lees al año?	Menos de 2	Recuento	46	43	10	99
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	46,5%	43,4%	10,1%	100,0%
		% de En general me considero...	23,0%	4,8%	2,3%	6,5%
		% del total	3,0%	2,8%	,7%	6,5%
	Entre 3 y 5	Recuento	116	495	96	707
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	16,4%	70,0%	13,6%	100,0%
		% de En general me considero...	58,0%	55,7%	22,2%	46,5%
		% del total	7,6%	32,5%	6,3%	46,5%
	Más de 5	Recuento	38	351	327	716
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	5,3%	49,0%	45,7%	100,0%
		% de En general me considero...	19,0%	39,5%	75,5%	47,0%
		% del total	2,5%	23,1%	21,5%	47,0%
Total	Recuento	200	889	433	1522	
	% de ¿Cuántos libros lees al año?	13,1%	58,4%	28,4%	100,0%	
	% de En general me considero...	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	13,1%	58,4%	28,4%	100,0%	

A la luz de la tabla y de la gráfica de correlación, podemos concluir lo siguiente: en primer lugar, lo más ponderado es ese 32,52% de alumnos que lee entre 3 y 5 libros al año y que se percibe como *lector mediano*. En segundo lugar, nos encontramos ciertamente algo “curioso”, ya que los que leen más de 5 libros al año, tienen una percepción de sí, unos como *lectores medianos* y otros como *lectores habituales*. Los alumnos que dicen leer más de 5 libros al año, un 23% se ubican como *lectores medianos* y otros, exactamente un 21,48%, como *lectores habituales*.

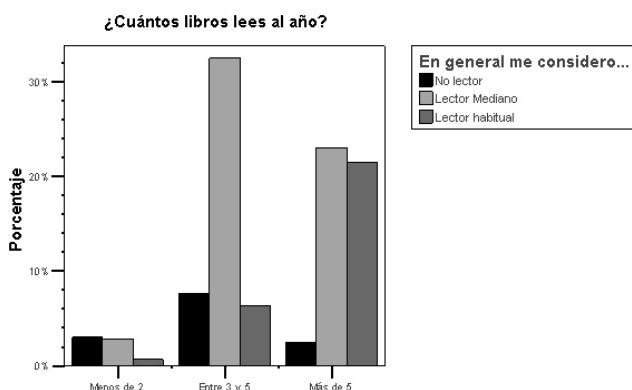


Figura 4. Cruce entre ítem 29 e ítem 60.

Para aproximarnos a interpretar este dato nos ayudamos de los resultados de la investigación que realizó Larrañaga y Yubero (2005) analizando el hábito lector desde una perspectiva actitudinal, estudiando la conducta lectora, el componente afectivo y el estereotipo lector en estudiantes universitarios. Los resultados mostraban que el hábito lector se comportaba como una actitud, apareciendo el fenómeno de deseabilidad social, creando de este modo, un grupo de “falsos lectores”.

Leer es una conducta individual, un acto personal, pero con un significado social y cultural (Larrañaga y Yubero, 2005: 43). Los datos de nuestra investigación nos muestran que hay alumnos que son muy condescendientes consigo mismos, ya que se perciben a sí mismos como *lector habitual*, leyendo entre 3 y 5 libros al año y, otros sin embargo, son menos autocomplacientes consigo mismos, definiéndose como *lector mediano* diciendo leer más de 5 libros al año. Podría darse el caso de alumnos que quieran dar buena impresión, es decir, autopresentarse con una imagen socialmente deseable. Dado que el sujeto conoce su actitud y ésta puede ir en una dirección contrario a lo socialmente deseable, puede querer ocultarla conscientemente. El planteamiento sería que está muy asentado social y culturalmente y, por tanto, “muy bien visto” en la actualidad ser un “gran lector”, por tanto, parece que no procede mostrar abiertamente que uno no sea lector, pues su comportamiento de no lector

podría ser “penalizado”; ante ello, se recurre a estrategias del manejo de impresiones, para modificar su imagen social. La ambivalencia entre el estereotipo lector y su comportamiento de lectura les lleva a rebajar su nivel de exigencia, para ser considerados como lectores y ubicarse dentro de la categoría de *lector habitual* (Larrañaga y Yubero, 2005: 56).

Según Larrañaga y Yubero:

“más de la mitad de los sujetos distorsiona su imagen con las medidas clásicas de lectura, para producir una impresión de sujeto lector cercana a la deseabilidad social. El problema radica en la técnica de medición empleada. Por ello, para resolver la cuestión de si se mienten a sí mismos, o si intentan engañar conscientemente al investigador por esa actitud de “deseabilidad social”, es pertinente introducir técnicas de medición hacia la lectura diferentes a las utilizadas, permitiendo el control total de la respuesta por parte del sujeto” (2005: 56-57).

2.2. Aficiones

Observar las aficiones que tienen estos alumnos, nos muestra el lugar que ocupa la lectura en su tiempo libre, por lo tanto nos indica cómo es considerada la lectura, si bien como una actividad no sólo obligada por la escuela y por tanto, como una afición. La valoración del uso del tiempo libre en los alumnos de 6º nos enseña un nuevo rasgo del perfil lector que estamos tratando de describir.

Las tablas nos brindan el porcentaje de las distintas aficiones que practican los alumnos de 6º.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes del ítem 13.

¿Cuánto tiempo dedicas a practicar deporte?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	47	3,0	3,1	3,1
	Regular	503	32,6	32,9	36,0
	Mucho	979	63,5	64,0	100,0
	Total	1529	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	12	,8		
Total		1541	100,0		

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes del ítem 14

¿Cuánto tiempo dedicas a ir al cine o ver películas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	187	12,1	12,3	12,3
	Regular	1081	70,1	70,8	83,1
	Mucho	258	16,7	16,9	100,0
	Total	1526	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	15	1,0		
Total		1541	100,0		

Tabla 11. Frecuencias y porcentajes del ítem 15.

¿Cuánto tiempo dedicas a leer?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	168	10,9	11,0	11,0
	Regular	982	63,7	64,3	75,3
	Mucho	377	24,5	24,7	100,0
	Total	1527	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	,9		
Total		1541	100,0		

Tabla 12. Frecuencias y porcentajes del ítem 16.

¿Cuánto tiempo dedicas a escuchar música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	153	9,9	10,0	10,0
	Regular	547	35,5	35,8	45,8
	Mucho	827	53,7	54,2	100,0
	Total	1527	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	,9		
Total		1541	100,0		

Tabla 13. Frecuencias y porcentajes del ítem 17.

¿Cuánto tiempo dedicas a utilizar el ordenador?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	203	13,2	13,3	13,3
	Regular	708	45,9	46,4	59,7
	Mucho	616	40,0	40,3	100,0
	Total	1527	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	,9		
	Total	1541	100,0		

Tabla 14. Frecuencias y porcentajes del ítem 18.

¿Cuánto tiempo dedicas a utilizar los videojuegos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	402	26,1	26,4	26,4
	Regular	771	50,0	50,6	77,0
	Mucho	350	22,7	23,0	100,0
	Total	1523	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	18	1,2		
	Total	1541	100,0		

De las aficiones practicadas en el tiempo libre por los alumnos de 6º de Primaria, la lectura ocupa el cuarto lugar con un 24,5% que dicen practicarla mucho. En comparación con las actividades más practicadas, en primer lugar se encuentra el deporte, con un 63,5% que dice practicarlo mucho. En segundo lugar, la música, con un 53,7% en tercer lugar, el ordenador en un 40%.

Una cuestión que complementa lo descrito anteriormente, es cuando a los alumnos se les pregunta si leen en vacaciones. Ésta nos proporciona si la lectura es una actividad propia de las vacaciones o no, es decir, si la lectura es una actividad voluntaria que uno desarrolla en su tiempo libre o por el contrario es obligada. Esto nos proporciona un dato más para completar el perfil lector de este alumno. Un 40% de los alumnos de 6º de Primaria responden que no leen nada en vacaciones; un 48,7% que lee más o menos lo mismo que durante el curso y, sólo un 8,5% afirman que *mucho, es su actividad favorita*.

Estos resultados nos sugieren interpretar que la lectura no es una actividad que forma parte de su tiempo libre, que existen otras actividades (como la música, el deporte o el ordenador) que les pueden resultar “más inmediatas” para disfrutar su tiempo de ocio.

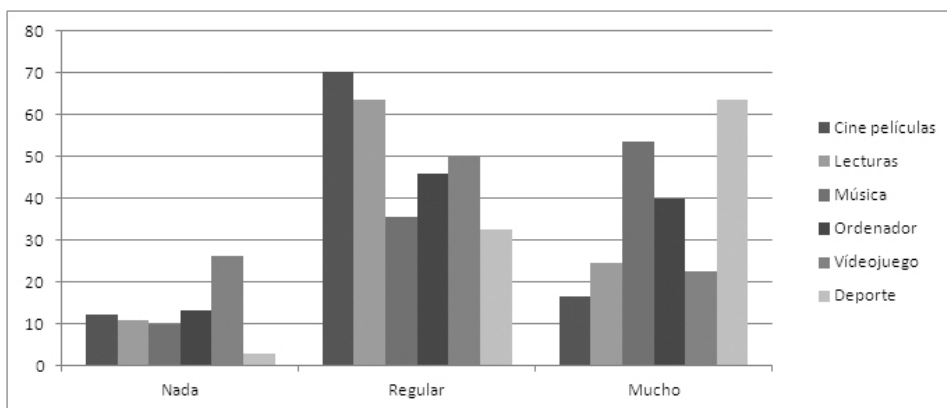


Figura 5. Porcentajes de ítems de aficiones.

Si queremos aproximarnos a obtener un índice lector que se acerque más a la realidad lectora de los alumnos de 6º curso de Primaria, hemos pensado en cruzar el número de libros leídos durante el año con la lectura realizada en vacaciones, a través de una prueba de contingencia de chi-cuadrado. Obtenemos que la relación entre ambas variables es significativa al 99%, con un alto índice de dependencia, un valor de $p=0,000$ mucho menor que el nivel de significación elegido ($\alpha=0.05$). De los lectores que leen menos de 2 libros al año, un 76% afirma leer menos que durante el curso. Sin embargo, aquellos lectores que leen más de 5 libros al año, un 54% sostiene leer en vacaciones más que durante el curso y un 15% define la lectura, como su actividad favorita en vacaciones.

Tabla 15. Prueba de chi-cuadrado de ítem 14 e ítem 29.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	139,192 ^a	4	,000
Razón de verosimilitudes	144,452	4	,000
Asociación lineal por lineal	127,911	1	,000
N de casos válidos	1502		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,02.

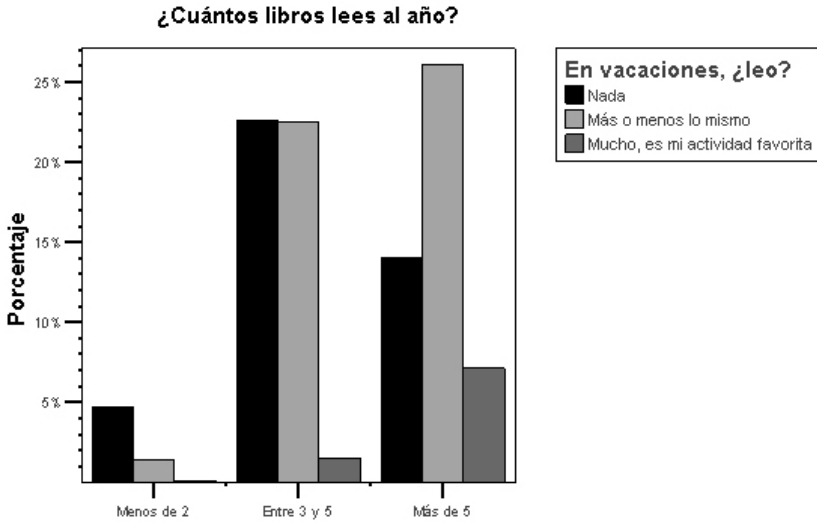


Figura 6. Cruce ítem 11 e ítem 29.

Aquí comienza a definirse con mayor precisión el tipo de lector de 6º de Primaria: aquel que lee más de 5 libros al año, es un lector habitual, que durante vacaciones y su tiempo libre, lee más que durante el curso, siendo en algunas ocasiones su actividad favorita. Sin embargo, aquel que durante el curso lee poco, en vacaciones no lee nada.

Tabla 16. Cruce ítem 11 e ítem 29.

Tabla de contingencia En vacaciones, ¿leo? ^ ¿Cuántos libros lees al año?

			¿Cuántos libros lees al año?			Total
			Menos de 2	Entre 3 y 5	Más de 5	
En vacaciones, ¿leo?	Nada	Recuento	70	339	211	620
		% de En vacaciones, ¿leo?	11,3%	54,7%	34,0%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	76,1%	48,4%	29,7%	41,3%
		% del total	4,7%	22,6%	14,0%	41,3%
	Más o menos lo mismo	Recuento	21	338	392	751
		% de En vacaciones, ¿leo?	2,8%	45,0%	52,2%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	22,8%	48,3%	55,2%	50,0%
		% del total	1,4%	22,5%	26,1%	50,0%
	Mucho, es mi actividad favorita	Recuento	1	23	107	131
		% de En vacaciones, ¿leo?	,8%	17,6%	81,7%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	1,1%	3,3%	15,1%	8,7%
		% del total	,1%	1,5%	7,1%	8,7%
Total	Recuento	92	700	710	1502	
	% de En vacaciones, ¿leo?	6,1%	46,6%	47,3%	100,0%	
	% de ¿Cuántos libros lees al año?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,1%	46,6%	47,3%	100,0%	

Los que leen menos de 2 libros durante el curso, no leen nada en vacaciones, un 6% no lee nada. Los que leen entre 3 y 5 durante el curso que suponen un 46,6% del total, un 22,5% no lee en verano, un 22,6 lee más o menos lo mismo, y sólo un 1,5% afirma leer mucho en verano. Los que leen más de 5 libros, que suponen un 47,3% del total, sorprende que un 14% dejan de leer en verano, un 26,1% afirman leer más o menos lo mismo que durante el curso y sólo un 7,1% dicen que es su actividad favorita. Estos datos muestran la misma línea de “falsos lectores” según Yubero, que se afirmó anteriormente. El índice de lectura es independiente de la época del año, con lo cual se rechaza la independencia. Las hipótesis de interpretación de los resultados podrían ser diferentes: que los que leen durante el curso lo hacen por obligación, que hay colegios que se les impone un índice de lectura mayor que otros, que son “falsos lectores”, porque piensan que son lectores cuando no lo son (creen que leen mucho porque les resulta fatigoso y no leen mucho...)

Comparando los resultados de las investigaciones citadas anteriormente (Yubero y Larrañaga, 2010 e Informe del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de libros en España, 2011) con nuestro trabajo, obtenemos idénticos datos en lo referente a las aficiones de los niños en edades comprendidas entre 10 y 13 años. En primer lugar la música, luego el deporte y, en tercer lugar el uso del ordenador. La lectura, por tanto, no se encuentra entre las aficiones más practicadas por estos niños.

2.3. Motivaciones para la lectura

Las motivaciones o razones que le llevan a leer a los alumnos de 6º, también nos facilita un aspecto más de este tipo de lector. En el cuestionario de respuesta cerrada, les preguntamos qué les lleva a leer. Realizamos un bloque de preguntas que son las siguientes: pregunta 48, *leo por conocer otros países, otras culturas, otros tipos de vida*. La pregunta 49, *leo por identificarme con algún personaje, algún hecho, inquietud personal*. La pregunta 50, *leo por entretenerme* y la 51, *leo para formarme como persona*.

Las tablas siguientes nos indican sus respuestas:

Tabla 17. Frecuencias y porcentajes del ítem 48.

Leo por conocer otros países, otras culturas, otros tipos de vida					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	333	21,6	21,8	21,8
	Algunas veces	841	54,6	55,0	76,8
	Siempre	355	23,0	23,2	100,0
	Total	1529	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	12	,8		
	Total	1541	100,0		

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes del ítem 49.

Leo por identificarme con algún personaje, algún hecho, inquietud personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	432	28,0	28,3	28,3
	Algunas veces	703	45,6	46,1	74,4
	Muchas veces	391	25,4	25,6	100,0
	Total	1526	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	15	1,0		
Total		1541	100,0		

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes del ítem 50.

Leo por entretenerme

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	230	14,9	15,1	15,1
	Algunas veces	654	42,4	42,9	58,0
	Muchas veces	639	41,5	42,0	100,0
	Total	1523	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	18	1,2		
Total		1541	100,0		

Tabla 20. Frecuencias y porcentajes del ítem 51.

Leo para formarme como persona

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	411	26,7	27,0	27,0
	Algunas veces	748	48,5	49,0	76,0
	Muchas veces	366	23,8	24,0	100,0
	Total	1525	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	16	1,0		
Total		1541	100,0		

La gráfica nos señala que el motivo principal por el que un alumno de 6º de Primaria de la Fundación San Vicente Mártir lee, es *por entretenimiento*. Un 41,5% afirma que *siempre* lee por entretenimiento y un 42,4% afirma que *algunas veces*. También es significativo que un 54,6% afirma *leer algunas veces por conocer otros países, otras culturas y otros tipos de vida*. No existen muchas diferencias con otros motivos, como por ejemplo, *leo algunas veces por identificarme con algún personaje, algún*

hecho o inquietud personal, con un 45,6% y un 48,5% dice leer algunas veces para *formarse como persona*.

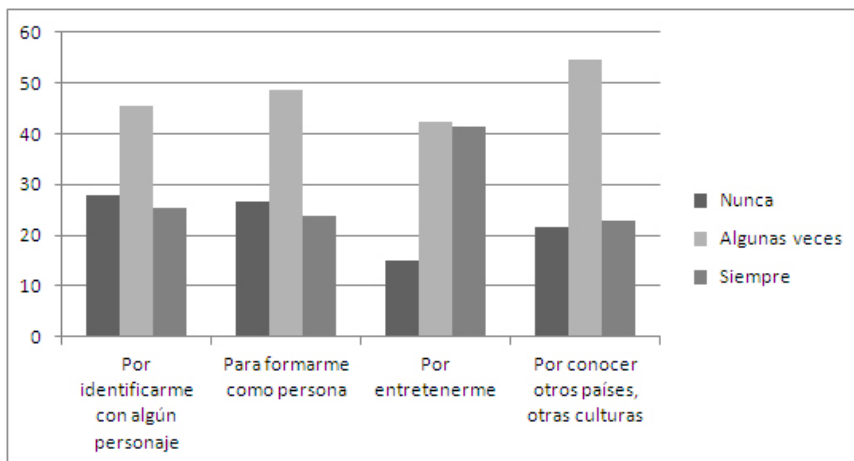


Figura 7. Porcentajes de ítems de motivaciones para la lectura.

De estos datos se desprende, que fundamentalmente se *lee por entretenimiento*, no obstante, como consecuencia de esta lectura, también es cierto que se muestra cierto interés por conocer otras culturas, países; que leyendo uno puede identificarse con algún hecho narrado o algún personaje o inquietud personal, y que sin duda *algunas veces* leer te forma como persona.

Comparando los resultados de nuestro estudio con el de la profesora Neira, ya citada anteriormente, las conclusiones son idénticas a las nuestras: la razón principal por la que se lee es por entretenimiento, es decir, se da una preferencia por la lectura de placer. En un 48%, los niños afirman leer por aprender cosas sobre temas que les interesan.

Realizada una prueba de independencia de Chi-cuadrado para observar la relación existente entre la *lectura por entretenimiento* y el *sexo*, ésta nos presenta que, con un nivel de significación del 0,01 ($p < 0,029$) no existen diferencias significativas, entre chicos y chicas; ambos, sin diferencia alguna, leen para entretenerse.

Tabla 21. Prueba de chi-cuadrado de ítem 50 e ítem 2.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,092 ^a	2	,029
Razón de verosimilitudes	7,121	2	,028
Asociación lineal por lineal	3,509	1	,061
N de casos válidos	1522		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 114,55.

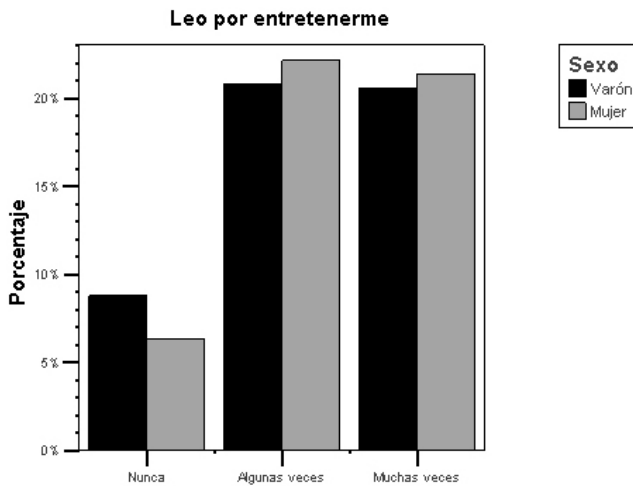


Figura 8. Cruce ítem 50 e ítem 2.

Cruzando el motivo fundamental por el que leen, *entretenimiento* con el *número de libros que leen al año*, según la correlación Chi-cuadrado, nos encontramos que aquellos que afirman leer más de 5 libros al año, más de la mitad de las ocasiones leen por entretenimiento; hasta el que lee poco, menos de 2 libros al año, si lee, lee por entretenerse.

Tabla 22. Prueba de chi-cuadrado de ítem 50 e ítem 29.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	133,662 ^a	4	,000
Razón de verosimilitudes	127,058	4	,000
Asociación lineal por lineal	123,330	1	,000
N de casos válidos	1523		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 14,80.

Tabla 23. Cruce ítem 50 e ítem 29.

			¿Cuántos libros lees al año?			Total
			Menos de 2	Entre 3 y 5	Más de 5	
Leo por entretenerme	Nunca	Recuento	40	131	59	230
		% de Leo por entretenerme	17,4%	57,0%	25,7%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	40,8%	18,6%	8,2%	15,1%
		% del total	2,6%	8,6%	3,9%	15,1%
	Algunas veces	Recuento	41	342	271	654
		% de Leo por entretenerme	6,3%	52,3%	41,4%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	41,8%	48,4%	37,7%	42,9%
		% del total	2,7%	22,5%	17,8%	42,9%
	Muchas veces	Recuento	17	233	389	639
		% de Leo por entretenerme	2,7%	36,5%	60,9%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	17,3%	33,0%	54,1%	42,0%
		% del total	1,1%	15,3%	25,5%	42,0%
Total	Recuento	98	706	719	1523	
	% de Leo por entretenerme	6,4%	46,4%	47,2%	100,0%	
	% de ¿Cuántos libros lees al año?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,4%	46,4%	47,2%	100,0%	

2.4. Animación a la lectura

Según los ítems seleccionados (P35, P36, P37 y P38) aquellas actividades que más estimulan a los estudiantes hacia la lectura, son en primer lugar la visita del autor con un 34%; en segundo lugar, con un 33% acudir a la biblioteca. Lo que no motiva nada la lectura es ni participar en

concursos literarios ni asistir a representaciones teatrales o recitales de poesía, con 39% y un 37%, respectivamente.

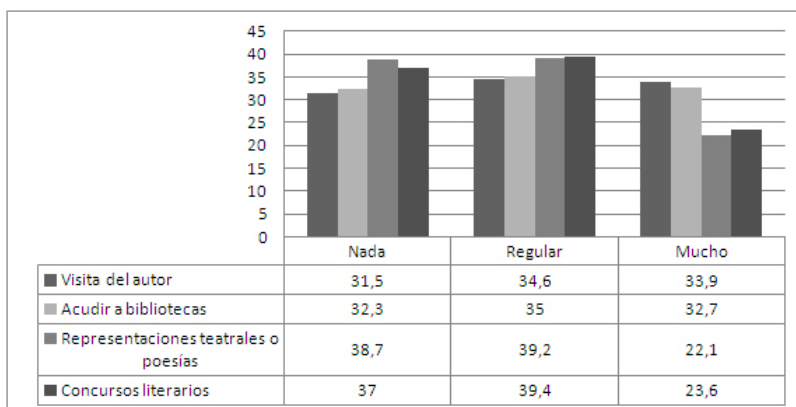


Figura 9. Porcentajes de ítems de animación a la lectura.

De estos resultados podemos concluir que los concursos literarios, la asistencia a representaciones teatrales o recitales de poesía no empujan a la lectura a los alumnos

2.5. Comprensión lectora

A través de los ítems 41, 42, 43, 44, 45, 46 y 47 apreciamos cómo conocen mejor a los personajes y qué les ayuda a comprender mejor el libro.

Tabla 24. Frecuencias y porcentajes ítem 41.

Conozco a los personajes por lo que cuenta el narrador					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	146	9,5	9,5	9,5
	Regular	561	36,4	36,6	46,1
	Mucho	825	53,5	53,9	100,0
	Total	1532	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	9	,6		
	Total	1541	100,0		

Tabla 25. Frecuencias y porcentajes ítem 42.

Conozco a los personajes por lo que cada personaje cuenta de sí mismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	153	9,9	10,0	10,0
	Regular	586	38,0	38,2	48,1
	Mucho	797	51,7	51,9	100,0
	Total	1536	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	5	,3		
Total		1541	100,0		

Tabla 26. Frecuencias y porcentajes ítem 43.

Conozco a los personajes por su modo de actuar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	218	14,1	14,3	14,3
	Regular	680	44,1	44,5	58,8
	Mucho	629	40,8	41,2	100,0
	Total	1527	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	,9		
Total		1541	100,0		

Tabla 27. Frecuencias y porcentajes ítem 44.

Conozco a los personajes por los intereses que manifiestan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	333	21,6	21,8	21,8
	Regular	725	47,0	47,5	69,3
	Mucho	468	30,4	30,7	100,0
	Total	1526	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	15	1,0		
Total		1541	100,0		

No obtenemos notables diferencias en las respuestas a estas cuestiones, entre ellas, qué les ayuda a conocer mejor a los personajes, si por lo que cuenta el narrador, por lo que cada personaje cuenta de sí mismo, por su modo de actuar o por los intereses que manifiestan. Un 54% afirman que lo que más les ayuda a conocer a los personajes es por lo que cuenta el narrador, aunque la diferencia es mínima respecto a lo que cada personaje cuenta de sí mismo o por su modo de actuar.

Tabla 28. Frecuencias y porcentajes ítem 45.

La narración-descripción me ayuda a entender el libro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	167	10,8	10,9	10,9
	Regular	620	40,2	40,5	51,5
	Mucho	742	48,2	48,5	100,0
	Total	1529	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	12	,8		
	Total	1541	100,0		

Tabla 29. Frecuencias y porcentajes ítem 46

Los diálogos entre los personajes me ayudan a entender el libro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	176	11,4	11,5	11,5
	Regular	580	37,6	38,0	49,6
	Mucho	769	49,9	50,4	100,0
	Total	1525	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	16	1,0		
	Total	1541	100,0		

Tabla 30. Frecuencias y porcentajes ítem 47

El comportamiento de los personajes me ayuda a entender el libro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	224	14,5	14,6	14,6
	Regular	685	44,5	44,8	59,4
	Mucho	620	40,2	40,5	99,9
	5	1	,1	,1	100,0
	Total	1530	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	11	,7		
	Total	1541	100,0		

Respecto a lo que más les facilita a comprender el libro son los diálogos entre los personajes (50%) y la narración-descripción (48,5%), seguido del comportamiento de los personajes 40,5%).

2.6. Dificultades lectoras

Un 44,6% de los encuestados afirma no encontrar dificultades cuando lee. Las dificultades que nombran suelen ser de expresión y vocabulario (25%) seguido de desconocimiento del tema que trata en un 16,4% y por último un 14% en seguir el argumento.

Tabla 31. Frecuencias y porcentajes de ítem 40.

¿Cuáles son las dificultades que encuentras en las lecturas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dificultades de expresión y vocabulario	384	24,9	25,0	25,0
	Desconocimiento de los temas que trata	252	16,4	16,4	41,4
	Dificultades para seguir el argumento	215	14,0	14,0	55,4
	No tengo dificultades	684	44,4	44,6	100,0
	Total	1535	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,4		
Total		1541	100,0		

En los alumnos encuestados no es muy frecuente el uso del diccionario, ante dificultades en el vocabulario. Sólo un 22% lo suele utilizar mucho.

Tabla 32. Frecuencias y porcentajes de ítem 10.

Cuando leo y no entiendo, ¿uso el diccionario?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	377	24,5	25,2	25,2
	Regular	788	51,1	52,6	77,7
	Mucho	334	21,7	22,3	100,0
	Total	1499	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	42	2,7		
Total		1541	100,0		

3. Preferencias lectoras

Realizamos un cuestionario de preguntas abiertas para conocer las preferencias literarias de los alumnos de 6º de Primaria de la Red de Centros San Vicente Mártir. Constaba de 2 preguntas: la primera *“escribe el título y el autor (si lo recuerdas) de cinco libros que hayas leído y te hayan gustado desde que iniciaste la Educación Primaria. Puedes incluir tanto lecturas de clase como personales”* y la segunda *“escribe las tres razones que te mueven a escoger un libro”*.

En la primera pregunta de respuesta libre hemos tenido el riesgo de que el alumno no escriba correctamente el título del libro, y esto ha supuesto que hemos elegido aleatoriamente entre los diferentes títulos de los libros de una saga, colección o serie de relatos, según los títulos de la base de datos del ISBN (International Standard Book Number). Por ejemplo, si el alumno escribía Gerónimo Stilton, elegíamos aleatoriamente uno de los libros de la colección, o con la saga de libros de Meyer, hemos tendido a agrupar todos los libros de dicha saga. En todos los estudios a nivel nacional, nivel autonómico u otras investigaciones sobre el tema que nos ocupa, se agrupan varios libros pertenecientes a la misma serie de relatos, sagas o colecciones. Y este es el criterio que vamos a seguir en esta investigación, agrupar los libros en sagas, colecciones o series de relatos, según proceda.

3.1. Análisis e interpretación de preferencias lectoras

Agrupados los libros por colecciones o sagas, los resultados obtenidos del autor más leído por los alumnos de 6º curso de Primaria en los Colegios de la Fundación San Vicente Mártir, son:

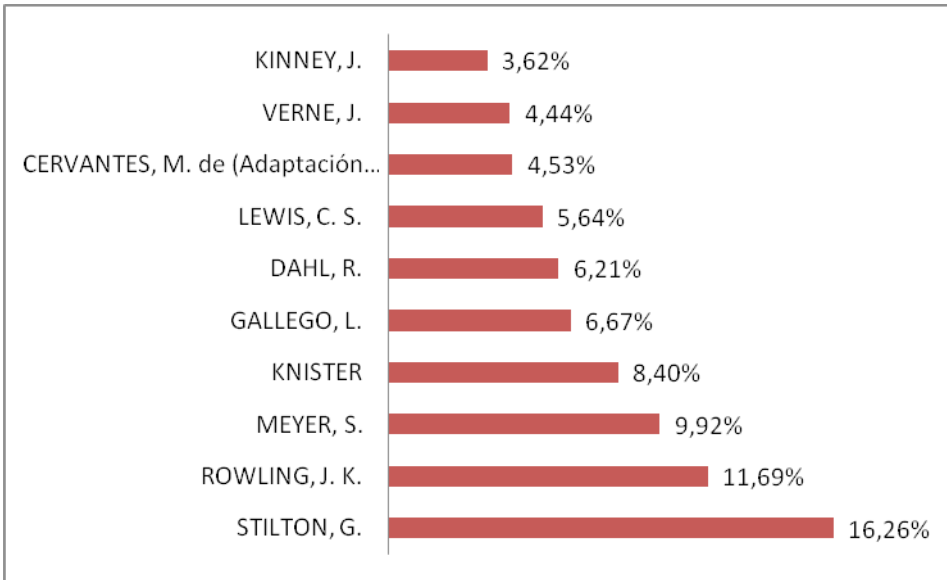


Figura 10. Autores más leídos, agrupados por sagas o colección.

A la vista de la gráfica, observamos en primer lugar, con un 16,26% los libros de la colección de *Gerónimo Stilton*. Con un 12% se sitúa en segundo lugar la saga de *Harry Potter* de Rowling. En tercer lugar con un 9,92% está la saga *Crepúsculo, Luna Nueva, Eclipse*, de Meyer. En cuarto lugar con un 8,40% se colocan los libros de Knister de la colección *Kika Superbruja*. Con un 6,67% las dos colecciones de Laura Gallego, en quinto lugar: *Crónicas de la Torre y Memorias de Idhum*. Y a partir de aquí, el tanto por ciento disminuye progresivamente, desde un 6,21% los libros (que no saga ni colección) de Roal Dahl, seguido de un 5,64% Lewis, con la colección de *Las crónicas de Narnia*, un 4,53% *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes en la adaptación de Rosa Navarro; 4,44% Julio Verne y, en décimo lugar la colección de *Diario de Greg*, de Kinney. Progresivamente los libros son citados una o dos veces. (Ver anexo).

Si comparamos estos resultados con el *Informe del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en la Comunidad Valenciana* en el 2010 (año en el que realizamos la encuesta de nuestra investigación) en

la franja de edad de 10 a 13 años, donde puede ubicarse perfectamente la edad de los encuestados de nuestra investigación, obtenemos resultados muy semejantes, del mismo modo que sucede con los resultados del *Informe del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de libros en España* en el mismo año.

A continuación, mostramos una tabla sin las frecuencias obtenidas en el estudio, que nos sirve para comparar y conocer las similitudes y diferencias de los resultados obtenidos, entre nuestra investigación de Colegios Diocesanos de la Comunidad de Valencia, los resultados obtenidos en los *Informes del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en la Comunidad de Valencia y los obtenidos en España*, respectivamente, en la franja de lectores de 10 a 13 años, en 2010.

Tabla 33. Comparativa de autor más leído en Colegios Diocesanos de Fundación San Vicente Mártir, de la Comunidad de Valencia, y de España en 2010.

	<i>Autor más leído en Colegios Diocesanos en 2010</i>	<i>Autor más leído en Comunidad de Valencia en 2010</i>	<i>Autor más leído en España 2010</i>
1	Stilton, G.	Meyer, s.	Stilton, g.
2	Rowling, J. K.	Stilton, g.	Meyer, s.
3	Meyer, S.	Rowling, j.k.	Rowling, j.k.
4	Knister	Boyne, j.	Knister.
5	Gallego, L.	Sierra i Fabra, J.	Boyne, J.
6	Dahl, R..	Gallego, L.	Kinney, J.
7	Lewis, C.S.	Pla, J.	Gallego, L.
8	Cervantes, M. de	Sommer, A.	Gripe, M ^a .
9	Verne, J.	Paolini, CH.	Sierra i Fabra, J.
10	Kinney, J.	Kinney, J.	Verne, J.

La tabla realizada nos muestra que los resultados obtenidos en nuestra investigación son bastante similares, con respecto a los estudios realizados tanto a nivel nacional como a nivel autonómico, en lo que

respecta a autores más leídos. Leen los mismos autores, con diferencias mínimas en el ranking de los 10 autores más leídos. Comparando nuestros resultados con el estudio a nivel nacional, sólo difieren 3 autores (Boyne, J., Gripe, M^a y Sierra i Fabra, J.) y a nivel autonómico difieren 5 autores (Boyne, J., Sierra i Fabra, J., Pla, J., Sommer, A. y Paolini, Ch.). En otras investigaciones¹ realizadas en el año 2010, también se citan parte o algunos de estos autores, por ejemplo el primer lugar es ocupado igualmente por los relatos de Gerónimo Stilton y, también se repiten autores como J.K. Rowling o Knister.

Entre los libros favoritos de los alumnos de 6º de Primaria, predominan fundamentalmente obras actuales de Literatura Infantil y Juvenil, junto con algunos clásicos de aventuras de la literatura universal, como las obras de Julio Verne o R. Dahl. En la selección de obras favoritas, se mezclan algunas más infantiles –las protagonizadas por el ratón Gerónimo Stilton o las de Kika Superbruja-, de estructura sencilla y fácil comprensión, con otras destinadas a un público juvenil y adolescente, como la saga de Crepúsculo o Harry Potter. Predominan las obras de fantasía y aventuras, como hemos anotado al describir el “perfil lector”.

En suma, podemos observar que nos encontramos en una edad de transición, en la que algunos escolares prosiguen con lecturas más simples adecuadas para niños de menor edad (Gerónimo Stilton, Kika Superbruja o Diario de Greg), mientras que otros alumnos se inician en la lectura de novelas que requieren por su mayor extensión una mayor autonomía lectora, como la saga Crepúsculo, propia de adolescentes y con una temática más propia de esa edad, el amor.

La mayor parte de los libros que citan responden a *best sellers* de Literatura Infantil y Juvenil, que han venido acompañados de campañas publicitarias y de éxito en sus adaptaciones cinematográficas. Algunos libros, como *Don Quijote en la versión adaptada de Rosa Navarro* y

¹ Las ya citadas anteriormente, como el trabajo de la profesora Neira (2011) sobre “Hábitos de lectura de los alumnos de Educación Primaria”, en un centro escolar Asturiano.

los libros de Roald Dahl, pertenecen a la lista de lecturas obligatorias escolares.

3.2. Análisis e interpretación de criterios de elección de los libros

La pregunta se planteó de manera abierta con lo cual las respuestas fueron muy numerosas, se consideró oportuno agruparlas según categorías para que el manejo de los datos no resultara farragoso. Estas categorías quedaron reducidas a 17 ítems.

En la tabla, vemos los resultados de la pregunta, “*las tres razones que te mueven a escoger un libro son*”:

Tabla 34. Porcentajes de criterios de elección de libros.

MOTIVOS/CRITERIOS DE ELECCIÓN DE LIBROS	%
Por intriga, acción, divertidos, me hacen reír	13,89%
Por la temática	11,22%
Por la portada o contraportada	10,66%
Por entretenimiento	8,15%
Por el título	7,63%
Por recomendación de alguien	6,94%
Por el argumento	6,54%
Por el grosor o número de páginas	6,35%
Porque me gusta leer	6,26%
Por los dibujos o ilustraciones	6,11%
Por conocer cosas nuevas/ saber más sobre el mundo	3,50%
Por aprender vocabulario	3,22%
Por la actitud de los personajes	3,16%
Por el autor	2,94%
Por la colección	1,46%
Leo porque me obligan y no me gusta leer	1,15%
Por publicidad en la televisión o en la librería	0,81%

El motivo que más les lleva a elegir un libro es si ante todo es *divertido, de acción, de humor* situándose en un 13,89%.

El segundo motivo de la elección es la *temática*, refiriéndose al subgénero explicitado en el cuestionario de respuestas graduadas; *fantasía y aventuras, terror, para niños de mi edad, deportes, comics, misterio, magia, detectives, de miedo*. Con un 10,66% ocupando el tercer lugar, afirman elegir un libro *por la portada y contraportada* que tienen, lo que indirectamente significa por publicidad. El 8,15% por *entretenimiento*, factor que sobresalía en primer lugar en el cuestionario de respuestas graduadas. En quinto lugar, con un 7,63% por el *título* del libro. Por *recomendación de alguien*, (por ejemplo, afirman “se compran el libro si antes han visto la película, o me lo cuenta mi amigo”), se sitúa en un 6,94%. Por *el argumento*, por *el grosor o número de páginas*, porque *me gusta leer*, por *los dibujos o ilustraciones*, oscila desde un 6,54% hasta un 6,11%. Por *conocer cosas nuevas o saber más sobre el mundo*, por *aprender vocabulario* (nuevas palabras, mejorar la ortografía...), por la *actitud de los personajes*, si sitúan entre 3,50% y un 3,16%. Por el *autor* y la *colección*, un 2,94% y un 1,46%, respectivamente. Un 1,15% afirma que *lee porque le obligan pero no le gusta leer*. Y finalmente, un 0,81% por *publicidad en la televisión o en la librería*.

Si comparamos estos resultados con los libros más citados, observamos lo siguiente:

Cuando les preguntamos a los alumnos de 6º de Primaria que citen los títulos que más les hayan gustado desde que iniciaron la Educación Primaria, constatamos en primer lugar, que citan los últimos libros leídos y que estos coinciden con los mismos libros leídos por los alumnos de esa edad en todo el territorio español. Por tanto, no existen diferencias entre los alumnos de 6º curso de Primaria de la Fundación San Vicente Mártir con un proyecto educativo propio y el resto de alumnos que acuden a otro tipo de centro escolar.

Los escolares de estas edades leen todos lo mismo no existiendo diferencias entre unos colegios con un proyecto educativo común y el resto de alumnos de diferentes colegios y lugares geográficos. Los libros más citados responden a *best sellers* que han venido siempre acompañados de campañas publicitarias. Los estudiantes de estas edades leen lo mismo y lo nuevo², lo que se acaba de publicar; además lo “nuevo” tiene detrás toda una orquesta de publicidad inmensa: páginas web que se fabrican *ex profeso* para el nuevo libro, películas, campañas de marketing y un largo etcétera. Sin embargo, los escolares de la Fundación San Vicente Mártir no perciben que leen animados mayoritariamente por la publicidad o el marketing, reconociéndolo explícitamente tan sólo un 0,81%.

Consideramos que algunas de las respuestas que ofrecen los alumnos, como la *portada*, *contraportada*, *autor* y *colección*, responden a un ambiente publicitario, a una campaña de marketing, ya que expresan una forma indirecta de captar la atención de estos escolares, aunque estos no lo reconozcan como tal. Es “curioso” que los libros y autores más citados responden a colecciones y sagas y sin embargo, los escolares apenas descubren que responde a toda una campaña publicitaria y de marketing.

No podemos obviar, que también citan a algunos autores de la Literatura Infantil y Juvenil clásica, -como Dahl, Verne- o adaptaciones de obras clásicas, que responde como veremos posteriormente a lecturas obligatorias.

² Hemos observado que en ocasiones se confunde lo nuevo con lo mejor, con lo que acaba de salir al mercado. Esto sucede en cualquiera de los ámbitos en los que nos movamos, donde se tiende a considerar lo nuevo como lo mejor; es decir, que el criterio de lo nuevo, sin previa valoración, se identifica con lo bueno, con lo mejor. No se trata de afirmar, en absoluto, que lo nuevo sea nocivo por naturaleza, sino que lo nuevo requiere siempre de una valoración, de un juicio de valoración para discernir lo valioso y verdadero de lo no valioso ni verdadero (lo cual no quiere decir tampoco que si no es muy valioso no haya que leerlo, pero tampoco hay que perder el tiempo...). En conclusión: por un lado, se pone de manifiesto la necesidad de un juicio de valoración ante lo nuevo. Actualmente, existe una ausencia de educar en “ese criterio de valoración” para la elección y selección de las obras de literatura.

Observamos que los criterios de elección de los escolares de la Fundación San Vicente Mártir, responden a ciertos mecanismos que son propios de narraciones con características paraliterarias³. Por ejemplo, un 13,89% prefiere los libros de intriga, acción; un 10,66% afirma que elige por la portada o contraportada; un 7,63% por el título. Estos motivos aludidos, son propios de procedimientos textuales de un producto paraliterario. Es paradójico, que los libros y autores más citados responden a colecciones y sagas y sin embargo, los escolares apenas descubren que responde a toda una campaña publicitaria y de marketing, mostrando tan solo un 2,94% y un 1,46% que lo perciben como tal. Finalmente, cabe destacar que sólo un 0,81% escoge los libros por publicidad en la televisión o librería.

Según Lluch⁴, los adolescentes se ‘enganchan’ a un tipo de lectura, que denomina como “literatura juvenil comercial”, que utiliza conscientemente ciertas estrategias que crean una ‘adición lectora’ y que tiene a su servicio una ‘industria audiovisual’.

Una de las funciones de estos relatos, es la de proporcionar una experiencia única en el público, el placer, y ampliarla cotidianamente para volver a experimentarla. Esto se consigue a través de películas, cromos, toallas, camisetas. Es decir, proporciona formas diferentes de repetir esa experiencia creando múltiples objetos de consumo que reproducen la marca original y, de este modo, el adolescente convive cotidianamente con el protagonista del relato. Una vez creada la moda, es necesario

³ Siguiendo a Lluch, las características paraliterarias son entre otras (2011: 28):

- “El estilo es secundario y utiliza un lenguaje simple, repetitivo y estandarizado según el tipo.
- El discurso se organiza linealmente, donde lo fundamental es la acción a la que se subordinan los personajes que son esquemáticos y estereotipados.
- La historia se piensa para adaptarla a las circunstancias de la audiencia o al rebufo de éxitos. Se orienta para crear continuaciones, series y otros productos.
- El autor importa, vende hasta convertirse en una marca.
- Reclama rapidez para llegar al final, es sobre todo una actividad afectiva y visceral”.

⁴ Lluch, G.(2010) “Jóvenes adictos a la lectura. Estrategias de venta y de lectura”, *CLIJ*, consultado en Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, nº200, pp.26-36

expresar con avidez el recuerdo del placer. De este modo, se juega con la emotividad y con los sentimientos, buscando experiencias únicas, vertiginosas, que te introducen en una fuerte emoción y acción, eludiendo la mínima reflexión, pero propiciando fuertes sentimientos y ‘enganchando’ así al relato (Lluch, 2007: 33).

Los resultados obtenidos hasta el momento en nuestra investigación tienden a confluír en que los alumnos leen movidos por el ambiente, entendido en su expresión más amplia: publicidad, medios de comunicación, nuevas tecnologías, marketing, moda, etc. Este tipo de lectura tiende fundamentalmente a que el adolescente consuma y por otro lado, el modo en el que está escrito el relato, pretende generar placer y nula reflexión, mueve la emotividad pero no la razón, de esta forma, el sujeto está dividido y no podrá realizar una experiencia completa de lo que es la condición humana a través de la lectura. El lector queda dividido entre un sentimentalismo voraz o un estetismo moralizante, al albur de la mentalidad que le rodea, sin referencia ni criterio.

También se puede observar a la luz de los resultados, que si bien leen los mismos relatos, en gran parte se debe a que los escolares de esta franja de edad transitoria, los 12 años, se mueven buscando tener pertenencias, pertenecer a alguien o algo. En la actualidad, se unen a través de las redes sociales, buscando encontrar las mismas preferencias lectoras.

3.3. Preferencia de géneros literarios

Las respuestas a las preguntas 58 y 59 del citado cuestionario nos muestran las preferencias lectoras.

El gráfico nos muestra los resultados obtenidos entre el tipo de lectura respecto a la temática preferida por los alumnos y su correlación con la variable sexo. Se aprecia un interés claro por la ficción narrativa y en particular por algunos subgéneros habituales dentro de la literatura

infantil y juvenil. Los escolares de uno y otro sexo coinciden en su primera elección por ciertos géneros narrativos, como el de *aventuras y fantasía*.

Tabla 35. Cruce ítem 58 e ítem 2.

Tabla de contingencia ¿Qué tipo de lectura te agrada más? ^ Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
¿Qué tipo de lectura te agrada más?	De protagonistas y temas de mi edad	Recuento	114	128	242
		% de ¿Qué tipo de lectura te agrada más?	47,1%	52,9%	100,0%
		% de Sexo	14,9%	17,1%	16,0%
		% del total	7,5%	8,5%	16,0%
	De aventuras, de fantasía	Recuento	241	315	556
		% de ¿Qué tipo de lectura te agrada más?	43,3%	56,7%	100,0%
		% de Sexo	31,5%	42,1%	36,7%
		% del total	15,9%	20,8%	36,7%
	De amor	Recuento	55	152	207
		% de ¿Qué tipo de lectura te agrada más?	26,6%	73,4%	100,0%
		% de Sexo	7,2%	20,3%	13,7%
		% del total	3,6%	10,0%	13,7%
De terror	Recuento	202	108	310	
	% de ¿Qué tipo de lectura te agrada más?	65,2%	34,8%	100,0%	
	% de Sexo	26,4%	14,4%	20,5%	
	% del total	13,4%	7,1%	20,5%	
Detectives	Recuento	153	45	198	
	% de ¿Qué tipo de lectura te agrada más?	77,3%	22,7%	100,0%	
	% de Sexo	20,0%	6,0%	13,1%	
	% del total	10,1%	3,0%	13,1%	
Total	Recuento	765	748	1513	
	% de ¿Qué tipo de lectura te agrada más?	50,6%	49,4%	100,0%	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	50,6%	49,4%	100,0%	

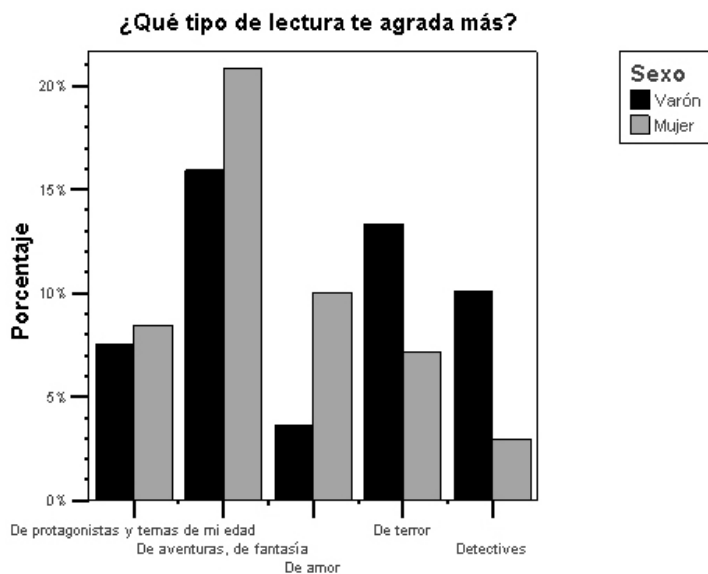


Figura 11. Cruce entre ítem 58 e ítem 2.

Los niños prefieren en segundo lugar los libros de *terror* con un 26,4% y en tercer lugar de *detectives* con un 20%. Lo que menos escogen es de amor, con un 7,2%. Respecto a las niñas, en segundo lugar, prefieren los libros de *amor* con un 20,3% y en tercer lugar de *protagonistas y temas de su edad*, con un 17%. En este caso, la temática menos escogida por ellas es la de detectives.

Respecto a otros estudios realizados⁵ nos encontramos que en primer lugar, los niños prefieren el mismo subgénero de la literatura infantil y juvenil, destacando los de *fantasía* y *aventuras*, y después los de *terror*. Los resultados respecto a los subgéneros o tipos de lectura favorita coinciden con los datos obtenidos en preguntas de respuesta libre, que confirman la preferencia por las lecturas de ficción pertenecientes a la literatura infantil y juvenil, con un claro predominio de los relatos de aventuras, misterio y humor.

⁵ En este aspecto consideramos el de la profesora Neira en su investigación acerca de la población asturiana. Los Informes del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de libros en España 2010 y de la Comunidad de Valencia, no nos ofrecen esta información.

Por un lado, respecto al género preferido por los alumnos, destaca el *cómic* en un alto porcentaje con un 47,23% y la *novela*, con un 40,53%. La poesía sin embargo, produce un gran rechazo, ya que es escogida, tan sólo por un 12,14%. Por otro lado, respecto a si se lee en clase teatro y poesía, los resultados obtenidos nos sugieren que la lectura de estos géneros es escasa; sólo un 5% afirma leer teatro en clase y un 7% leer poesía. Si se afirma que se lee algunas veces, un 63% poesía.

Tabla 36. Cruce ítem 59 e ítem 2.

Tabla de contingencia ¿Qué tipo de lectura prefieres? ^ Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
¿Qué tipo de lectura prefieres?	Novela	Recuento	198	411	609
		% de ¿Qué tipo de lectura prefieres?	32,5%	67,5%	100,0%
		% de Sexo	26,5%	54,9%	40,7%
		% del total	13,2%	27,5%	40,7%
	Poesía	Recuento	65	117	182
		% de ¿Qué tipo de lectura prefieres?	35,7%	64,3%	100,0%
		% de Sexo	8,7%	15,6%	12,2%
		% del total	4,3%	7,8%	12,2%
	Cómics	Recuento	485	221	706
		% de ¿Qué tipo de lectura prefieres?	68,7%	31,3%	100,0%
		% de Sexo	64,8%	29,5%	47,2%
		% del total	32,4%	14,8%	47,2%
Total	Recuento	748	749	1497	
	% de ¿Qué tipo de lectura prefieres?	50,0%	50,0%	100,0%	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

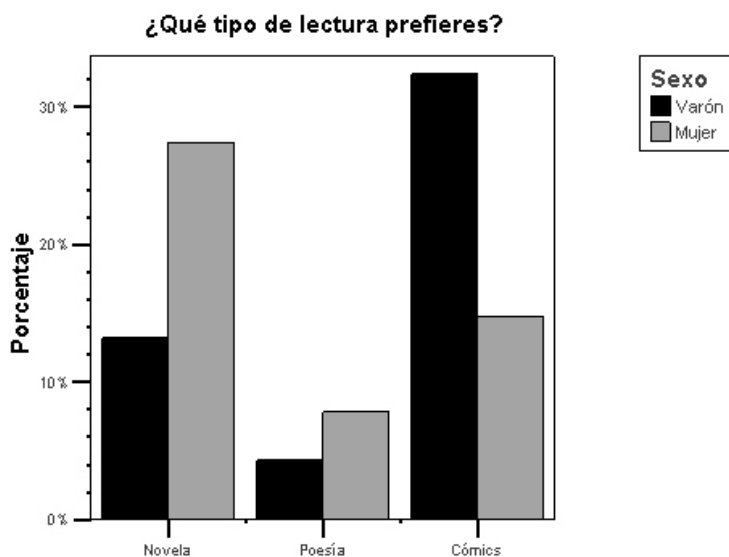


Figura 12. Cruce entre ítem 59 e ítem 2.

3.4. Lecturas obligatorias

En el apartado preferencias lectoras no solamente se ha tenido en cuenta las opiniones de los alumnos, sino que también se pulsó el sentir de los profesores. A estos se les pasó un cuestionario con respuestas cerradas –que solamente contestó un 50%- y unas preguntas abiertas sobre lecturas y criterios de coordinación, que contestó el 70% del número total del profesorado. En esta segunda parte se demandaban los títulos propuestos de manera obligatoria y aquellas obras que el docente pudiese considerar imprescindibles en la formación de lectores. Al mismo tiempo se les preguntó sobre los criterios de coordinación para la elección de las obras.

De los cuestionarios de respuesta abierta contestados, el 77% pide lecturas obligatorias y un 23% del profesorado no piden lecturas obligatorias. A continuación mostramos una tabla con los títulos de las obras de literatura más citados, así como los autores más citados. Existen un total de 171 títulos citados, que recogemos en el anexo.

Tabla 37. Títulos obligatorios más citados por profesores

Autor	Título de la obra	Total	Citado %
Anónimo (Adaptación de Navarro, R.)	El lazarillo contado a los niños	6	4,3%
Homero (Adaptación de Navarro, R.)	La odisea contada a los niños	6	4,3%
Cervantes, M. de (Adaptación de Navarro, R.)	Don quijote de la mancha: adaptación	4	2,8%
Angelidou, M.	Mites grecs	4	2,8%
Dahl, R.	Charlie y la fábrica de chocolate	3	2,1%
Friedrich, J.	El caso de la "misteriosa epidemia del profesor"	3	2,1%
Fernández, C.	La magia del Samurai	3	2,1%
Orozco, P.	Draconia	3	2,1%
Penya, V.	L'ultima victoria de tirant lo blanc	3	2,1%
Dahl, R.	El gran gigante bonachón	2	1,4%
Dickens, Ch.	Oliver twist	2	1,4%
Gosciny	La vuelta al cole del pequeño Nicolás	2	1,4%
Miguel, P.	Los espíritus blancos	2	1,4%
Viana, M.	Una excursió amb pirates	2	1,4%
Lluch, E.	Les lletres fan fugina	2	1,4%
Calleja, S.	¿Me juntas?	2	1,4%
Minguez, x.	Alicia en el país del chocolate	2	1,4%
Lluch, e.	Jo tirant, tu carmesina	2	1,4%
García i cornellà, D.	Marvin el limpiabotas	2	1,4%
Pinmini, r.	El bolsillo mágico	2	1,4%
Pinkney, J.	Fábulas de esopo	2	1,4%
Carranza, M.	Vols ser el nóvio de la meua germana?	2	1,4%
Pradas, N.	El misteri del carrer de les glicines	2	1,4%
Alcoberro, A.	El secreto del doctor Givert	2	1,4%
Carreras, J.M ^a	Bergil, el caballero perdido de Berlindon	2	1,4%
Nessmann, Ph.	Bajo la arena de Egipto. El misterio de Tutankamon	2	1,4%
Minguez, X.	El retorn del Ferdinan	2	1,4%

A partir de aquí, los libros sólo se citan una vez (ver la tabla de títulos citados obligatorios por profesores, en anexo 3).

Respecto a los autores, aparecen un total de 79 autores distintos.

Tabla 38. Autores más citados por profesores

AUTOR	Nº VECES CITADO	% CITADO
Anónimo (Adapt. Navarro, R)	6	12,1%
Homero (Adapt. Navarro, R)	6	12,1%
Dahl, R.	6	4,3%
Cervantes, M. de (Adapt. Navarro, R)	4	2,8%
Angelidou, M.	4	2,8%
Lluch, E.	4	2,8%
Minguez, X.	4	2,8%
Stilton, G.	4	2,8%
Friedrich, J.	3	2,1%
Fernández, C.	3	2,1%
Orozco, P.	3	2,1%
Penya, V.	3	2,1%
Miquel, P.	3	2,1%
Brezina, Th.	3	2,1%
Viana, M.	2	1,4%
Calleja, S.	2	1,4%
García I Cornellà, D.	2	1,4%
Pinmini, R.	2	1,4%
Pinkney, J.	2	1,4%
Carranza, M.	2	1,4%
Pradas, N.	2	1,4%
Alcoberro, A.	2	1,4%
Carreras, J.M ^a	2	1,4%
Nessmann, Ph.	2	1,4%
Verdú, J.R.	2	1,4%

Tabla 38. Autores más citados por profesores. Cont.

Dickens, Ch.	2	1,4%
Gosciny	2	1,4%
Gómez Cerdá, A.	2	1,4%
Shakespeare, W.	2	1,4%
Alcántara, R.	2	1,4%
Ferrari, A.	2	1,4%
Cano, C.	1	0,7%

En primer lugar los libros más recomendados son los clásicos, en este caso adaptados; como *El Lazarillo contado a los niños*, *La Odisea contada a los niños* y *Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes. Hemos elegido la adaptación que realiza Rosa Navarro aleatoriamente, al desconocer el autor y editorial que es pedido. En segundo lugar, el autor más citado es Roal Dahl.

Podemos observar, que de los diez libros más citados por los alumnos, dos de ellos son de lectura obligatoria, *Don Quijote de la Mancha*, en la adaptación de Navarro y los libros de Roald Dahl.

De este modo, podemos interpretar, que el maestro tiene algo de incidencia en la lectura, aunque ésta no sea la que más domine entre las preferencias de los alumnos.

3.5. Lecturas interesantes

Ante la pregunta del cuestionario sobre lecturas que consideran interesantes para la formación de los lectores, los docentes que contestaron fue sólo de un 58% y un 42% no responde. Nos ofrecen un total de 58 títulos de obras de literatura que consideran interesantes, entre ellas las siguientes:

Tabla 39. Títulos más interesantes citados por profesores.

AUTOR	TÍTULO DE LA OBRA	Nº CITADO	% CITADO
Cervantes, M. de (Adaptación Navarro, R.)	Don Quijote de la Mancha: antología anotada	9	9,2%
Anónimo (Adapt. Navarro, R)	El lazarillo contado a los niños	5	5,1%
Verne, J.	La vuelta al mundo en 80 días	4	4,1%
Jímenez, J.R. (Adaptación Navarro, R)	Platero y yo contado a los niños	3	3,1%
Friedrich, J.	El caso de la fiesta de fin de curso	3	3,1%
Dahl, R.	Charlie y la fábrica de chocolate	2	2,0%
Saint-Exupéry, A.	El principito	2	2,0%
Rowling, J.K.	Harry Potter y la piedra filosofal	2	2,0%
Naranjo, R.	Recopilación de fábulas	2	2,0%
Martorell, J. (Adapt. Navarro, R)	Tirant Lo Blanc contat als infants	2	2,0%
Twain, M.	Las aventuras de Tom Sawyer	2	2,0%
Ende, M.	Momo	2	2,0%
Friedrich, J.	El caso de la profesora desaparecida	2	2,0%
Friedrich, J.	El caso de la misteriosa "epidemia del profesor"	2	2,0%
Dahl, R.	Las brujas	1	1,0%
Gosciny	El pequeño Nicolás	1	1,0%

Hemos interrumpido la tabla a partir del puesto catorce. Los libros citados a continuación sólo son mencionados una vez (ver la tabla de títulos citados interesantes por profesores, en anexo 3).

Parece muy significativo que un 42% de los centros encuestados no responda a esta pregunta. Su silencio puede tener una doble interpretación: el desconocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil o una opción por el silencio.

Por otro lado, aunque la relación de obras propuestas para su lectura es extensa, no observamos grandes coincidencias en la elección ya que a partir del nº 16 del ranking de lecturas todas las referencias aparecen una sola vez. Si comparamos los títulos más citados entre los profesores y los alumnos encontramos un solo autor coincidente: J. Verne.

3.6. Criterios de coordinación para la elección de lecturas obligatorias

El 81% de los 48 cuestionarios responde a la pregunta sobre criterios de coordinación. Un 19% no responde a ésta cuestión. Y el 5% reconoce explícitamente que no tiene criterios de coordinación.

Ante la pregunta sobre los criterios de coordinación entre profesores para la elección de las lecturas en cada ciclo, la respuesta fue variada. Si nos atenemos al tenor de las respuestas, se podría concluir que esta pregunta no se acabó de entender. Se han aglutinado en diez categorías según podemos ver en la tabla siguiente.

Hemos obtenido un total de 10 categorías: ciclo, Plan Lector de Editorial, que tengas valores, que sean libros entretenidos, amenos, los que prefieren los alumnos, obras de la Literatura clásica, no hay criterio, adecuados a su edad, y la cantidad de libros que piden por trimestre con la ficha o resumen correspondiente, y en la categoría otros, están incluidos: autor, que aprendan vocabulario, película, según biblioteca de aula.

Tabla 40. Criterios de coordinación para la elección de lecturas obligatorias.

CRITERIOS DISTINTOS	Nº VECES CITADO	% CITADO
Ciclo	18	23,1%
Editoriales	16	20,5%
Otros	7	9,0%
Valores	7	9,0%
Libros por trimestre/fichas	6	7,7%
Entretenimiento, divertidos	6	7,7%
Preferencia de alumnos	5	6,4%
Literatura clásica	5	6,4%
Sin criterio	4	5,1%
Edad	4	5,1%

Respecto a los criterios de coordinación propiamente elegidos nos encontramos lo siguiente: un 23% del profesorado afirma que

se coordinan por ciclo, realizando una revisión al final del mismo o considerando las lecturas de cursos anteriores. En segundo lugar, con un 20,5% el profesorado sigue el plan lector de las editoriales, que ofrecen conjuntamente una selección de obras de literatura, con el cuaderno del profesor y las actividades a realizar para los alumnos. Este dato es de algún modo significativo, porque en las Editoriales la selección de obras no es neutra, y siempre como hemos ido indicando, subyace una cosmovisión que será explícita en la selección de autores y obras literarias. Sin duda es incuestionable, que en éstas existirá un criterio educativo, pero en cualquier caso subyacen criterios economicistas en la promoción de los libros. Según Alejandro Fernández de las Peñas, “cada vez más, el Plan de Marketing y Comercial de las editoriales de Literatura Infantil y Juvenil, es más complejo. Para que un libro juvenil tenga más posibilidades de éxito, es decir, que se venda más que otros se mezclan un cúmulo de acciones que pueden convertirse en interminables. Es decir, para vender libros a jóvenes se diseña una compleja estrategia de mercado” (Fernández de las Peñas, 2006: 48).

Coinciden con un 9% las opciones “valores que contienen” y otros. Hemos agrupado en “otros” cuando el criterio de elección venía guiado por el autor, la existencia de una versión cinematográfica, por los fondos de la biblioteca de aula, el nivel de vocabulario. Solamente uno habla de criterios familiares.

Los profesores proponen las obras de literatura bien, porque éstas sean entretenidas y amenas, divertidas con un 7,7% o bien con el mismo tanto por ciento, libros que se piden obligatorios por trimestre, con la respectiva ficha o resumen. El 6,4% elige los libros según la preferencia de los alumnos y con el mismo resultado, adaptaciones de la literatura clásica. Y por último, un 4% realiza el criterio de elección de los libros según los que son adecuados a su edad.

4. Incidencia del mediador en la lectura

Según Yubero la figura del mediador es importante en niños y adolescentes -identificada por adultos con perfiles específicos como padres, profesores, bibliotecarios...- ya que es “el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (2002: 29). Las funciones propias del mediador, siguiendo al mismo autor, son entre otras: “crear y fomentar hábitos lectores estables, ayudar a leer por leer, orientar la lectura extraescolar, coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades y preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura” (Yubero, 2002: 30).

En Literatura Infantil y Juvenil, el mediador, afirma Cerrillo es, “casi siempre, el primer receptor de la obra, que facilitará ideas y caminos para realizar las lecturas, también para elegir las, porque el destinatario de la misma es todavía un ser en desarrollo, con poca experiencia de contacto consciente con los textos literarios y con una pequeña competencia enciclopédica” (Cerrillo, 2010: 434).

El estudio se centra fundamentalmente en el conocimiento de la incidencia del mediador, tanto en la elección de las preferencias literarias de los alumnos de Educación Primaria, como en la formación a través de la lectura. Para conseguir tal objetivo examinado, descrito e interpretado elegimos diferentes ítems tanto del cuestionario de los alumnos como del cuestionario de profesores.

Del cuestionario de hábitos lectores de los alumnos, se han elegido las siguientes preguntas:

- Criterios en la elección de lecturas: ítems 52⁶, 53⁷ y 54⁸. Por ser

⁶ Elijo mis lecturas por sugerencia de mis padres. Respuesta: Nunca [1]Algunas veces [2] Muchas veces [3]

⁷ Elijo mis lecturas por sugerencia de mis profesores. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

⁸ Elijo mis lecturas por sugerencia de mis amigos. Respuesta: Nunca [1]Algunas veces [2] Muchas veces [3]

los ámbitos donde el alumno desarrolla su vida, describiremos la incidencia de padres, profesores y amigos en la elección de las lecturas; por ser los ámbitos donde el alumno desarrolla su vida. Estos ítems son muy significativos en nuestro estudio porque los alumnos nos indican por sugerencia de quien eligen las lecturas.

- Influencia de la familia y del hogar: ítems 3⁹, 4¹⁰, 5¹¹ y 6¹². Estas cuestiones nos van a mostrar la actitud de la familia ante la lectura: cantidad de libros que hay en casa, diálogo en torno a los libros, si los alumnos ven leer a sus padres, y si éstos les leían cuentos cuando eran pequeños.
- Procedencia de los libros: fundamentalmente el ítem 9¹³, que nos indica si entre los amigos se prestan libros. El ítem 7¹⁴ y 8¹⁵, nos indica si son regalados o prestados por la biblioteca. Conocer la procedencia de los libros nos ofrece entender cómo es considerada la lectura en el entorno así cómo su importancia en la formación del niño; para que se convierta, bien en un intercambio entre amigos, visitas a la biblioteca o bien, en regalo.

⁹ ¿Cuántos libros hay en tu casa? Respuesta: Ninguno [1] Algunos [2] Muchos [3]

¹⁰ ¿En mi casa se leen libros? Respuesta: Nada [1] Algunas veces [2] Muchos [3]

¹¹ ¿En mi casa se habla de libros? Respuesta: Nada [1] Algunas veces [2] Regular [2] Mucho [3]

¹² ¿Cuándo era pequeño me contaban cuentos y me leían libros? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]

¹³ ¿Mis amigos me prestan libros? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]

¹⁴ ¿Me regalan libros? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]

¹⁵ ¿Tomo prestados libros de la biblioteca? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]

- Consideración de las lecturas escolares: ítems 21¹⁶, 22¹⁷, 23¹⁸ y 24¹⁹. Estos nos revelan la actitud del estudiante ante las lecturas escolares, sean o no obligatorias.
- Valoración de los procedimientos, herramientas y ayudas del profesor hacia la lectura y literatura: ítems 25²⁰, 26²¹, 27²², 28²³, 30²⁴, 31²⁵, 32²⁶ y 33²⁷. Estos ítems tratan sobre aspectos propios de la didáctica de lengua y literatura. Nos advierten acerca de la adquisición de la competencia literaria de los alumnos. Aunque reservamos este tema para estudios posteriores, nos ayuda a contextualizar el trabajo.

Los ítems del cuestionario de profesores a tener en consideración son los siguientes:

¹⁶ Los libros que leo en el colegio me interesan. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

¹⁷ Leo en el colegio porque me obligan. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

¹⁸ Los libros que leo en el colegio me gustan. Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

¹⁹ La lectura en clase es una actividad que me agrada:... Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

²⁰ En tu colegio, ¿el profesor tiene en cuenta tu opinión para escoger los libros de lectura? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

²¹ Antes de leer un libro, ¿el profesor te explica sus características (autor, época...)? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

²² En tu colegio, ¿el profesor intenta despertar tu interés por los libros de lectura? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

²³ En tu colegio, ¿el profesor te ayuda si no entiendes los libros de lectura? Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]

²⁴ La explicación inicial del profesor ¿te ayuda a comprender el libro? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

²⁵ Conocer el argumento, ¿te ayuda a comprender el libro? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

²⁶ La lectura en clase de fragmentos de un libro ¿te ayuda a comprenderlo? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

²⁷ A partir de las lecturas ¿escribes algún texto creativo? Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

- Franja de edad del docente: ítem 2²⁸.
- Valoración de la lectura: ítems 10²⁹, 11³⁰, 12³¹, 13³² y 14³³. Estas cuestiones se orientan a averiguar cómo valora el profesorado diferentes aspectos relacionados con la lectura como: placer por la lectura, formación lectora, conocimiento de los clásicos, formación integral de la persona y literatura instrumentalizada.
- Búsqueda de información sobre Literatura Infantil y Juvenil: los ítems 36³⁴, 37³⁵, 38³⁶, 39³⁷ y 40³⁸ nos señalan donde se dirige el profesor para el conocimiento de la educación literaria. Esto nos revela el modo de trabajar la Literatura Infantil y Juvenil y por ello, el modo de educar.

²⁸ Franja de edad del docente: 22-30 años [1] 30-40 años [2] 40-50 años [3] 50-60 años [4]

²⁹ En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga al placer por la lectura? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³⁰ En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga a la formación lectora y competencia literaria a partir de las lecturas? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³¹ En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga al conocimiento de los clásicos? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³² En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga a la lectura en la formación integral de la persona? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³³ ¿Cómo valoro la literatura instrumentalizada (referida a problemas actuales como la tolerancia, sexismo, solidaridad, interculturalidad...)? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³⁴ ¿Me informo sobre Literatura Infantil en prensa especializada? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³⁵ ¿Busco información sobre Literatura Infantil en Internet? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³⁶ ¿Me informo sobre Literatura Infantil por opiniones de los compañeros? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³⁷ ¿Los padres de alumnos me asesoran en la elección de las lecturas? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

³⁸ ¿Me informo sobre Literatura Infantil en las editoriales? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

- Valoración de la biblioteca y bibliotecarios: ítems 21³⁹ y 42⁴⁰. Otro de los mediadores relevantes en la incidencia de la lectura, son los bibliotecarios; por ello, los profesores fueron preguntados sobre la opinión que les merece los bibliotecarios acerca de la elección de las lecturas.

Los tres últimos bloques analizados nos ofrecen una visión de conjunto sobre aspectos didácticos de la Literatura Infantil y Juvenil, completando de este modo nuestro estudio.

- Animación a la lectura: ítems 17⁴¹, 18⁴², 19⁴³ y 20⁴⁴. Describen qué actividades estimulan y motivan más a leer a los alumnos.
- Dificultades en la educación literaria: ítems 4⁴⁵, 5⁴⁶, 6⁴⁷, 7⁴⁸ y 8⁴⁹. Nos ofrecen resultados sobre la raíz de las mayores dificultades en la educación literaria y así valorar más adecuadamente la incidencia del profesor en la lectura.

³⁹ Para la Educación Literaria, ¿propongo la visita a la sección infantil de Bibliotecas? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴⁰ ¿Valoro la opinión de los bibliotecarios en la elección de las lecturas? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴¹ Para la animación a la lectura, ¿contextualizo la obra? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴² Para la animación a la lectura, ¿explico el argumento? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴³ Para la animación a la lectura, ¿leo algún fragmento de la obra propuesta? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴⁴ Para la animación a la lectura, ¿propongo la visita del autor al colegio? *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴⁵ La falta de formación básica de los alumnos es una dificultad en la educación literaria: *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴⁶ La falta de motivación de los alumnos es una dificultad en la educación literaria: *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴⁷ La carencia de un apoyo familiar suficiente es una dificultad en la educación literaria: *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴⁸ Una programación inadecuada es una dificultad en la educación literaria: *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

⁴⁹ La falta de medios y recursos es una dificultad en la educación literaria: *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

- Mejoras del hábito lector: ítems 29⁵⁰, 30⁵¹, 31⁵², 32⁵³, 33⁵⁴, 34⁵⁵ y 35⁵⁶. Estos ítems nos sugieren aquellas acciones más adecuadas por parte del profesor, para fomentar y mantener el hábito lector.

4.1. Análisis sobre la incidencia del mediador (según cuestionarios de alumnos)

4.1.1. Criterios en la elección de las lecturas (incidencia de padres, profesores y amigos)

En primer lugar, los ítems seleccionados son de capital importancia en nuestra investigación, porque con ello los alumnos nos atestiguan qué incidencia tiene para ellos el mediador en la elección de las obras de literatura.

⁵⁰ Para mejorar el hábito lector, ampliaría el abanico de lecturas. *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4]; Muy de acuerdo [5]

⁵¹ Para mejorar el hábito lector, ¿aumentaría el tiempo de lectura colectiva? *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]

⁵² Para mejorar el hábito lector, ¿propondría un tiempo de lectura individual en la biblioteca? *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]

⁵³ Para mejorar el hábito lector, ¿organizaría concursos literarios? *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]

⁵⁴ Para mejorar el hábito lector, ¿pondría en marcha programas de animación lectora? *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]

⁵⁵ Para mejorar el hábito lector, ¿organizaría grupos de teatro escolar? *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]

⁵⁶ Para mejorar el hábito lector, ¿introduciría literatura infantil en la programación? *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]

Padres, profesores y amigos son los ámbitos donde el niño de 6° de Educación Primaria desarrolla su vida. A los dos primeros les es propia la tarea educativa y los amigos son de gran influencia en esta edad. Los resultados de los ítems seleccionados para conocer la incidencia del mediador, son los siguientes:

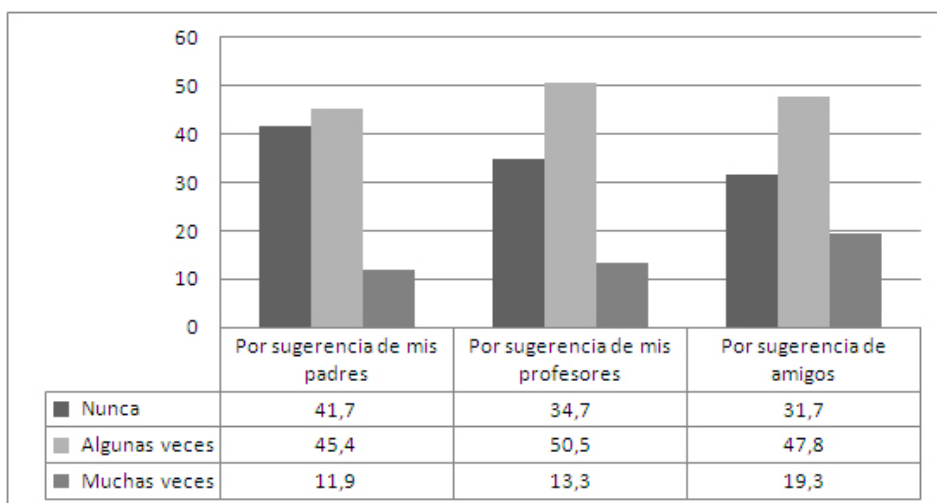


Figura 13. Porcentajes de ítems de incidencia del mediador.

A la luz de la gráfica, advertimos que la elección de las obras literarias no está influida por la voluntad de los padres, pues apenas lo reconocen con alta frecuencia el 12% de los encuestados y el 41,7% de ellos dice que *nunca* está originada por sugerencia de los padres.

Si comparamos la incidencia de padres y profesores en la elección de las lecturas por parte de los niños, observamos que ésta es mínima, siendo de un 34,7% de los encuestados el que afirma que sus profesores no influyen *nunca* en la lectura, dato que habrá que cotejar con el cuestionario de los profesores. Sólo un 13,3% reconoce que el profesor interviene muchas veces en su lectura. Un 51,29% sitúa su respuesta en *algunas veces*.

La influencia de los amigos en la lectura es ligeramente más alta, siendo un 19,3% de los encuestados los que afirman que sus amigos intervienen en su hábito lector, así como en la elección de las lecturas.

Todo parece indicar, la escasa incidencia del mediador (en este caso padres y profesores) en las claves para la elección de las lecturas.

Entonces, nos preguntamos: ¿a qué responden las lecturas preferidas por los alumnos? ¿Por qué los padres, maestros tienen tan poca influencia en la selección de las lecturas de los alumnos? ¿Qué influye en la elección de las lecturas si “paradójicamente” no existen diferencias entre lo que leen los alumnos de 6º curso de Primaria de la Fundación San Vicente Mártir y el resto de alumnos encuestados a nivel de territorio español? ¿Qué lleva a los alumnos a elegir los mismos títulos? ¿Existe plan lector en el centro escolar? ¿Existe un canon literario? ¿Quién potencia la lectura si la incidencia del mediador es escasa? ¿Las lecturas citadas como preferidas por los alumnos les ayudan a realizar una “experiencia de vida”? En la tentativa de responder a estas cuestiones, plasmamos una hipótesis.

Cuando les preguntamos a los alumnos de 6º de Primaria que citen los títulos que más les hayan gustado desde que iniciaron la Educación Primaria, constatamos en primer lugar, como ya hemos anotado, que citan los últimos libros leídos y que estos coinciden con los mismos libros leídos por los alumnos de esa edad en todo el territorio español. Por tanto, en el criterio para elegir las lecturas, no existen diferencias entre los alumnos de 6º curso de Primaria de la Fundación San Vicente Mártir con un proyecto educativo propio y el resto de alumnos que acuden a otro tipo de centro escolar. También comprobamos que a los alumnos no les han influido considerablemente las obras literarias leídas a lo largo de la Educación Primaria, al referirse tan solo a las últimas que han leído.

En segundo lugar, la influencia del mediador es muy escasa, fundamentalmente la de padres y maestros a la hora de seleccionar los títulos. Es algo más elevada aunque ciertamente moderada, la influencia

de los iguales, que por otro lado leen todos lo mismo. Es cierto, y no hay que olvidar que la edad de 12 años es una etapa transitoria, en la que influyen más los iguales que los padres o profesores cuya autoridad se somete a tela de juicio y prueba de ello son los datos que manejamos.

Todos los escolares de estas edades leen lo mismo, son seguidores de las novedades que acaban de salir al mercado; ya hemos citado, que además lo “nuevo” tiene detrás toda una industria comercial significativa: páginas web que se fabrican *ex profeso* para el nuevo libro, películas, campañas de marketing y un largo etcétera. De hecho, cada vez más, el libro se integra dentro de un paquete de consumo de ocio donde los personajes de las historias o los autores se transforman en una marca capaz de vender una película, una taza del desayuno, hamburguesas de una cadena de alimentos preparados o cualquier elemento que parezca imprescindible en la vida cotidiana de adolescentes y niños (Lluch 2006: 21-22). Ni la publicidad ni el éxito comercial son “iniciuos por naturaleza”; la publicidad tiene un fin y no podemos dejar de afirmar que también existen sin duda razones comerciales.

Hace diez años afirmaba Yubero que “habría que preguntarse si el modelo cultural de esta sociedad no está en crisis: y proseguía, estamos en una sociedad que, difícilmente, encuentra soluciones a los grandes problemas que se le plantean (...) es una sociedad, en la que el valor máximo lo tiene la economía, que prima la función técnica en detrimento de la humanística, probablemente porque la primera da más dinero y, lo que quizá sea más importante, ayuda a crear un modelo idóneo de productor y consumidor” (2002: 43). Los resultados de nuestra investigación vienen a confirmar las palabras de Yubero. Por un lado, los libros preferidos por los alumnos nos confirman una literatura comercial y por otro lado, ellos mismos afirman no estar influidos en la elección de las lecturas ni por padres, ni profesores ni amigos.

Los estudiantes de Primaria son sujetos consumidores de cultura, ya que consumen música, videojuegos y libros. Compran lo que está a la venta en el mercado y muy influenciado por los medios de comunicación,

fundamentalmente cine, televisión, internet., “seleccionando libros que tengan conexiones obvias con la cultura popular, especialmente las relacionadas con películas y programas de TV actuales” afirma Reynolds en una investigación realizada sobre hábitos lectores, que el Centro Nacional de Investigación de Literatura Infantil desarrolló en Inglaterra y los comparó con los recopilados en cinco estudios elaborados en tres países: Australia, Dinamarca e Irlanda (Reynolds, 2005: 97).

Por tanto, hemos podido comprobar cómo no existen diferencias entre los alumnos de la Red de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir y el resto de lectores del Estado Español, todos eligen idénticas lecturas. Esto nos podría llevar a concluir que el auténtico mediador es el ambiente, y no los padres y profesores cuya influencia es insignificante. Cuando decimos ambiente⁵⁷, nos referimos a la concepción cultural dominante, a través de la publicidad, internet, series de televisión y un largo etc, que busca consumidores, por tanto generar una literatura más bien comercial y una “homologación cultural”, en palabras de Pier Paolo Pasolini. Hemos dejado para un posterior trabajo el análisis de los rasgos que identifican esa concepción cultural y su influjo en los libros más citados de nuestra lista.

Sánchez Corral identifica el lenguaje de la publicidad como el “Enunciador Supremo y Único que aspira a dominar todo tipo de lenguaje (...) y entre otros en la sociedad de mercado, el discurso publicitario, como persuasor textual modélico, pretende demostrar que vivimos en una ilusión fabricada –en un sueño, en una ambición, etc.- y no en una realidad autónoma, puesto que, como es bien sabido, la publicidad, más que vender productos, compra clientes, para lo cual obviamente ha de vendernos deseos, deseos de consumir y, en particular, deseos de exhibir lo consumido” (Cerrillo, 2007: 93). En la misma dirección, el

⁵⁷ Ya hace años, hacía 1961 algunas voces profetizaban que el educador o deseducador soberano es el ambiente, con todas sus formas de expresarse. Un pensador-educador italiano, Luigi Giussani afirmaba: “Jamás ha tenido a su disposición el ambiente, entendido como mentalidad y modo de vida, tales instrumentos como ahora para invadir despóticamente las conciencias. Hoy más que nunca el educador, o más bien el “deseducador” soberano, es el ambiente, con todas sus formas expresivas”. (Giussani 1998; 40)

estudio de Reynolds, citado anteriormente, advierte que “el impacto de la globalización de la cultura juvenil deja una huella más profunda, así que, al menos en occidente, la lectura está menos influenciada por el lugar donde se vive o por la condición racial, étnica o social del individuo que por la edad o la influencia de los medios de comunicación” (Reynolds, 2005: 95).

Nos podríamos preguntar a qué se debe esa escasa incidencia del mediador siendo sustituido fundamentalmente por el ambiente, entendido como clima cultural dominante, en la tentativa de ofrecer una hipótesis de explicación y por tanto de respuesta. Gemma Lluch apunta a la desaparición del mediador, transformándose las tareas que le eran asignadas y provocando un cambio importante tanto en las maneras de llegar al lector como en las características discursivas de los nuevos relatos. Afirma que “el mediador ya no elige ni recomienda una lectura y es el editor o el autor quien busca nuevas formas de llegar al lector a través de la mercadotecnia y del tipo de relato que proponen” (Lluch, 2008: 8).

Ahora bien, si el estudiante no recibe la ayuda de un criterio educativo preciso no consigue juzgar ni elegir *verdaderamente*. Lo nuevo, lo impresionante, lo mejor expresado, la solución más cómoda y ventajosa, se han convertido hoy en los efectivos criterios en función de los cuales se elige, por lo que se puede decir que no juzga ni elige verdaderamente, sino que reacciona ante una impresión y se queda encerrado en ella. Anotamos que quien ofrece la ayuda de ese criterio educativo es un educador, si éste desaparece o incide escasamente, nos encontramos ante una carencia de sujeto educativo, por tanto, los estudiantes se quedan al albur de sus reacciones e impresiones y consecuentemente, homologados al ambiente. Quizás la propuesta nos la ofrezca el encuentro con auténticos maestros.

A la luz de los resultados de nuestra investigación, quizás sea interesante y necesario, recuperar la figura del adulto educador, no tanto porque dirija en lo que está bien o está mal, sino fundamentalmente para educar en ese criterio de valoración y generar auténticas personas libres y críticas.

4.1.2. Incidencia de la familia ante la lectura

La familia es el primer agente de educación y socialización de un niño por ser el ámbito donde por naturaleza nace. Digamos que la educación es la otra cara de la generación. Su función educativa es determinante -aunque no definitiva- para introducirse en la comprensión de la realidad; constituye el lugar donde los niños se desarrollan personal, social y psicológicamente. Los factores sociales intervienen a través de la influencia de los padres –deseos, comportamientos, lenguaje, actitudes...–, constituyendo junto con los maestros, posteriormente, la base de la educación y por tanto, el desarrollo integral de la persona hasta la comprensión total de la realidad.

Se hace pues necesario estudiar acerca del primer contexto en el que se realiza la lectura, la familia, por la influencia temprana, constante y duradera que ésta tiene tanto en el hábito lector, como en la elección de las lecturas.

Diferentes estudios han señalado la importancia que las actitudes y los comportamientos de los integrantes de la unidad familiar hacia la lectura tienen en la formación de los hábitos lectores infantiles (Fernández, García y Prieto, 1999; Moreno 2001). En estudios realizados para confirmar esta relación, se ha constatado en alumnos la mayor presencia de hábitos de lectura cuando ésta se fomenta por parte de los padres (Fiz y otros, 2000), o simplemente cuando los hijos ven con frecuencia leer a sus padres en casa (Lammed y Olmsted, 1977). En consecuencia, la actitud lectora de las familias proporciona modelos que serán imitados por los hijos, de tal manera que los hábitos lectores de los padres generarán hábitos lectores en los hijos.

Ante las cuestiones citadas anteriormente, queremos conocer la actitud de la familia ante la lectura.

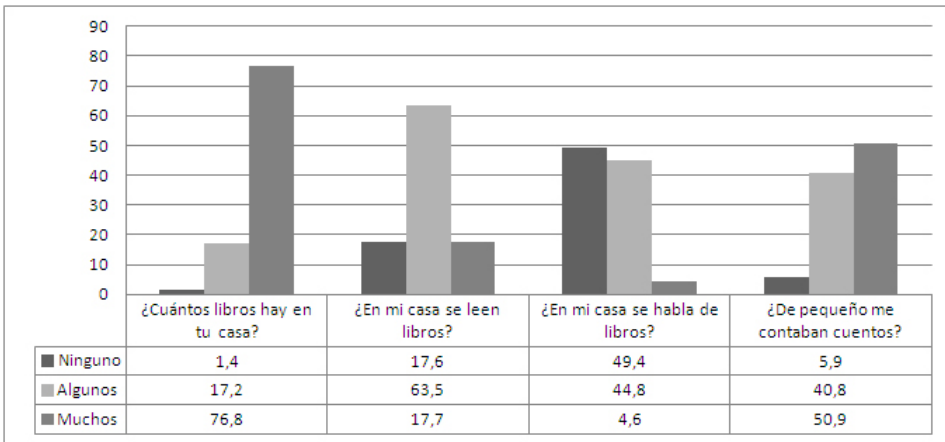


Figura 14. Porcentajes de ítems de incidencia de la familia en la lectura.

En general y según los resultados plasmados en la gráfica, podemos considerar que el modelo lector de la familia es algo precario. La primera pregunta que les formulamos acerca de la presencia o no de libros en su casa, es un primer acercamiento para conocer si las familias aprecian los libros como un objeto que les interesa poseer. Si nos fijamos en los resultados obtenidos, observamos que existe presencia física de libros en los hogares de los alumnos encuestados, concretamente un 76,8% afirma que *en su casa hay muchos libros*.

Sin embargo, cuando les preguntamos a los encuestados si en su casa se leen libros, su respuesta es de un 63,5% *algunas veces* y de 17,7% *muchas veces*. Esto nos indica una actitud “algo moderada” respecto al hábito lector de los padres; es decir, la lectura en el hogar no es una actividad que los alumnos de 6º curso de Educación Primaria vean con mucha frecuencia.

Más significativo nos parece la respuesta que los encuestados ofrecen ante la pregunta *¿En tu casa se habla de libros?* que consideramos que son reveladoras de la actitud de los padres ante la lectura. El 49,4% afirma que *nunca* se habla en casa de libros y el 44,8% dice que *algunas veces*.

Por tanto, respecto al “hábito lector” de los padres, los resultados nos indican una actitud “algo moderada”. Existe presencia física de libros en el hogar, los alumnos ven leer con cierta mesura, pero no se habla mucho de libros.

Tabla 41. Cruce ítems 4 y 29.

Tabla de contingencia ¿En mi casa se leen libros? ^ ¿Cuántos libros lees al año?

			¿Cuántos libros lees al año?			Total
			Menos de 2	Entre 3 y 5	Más de 5	
¿En mi casa se leen libros?	Nada	Recuento	58	153	60	271
		% de ¿En mi casa se leen libros?	21,4%	56,5%	22,1%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	58,6%	21,7%	8,4%	17,8%
		% del total	3,8%	10,1%	3,9%	17,8%
	Algunos	Recuento	37	490	451	978
		% de ¿En mi casa se leen libros?	3,8%	50,1%	46,1%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	37,4%	69,4%	62,9%	64,3%
		% del total	2,4%	32,2%	29,6%	64,3%
	Muchos	Recuento	4	63	206	273
		% de ¿En mi casa se leen libros?	1,5%	23,1%	75,5%	100,0%
		% de ¿Cuántos libros lees al año?	4,0%	8,9%	28,7%	17,9%
		% del total	,3%	4,1%	13,5%	17,9%
Total	Recuento	99	706	717	1522	
	% de ¿En mi casa se leen libros?	6,5%	46,4%	47,1%	100,0%	
	% de ¿Cuántos libros lees al año?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,5%	46,4%	47,1%	100,0%	

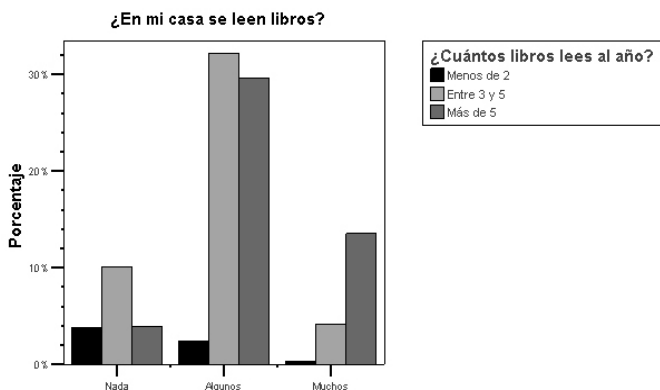


Figura 15. Cruce ítems 4 y 29.

Al realizar la prueba chi-cuadrado, advertimos según la gráfica que aquellos que dicen leer menos de 2 libros al año, el 58,6% afirma que en su casa *no se lee nada*. Aquellos que leen entre 3 y 5 libros ó más de 5 libros al año, constatan un 69,4% y un 62,9% respectivamente, que en su casa se lee *algunas veces*. Al realizar la correlación bi-variada de Spearman, el resultado obtenido es de una magnitud de 0,351 lo que nos presenta que la tendencia es baja. Una posible explicación de estos datos podría ser que aquellos que leen más, ven leer en su casa alguna vez, a pesar que los resultados nos muestran que en casa no se ve leer mucho.

Tabla 42. Coeficiente de correlación de Spearman de ítem 4 y 29.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,395			,000
	V de Cramer	,279			,000
	Coefficiente de contingencia	,368			,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,359	,023	15,009	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,351	,023	14,594	,000 ^c
N de casos válidos		1522			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Según la investigación realizada por Yubero y Larrañaga sobre el valor de la lectura en relación al comportamiento lector, “la socialización familiar influye significativamente en el desarrollo del valor de la conducta lectora y del gusto lector. Los menores que se encuentran en un entorno socializador lector valoran más la conducta lectora y les gusta más leer” (Yubero y Larrañaga, 2010: 14). Así mismo, siguiendo éste estudio, la influencia del comportamiento lector del entorno social familiar ha alcanzado significación en la conducta lectora infantil para las variables de socialización analizadas –ve leer a sus padres, le regalan libros, leen juntos, comentan las lecturas- Son los lectores frecuentes los que en mayor medida se encuentran en un entorno familiar lector.

Nos preguntamos entonces, que existiendo presencia física de libros, y leyendo “algo” en casa, se habla poco o nada de libros. ¿A qué puede deberse? Gil Calvo habla del “proceso de desinstitucionalización de la lectura, lo cual significa que si antes la lectura era la base sobre la que se podía controlar y dominar la vida y el destino futuro, ahora se leen más bien textos instrumentales y se lee por pura ociosidad, como hábito para matar el tiempo libre y evadirse o huir de la propia realidad y de la vida” (Gil, 2001: 18). En esta reflexión podríamos encontrar un intento de respuesta a la cuestión que nos planteamos; es decir, se habla poco de libros en familia, porque se lee para evadirse del stress de la vida.

La investigación⁵⁸ llevada a cabo por el Centro Nacional de Investigación de Literatura Infantil en Inglaterra, confirma nuestras conclusiones al demostrar que “los lectores más activos de ambos sexos y de todas las edades eran aquellos cuyos padres continuaban compartiendo la lectura con ellos y, en el caso de los chicos, la figura paterna es especialmente importante en esta dinámica” (Reynolds, 2005: 105).

⁵⁸ Kimberly Reynolds expone los resultados obtenidos en las encuestas sobre hábitos lectores que pasó en Inglaterra y los compara con los recopilados en cinco estudios elaborados en tres países: Australia, Dinamarca e Irlanda. Es de gran interés para nuestro estudio porque uno de sus objetivos fundamentales es conocer cómo los alumnos seleccionan lo que leen.

Al mismo tiempo, constatamos que es muy representativo que un 50,9% afirme que cuando era pequeño le contaban muchos cuentos y le leían libros y un 40,8% observe que algunas veces les contaban cuentos, ya que ésta es una actividad muy deseada por los niños a la vez que muy importante. Como afirma Bettelheim, “a partir de los cuentos el niño aprende a percibir un orden en la realidad social y a involucrarse en él; y el niño al que se priva de los cuentos del tipo adecuado tendrá después tendencias a adoptar estrategias para evadirse de una realidad que no ha aprendido a interpretar o a manejar” (Bettelheim, 1976: 29).

La lectura del cuento infantil, de los cuentos de hadas, etc. es lo único que puede hacer interesante y atractiva la lectura para los niños más pequeños. Durante toda la escuela primaria el énfasis debe estar en la lectura como placer, y fundamentalmente como experiencia de vida, como forma de comunicación creadora. Para Mata el cuento es como un “rito donde un adulto entrega a unos niños palabras plenas de evocaciones y misterios” (2009: 31). El sentido verdadero de los cuentos es el de hacernos más accesible y más comprensible la entrada en el mundo.

Si comparamos nuestros resultados y los ofrecidos por el *Informe del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de libros en España 2010*, ante la pregunta *¿leen tus padres habitualmente?* contestan un 78% que sí y, un 21,9% que no. Si nosotros agrupamos los que dicen *leer algunas veces* y los que *leen muchas veces*, nos encontramos con un resultado del 81%, ya que es difícil perfilar el término *lee habitualmente*.

4.1.3. Procedencia de los libros

Tres cuestiones nos indican la procedencia de los libros y con ellas podemos advertir la incidencia de los amigos y de la biblioteca a la hora de leer.

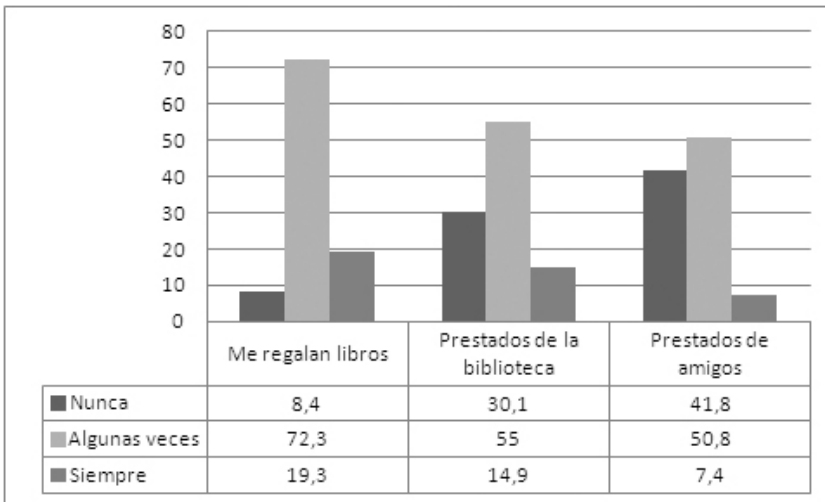


Figura 16. Porcentajes de ítems de procedencia de los libros.

A la luz de la gráfica podemos advertir que la mayor procedencia de libros viene de regalos, en segundo lugar por préstamo en la biblioteca y en tercer lugar prestado entre amigos. Los datos nos corroboran el tipo de lector que nos encontramos. Es necesario considerar que si se regalan libros es porque de algún modo existe aprecio por la lectura.

4.1.4. Consideración de las lecturas escolares

En los ítems 21, 22, 23 y 24 (*Los libros que leo en el colegio me interesan, leo en el colegio porque me obligan, los libros que leo en el colegio me gustan, la lectura en clase es una actividad que me agrada*) se les invitaba a los estudiantes a responder sobre su actitud ante las lecturas escolares.

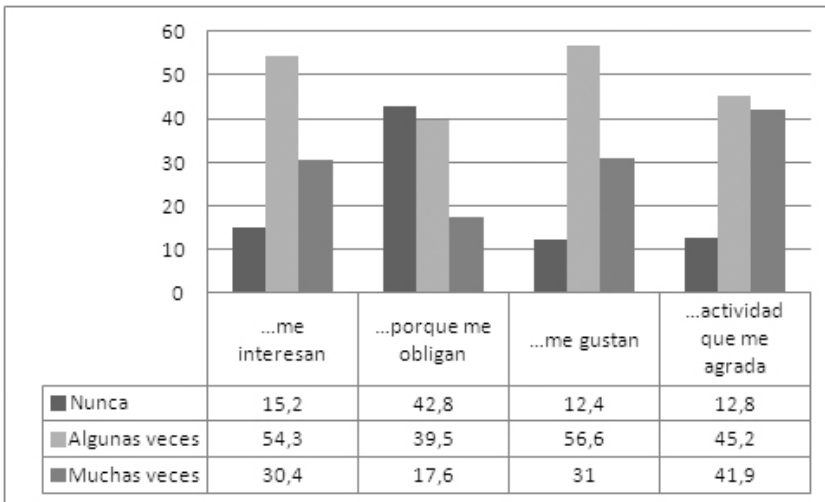


Figura 17. Porcentajes de ítems de consideración de las lecturas escolares.

A la vista del gráfico, se podría deducir que los alumnos muestran una actitud positiva respecto a la lectura escolar. Por lo general, es una actividad que les agrada bastante. Existe un mínimo porcentaje 17,6% que leen por obligación. Ante las preguntas de si la lectura en clase les interesa y les gusta, responden con gran similitud que *algunas veces*, un 54,3% y un 56,6% respectivamente y, un 30,4% y un 31% que *muchas veces*.

A la vista de los datos se aprecia que no existe entre los alumnos de 6º una visión negativa sobre las lecturas escolares, todo lo contrario, existe una estima por la actividad lectora. Esto nos indica de algún modo que las actividades y acciones realizadas por el profesor respecto a la lectura son bien recibidas por los alumnos.

4.1.5. Valoración de procedimientos, herramientas y ayudas del profesor hacia la lectura y literatura

Es un bloque de preguntas que se dirige a los aspectos didácticos de Lengua y Literatura, más concretamente aquellas acciones que hacen referencia tanto a la adquisición de competencias literarias, como a la motivación del profesor hacia la lectura de los estudiantes.

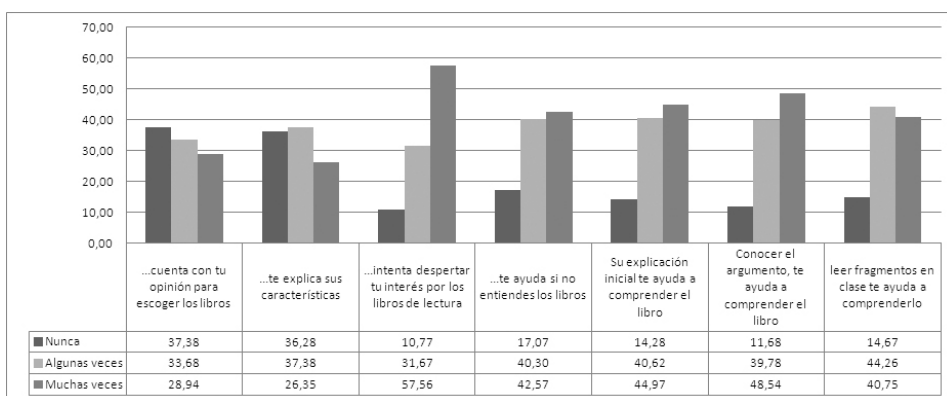


Figura 18. Porcentajes de ítems de valoración de procedimientos del profesor hacia la lectura.

Respecto a estas últimas, los alumnos perciben la gran disponibilidad del profesor en ayudarles a comprender si no entienden los libros y en despertar interés por los libros de lectura. Un 57% afirma que muchas veces el profesor suscita interés y sólo un 11% dice nunca.

En cuanto a si el profesor tiene en cuenta la opinión de los alumnos para escoger los libros de lectura, un 33,4% afirman que nunca, un 33,7% sólo algunas veces y en un 29% muchas veces. Por tanto, a la vista de los datos, los alumnos constatan que las lecturas escolares son elegidas por el profesor en la mayoría de las veces, -obviamente las referidas a lecturas escolares- y no coinciden con las que éstos prefieren.

Casi la mitad de los alumnos –un 45%- valoran muy positivamente y afirman que son de gran utilidad para la comprensión del libro las diferentes acciones previas a la lectura como contextualización inicial, explicación del argumento o bien la lectura de fragmentos de los libros propuestos. Sólo un 40% considera regular las actividades que acabamos de exponer. Esto nos muestra que el alumno percibe la animación a la lectura que realiza el maestro como una acción útil.

4.2. Análisis sobre la incidencia del mediador-docente

Sirvan las palabras pronunciadas por Pedro Cerrillo en el primer Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil, para justificar el análisis e interpretación de las cuestiones que desarrollamos a continuación.

“El mediador docente tiene la responsabilidad de fomentar las primeras tendencias lectoras, consolidándolas con las estrategias más adecuadas en cada momento. Su trabajo es esencial, pero también complejo, entre otras razones porque deberá trabajar con lecturas de diverso tipo, con las que pretenderá lograr diversos objetivos: información, instrucción, diversión, imaginación, etc., lo que no deja de provocar ciertas confusiones. Y porque se encontrará con la competencia, a veces desleal, de actividades y prácticas de ocio, muy extendidas en el conjunto de la sociedad, que tienen en su pasividad su principal reclamo. La televisión, los juegos electrónicos, o las nuevas tecnologías provocan una fascinación inmediata con la que el ejercicio de la lectura, con lo que tiene de voluntario, individual, esforzado o silencioso, difícilmente puede competir. El auge de los medios audiovisuales y la poderosa irrupción de las nuevas tecnologías han favorecido un cambio de modelo cultural: de la supremacía de una cultura alfabética, textual e impresa, se ha pasado a la supremacía de una cultura de imágenes audiovisuales, lo que ha provocado ciertos cambios

en los usos del lenguaje y en las capacidades de razonamiento”. (Cerrillo, 2010: 440).

Si el primer mediador en la lectura de los niños son los padres, el segundo y como continuación de éste, es el maestro. El profesor prosiguiendo la labor iniciada en el hogar, interviene tanto para acrecentar la competencia literaria, como para educar la sensibilidad lectora y ‘contagiar’ así el entusiasmo por la lectura.

Hace ya muchos años, Pedro Salinas dijo:

“El profesor, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no fuera, como algunos creen, y sólo se le encuentra adentrándose en él y no andando por las ramas. Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala” (Salinas, 1983: 170).

4.2.1. Franja de edad del docente

La franja de edad del docente que nos encontramos en 6° de Educación Primaria de la red de Colegios de la Fundación San Vicente Mártir, es muy variada.

Tabla 43. Frecuencia y porcentajes del ítem 2.

Franja edad del docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	22-30 años	3	6,7	6,7	6,7
	30-40 años	13	28,9	28,9	35,6
	40-50 años	11	24,4	24,4	60,0
	50-60 años	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

En primer lugar, un 40% se sitúa entre 50 y 60 años; a continuación un 24,4% entre 40 y 50 años; un 28,9% entre 30 y 40 años y un 6,7% se sitúa entre los 22 y los 30 años.

4.2.2. Valoración de la lectura

Al preguntar a los profesores qué valor otorgan a diferentes categorías de la educación literaria en alumnos de 6º de Educación Primaria, como:

- Placer por la lectura,
- Formación lectora y competencia literaria a partir de las lecturas.
- Conocimiento de los clásicos.
- Lectura en la formación integral de la persona.
- Literatura referida a problemas actuales.

Obtenemos los siguientes resultados:

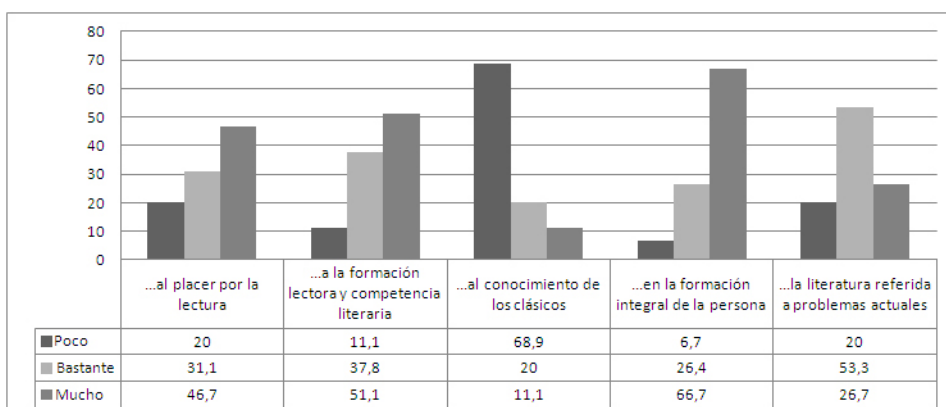


Figura 19. Porcentajes de ítems de valoración de la lectura por parte del profesor.

La gráfica nos indica que el profesorado tiene un alto concepto de la lectura como formación integral de la persona, exactamente un 66,7%. A esta consideración le sigue, en segundo lugar, con un 51% el valor que el profesorado otorga a la formación lectora y competencia literaria. Y con un valor similar, un 46,7% al placer por la lectura. Respecto al conocimiento de los clásicos y la literatura referida a problemas actuales, como la tolerancia, sexismo, solidaridad, interculturalidad..., el profesorado

de la Fundación San Vicente Mártir, tiene en alta estima la literatura instrumentalizada, referida a temas que dominan actualmente en detrimento del conocimiento de los clásicos. Un 68,9% afirma que no considera importante el conocimiento de los clásicos en Educación Primaria. Solo un 11% admite el conocimiento de los clásicos como algo realmente importante. Sin embargo, la literatura referida a problemas actuales como tolerancia, sexismo, solidaridad, interculturalidad es altamente valorada por el profesorado, exactamente un 80% otorga *bastante y mucho* valor. Tan sólo un 20% no le concede mucha importancia.

Cabría preguntarnos dada la alta consideración que tienen los profesores acerca de la lectura como formación integral de la persona, qué actividades proponen y qué lecturas obligan o sugieren para conseguir este “objetivo”.

Llama la atención el alto interés que muestran los profesores por una literatura referida a temas que dominan en la actualidad en detrimento del conocimiento de los clásicos. Es interesante la elección de obras que hacen referencia a problemas actuales, como la solidaridad, tolerancia, interculturalidad, sexismo, etc..., y que de alguna manera responde a la visión educativa vigente, como de idéntica forma “reflexionar sobre los clásicos es una forma de reflexionar sobre el concepto mismo de *educación*, y de la *educación literaria* en particular” (Mata 2009: 109). Los jóvenes lectores de hoy buscan en la lectura algo muy emocionante, intuitivo e inmediato, la conmoción por lo próximo, pero, ¿por qué es de vital importancia la lectura de los clásicos y por qué ésta no ha de estar emparejada simplemente con lo académico?

Juan Mata advierte que “los autores clásicos substraen al lector de la tiranía de la moda y lo acostumbran a tratar con los signos de lo inactual” (Mata, 2009: 109). En la línea de Mata, una de las primordiales tareas del profesor es la creación de situaciones favorables a la experiencia vital de la literatura y por tanto, hacer que los alumnos puedan sentir que algo de la obra literaria les concierne, y esto acontece particular y paradójicamente con las obras clásicas.

En la obra *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Borghesi⁵⁹ realiza un análisis sobre la situación actual de la educación, poniendo de relieve cómo ésta está definida en último término por el enciclopedismo, la formalización del lenguaje, el tecnicismo y el metodologismo. De los factores enumerados se deriva la deconstrucción de la tradición occidental y el eclipse de lo humano. Y en esta situación el autor se interroga por qué los clásicos han de interesar a maestros y alumnos. Para él, el retorno a los ‘clásicos’ se presenta como la vía de recuperación de la situación educativa, “sólo si lo clásico está en condición de manifestar en dónde reside su esencia, la fascinación existencial que de él se desprende” (2005: 29), por tanto, determinar de qué forma comparecen ante los jóvenes esos autores.

“Quizá se trata simplemente de eso, de que alguien haga ver a los alumnos de hoy que Séneca, William Shakespeare o Rosalía de Castro también escribieron para ellos” afirma Mata (Borghesi, 2009: 112). Y esta es la tarea del *mediador docente*: el que de algún modo acerca el autor al lector. Y precisamente son ‘los clásicos’ los que mejor reflejan la existencia del hombre, su lucha contra el destino, su nostalgia por la vida de los dioses. Para Borghesi “el secreto de la auténtica obra de arte de literatura, reside, de este modo, en el dar forma a aquellas exigencias eternas del espíritu humano –de verdad, felicidad, justicia, amor- que la vida sólo puede satisfacer de manera parcial. La obra representa, a su modo, una protesta del yo contra el destino que lo encierra en el interior de una inexorable finitud” (Borghesi, 2005: 31).

Por tanto, “sólo la figura de un maestro puede introducir metódicamente al descubrimiento de la correspondencia entre lo que escriben estos autores y las exigencias últimas del corazón” en palabras de Massimo Borghesi (2005: 34). El auténtico educador se comunica a sí mismo. Este está implicado en las preguntas y respuestas que provienen del pasado, en su correspondencia o, por lo menos, en las exigencias

⁵⁹ Borghesi, M. (2012) *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid, Encuentro.

fundamentales del yo. Esta es en gran parte la tarea del *mediador docente* y por esto, se hace necesario recuperar la figura del educador en la totalidad de sus dimensiones, fundamentalmente en no censurar su comunicación existencial, que por otro lado es imposible.

4.2.3. Búsqueda de información sobre literatura infantil y juvenil

Deseo conocer donde se dirigen los profesores de Primaria para el conocimiento de la educación literaria. Interrogamos a los alumnos a través de los ítems 36-37-38-39 y 40 descritos anteriormente, y que nos ofrecen información de los lugares o personas que visitan para informarse sobre la Literatura Infantil y Juvenil. Les ofrecíamos respuestas cerradas: prensa especializada, internet, opiniones de los compañeros, padres de los alumnos o editoriales.

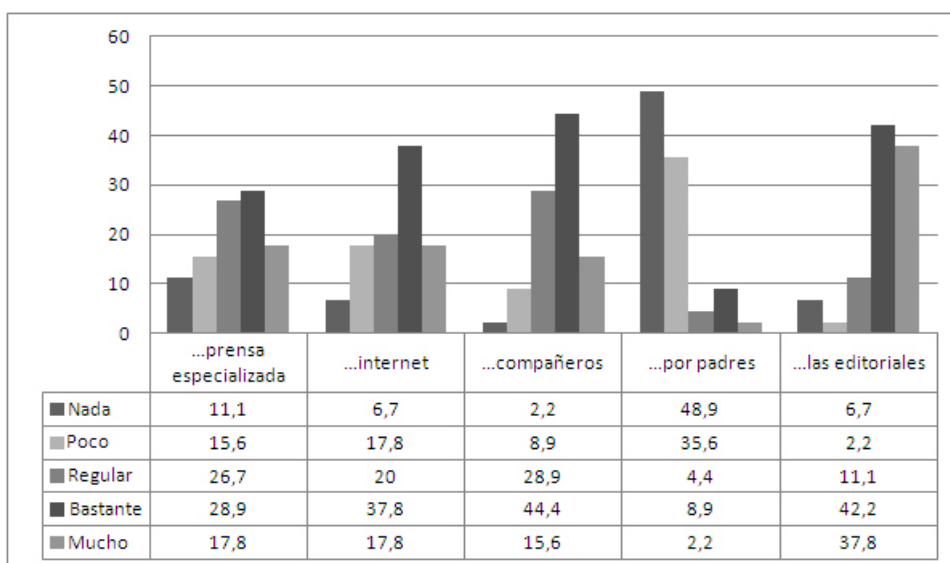


Figura 20. Porcentajes de ítems de búsqueda de información sobre Literatura Infantil y Juvenil.

La gráfica nos presenta el siguiente panorama: en primer lugar, los profesores piden más asesoramiento sobre Literatura Infantil y Juvenil en las editoriales, con un 80% (37,8% y 42,2% respectivamente, mucho y bastante). Este mismo dato se confirma cuando los profesores son preguntados por los criterios de coordinación que utilizan en la selección de los libros, donde en segundo lugar aparece que siguen el Plan Lector que ofrecen las editoriales. En segundo lugar, consideran preferentemente la opinión de los compañeros y en tercer lugar visitan internet para tener conocimiento sobre Literatura Infantil y Juvenil. Los padres de alumnos asesoran poco a los profesores de Lengua y Literatura, con un 84,5% que afirma que nunca se informan por los padres respecto a la elección de libros. Y por último, respecto a la prensa especializada sobre LIJ, los datos nos ofrecen una proporción bastante dispersa.

Es significativo que el porcentaje más alto donde el profesorado se informa sobre Educación Literaria sea el Plan Lector realizado por las Editoriales. Este Plan Lector ofrece al profesor, el libro, la guía didáctica para seguir su lectura y las preguntas y respuestas de las actividades que se le quiere pedir a los alumnos. Obviamente, cada Editorial al realizar su Plan Lector, parte de una cosmovisión de la que se desprende una concepción educativa, y por tanto, una consideración de Educación Literaria. Por tanto, ofrece una mentalidad cultural determinada, es un instrumento para generar un clima mental o modo de vivir determinado. El mediador docente tendría que elaborar un determinado plan lector atendiendo a la educación literaria pero sin descuidar el Proyecto Educativo de Centro, lo que exigiría una actitud crítica frente a los planes lectores de las diferentes editoriales que traten de imponer sus propios títulos a unos educandos inermes. Suponemos que asumir acríticamente aquello que ofrece una editorial referente a educación literaria, es un modo -quizá inconsciente- de 'dejar' de educar. Por tanto, consideramos que si no educan personas conscientes de lo que comunican, el ambiente asume el valor de tutor, que como ya hemos afirmado anteriormente, se ha convertido en el gran educador o deseducador del momento actual y que penetra fácilmente en las conciencias.

Reparamos brevemente, que el profesorado no se acerca a la prensa especializada en educación literaria. Los datos que nos ofrecen son muy dispersos, pero de algún modo, consideramos que existe una ruptura entre la amplia producción bibliográfica que existe respecto al tema y la escasa incidencia que tiene para el profesorado este trabajo realizado por especialistas.

4.2.4. Valoración de los bibliotecarios y la biblioteca

El bibliotecario: el otro gran mediador en la educación literaria.

Por su propia condición y vitalidad, corresponde a la biblioteca “un papel determinado en la tarea de animar, enaltecer y sostener la lectura” (Mata 2009: 165), sean estas del tipo que sean y se ubiquen en el barrio, en el colegio o adquieran el carácter de bibliobuses.

Daniel Pennac aconseja con sentido del humor a las bibliotecarias que se ven abrumadas por las exigencias bibliotecónicas, lo siguiente

“Queridas bibliotecarias, guardianas del templo (...) es prodigioso que estén al corriente de todas las temáticas ordenadas en las estanterías que les competen... pero qué bueno sería, también, oír las contar sus novelas preferidas a los visitantes perdidos en el bosque de las lecturas posibles... ¡Qué bello sería que les ofrecieran sus mejores recuerdos de lectura! Sean contadoras – magas- y los libros saltarán directamente de sus entrepaños a las manos del lector” (Pennac, 2000: 126-127).

Los bibliotecarios son un mediador importante en la medida que testimonian su vida con los libros, sea a los docentes, sea directamente a los estudiantes. Geneviève Patte, gran especialista en literatura infantil y bibliotecaria, afirma de los mismos bibliotecarios que:

“Cuando esos mediadores han tenido oportunidad de ‘desempacar su biblioteca’ nos dan un aliciente para buscar mayor calidad de

lectura y darnos el tiempo de acercarnos a los niños para proponer, acompañar, observar y reflexionar (...). En principio, la biblioteca está abierta a los cuatro vientos, a los vientos de las curiosidades, de las interrogaciones, de los entusiasmos; abierta también para aquellos que desean compartir sus conocimientos, reflexionar en compañía de otros. Sin duda, es en este espacio de reflexión donde pueden fundarse asociaciones efectivas entre escuela y biblioteca” (Patte, 2008: 244).

Es desde el entusiasmo, desde la curiosidad y el gusto por la lectura, desde donde nace la relación más eficaz entre profesores, bibliotecarios y estudiantes.

La biblioteca no es sólo simplemente un sitio para el préstamo de libros, donde uno está de paso y se cruza con los demás, sino que la biblioteca es lugar de transmisión de una gran riqueza, un lugar de narración, lugar de encuentro con la palabra viva. Como gusta decir a Patte el “bibliotecario narra en su propia ‘casa” (2011: 202).

Siguiendo la línea de Patte, los niños necesitan mediadores sensibles y generosos. Afirma, que “se necesita la personalidad generosa de un maestro que acepte entrar en esa modalidad poco habitual de relación con los alumnos, con todas las felices consecuencias que esto puede traer a la lectura del mundo; allí donde los niños crecerán” y por eso el papel del bibliotecario es crucial junto con el del maestro, ya que éstos “han de ofrecer puntos de referencia, sacar del montón lo que sería una lástima no conocer y lo que se necesita es que cada una de las partes entre personalmente en el amplio dominio de la edición para niños” (Patte, 2011: 211). Como consecuencia de esto, las listas de libros pueden ser de ayuda, pero insuficientes si no se presentan de una forma realmente personal y hasta entusiasta. Lo que cuenta son las experiencias que tienen con las obras, los bibliotecarios, maestros, padres, etc. en definitiva, mediadores y, el deseo de intercambiar y compartir. Los mediadores deben entonces narrar mucho los libros que los conmueven. “Es así como puede realizarse la transmisión entre bibliotecarios y maestros, entre alumnos

y maestros, es deseable que ésta se viva en la reciprocidad” advierte Geneviève Patte (2011: 212).

Tabla 44. Frecuencia y porcentajes del ítem 42.

¿Valoro la opinión de los bibliotecarios en la elección de las lecturas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	7	15,6	15,9	15,9
	Poco	4	8,9	9,1	25,0
	Bastante	14	31,1	31,8	56,8
	Regular	13	28,9	29,5	86,4
	Mucho	6	13,3	13,6	100,0
	Total	44	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,2		
	Total	45	100,0		

Tabla 45. Frecuencia y porcentajes del ítem 21.

Para la Educación Literaria, propongo la visita a la sección infantil y juvenil de bibliotecas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	13,3	13,3	13,3
	Poco	7	15,6	15,6	28,9
	Regular	9	20,0	20,0	48,9
	Bastante	13	28,9	28,9	77,8
	Mucho	10	22,2	22,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

En el cuestionario se les preguntó a los profesores en qué medida valoraban la opinión de los bibliotecarios en la elección de las lecturas. Un 55% afirma de poco a regular y un 42% afirma que valora mucho su opinión. Por lo tanto, si parece que se les concede *cierta* confianza a los bibliotecarios.

Cuando se les pregunta acerca de si proponen visitas a la selección juvenil de bibliotecas, un 50% afirma que bastante. Otra cosa es que los alumnos lo consideren atractivo para comenzar la tarea lectora, ya que como hemos indicado más arriba, consideramos que es necesario el entusiasmo y la pasión de un mediador que narra aquellos libros que le conmueven.

Los tres últimos bloques analizados nos ofrecen una visión de conjunto sobre aspectos didácticos de la Literatura Infantil y Juvenil, completando así nuestro estudio.

- Animación a la lectura: ítems 17, 18, 19 y 20. Describen qué actividades estimulan y motivan más a leer a los alumnos.
- Dificultades en la educación literaria: ítems 4, 5, 6, 7 y 8. Conocer donde radican las mayores dificultades en la educación literaria nos permite comprender y valorar más adecuadamente la incidencia del mediador en la lectura, en este caso, el profesor.
- Mejoras del hábito lector: ítems 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35. Estos ítems nos indican aquellas acciones más adecuadas que considera el profesor para fomentar y mantener el hábito lector.

4.2.5. Animación a la lectura

El concepto ‘animación’ surge en Francia en el ámbito de los movimientos sociales que deseaban poner término a la exclusión de muchos ciudadanos a las artes y ciencias y, hacer que sus formas de vida se manifestaran y reconocieran. La animación surge como instrumento de transformación social mediante una movilización ciudadana para el incremento de la formación personal, no nace como entretenimiento sino como deseo de transformar la sociedad. Surge junto al momento acuciante de renovación pedagógico. De hecho, la animación sociocultural y el cambio pedagógico comparten la renovación de los métodos de enseñanza, y entre ellos, estará lo que más tarde se denominó “animación a la lectura”.

La nueva alocución se afincó con éxito en las bibliotecas, desde las que migró a las aulas, suscitando tanto entusiasmos como recelos. El concepto de “animación a la lectura” comienza a extenderse en los inicios de los años ochenta, junto con los movimientos de renovación pedagógica.

El animador a la lectura es uno que motiva a leer, que conoce las obras de literatura infantil y juvenil en consonancia a los intereses de los alumnos.

Carmen Barrientos habla de la animación a la lectura, como un método para “hacer que los niños se conviertan en el tipo de lectores que leen para sí, para obtener respuesta a sus interrogantes más vitales, para divertirse, para soñar... para sentirse inmersos dentro de la gran aventura que lleva consigo la lectura recreativa” (Barrientos, 1982: 7).

En torno al concepto “animación a la lectura” giran tanto detractores o escépticos como apasionados y entusiastas, y todo ello por la ambigüedad y confusión de sus actividades tan heterogéneas. Por esto, se distingue entre ‘animación a la lectura’ como estímulo, incitación, impulso, persuasión para lograr que el lector afirme su educación literaria y su deseo de leer y, ‘animación de la lectura’ que incumbe a la reflexión, debate, complejidad, creatividad y sentido y, por eso, indica apertura, exploración, ahondamiento, escucha y determinación. Una síntesis muy propia es el título del capítulo del libro de Mata sobre animación a la lectura que dice así: “la soldadura de las actividades preceden a la lectura y las que la prolongan constituye el fundamento de la animación” (Mata, 2009: 69).

Los ítems que preguntamos a los profesores versaron sobre aquellas actividades que realizan para incitar a los alumnos a la lectura, entre ellas, la contextualización de la obra, la explicación del argumento, la lectura de algún fragmento de la obra propuesta y la visita del autor al colegio.

A la vista de la gráfica los resultados obtenidos entre los diferentes ítems son muy semejantes.

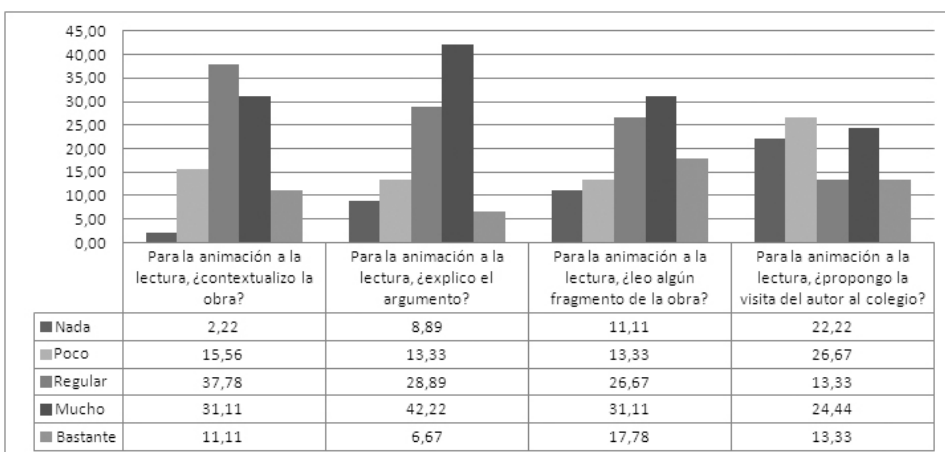


Figura 21. Porcentajes de ítems de animación a la lectura.

Las actividades que más tiende a realizar el profesorado, con idénticos porcentajes, son ‘lectura de algún fragmento de la obra propuesta’, seguido de la ‘explicación del argumento’. En tercer lugar con una mínima diferencia, es la ‘contextualización de la obra’ y en último lugar, un 37% se tiende a proponer la ‘visita del autor al colegio’. Las actividades propuestas son más como estímulo e impulso hacía la lectura, que como reflexión o debate.

4.2.6. Dificultades que encuentra en la educación literaria

Según el profesorado de Educación Primaria, la educación literaria es difícil para los alumnos, exactamente para un 40%. Sólo para un 32,22% situarían la educación literaria entre fácil y muy fácil.

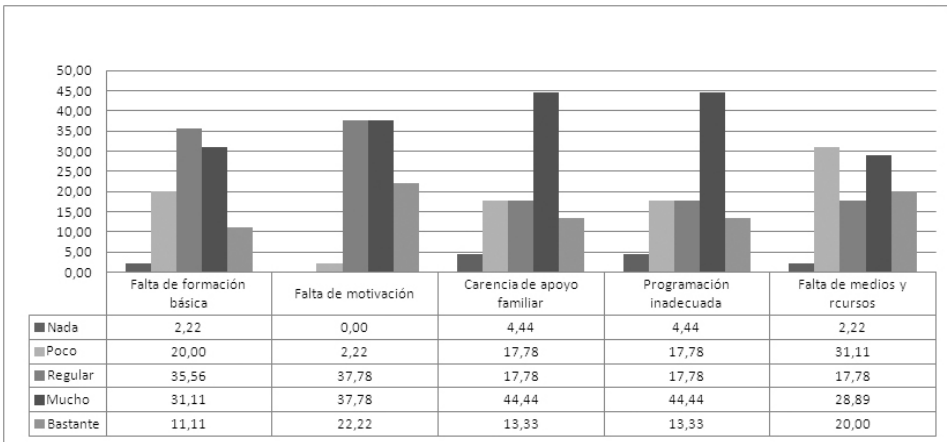


Figura 22. Porcentajes de ítems de dificultades que encuentra el profesor en la educación literaria.

La mayor dificultad que encuentran los profesores respecto a la educación literaria es la falta de motivación que presentan los alumnos, un 68,2%. También es considerable la carencia de un apoyo familiar suficiente respecto a la lectura, un 60%. La consideración de una programación inadecuada es para un 59% de profesores una dificultad para la educación literaria. Y la falta de medios es contemplada por un 50% como algo que dificulta la educación literaria.

4.2.7. Mejoras del hábito lector

El último bloque descrito se encauza hacia las acciones que realizaría el profesorado para mejorar el hábito lector. El profesorado de Educación Primaria de la Fundación San Vicente Mártir, se encuentra con un estudiante poco motivado hacia la lectura, con gran carencia de apoyo familiar y con una programación inadecuada. Se le preguntó si para mejorar el hábito lector, ampliaría el abanico de lecturas, aumentaría el tiempo de lectura colectiva, propondría lectura individual en la biblioteca, organizaría concursos literarios, pondría en marchas programas de animación lectora, organizaría grupos de teatro escolar o introduciría literatura infantil en la programación.

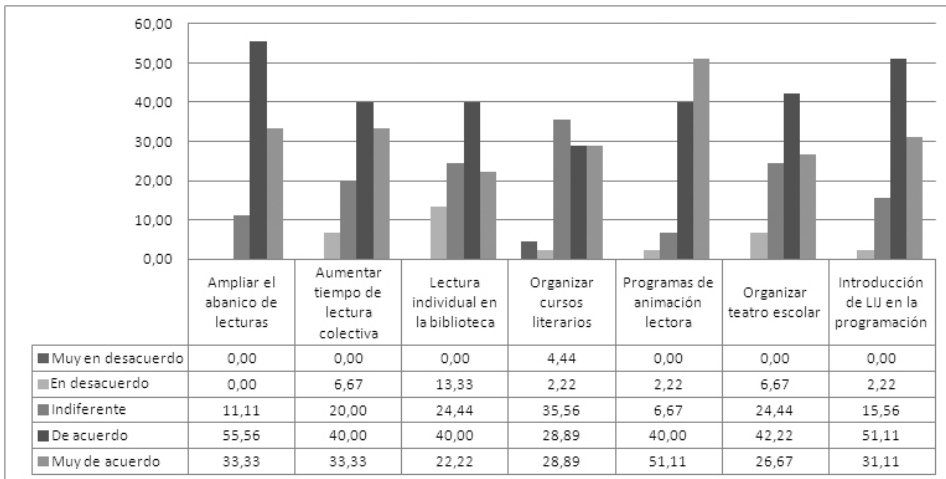


Figura 23. Porcentajes de ítems de iniciativas de mejora del hábito lector.

Ala vista de la gráfica, las respuestas fueron: un 90% del profesorado pondría en marcha programas de animación lectora; en segundo lugar ampliaría el abanico de lecturas con un 88%; en tercer lugar con un 82% introduciría literatura juvenil en la programación y aquello en lo que están en menor desacuerdo es en organizar concursos literarios y grupos de teatro escolar. También se considera con un alto porcentaje dedicar mayor tiempo a la lectura tanto colectiva como individual.

CAPÍTULO III
SOBRE LA EDUCACIÓN
COMO INTRODUCCIÓN A LA REALIDAD

CAPÍTULO III

SOBRE LA EDUCACIÓN COMO INTRODUCCIÓN A LA REALIDAD

1. Introducción

A partir del análisis e interpretación del estudio realizado, se obtuvo una síntesis para comprender la realidad lectora. Más precisamente: el perfil lector, las preferencias lectoras de los alumnos de 6º de Educación Primaria y, fundamentalmente, la incidencia del mediador en dichas preferencias. Considerando el límite del instrumento de medida que hemos utilizado –que escapa de lo cuantitativo y no puede explicar las causas del fenómeno lector-, y la edad de los niños de la muestra, deseo acercarme a la luz de los indicios obtenidos a realizar una reflexión.

Para llevar a cabo esta reflexión teórica, me he fijado en la figura del mediador. Por esta razón, en este primer capítulo me aproximo, a partir de diversos autores, a una definición de educación.

2. Elementos previos a una aproximación del concepto de educación

2.1. La persona, referente imprescindible de la educación

Antes de comenzar a describir los rasgos que caracterizan la cultura actual, partimos de qué entendemos por educación.

El término *educación* hace referencia a una realidad de la cual cualquier persona se atreve a opinar. Todos los hombres más o menos conscientemente hemos recibido una educación, se nos ha educado en cierta forma de estar ante la vida y de ahí, que cualquiera pueda atreverse a expresar algo sobre tal concepto. Es decir, todos los hombres compartimos un conocimiento de lo que significa educar, por la común experiencia de haber recibido y vivido una educación familiar, escolar y social. De la multiplicidad de formas de educación a la que hacen referencia acciones y hechos recibidos, resulta infinidad de significados y definiciones que pueden atribuirse al término “educación”. Por todo ello, el significado de educación muestra cierta confusión y perplejidad, como lo expresan numerosos autores, entre otros Naval y Altarejos (2000: 22), García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, (2009: 20). La profusión de experiencias que describen el término, así como la inmensidad de definiciones sobre la realidad educativa, nos lleva a realizar una reflexión y profundización de lo que significa educar y los pilares que la fundamentan.

En primer lugar, al reflexionar sobre educación es inevitable hablar del ser humano, porque la educación es algo exclusivo y propio de la naturaleza humana. Por esto mismo, hemos de preguntarnos en primer lugar ¿qué existe en la naturaleza humana que hace imprescindible recibir educación?, en otras palabras ¿qué hace a la persona un ser educable? Es más, ¿por qué es necesario recibir educación?, porque de algún modo, educar es la otra cara de la generación.

Para poder contestar adecuadamente a estas preguntas es necesario partir brevemente de los rasgos característicos del ser humano, y así comprender mejor su necesidad de educación.

Son muchos los autores¹ que han tratado de describir estos rasgos para fundamentar adecuadamente la posibilidad y necesidad de educar. No es nuestra intención elaborar una Antropología Filosófica, tarea que excede el propósito de este estudio, para responder a la pregunta acerca de *qué es un ser humano*. A la vez, son muchos los grandes educadores que se han preguntado por la misma cuestión; sirva como ejemplo Pestalozzi, que dirigiéndose a los príncipes del pueblo se pregunta por la esencia del hombre. Su interrogante se dirige a todo hombre que quiera conocer su esencia, pero tiene por interlocutores principales a quienes, por su especial vocación de educadores, han elegido al hombre como contenido de su atención y su trabajo (citado en März, 1990: 49).

“El hombre, lo mismo el que está en el trono que el sentado a la sombra de una enramada, el hombre en su esencia ¿qué es? ¿Por qué no nos lo dicen los sabios? ¿Por qué no ven los espíritus ilustres cuál es su especie? El campesino necesita su buey y aprende lo que no conoce de él. ¿No estudia un pastor la naturaleza de sus ovejas? Y vosotros, que necesitáis al hombre y decís que le protegéis y apacentáis, ¿hacéis también el esfuerzo del campesino con su buey? ¿Tenéis el cuidado del pastor con sus ovejas?”

Como venimos repitiendo, cualquier tipo de educación recibida en los diferentes ámbitos ha de ayudarnos a descubrir quiénes somos. Delors, entre otros cuantiosos autores, expone en *La educación encierra un tesoro* que “para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es” (1996: 104).

El ser humano no es una realidad simple, algo obvio a simple vista, sino un todo complejo en el que se pueden distinguir muchas dimensiones.

¹ Barrio (2000), Borghesi (2005), García Amilburu (2002), García Aretio, Ruiz y García Blanco (2009), Giussani (1998), (März, (1990), Naval y Altarejos (2000),

Estas dimensiones no son la suma de los elementos, sino que están íntimamente relacionadas, formando una profunda unidad dentro de la multiplicidad de sus manifestaciones. Que el hombre es una unidad significa que está compuesto de factores que interactúan entre sí hasta tal punto que no se pueden separar y, que además, son irreductibles y no se puede prescindir de ninguno de ellos.

No es, por tanto, una cosa entre el resto de las cosas y no puede reducirse a objeto de conocimiento de algunas ciencias particulares: anatomía, fisiología, psicología experimental. El significado verdadero del estudio del hombre se obtiene cuando considera ese yo que me es dado, en la reflexión, en la autoconciencia y busco saber qué es. Según el método de la intuición, el ser humano puede llegar a conocer la esencia de su yo reflexionando sobre los actos en los cuales su yo se expresa. Precizando el significado de la compleja unidad que es el ser humano y las características de los factores que lo componen, podemos decir que el hombre es la unidad de tres factores: cuerpo, alma y espíritu, expresada ésta en terminología clásica, que correspondería en términos más actuales a las dimensiones biológica, psíquica e intelectual o mental.

Las características de estos tres factores son: el factor psicobiológico: caracterizado tanto por procesos y características corporales o fisiológicas, totalmente independientes de los otros factores, y por procesos fisiológicos relacionados con la dimensión psíquica o anímica. En segundo lugar, tenemos el factor psicológico: es considerado el principio de vida sensitiva y animación de los seres vivos. Los hechos psíquicos dependen de procesos corporales, especialmente de la actividad cerebral, y son temporales, ya que su ser depende del tiempo. Y en tercer lugar, tenemos la dimensión intelectual; hace referencia a fenómenos específicamente humanos que nos remiten a una realidad sin la cual no podemos hacernos cargo adecuadamente del complejo fenómeno humano. Este factor, diferente de la pura materia y de lo temporal, causa la autoconciencia del hombre y la unidad de todos sus procesos; es aquella substancia que aún en su radical unidad con el cuerpo muestra su

trascendencia respecto a las funciones corpóreas, es decir, no depende de ellas en su ser. Algunas de sus manifestaciones son: la capacidad de captar conceptos abstractos y universales, la capacidad de hacer juicios, la capacidad de hacer razonamientos, la conciencia del deber y de la rectitud moral, la voluntad como la capacidad de tener actos de querer, la libertad, la autoconciencia, las preguntas teleológicas acerca del sentido, las exigencias de justicia, felicidad y verdad, la dimensión trascendente.

Todas las personas, tenemos la conciencia de una identidad personal, más allá de condicionamientos físicos, culturales o religiosos. Somos conscientes de ser un *yo*, de ser *alguien*. Partamos de una primera definición que expresa ya la complejidad única del ser humano: “*el hombre es el nivel de la naturaleza en el que ésta toma conciencia de sí misma*” (Giussani, 1998: 48); es decir, *tiene conciencia de ser un yo (autoconciencia)*. Desde esta premisa que unifica cada una de las características de la persona, observamos que la unidad y estructura ontológica del ser humano quedan mejor significadas con el término *sujeto o sustrato* que sea el origen y el principio de todas nuestras actividades y capacidades. El hombre es aquella realidad sustantiva que es sujeto en cuanto actividad y acción de un yo consciente de sí mismo. La esencia del hombre, es decir, aquello que le hace ser un sujeto consciente de sí y que, por lo tanto, le permite obrar en consecuencia, inteligente, libre y conscientemente, se ha denominado naturaleza humana, que trasciende la mera corporalidad y es, a su vez, lo que le confiere el rasgo de persona.

La definición clásica de persona permite entender la peculiaridad de la naturaleza humana como sujeto que es persona. Boecio, a quien se atribuye la primera definición técnica de persona, lo describe del siguiente modo: “*Persona proprie dicitur rationalis naturae individua substantia*”.² Esta definición nos permite distinguir la mismidad del yo de sus facultades, y distinguir no es separar, porque a través de sus facultades el yo actúa; las facultades son manifestaciones propias del yo, pero no son el yo. El

² Boecio, *De persona et Duabus Naturis*, PL 64, 1343 D.

yo mismo es la persona que es sujeto, y lo que nos hace ser persona es nuestra naturaleza racional, como expresa Boecio. Se comprende mejor si consideramos las características esenciales de la persona, que son expresión de su naturaleza racional. Baste una breve enumeración de las características propias de la persona³: identidad, corporalidad, autodeterminación, apertura y trascendencia, carácter comunitario, fin en sí misma.

2.2. La razón y la libertad humana como dimensiones fundamentales que posibilita y requiere la educación

Existe un factor en el ser humano catalizador de todos los rasgos que hemos enumerado y que podríamos considerar como una de las “grandes” dimensiones que hace necesaria la educación, y que no es otra que la razón humana. Es la *antigua* idea aristotélica de que el hombre es el animal que posee la razón, que posee el *logos*, constitutivo de toda persona e incluso más allá de cómo se emplee o cómo se transmita la razón como tal; lo cual nos llevaría sin duda a la cuestión de la educación. Por esto, le dedicaremos en nuestro trabajo una relevante atención.

La razón es la facultad distintiva del hombre mediante la cual percibe y conoce la realidad teniendo en cuenta la totalidad de sus factores. La razón como exigencia de conocimiento total, propio de la naturaleza humana, explica de algún modo la necesidad que tenemos de educación. El hombre es un ser consciente de sí mismo, de las características de su ser, y a través de su razón descubre, reconoce, precisamente en la experiencia, las exigencias elementales propias de su naturaleza: exigencia de felicidad, de justicia, de amor, de verdad, de libertad, de bien, de belleza.

³ Remito a diferentes autores que desarrollan dichas características, entre otros: Barrio (2000), García Amilburu (2002), März (1990), García Aretio, Ruiz y García Blanco (2009), Naval y Altarejos (2000).

En efecto, el hombre se encuentra frente a la realidad y tiene la tarea de conocerla, como simple dato de la experiencia que acontece, aunque todavía oscuro y problemático porque aún no es claro su significado. Se caracteriza por ser un buscador infatigable, que vive en una tensión de apertura a todos los aspectos de la realidad, intentando comprender sus relaciones entre sí y en su conjunto. El hombre busca llegar a comprender el significado de todo lo que percibe. En esta búsqueda, es el impacto con las cosas, circunstancias, dificultades, el que despierta la necesidad de la razón y aviva cada vez más el deseo de conocer la propia vida y la realidad circundante⁴. Es la misma presencia de la realidad, en toda su complejidad, la que suscita en nosotros la exigencia de conocer cómo son las cosas, cuál es su significado último, del mismo modo que la presencia del juguete despierta en el niño la necesidad incansable de conocer cómo funciona.

“El progreso de las ciencias y de la vida social muestra con claridad cómo la actividad humana se ve siempre empujada” (Newman, 1996: 99), en virtud del carácter racional del sujeto, hacía un horizonte de apertura total.

La razón, por su naturaleza, tiende a establecer nexos, sostenida siempre por la indomable pregunta ¿por qué? La razón es una exigencia existencial, quiere captar el sentido último y, por eso, aspira a estar siempre abierta a la realidad. Esto nos advierte de la necesidad de no separar la realidad intelectual de la totalidad del yo, fundamentalmente de la dimensión afectivo-volitiva, dada la unidad profunda entre el instrumento de la razón y el resto de nuestra persona. Precisamente esta unidad es la condición para que la razón actúe adecuadamente; dicho de otro modo, “la razón no puede reflexionar si no descubre su relación necesaria con la unidad e integridad de la experiencia humana” (Prades, 2008: 18).

⁴ Sobre la admiración ante la realidad como inicio del conocimiento se puede ver: Aristóteles, *Metafísica A*, 982b.

Presentimos que solo una noción completa de la experiencia humana permite no estar al albur de un racionalismo exacerbado o de un sentimentalismo ingobernable. Si la razón humana es considerada independiente del resto de las dimensiones de la persona, gira sobre sí misma y no es capaz de crecer. Esta experiencia humana completa implica fundamentalmente la libertad, que está estrechamente relacionada con la razón en tanto que el acto de querer se realiza ante lo que esta reconoce como un bien. En el fondo son dos funciones complementarias del sujeto en su unidad íntima: *la voluntad es, en este sentido, la tendencia racional al bien en cuanto bien*; es decir, siempre queremos aquello que nuestra inteligencia conoce como bueno.

En un primer momento, nos sentimos libres cuando logramos satisfacer un deseo. La libertad se manifiesta en la experiencia de cualquier hombre cuando se cumple una necesidad o aspiración. Por ello, la palabra libertad es cercana a la palabra *satisfacción*. Lo que experimentamos cuando satisfacemos nuestros deseos nos indica lo que es una libertad realizada. No nos basta elegir, sino que uno quiere elegir y disfrutar de lo que ha elegido. De hecho, una elección que no conlleva satisfacción no sirve de nada y no le basta al hombre. La libertad por tanto, no consiste tanto en el hecho de elegir simplemente, sino en la experiencia de satisfacción. La libertad es esta capacidad que tiene el hombre de completarse, es decir, de adherirse a aquello que satisface y solo satisface aquello que responde verdaderamente a todas las inquietudes existenciales del hombre. La naturaleza humana es sed de satisfacción total, de verdad, de justicia, de bien. Y para entender y comprender lo que es verdaderamente satisfactorio, lo que responde a las exigencias fundamentales de todo ser humano, entra en juego la razón. Por eso, razón y libertad van unidas, ya que la exigencia de totalidad de la naturaleza humana es una exigencia racional.

Esta caracterización del hombre como ser inacabado, indigente (Barrio, 2000) como ser racional y libre es la clave radical que justifica la necesidad y la posibilidad de toda acción educativa. Estas posibilidades

vienen conceptualizadas por los términos pedagógicos *educatividad* y *educandibilidad*. Aunque ambos conceptos difieren en su contenido, vienen a converger en que son características propias del ser humano. El hombre es una realidad psicofísica compleja que cuenta con la característica más peculiar de los seres vivos: nace biológicamente indeterminado y tiene que desarrollarse a sí mismo. Esta indeterminación o propiedad de “ser inacabado” es lo que exige la necesidad durante toda la vida, de educación. Desde que el ser humano existe ha necesitado de la educación, “ha necesitado recibir la influencia de otro para pasar del estado natural de hominización en el que nace, al de humanización, con el fin de responder a su naturaleza inacabada” (Amilburu, 2003).

3. Qué es educar

Hemos intentado precisar y conocer al hombre, actor y agente de la educación; pasemos pues ahora a comprender el fenómeno educativo en su totalidad. Es frecuente recurrir a la raíz etimológica de las palabras para clarificar el objeto de estudio. Por tanto, partamos en un primer momento de la etimología de la palabra educar.

El término “educar” posee una doble etimología en su voz latina, pues procede tanto de *educare* como de *educere*. *Educare* significa “criar, cuidar, alimentar y formar o instruir”; está emparentado con *ducere*, que significa “conducir”, y en la voz pasiva significa “crecer”. *Educere* significa “sacar o extraer, avanzar, elevar”. (Naval, Altarejos, 2000: 23).

Ambas acepciones muestran la riqueza y profunda expresividad del término educar que, lejos de ser contrapuestas, se complementan y exigen mutuamente para el desarrollo total de la persona. Por un lado, *educare*, revela la acción que viene realizada por alguien externo al educando: cuidar, criar, alimentar..., implica inevitablemente la ayuda de alguien que realiza una serie de actividades imprescindibles para que se vaya construyendo como ser humano, empezando por la más básica de

todas ellas, alimentar, debido al natural instinto de conservación de la especie. Por otro lado, *educere*, exige tanto la intervención del educador, como la participación del educando. Existe algo en toda persona humana que requiere ser sacado a la luz, *extraído* para ser *elevado*, otorgándole valor de excelencia. Lo cual nos sugiere que toda actividad educativa lleva implícita una relación educativa, alguien (educador) ayuda a descubrir algo (capacidades, destrezas, habilidades, aptitudes y exigencias constitutivas, como amar, ser amado, libertad, justicia, bien...) al educando, el cual ha de ser mínimamente consciente de lo que es.

Siguiendo a Naval y Altarejos, la educación “aunque atienda a todas las instancias operativas, incide primordial y directamente en la razón, de tal manera que pudiendo alcanzarse una eficacia notable en el ejercicio de algunas potencias, no cabe hablar propiamente de educación si ese desarrollo no ha supuesto una mejora en la racionalidad; la unidad sustancial se vierte en continuidad operativa, posibilitada por la guía de la razón” (2000: 25). Una última anotación desde la voz latina nos viene sugerido por el verbo “conducir” que comporta la acción inteligente de alguien orientada por una finalidad.

El término griego que designa a la educación, es παιδεία y originariamente significa “nutrición”. En griego, esta palabra se refiere tanto a la educación de los jóvenes, como a la cultura y el nivel de instrucción de las personas que componen un grupo humano amplio. En esa lengua, la palabra παιδεία manifiesta una amplia polisemia que aquí resulta imposible abarcar (Barrio, 1997: 435). De hecho ayuda a entender su significado, en su originalidad griega, las palabras que el mismo Jaeger en su famosa obra *Paideía* recoge de este modo (2001:2):

“*Paideía*, la palabra que sirve de título a esta obra, no es simplemente un nombre simbólico, sino la única designación exacta del tema histórico estudiado en ella. Este tema es, en realidad, difícil de definir; como otros conceptos muy amplios (por ejemplo, los de filosofía o cultura), se resiste a ser encerrado en una fórmula abstracta. Su contenido y su significado sólo se

revelan plenamente ante nosotros cuando leemos su historia y seguimos sus esfuerzos para llegar a plasmarse en la realidad. *Al emplear un término griego para expresar una cosa griega, quiero dar a entender que esta cosa se contempla, no con los ojos del hombre moderno, sino con los del hombre griego.* Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como *civilización, cultura, tradición, literatura o educación*. Pero ninguna de ellas coincidía realmente con lo que los griegos entendían por *paideia*. Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo de conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez. (...) los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación. Esos valores tomaban cuerpo, según ellos, en la literatura, que es la expresión real de toda cultura superior. Así es como debemos interpretar la definición del hombre culto que encontramos en Frínico”.

El subrayado de la cita es mío, y es importante resaltarlo como sugerencia de método para cualquier estudio serio, pues es preciso mirar las cosas que se nos dicen, no con nuestros ojos y criterios modernos, sino con los ojos y el criterio de aquel que lo escribe.

El término *paideia*, por un lado, “hace referencia a la tradición y a la cultura, y por otro, subraya el compromiso del individuo con la comunidad. Se refiere a la adquisición de aquellos rasgos que lo distinguen como miembro de una comunidad” (García Amilburu, M. y García Gutierrez, J., 2012: 48). Desde la tradición griega, el término *paideia*, muestra los “ideales” de una cultura, de una tradición que trata de conservar y transmitir mediante la educación. De hecho, un rasgo característico del talante liberal de esta cultura griega, con el cultivo de “las artes liberales” es sin duda “la amplitud de miras”, propio de un uso adecuado de la razón humana.

Como conclusión de todo este recorrido etimológico de la palabra “educación”, podemos decir con palabras de García Aretio, Ruiz, García Blanco que “la educación exige una influencia, que siempre proviene del exterior, como un proceso de maduración, que sólo puede llevar a cabo el propio sujeto que se educa. Es decir, los *dos convergen en guiar a cada individuo en su proceso de convertirse en persona*” (2009:32).

3.1. Ensayo de definición de educación como introducción a la realidad

Desde sus orígenes, cada nuevo ser humano necesita que otros lo reciban, lo introduzcan y sitúen en la realidad. Además de los cuidados básicos imprescindibles para sobrevivir, alimentación y protección, cada ser humano que viene al mundo necesita sentirse acogido y valorado (es decir, ser afirmado en su existencia) y de ese modo se va forjando poco a poco su propia personalidad; necesita que le ayuden a desplegar y desarrollar todas sus capacidades tanto físicas, como psíquicas, afectivas, intelectuales, volitivas, de manera que poco a poco, él mismo vaya asumiendo en relación con los otros, su propio desarrollo y perfección como persona.

El austriaco Jungmann nos proporciona una definición de educación⁵ cuyo núcleo central es la realidad y dice así: *educar es introducción a la realidad total* (1939:20). En primer lugar observamos la estrecha relación que existe entre la palabra educación y la palabra realidad, en cuanto que el objeto primordial de la educación es el conocimiento total de la *realidad*. Vamos a tratar de desentrañar lo que implica esta definición y para ello seguiremos entre otros las aportaciones metodológicas y educativas de los italianos Másimo Borghesi y Onorato Grassi.

Nos advierte en la misma dirección, Fritz März, al afirmar que “el educador no puede hacer otra cosa que ayudar e introducir al joven, en el mundo, en la *vida*” (1990: 135). Por tanto, educar es enseñar a afrontar la

⁵ “*Eine Einführung in die Gesamtwirklichkeit*”: una introducción a la realidad total.

vida y los problemas de los que ésta se entreteje; vemos así la conexión existente entre la palabra “realidad” y la palabra “vida”. De hecho, una educación es más realista cuanto más nos hace conocer la realidad, es decir, cuanto más nos ayuda a afrontar la realidad, la vida y las cosas que nos suceden. Asimismo, en el libro *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*, Derrick describe la experiencia de un *college* californiano donde se educaba a sus alumnos en una profunda confianza en la realidad y en la razón; sugerente es para comprender esta descripción el capítulo titulado “Un cerdo es un cerdo” (Derrick, 1997:81). Es necesario precisar ante la insistencia de la afirmación de la realidad, que esta “se presta a ser reconocida, descubierta, hasta en lo más misterioso, solo cuando la inteligencia limitada se hace consciente de su limitación y se pliega a sus leyes sin tratar de imponer las suyas” (Barrio, 2003:57).

Si la educación está ligada a una experiencia personal de humanidad y esto significa que la naturaleza de cualquier hombre es sed de satisfacción total, en cuanto pregunta constitutiva de significado total, de sentido de la vida, no existe mayor tarea en la vida que la de ayudar a encontrar respuesta a dichos interrogantes de la persona. Por todo ello, reconocemos que no hay educación si de alguna manera no está a la altura de esta demanda humana. La educación ha de tratar de despertar las preguntas decisivas de la vida, los anhelos más profundos de todo hombre: yo ¿qué soy? las cosas, ¿por qué me sorprenden?, ¿para qué sirve todo lo que hay en el mundo? ¿qué significa este deseo de felicidad tan infinito que anida en mí?

Efectivamente, esto pone de manifiesto que la educación no es solo instrucción, en cuanto no debe renunciar (y así lo consideramos) a transmitir el significado de la realidad que se estudia. Todos los aspectos de la realidad tienen un significado, un fragmento musical, un teorema, una poesía, un fenómeno químico, un hecho histórico..., y es necesario implicarse hasta el fondo para descubrirlo, ya que esta es la cuestión decisiva en la vida de toda persona, a cualquier edad.

De hecho, la descripción de Jungmann incluye la palabra *total*; *gesamt* indica tanto “el desarrollo de todas las dimensiones que constituyen al individuo (capacidades, habilidades, posibilidades y, sobre todo, las exigencias más profundas que constituyen la identidad del yo) hasta su realización integral como la totalidad de sus relaciones ambientales” (Giussani, 2006: 62). Esto supone reconocer que existe en el ser humano, unos elementos, ya descritos anteriormente, que trascienden lo biológico, lo psicológico, lo cultural y a lo social, que exigen un desarrollo y cuya vinculación con la realidad es imprescindible para realizarse, ya que se trata de que la persona esté en relación con todas las dimensiones de la realidad.

Una segunda cuestión muy importante a tener en cuenta a la hora de acompañar al niño o al joven a la comprensión de la realidad, es que la realidad no se afirma nunca verdaderamente si no se afirma la existencia de su significado.

Entiendo que no existe experiencia educativa sin la propuesta de un significado, que puede ser más o menos explícito, pero “el mito de la escuela neutra, que sólo comunica conocimientos, en la realidad, es imposible”. (Romo, 1997:5). Lo anotado hasta el momento revela la necesidad, antes que nada, de educar la razón como capacidad de conocer la realidad en todos sus factores, de educar la razón en el horizonte al que está llamada. Por consiguiente, advierto que cualquier concepción educativa *tiene más valor* cuanto más atención presta a la realidad y la respeta hasta en sus más pequeñas indicaciones. Éste podría ser un buen criterio para valorar cualquier propuesta educativa y, por tanto, antropológica. Se trata, pues, de ayudar al educando a descubrir que no solo la realidad no es su enemiga (como insinúa Proust), sino que, por el contrario, ella es la gran escuela que provoca al yo a una confrontación que puede conducirle al cumplimiento. Y la realidad está hecha de personas, de relaciones, de circunstancias, de dificultades, de acontecimientos, de estructuras más o menos complejas.

3.2. El valor de la *tradición* que ofrece la *autoridad* como “inicio” de introducción a la realidad

El hombre no entra en relación con la realidad desde cero, valga la expresión, sino que su punto de arranque es la tradición humana en la que ha nacido y que le ofrece una primera hipótesis de interpretación de cada descubrimiento que hace al vivir. No está obligado a rehacer por completo cada aspecto de la vida social, científica o humanística, sino que se beneficia de muchos conocimientos que le facilitan su propio e inalienable esfuerzo personal.

La tradición, aparece, pues, como un componente ineludible del progreso humano en el conocimiento de la realidad. José Antonio Marina parafrasea a Fernando Savater en su conocido libro *El valor de educar* cuando afirma que “el niño necesita una autoridad que le ponga en contacto con la realidad” (1997: 62)⁶.

Una vez más, es necesario partir del origen etimológico de las palabras para no caer fácilmente en una confusión sobre su significado. La palabra tradición viene del latín *traditio*, *-ionis*, un nombre derivado del verbo *tradere*, que significa transmitir, entregar. La palabra autoridad por su parte, viene del latín *auctoritas*, deriva de *auctor*, cuya raíz es *augere*, que significa “hacer crecer”, aumentar, promover, hacer progresar, alentar.

Educar, afirmaba, es introducir a la persona en la realidad, y deduzco que existe un modo decisivo de aprender a moverse en la vida, de llegar a ser uno mismo y ser consciente de lo que se desea: esto es el encuentro con otro yo, con otro hombre consciente de sí que se comunica a sí mismo y que nos permite “crecer”, “progresar”, según nos indica la palabra *autoridad*.

Se educa, pues, en la medida en que se propone una experiencia vital, en que se comunica una experiencia existencial a través de una relación humana. Y solo una experiencia vital, no un conjunto de

⁶ Marina, J.A. (1997) *Diario ABC*, “Un humanista en el aula”, p.62

reglas, de fórmulas o de consejos, ayuda a entender el porqué de la vida, su significado, provocando al otro a mover la libertad y verificar dicha propuesta. Así ha sido descrito, por Giussani, el modo en el que reconocemos que alguien se manifiesta con autoridad: “La experiencia de la autoridad surge en nosotros al encontrarnos con una persona muy consciente de la realidad, de modo que se nos impone como alguien revelador, que genera en nosotros novedad, estupor y respeto. Hay en ella un atractivo inevitable, y en nosotros produce una inevitable adhesión” (2006: 76).

En la tarea de despertar las preguntas para captar el valor de la realidad, el punto de partida más humano es acoger la propuesta que recibimos en “primer” lugar, y que nos viene ofrecida por la familia, como primer “agente educativo”. El hombre entra en relación con la realidad partiendo de la tradición humana en la que ha nacido y que es ofrecida a su libertad en primer lugar por la familia, como una hipótesis de interpretación de cada descubrimiento que hace al vivir.

Este es solo el punto de partida del trabajo educativo. Para que esa hipótesis explicativa llegue a ser convicción propia del sujeto debe darse un paso esencial: que descubra la conexión existencial entre esa hipótesis con las situaciones de su vida real y concreta. Por tanto, deben entrar en juego la libertad y la razón humana dentro de las situaciones reales.

En este sentido, transmitir una tradición es justo lo contrario de transmitir una ideología. En primer lugar, porque la ideología no transmite, sino que impone: la ideología impone una idea y explica la realidad según las deducciones realizadas a partir de dicha idea previa, es lo que se llama prejuicio. Por tanto, la ideología no ama la realidad, no se adhiere al ser obedeciéndolo; fundamentalmente se ama a sí misma y su único fin es ostentar el poder. Por el contrario, la tradición no anula la experiencia, sino que la reclama, es decir, pone en marcha la relación racional del sujeto con la realidad.

Por consiguiente, al nacer se nos entrega junto con la vida una hipótesis que la explica, lo que nos lleva a concluir, nuevamente, que no es posible la neutralidad. Musa Bin Jafar Bin Hassan afirmaba que “el corazón de las madres es el primer libro de los hijos” (UNESCO, 2006). La palabra tradición expresa fundamentalmente un sentido, no es un almacén de información, de datos, de costumbres o de comportamientos; cada una de estas palabras escogidas, únicamente reduciría gravemente el significado profundo de la palabra tradición. El niño viene al mundo dentro del contexto histórico de un pueblo, que posee una cultura, es decir, que posee un modo particular de mirar y concebir la realidad y de relacionarse con ella. Siguiendo a Amilburu “el fin principal de la educación es introducir a los individuos de las nuevas generaciones en las tradiciones culturales a las que pertenecen; tradiciones que deben asimilar por medio del aprendizaje, pues los humanos carecemos de patrones de comprensión y de conducta innatos” (2002:104).

Para evitar malentendidos con la palabra tradición, se hace necesario realizar alguna consideración, que la profesora Amilburu sintetiza en tres: en primer lugar, la idea de transmisión de cultura con su especial referencia a la tradición, no suprime ni es contraria a la innovación, al cambio y la creatividad. En segundo lugar, hablar de tradición no es hablar de cuestiones meramente epistemológicas o teóricas, y en tercer lugar, el sujeto que se incorpora a la tradición cultural no es un receptor pasivo de lo que se le presenta.

Asimismo, Romo aclara, pertinentemente, el error de identificar tradición con tradicionalismo. En algunas ocasiones, la tradición es vista, bien como algo que coarta la libertad y la expresividad natural de la persona o bien como algo que recuperar porque cualquier tiempo pasado fue mejor. “Para salir del atolladero es necesario recuperar dos premisas imprescindibles: en primer lugar, la tradición es válida si es significativa en el presente y sólo es significativa en el presente (ya que sin duda es algo del pasado) cuando está referida a algún factor humano que permanece. Y en segundo lugar, lo que liga el pasado y el presente es, únicamente, el

factor humano, ese conjunto de evidencias y de exigencias constitutivas del ser humano” (1997: 6).

Massimo Borghesi describe la tradición como “testamento”⁷. Es el “ámbito que introduce a la historia, en la nueva comprensión-transmisión del pasado⁸ como posibilidad de iluminar el presente y abrir al futuro” (2005: 23). De modo que el pasado no es aquello que tira hacia atrás, sino lo que lanza hacia delante. La tradición, sigue afirmando, “es el legado que hace posible la *historia*, el lugar en el que el presente es provocado hacia su futuro, su cumplimiento”. La tradición, ante todo, constituye el lugar donde se testimonia lo real como digno de ser. De hecho, se interroga “¿Cómo es posible encontrar un contacto vivo con la gran tradición del pasado? ¿Cómo es posible que Andrómaca⁹, Aquiles¹⁰, Eneas¹¹, vuelvan a interesar a los jóvenes de nuestro tiempo? Se trata de una exigencia que, madurada en las ruinas del historicismo, encuentra actualmente un acuerdo difuso, como demuestra el estudio de H. Bloom sobre *El canon occidental*” (2005: 29). El camino indicado por el autor, el retorno a los “clásicos”, se presenta como la vía maestra para la recuperación de la tradición.

En la misma dirección, Onorato Grassi, (2000), explica la tradición para indicar una hipótesis interpretativa de la realidad opuesta a la palabra *ideología*. “Si la ideología es un saber coherentemente estructurado sobre la base de presupuestos no declarados ni sometidos a la prueba de la evidencia –saber que para sobrevivir tiene que afirmarse socialmente, obteniendo un amplio consenso a través de distintos medios— la tradición indica la transmisión en la historia, del acontecimiento del conocimiento y la conciencia humana como descubrimiento vivo de la realidad, dentro de

⁷ Testamento proviene de *testes* que significa testigo, el testamento es la herencia, son los cimientos sobre los que se asienta nuestra cultura.

⁸ *Historia magistra vitae*. Solamente desde nuestra tradición podremos interpretar las circunstancias presentes.

⁹ Simboliza el amor conyugal y filial frente a la crueldad de la guerra.

¹⁰ Simboliza la aparente invulnerabilidad

¹¹ El más valeroso de los héroes troyanos.

la conciencia plena de los límites y de la aproximación que la caracteriza” (Grassi, 2000: 19). En su sentido más amplio, el término ‘tradición’ indica la renovación del descubrimiento y de la conciencia de la realidad, mediante la presencia consciente de la memoria; es transmitir de hombre a hombre, de gente a gente, de pueblo a pueblo, la experiencia consciente de la realidad, mediante la continuidad de la memoria. Este flujo de la tradición, esta herencia de testimonios, hace que lo que otros han conocido, descubierto, inventado, o creado, sirva significativamente en el presente y que este se enriquezca cada vez más.

Existencialmente la participación en una tradición se concreta por medio de la relación educativa, educador–educando. En efecto, cuando se está ante una personalidad rica en algún aspecto de la vida (un gran médico, un gran profesor...), pero sobre todo, cuando se encuentra una personalidad rica en la sabiduría misma de la vida, se produce esa impresión de novedad que despierta la curiosidad, la atención, el respeto y nos dispone a conocer. La capacidad de apertura al conocimiento de todas las dimensiones de lo real se ve así facilitada, porque estos dinamismos se ponen en movimiento ante la provocación de alguien que aparece a los propios ojos como una autoridad en el sentido etimológico del término (*auctoritas* de *augere*, incrementar, hacer crecer).

La *significatividad* de la relación está constituida por el descubrimiento de la realidad que, conjuntamente, el adulto que enseña y el joven que aprende, logran hacer, gracias a la propuesta de una hipótesis interpretativa que viene constantemente verificada y confirmada (o falsificada). La *sistematicidad* está provista por el orden de una relación, que se centra en el valor educativo de las disciplinas propias del currículo en el ámbito formal de la educación, es decir, en el hecho que cada una de ellas representa una aproximación a la realidad, de tal modo que permite conocerla, interpretarla y usarla de modo pertinente y con claridad consciente. Se entiende que en la escuela la educación no es un fenómeno que se deje al lado de la enseñanza, sino que se “materializa” a través de la misma enseñanza, como bien resume la expresión “educar enseñando”.

Sin embargo, aunque es necesario partir de la hipótesis que se nos ofrece en la vida, no es suficiente. Se necesita la lealtad de asimilar lo que hemos recibido, según nos indica la célebre afirmación de Goethe: “Lo que heredaste de tus padres, conquístalo para poseerlo” (1996:23). Aquí enraíza el núcleo fundamental de la relación educativa: el educando necesita valorar por sí mismo, a través de una comparación sistemática, la hipótesis, hasta aceptarla de forma reflexiva y crítica o, por el contrario, rechazarla con razones adecuadas.

3.3. El criterio de valoración

Vale la pena despejar el campo de algunos equívocos que siempre salen al paso cuando se habla de tradición, valores o cultura recibida, así como *educación en la crítica*.

Como hemos ido abordando, la *educación* que se recibe de los padres ciertamente es un recurso importante ya que nos enseña un modo de estar ante la realidad, nos indican lo que está bien y lo que no. Por lo tanto, es justo e inevitable partir de ahí, es decir, comenzar a juzgar las cosas utilizando lo que hemos aprendido. Esto significa que tenemos el deber de examinar y de darnos cuenta de por qué es realmente valioso lo que *otros* nos han enseñado. En otras palabras, tenemos la tarea de buscar y evaluar con la inteligencia las razones de lo que hemos ido aceptando de los padres. Si no lo hacemos no asimilaremos de verdad la educación recibida. No basta con que los padres tengan sus razones para enseñar algo, cada uno necesita encontrar y tener claras las razones para seguir aceptando sus enseñanzas. Además, esta asimilación personal es necesaria para que podamos después nosotros educar a otros dándoles las razones adecuadas de lo que queremos enseñarles.

Una educación pasivamente recibida y pasivamente mantenida no nos hace adultos, sino que nos convierte en personas *alienadas*. Estar alienado significa no ser uno mismo, significa que uno vive y razona “con

la cabeza de otro”, sin personalidad propia. Una persona alienada no es una persona libre, por lo tanto, tampoco puede educar a otra persona a ser libre.

Otro recurso importante en la educación es ciertamente *la sociedad* en la que vivimos, plasmada a través de sus costumbres, sus valores y las leyes. Sin embargo, también en este caso hay que señalar que tener en cuenta los valores y las leyes de la sociedad en la que vives no es suficiente.

En primer lugar, no es suficiente porque las leyes de un país “no lo abarcan todo”, esto es, se limitan a reglamentar ciertas cuestiones de la vida en sociedad, pero consideramos que no pueden decir lo que está bien y lo que está mal en todas las situaciones de la vida personal.

En segundo lugar, no podemos limitarnos sin más a aplicar los valores de la sociedad sino que hay que aprender a juzgarlas. De no hacerlo, acabaríamos otra vez en la *alienación* al no tener nuestras razones para secundar ciertos valores.

En conclusión, reconozco que hay que aprender a juzgar personalmente la educación recibida y las costumbres, valores y leyes de la sociedad en que vivimos. Pero para ello, evidentemente, necesitamos un *criterio de juicio personal* a partir del cual valorar la tradición que recibimos de otros.

3.3.1. El criterio de valoración en el campo humano: la experiencia elemental

Efectivamente, existe en nosotros un criterio juzgar el influjo del ambiente, el influjo inevitable de la sociedad: *nuestras exigencias originales, elementales constitutivas de todo ser humano*.

Para valorar la vida humana hemos de partir de la observación de las múltiples experiencias que vive el hombre, ya que es precisamente sobre ellas sobre las que hay que realizar una valoración. Sin una valoración, en

efecto, el hombre no puede tener ninguna experiencia real. Es necesario precisar que la palabra experiencia no significa exclusivamente probar, o la simple acumulación de vivencias o hechos. Es verdad que la experiencia coincide con el probar algo, con tener vivencias, pero sobre todo coincide con el juicio de valor que se hace sobre lo que se prueba. La persona es ante todo conocimiento, por eso lo que caracteriza la experiencia no es tanto el hacer o vivir cosas, sino entenderlas, descubrir su sentido. Por tanto, *la experiencia implica la inteligencia del sentido de las cosas*.

Todo juicio exige un criterio en base al cual se realiza. Entonces preguntémosnos: ¿cuál es el criterio que nos permite juzgar lo que vemos suceder en nosotros mismos cuando actuamos y tenemos experiencias?

Consideramos que hay dos posibilidades: o el criterio para juzgar lo que vemos en nosotros se toma prestado de algo exterior a nosotros (televisión, cultura popular, editoriales, etc.), o tal criterio se encuentra en nosotros mismos. En el primer caso estaríamos cayendo en una situación de alienación porque estaríamos haciendo depender el significado de lo que somos de algo que está fuera de nosotros (mentalidad común, moda, prejuicios mayoritarios, costumbres sociales, etc.).

En el segundo caso, que el criterio esté dentro de nosotros no significa que nos lo demos nosotros mismos autónomamente, pues se puede reconocer como dado por nuestra naturaleza: está dentro de la estructura original de la persona.

De hecho, cada una de las experiencias existenciales que vive cualquier ser humano pasan por la criba de una experiencia elemental que constituye *el rostro* a la hora de enfrentarse con todo. Existe en cualquier hombre de cualquier época y lugar un criterio inmanente y objetivo. Giussani lo denomina “experiencia elemental”. Consiste en “un conjunto de exigencias y de evidencias con las que el hombre se ve proyectado a confrontar todo lo que existe. La naturaleza lanza al hombre a una comparación universal consigo mismo, con los otros, con las cosas, dotándole –como instrumento para esta confrontación universal– de un

conjunto de evidencias y exigencias originales. Se les podría dar muchos nombres; se pueden resumir con diversas expresiones –exigencia de felicidad, exigencia de verdad, exigencia de justicia, exigencia de amor, exigencia de libertad, etc.–” (Giussani, 1998: 22).

La educación está encaminada a que el hombre *llegue a ser hombre*, es decir, adulto, sin resultar engañado, alienado, esclavizado e instrumentalizado; es decir, un hombre crítico y libre. Viene en nuestra ayuda una vez más, la etimología de la palabra crítica, que proviene del griego, κριτικός y que significa “capaz de discernir”, proveniente del verbo κρίνειν, que significa separar, decidir, juzgar y de raíz indoeuropea, “krei”, cribar, distinguir, discriminar. Por tanto, la verdadera educación es ayudar a que el otro se habitúe a confrontarlo, a “cribarlo”, todo con la experiencia elemental, con las exigencias originales. Es necesario tomar en primera persona las exigencias y evidencias originales y, a partir de ellas, juzgar y cribar cada propuesta, cada sugerencia existencial que se oferte a la libertad humana.

Es necesario para concluir atender el *misterio* que es la libertad humana, como viene afirmando el alemán Fritz März (1996: 153):

”Lo que este haga de tal ayuda, que la acepte o no y cómo moldee en definitiva su camino, es cosa de su libertad. En el instante en que yo me hago consciente de la realidad, traída a mí conscientemente e intencionadamente en la educación, o bien infiltrada en mí de modo inintencionado, y, de entre los numerosos influjos se convertirán en factores de formación. Lo más decisivo de la realidad pedagógica tiene lugar en el núcleo más íntimo de la persona y es en definitiva un *misterio*, porque proviene de la libertad y no es resultado de un curso funcional”.

CAPÍTULO IV
CIERTOS RASGOS
DEL “AMBIENTE” ACTUAL

CAPÍTULO IV

CIERTOS RASGOS DEL “AMBIENTE” ACTUAL

1. Introducción

Los resultados obtenidos indican una tendencia: la escasa incidencia del mediador en las preferencias lectoras de los alumnos de la Fundación San Vicente Mártir.

Una hipótesis explicativa de los resultados del análisis expuesto nos puede llevar a concluir que el auténtico mediador es el ambiente, entendido este como concepción cultural dominante.

Deseo aclarar una cuestión antes de adentrarme en una tentativa de reflexión. Sería justo tener en cuenta todos los factores y elementos que habría que considerar como explicación a los resultados obtenidos. Ahora bien, no es mi intención detallar las innumerables causas a las que puede ser debida la escasa incidencia, ya que excede a mis posibilidades y a esta investigación. El tema debería ser abordado de modo interdisciplinar: desde la aportación de la filosofía, sociología, psicología, didáctica.

El pensador Luigi Giussani afirmaba en 1960: “Jamás ha tenido a su disposición el ambiente, entendido como mentalidad y modo de vida, tales instrumentos como ahora para invadir despóticamente las conciencias. Hoy más que nunca el educador, o más bien el “deseducador” soberano, es el ambiente, con todas sus formas expresivas” (Giussani, 1998: 40).

La afirmación anterior puede ser considerada, desde muchos ámbitos, como tajante y categórica. No es mi finalidad realizar una reflexión concluyente sobre una cuestión que ha de ser considerada por diferentes disciplinas, y que es imposible tratar exhaustivamente en este trabajo en todos sus pormenores.

El *ambiente*, entendido como clima mental o modo de vivir, ha influido en las personas, a través de todos los instrumentos de los que se disponían en cada época. Esta influencia no tiene por qué ser perniciosa en sí, pero quizás necesite de personas adultas que ayuden a valorar esa incidencia en edades tempranas y no tan tempranas, no tanto expresando lo que está bien o mal, sino acompañando a discernir según el criterio original y constitutivo común a todos los hombres, ya descrito anteriormente.

Actualmente, diversos autores han expresado que el ambiente más que educar, deseduca. Por esto, considero importante localizar aquellas claves que nos muestren el modo de “deseducar” hoy día.

No pretendo, y sería inoportuno, realizar aquí un análisis de las características y causas que han dado lugar a este cambio de época. Tampoco es el caso ilustrar articuladamente los principales rasgos del hombre postmoderno. A riesgo de ser esquemática y perder ciertas consideraciones valiosas, me centraré solo en algunas características.

Es obvio para cualquier persona, que la cultura occidental de los últimos siglos ha sufrido una transformación que ha influido profundamente tanto en la vida de los hombres como de las sociedades. Ha sido un proceso de varios siglos hasta llegar a la situación en la que nos encontramos actualmente, en que, para la mentalidad dominante, la concepción que el

hombre tiene de sí mismo y, por consiguiente de la educación, ha sufrido una mutación con respecto a la tradición precedente.

En efecto, debido a una mutación en la concepción de conceptos y experiencias claves para la vida de los hombres y, en especial para el mundo educativo, el hombre de hoy parece concebirse de tal modo, que cada vez es más incapaz de conocer la realidad que está ante él. La razón y la libertad, instrumentos propios del hombre, tienden a oscurecer la apertura propia que les caracteriza ante lo real. Este giro antropológico ha implicado un cambio en conceptos decisivos, como: la categoría de razón, de libertad, de experiencia, la verdad como evento, el conocimiento como estructuralmente unido al afecto. De hecho, estas categorías tienen un peso decisivo en el debate filosófico-educativo contemporáneo¹.

Sin pretensiones de llegar a sus últimas consecuencias, no podemos dejar de formular algunas consideraciones que revelan las ventajas del desarrollo cultural, social, científico y educativo que se ha ido dando a lo largo de estos siglos en el mundo que vivimos. Los beneficios que el esfuerzo de la Modernidad ha reportado a la humanidad, particularmente en los dos últimos siglos, han sido extraordinarios.

La cara brillante de estos últimos siglos pretende mostrar las conquistas humanas que por un lado nos ha ofrecido el avance de las ciencias, que como osa afirmar Fritz März “quien no vea los éxitos de la ciencia y su ‘valor’, es que es ciego o está deslumbrado” (1968: 19) así como el de la técnica. La Ciencia y la Tecnología han transformado sustancialmente las condiciones materiales de vida de buena parte de la Humanidad. Hoy vivimos mucho mejor. Ambas caracterizan el mundo actual hasta tal punto que, seguramente, ninguno de nosotros sería capaz de imaginar los adelantos que una y otra nos han proporcionado a lo largo de estos años. Vivimos en la era de la ciencia y la técnica, junto con la estrenada era digital y audiovisual. Como describe el Informe Auger “el

¹ Una amplia bibliografía la encontramos en Arendt (2003), Barrio (2003), Barrio (2009), Borghesi (2005), Finkielkraut (1998), Finkielkraut (2006), Guardini (1981) Lewis (1990) Llano. (1999).

90 por ciento de los hombres de ciencia e investigadores que han existido desde el principio de la historia viven en la actualidad” (1961: 15). Los descubrimientos científicos han sido enormemente beneficiosos para la humanidad: luchas contra las enfermedades y epidemias, descubrimiento de nuevos recursos alimentarios, intensificación de las comunicaciones, defensa contra las catástrofes naturales y un largo etcétera podría continuar la lista.

Los progresos de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales permiten al hombre no solo conocerse mejor, sino influir sobre la vida de las sociedades por medio de métodos técnicos. La ciencia y la técnica no solo han cambiado enormemente nuestras condiciones de vida, sino fundamentalmente nuestra forma de pensar. Ellas han dado origen a lo que podemos llamar ‘mentalidad científico-técnica’

La técnica abarca hoy la totalidad de las actividades humanas y no sólo la actividad productiva. Los tres grandes sectores en los que actúa la técnica moderna son: la técnica económica, que abarca desde la producción de bienes y servicios hasta la distribución; la técnica de la organización, que está presente en los grupos pequeños y llega hasta las inmensas organizaciones nacionales, e incluso internacionales, de carácter burocrático y, la técnica del hombre, cuyas formas son muy diversas, desde la medicina y la genética hasta la propaganda, pasando por las técnicas pedagógicas y llegando hasta el actual mundo digital y audiovisual, que ha borrado las fronteras mundiales y ha dado lugar a un mundo globalizado.

Otra de las transformaciones se halla en el orden de la convivencia humana y la organización social: mayor civilidad y, sobre todo, mayor conciencia de los derechos inherentes al ser humano. Desde este punto de vista, la *gran Declaración de los derechos humanos* de 1948 marca un hito fundamental en la historia de la civilización, por cuanto por vez primera pretende refrendar la dignidad humana con profundo alcance y vigencia. Dicha *Declaración*, está sostenida por todo un cúmulo de manifestaciones y acontecimientos desde la defensa de la igualdad mujer-

varón, declaración de los derechos de la mujer, del niño, de la familia, del joven, con sus respectivos años internacionales..., y un nutridísimo etcétera que resultaría casi inabarcable.

Además, nunca como hoy se habían ensalzado y exigido con tanto vigor valores como el de la igualdad y la libertad en sus muy variadas vertientes, y derechos como la salud o la posesión de un trabajo y una vivienda dignos; y lo que es mucho más decisivo, en ningún tiempo se había pretendido fundamentar tal exaltación y tales peticiones de manera prioritaria y casi exclusiva en la proclamada dignidad de la persona. Así, en conclusión, como “resultado natural de un proceso comenzado hace ya algunos siglos, podemos afirmar con Melendo que el momento actual podría describirse como el de “máximo ensalzamiento verbal y documental de la dignidad de la persona humana” (1996: 17).

Es digno de mención constatar el intento de propiciar una cultura de la paz frente a un siglo XX profundamente violento, ejemplo de ello es la “extendida sensibilidad pacifista” (Barrio, 2003: 19). Ante un mundo cada vez más violento, como es el panorama de las guerras, zonas en continuo conflicto, violentos ataques terroristas, el poder destructivo de los artilugios militares modernos, así como todo el horizonte de las armas químicas, está surgiendo una sensibilidad pacifista a nivel mundial.

El tipo de sociedad industrial se extiende a gran velocidad, transformando profundamente condiciones y concepciones de la vida social. El desarrollo económico constituye uno de los pilares fundamentales que es preciso tener en cuenta. La vida actual de los hombres está fuertemente influida por el incuestionable hecho de que un tercio de nuestra existencia, más de la mitad de información que recibimos o damos, la mayor parte de nuestras posibilidades de éxito humano y sostén económico están inmersas en una “cultura comercial”. Es todo lo que constituye y define a la cultura industrial y de servicio. Este desarrollo industrial trajo consigo la exaltación de otros valores como una mayor equiparación de los derechos de los cónyuges, aunque a veces suponga confusión y conflicto de papeles, necesidades materiales mejor resueltas, así como, más espacio

para la atención a otros valores, la incorporación al mundo laboral de la mujer, mayor respeto a la libertad de los hijos y mayor preocupación por su educación.

Otro de los aspectos importantes es la civilización urbana que tendió a un predominio análogo, por el aumento de las ciudades y de su población y por la tendencia a la urbanización. Esta tendencia no solo se explica por la afluencia masiva de hombres y mujeres que se desplazan de ciudades pequeñas a ciudades mayores, o del campo a la urbe, sino también por las fuerzas internas que llevan a las ciudades y a las villas a tratar de imitar una forma de vida urbana, dentro de las posibilidades específicas de cada caso.

El último aspecto a destacar, es el avance en el ambiente telemático, configurado con la irrupción en nuestra sociedad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, rompiendo las coordenadas de tiempo y espacio, a la vez que exige unos medios y conocimientos específicos.

En lo que se refiere al campo educativo, las ventajas y mejoras han sido muy numerosas. El camino recorrido desde 1977 se ha visto jalonado por hitos decisivos tales como la consagración constitucional del derecho a la educación², la mayor especialización de la misma con nuevos equipos de expertos al servicio de la enseñanza³, la extensión de la escolarización obligatoria de los 6 a los 16 años, la consolidación de una red educativa de centros de diverso carácter, la descentralización política y administrativa del sistema educativo en las comunidades autónomas, la adaptación a los cambios tecnológicos que han transformado las sociedades modernas, la plena integración de España en el contexto europeo⁴; la proliferación de recursos educativos fundamentalmente en el ámbito de la tecnología

² LODE, *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación*, 8/1985 de 3 de Julio, Boletín Oficial del Estado.

³ Según LOGSE, artículo 37 capítulo Quinto “De la educación Especial” del Título Primero y Disposiciones Adicionales, Tercera.

⁴ LOCE, *Ley Orgánica de Calidad de Educación*, 10/2002 de 23 de Diciembre, Boletín Oficial del Estado, num.307.

y herramientas on-line. Y por último, cabría detallar un mayor número de investigaciones y publicaciones sobre temas educativos, así como una mayor preocupación en el ámbito familiar por el futuro educativo de los hijos, que se refleja fundamentalmente en el interés de saber qué colegio elegir, qué medios y recursos posee dicho centro escolar.

Sin duda alguna constatamos un desarrollo, un avance y un progreso en todos los ámbitos de la vida de los hombres, tanto a nivel social como a nivel educativo. Su contribución es evidente. Junto a este desarrollo también se constata que nuestra época está profundamente marcada por corrientes culturales nihilistas⁵ que han encontrado su más dramática y consciente teorización en algunas escuelas filosóficas del siglo XIX pero cuyas raíces se remontan a tendencias de pensamiento anteriores. Es necesario describir brevemente dichas tendencias, para comprender la mutación que se ha producido en la concepción que el hombre tiene de sí mismo, y poder así identificar las consecuencias educativas de dicha transformación. Llegar hasta el origen nos ayudará a describir el punto de partida que tenga en cuenta la totalidad de los factores que entran en juego en la dinámica educativa, y desde el cual comenzar a educar.

Alain Finkielkraut en su libro *La humanidad perdida*, se pregunta: “¿Qué ha sucedido pues para que la noción de humanidad universal haya caído en un olvido tan general y tan radical en el corazón mismo de la civilización donde había alcanzado su desarrollo más espectacular? ¿Está la palabra *regresión*, que emplea Lèvi-Strauss, a la altura del enigma?”⁶ (Finkielkraut, 1998: 38).

⁵ Son numerosos los autores que describen el panorama del nihilismo actual, entre ellos. Borghesi (2005) Finkielkraut (1998), Llano (1999), Barrio (2013), Ballesteros (1989).

⁶ Este intelectual francés observa los eventos del siglo XX que, más que ningún otro, parece estar definido por la tragedia: y ello en virtud del hecho de que ha querido hacer triunfar la voluntad “sobre todas las modalidades de la finitud”. Nazismo y estalinismo son los ejemplos trágicos de esta actitud: nunca había habido tantos muertos. Cada página del libro está recorrida por la pregunta del porqué. En la edad de la razón destronada, la ilusión ha sustituido a la experiencia. El yo desarraigado de una pertenencia vive resentido contra el hecho de “que no es el creador del universo ni de sí mismo”.

Para comprender este proceso se pueden dilucidar brevemente algunos puntos de referencia históricos. Sirvan estas notas, desde el humanismo a la modernidad, para comprender la situación actual: el humanismo puede ser caracterizado por su aspecto eficientista y desarticulador de una mentalidad unitaria propia de la precedente Edad Media, y el renacimiento por su naturalismo. Desde el humanismo, la naturaleza comienza a ser considerada como la fuente de la energía del hombre, y por tanto, todo lo que nace de ella, lo espontáneo e inmediato, es bueno; de ahí que el nuevo 'ideal ético' sea la *instintividad*, la espontaneidad. La exaltación de la naturaleza a que nos hemos referido, y que está en el origen del naturalismo, facilitó el rico desarrollo que se produjo de descubrimientos de leyes naturales, lo que le pareció al hombre que abría ante sí una época en la que la razón, como energía característica suya, iba a dominar y a enseñorearse de la realidad.

A partir de cierto momento de madurez del renacimiento emerge, entrando ya en la época del racionalismo, un concepto bien preciso de la razón que no admite interferencias ni aportaciones externas. "La razón es restringida a la capacidad de demostración científico-matemática. El funcionamiento matemático y la dimensión matemática se convierten, respectivamente, en el único modo de conocer las cosas" (Llano, 2001: 37)

La época de grandes descubrimientos científicos del renacimiento, ayudó al hombre a vislumbrar que su razón podría doblar a la naturaleza y, así comenzó a concebir la razón como el verdadero instrumento dominador del mundo. El hombre ha aspirado a adaptar la naturaleza a sus necesidades para su mejor convivencia. Ha ido conociendo el proceso de los diferentes elementos naturales, de tal modo que ha aprendido a intervenir en su propio beneficio. De esta forma, el hombre ha ido considerando que con su razón podía someter la naturaleza a sus propios fines teniendo en sus manos el instrumento para alcanzar la felicidad. Se le comenzó a pedir que fuera capaz de resolver todos los enigmas aún no resueltos. Asimismo, la razón empezó a ser considerada como *medida*

de todas las cosas. Este desmedido aprecio que se concede a la razón ha finalizado encerrándola en sus propios límites, de tal modo, que todo lo que pretenda estar fuera de su alcance se considerará una intrusión ilícita, o una esclavitud del espíritu.

Con el desarrollo de nuevas conquistas, pareció abrírsele al hombre nuevas perspectivas de dominio sin fin. El ideal de esta época racionalista se ve determinado por la ciencia y la técnica, que por medio de la intervención sobre la realidad, prometen al hombre un mundo determinado según sus propios proyectos.

En resumen, las características más generalmente admitidas a partir del siglo XVIII serían: la primacía del hombre, considerado como centro del mundo; la omnipotencia de la razón, considerada como árbitro de todo el pensamiento y de toda la conducta y en consecuencia, el culto de la ciencia, por una parte y, por otra, la afirmación de la moral natural como suficiente.

2. La modernidad

La expresión 'moderno' aparece por primera vez, en la obra del gran pintor Giorgio Vasari, para designar la nueva manera de pintar representada por Leonardo da Vinci, caracterizada por su cientificidad. El término Modernidad está indisolublemente asociado a la exigencia de exactitud. Tal exigencia aparece en el mundo del arte y será trasladada inmediatamente al mundo científico, ofreciéndose como paradigma de toda forma de conocimiento (Ballesteros, 2000: 17).

Existen diferentes interpretaciones acerca de cuál es el origen de la Modernidad, lo que manifiesta claramente la complejidad del problema. Según Borghesi (1997)⁷, el único punto sobre el que están de acuerdo las distintas disquisiciones es que el tiempo moderno representaría el racionalismo.

⁷ Entre las obras del autor donde desarrolla los orígenes de la modernidad: Borghesi (2007) y Borghesi (1997).

Sin aspirar a ser exhaustiva, menciono tres características de este momento:

2.1. La categoría de progreso como “clave” de la modernidad

Como advierte Massimo Borghesi, lo moderno nace solo cuando se elabora la *categoría de progreso*, donde por progreso no se entiende únicamente el aumento de dominio técnico, sino una verdadera y propia revolución conceptual del hombre y del mundo, adquiriendo un significado axiológico. Todo lo que el hombre descubrió durante esos años fue como la irrupción de energías desconocidas hasta entonces, experimentando una vivencia totalmente diferente de sí mismo y del mundo. A la luz de la categoría de progreso nace la categoría de moderno.

Desde el inicio el hombre se esfuerza por afianzarse en un mundo que le es hostil, y como ha señalado Gehlen, frente a él se ve con pocos recursos. De ahí que trate de desarrollar instrumentos de dominio, lo que es necesario y razonable. A la vez, podemos preguntarnos si hoy no hemos llegado a un punto en el que ese desarrollo natural cambia bruscamente, y en lugar de constituir un instrumento de liberación del hombre, se puede convertir en un proceso en el que al hombre le queda poco margen de libertad.

La idea de progreso fue alimentada por los avances de la ciencia, la técnica y el ansia de emancipación propia de años anteriores. Se afirma que la humanidad partió de una situación inicial de barbarie, ha ido mejorando sin cesar y seguirá mejorando. En esa dirección Romano Guardini citaba a Condorcet, testimoniando la confianza que este expresaba, en 1749, en el progreso (Guardini, 1981: 82):

“Este es el objeto de la obra que he emprendido, y cuyo resultado será el de demostrar, mediante los hechos y el razonamiento, que la naturaleza no ha puesto límite alguno al perfeccionamiento de las facultades humanas; que la perfectibilidad del hombre es realmente infinita: que los progresos de esta perfectibilidad,

de ahora en adelante independientes de la voluntad de quienes desearían detenerlos, no tienen más límites que la duración del globo al que la naturaleza nos ha arrojado. Indudablemente, esos progresos podrán seguir una marcha más o menos rápida, pero tiene que ser continuada y jamás retrógrada”.

En la misma dirección, afirma Bury que entre “1870 y 1880 la idea de Progreso se convirtió en convicción para la humanidad” (1971: 309) y en efecto, se produce una “transformación, que no solo consiste en el descubrimiento de objetos y métodos nuevos, en el desarrollo de posibilidades y tareas, sino que al parecer, modifica totalmente el carácter de lo que llamamos ‘cultura’ (Guardini, 1981: 89). El hombre experimentó tal vivencia diferente del mundo y de sí mismo, que le embriagó una confianza invencible respecto del futuro, convencido de que las energías descubiertas de la naturaleza se unirían a las de su propio ser y la vida se realizaría en plenitud.

En Francis Bacon se observan con claridad los elementos fundamentales de la época moderna: gracias a las nuevas conquistas de la técnica que permiten un desarrollo ilimitado, se abre una nueva época. Esta se basa en la nueva correlación existente entre la praxis y la ciencia, que hace al hombre capaz de lograr una interpretación de la naturaleza conforme a sus leyes y conseguir así, finalmente, la victoria sobre la naturaleza. A partir de Bacon, el hombre espera todo de la confianza a ultranza en el progreso, ya que gracias a la sinergia entre ciencia y praxis se seguirán descubrimientos totalmente nuevos y surgirá un mundo totalmente nuevo.

Si la idea de progreso es fundamental en la modernidad como paso cualitativo a una nueva dimensión del hombre, la Modernidad nace solo con la Ilustración, por eso, paradójicamente se puede decir, que la modernidad nace en el siglo XVII. Cuando Kant, en aquel famoso escrito *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?*, se interpela sobre la esencia de la Ilustración, afirma que está en el *Sapere aude*, es decir, en la

autonomía de la razón. Y para Kant autonomía⁸ significa que la razón, en el sentido griego *autónomos*, se da a sí misma la ley del propio ser, del propio subsistir. Esto expresa indudablemente que el progreso es sobre todo un “progreso” del dominio creciente de la razón y, esta razón es considerada obviamente un poder del bien y para el bien. “Consiguientemente Kant afirmará a la vez la dignidad igual de todos los hombres y el progreso de la humanidad” (Finkielkraut, 1998: 83).

De este modo, la categoría de progreso implica ciertamente un gran cambio de mentalidad en cuanto que lo específico de esta es su “carácter pretendidamente lineal, irreversible y necesario” (Ballesteros, 1989: 35), ya que la modernidad es el punto de no retorno, el no poder volver atrás, el no poder recuperar la validez de lo que había sido verdadero ayer. Dicha categoría denota una confianza a ultranza en las ‘infinitas posibilidades’ del hombre de dominio sobre la tierra y sobre sí mismo, a causa de una concepción de la razón como *medida de todas las cosas* y, una libertad entendida como ausencia de cualquier relación, como autonomía de todo y de todos, tratando por todos los medios de liberar a la humanidad de su finitud, de ‘despojarse de todos sus males’ como decía Víctor Hugo en *La leyenda de los siglos*, de todos sus límites. De esta forma, afirma Téllez, la figura del futuro se erige en “la figura del hombre nuevo”, esto es, del hombre “autoconsciente, ilustrado y capaz de construir racionalmente su historia, de predecir con certeza y, en consecuencia, controlar su propio destino” (Téllez, 2003: 18).

⁸ Más bien significa que la razón se suministra a sí misma los principios de acuerdo con los cuales funciona. No es que se auto-cree: se auto-regula. No depende de una instancia ajena para funcionar. Al ser una incógnita que exista algo fuera de la razón, algo así como un ser en sí, cada vez funciona más ‘como si’ (*als ob*) no lo hubiese. El solipsismo kantiano de la razón –pura- no es tanto una afirmación como una tendencia. Con independencia de que haya o no ser extramental, la razón se nutre sólo de recursos propios: es endógena o endogámica.

2.2. El método de la nueva ciencia y la técnica

C. S. Lewis en *La abolición del hombre* introduce magistralmente la descripción del cambio de método y posición que se ha venido operando en los últimos siglos respecto de la realidad, objeto central de la educación, y que reproducimos a continuación:

“Para los antiguos hombres sabios, el problema cardinal era cómo adaptar el alma a la realidad, y la solución fue el conocimiento, la autodisciplina y la virtud. Para lo mágico y la ciencia aplicada, el problema es cómo adaptar la realidad a los deseos del hombre y, la solución es una determinada técnica; y ambos, aplicando dicha técnica, están preparados para hacer cosas que hasta entonces se habían considerado displicentes e impías” (Lewis, 1990: 75).

Los griegos aportaron a la historia de Occidente un descubrimiento de enorme importancia: el valor de la teoría. Así nació la filosofía, la plasmación del interés por el conocimiento, por la verdad. De hecho, la filosofía surge de la capacidad de asombro del hombre ante la realidad. Gracias a esto fue posible que se desarrollara la ciencia y la técnica en el área occidental.

Hay ciertos factores en la actualidad, que parecen indicar menor espacio para contemplar la realidad, escaso interés y respeto hacia ella. Parece que el hombre de hoy, por su visión pragmática de la vida, no tenga como primera preocupación conocer y desentrañar qué es la realidad, dónde tiene su consistencia, sino que identifica la realidad con la mera apariencia y de esta forma, es más fácilmente dominada y manipulada para obtener su beneficio o utilidad. Hoy, parece haberse invertido el orden.

Es el Premio nobel de Medicina, Alexis Carrel, el que corrobora la inversión de orden, al afirmar que “vivimos en una época que en lugar de aprender de la realidad con todos sus datos, construyendo sobre ella, intentamos adaptar la realidad a nuestros esquemas, ajustar la realidad a aquello que ya hemos decidido previamente” (Carrel, 1953: 28). Es aquí

donde parece jugarse todo, en la actitud que mostramos ante la realidad: o bien aprendemos de la realidad, del dato que se nos ofrece o bien, adaptamos la realidad a nuestros juicios previos. Es la urgencia de no primar el esquema que previamente se tiene en la mente, por encima de la observación completa, apasionada e insistente de los hechos, de los acontecimientos reales. Antes que proyectar sobre la realidad lo que pensamos el hombre ha de tratar de reconocerla, porque solo entonces podrá pensarla sin manipularla. De ahí que una consideración realista de la realidad y del conocimiento deba partir, como premisa, de una actitud adecuada.

Sucede que cuando la razón instrumental desplaza a la razón teórica, el interés por la utilidad parece competir con el interés por el conocimiento, por la verdad, y entonces ya no se ve lo que las cosas son sino solo lo que podemos hacer con ellas en nuestro propio beneficio. Así “decae el reconocimiento y el respeto, y sobreviene un convulsivo afán de dominio que hace difícil la cordura” (Barrio, 2003: 36). Y de este modo, las preguntas también se invierten: ahora prevalece no lo que son las cosas y cuál es el modo más adecuado de relación con ellas, sino su eficacia.

De hecho, la ciencia, que en un tiempo fue un respetuoso encuentro con el existir, experimentó desde Bacon y Descartes una transformación cuyas consecuencias pueden vislumbrarse en la actualidad. Francis Bacon y Galileo precisaron el *método* de la nueva ciencia.

El padre⁹ de la ciencia moderna traza el modelo metodológico de

⁹ En una famosa página Galileo dice así: “Considero el intento (de conocer) la esencia de las sustancias elementales empresa no menos imposible y esfuerzo no menos vano que intentarlo con las remotísimas y celestiales (...); ni veo que el entender estas sustancias próximas tenga otra ventaja que copiar los particulares, aunque todos igualmente desconocidos, por los cuales vamos vagando con poquísimos o ningún provecho de uno a otro. Y si preguntando yo cuál sea la sustancia de las nubes, me será dicho que es un vapor húmedo, yo de nuevo desearé saber qué es el vapor; por ventura me será enseñado que es agua, atenuada por virtud del calor y en él resuelta; pero yo, igualmente dubitante de lo que es el agua, indagando entenderé finalmente, que es aquel cuerpo fluido que corre por los ríos y que continuamente manejamos y tratamos; pero este conocimiento del agua es solamente más cercano y dependiente de mis sentidos, aunque no más intrínseco de aquél que antes tenía sobre las nubes”. (1929-1936: 187)

la misma. La ciencia de Galileo rompe con la ciencia aristotélica pero no con el cristianismo a pesar del proceso a Galileo. A partir de entonces, saber filosóficamente una cosa, no consistirá más en conocer aquello que hasta entonces, desde Aristóteles en adelante, era llamado la 'forma sustancial' de la cosa misma. Desde este momento, la ciencia consistirá, en cambio, en un conocimiento que se circunscribe a las cualidades mensurables de los cuerpos, para poder aplicar a las mismas el 'discurso matemático'.

Es aquí donde se da el paso esencial: el conocimiento 'matemático' es el verdadero conocimiento científico, que comporta prescindir de la categoría de *cualidad* para limitarse solo a la categoría de *cantidad*. Es en Galileo donde se comienza a producir el tránsito de lo cualitativo a lo cuantitativo. Tal como señala en su obra *Il saggiatore* "es necesario establecer una radical separación entre las realidades objetivas, susceptibles de ser conocidas con exactitud como el número, la figura, la magnitud, la posición y el movimiento, y lo que es solo posible de aprender subjetiva y aproximadamente: los sonidos, los sabores, los olores" (Ballesteros, 2000: 21).

Todo este proceso de Modernización parece culminar en la obra del filósofo francés René Descartes. Su tesis no es otra cosa que la dimensión de exactitud que venía siendo buscada desde la Florencia de los Médicis. El empeño por conocer toda la realidad con una exactitud semejante a la del conocimiento matemático se dio en Descartes con fuerza irresistible. La pasión por conquistar la exactitud le llevó a invertir la naturaleza del conocimiento, pretendiendo un conocimiento sin margen de error, pero lográndolo a precio de traicionar el objeto de estudio. Alcanza dicho conocimiento aceptando como verdades únicamente las que presentan una coherencia racional subjetiva. La inversión cartesiana consiste en hacer depender la verdad no de la realidad sino de la voluntad, que es quien aprueba la coherencia de mis ideas.

El método cartesiano resulta inofensivo cuando la verdad es evidente (ahí está el sol y yo no dudo de ello). El peligro acontece cuando

el objeto de estudio no es tan evidente, porque entonces Descartes decide otorgarle una claridad subjetiva sobre la que pretende apoyar una verdad indudable. Si la verdad es identificada con la coherencia, cuando la realidad se presenta compleja y oscura, la voluntad del hombre se encarga de elaborar coherencias subjetivas tranquilizadoras, como las matemáticas. De la exactitud matemática se tenderá a la exactitud total, cediendo a la tentación de descubrir el secreto último de lo real: todo es extensión y pensamiento, dirá Descartes.

Hasta Descartes, la evidencia se fundaba en la realidad; desde Descartes, es elaborada por la inteligencia y admitida por la voluntad.

La técnica es otra de las notas características que conforman la época de la modernidad. Si bien podemos sostener que es tan antigua como el hombre, ya que existe desde los tiempos prehistóricos, en la Modernidad ocupa un lugar que no había tenido nunca. Desde el punto de vista cuantitativo, baste decir que durante la década 1801-1810 se registraron aproximadamente 500 patentes en todo el mundo y, durante la década 1961-1970 aproximadamente 400.000.

Impulsada y determinada por el conocimiento científico, la técnica comienza a convertirse en Tecnología. Y aún cuando el crecimiento de la técnica es desmesurado y su acción positiva incontable, conviene recoger las palabras de Romano Guardini:

“la Edad Moderna gustaba de justificar las medidas de la técnica por su utilidad para el bienestar del hombre. (...) El hombre intenta controlar todos los elementos de la naturaleza como los de la existencia humana. Ello supone posibilidades incalculables de acción positiva, pero también de destrucción, sobre todo en aquellos aspectos en que entra en juego el ser humano, que se encontrará mucho menos firme y seguro de sí de lo que generalmente se piensa” (Guardini, 1981: 74).

Efectivamente, aunque las perspectivas de la técnica son innumerables hay que considerar siempre aquel a quien van dirigidas: el hombre. El avance tecnológico no fomenta automáticamente el progreso

de la humanidad; el uso benéfico de la técnica no está garantizado sin más. Si el progreso se opone a la totalidad de lo que define el ser del hombre, más que progreso, sería retroceso, pudiendo llegar a ser una amenaza al hombre y a la naturaleza. De ahí la importancia de que la técnica esté orientada por la cuestión antropológica decisiva.¹⁰

2.3. El cientificismo

Los elementos fundamentales de la época moderna se ven con claridad en Francis Bacon: gracias a las nuevas conquistas de la técnica, que permiten un gran desarrollo, surge una nueva época. Esta se basa en la nueva correlación entre experimento y método, es decir, entre ciencia y praxis, logrando del hombre una interpretación de la naturaleza conforme a sus leyes y finalmente, 'la victoria del arte sobre la naturaleza'. Desde dicha concordancia, se observa, como este progreso es ante todo 'progreso del dominio creciente de la razón', entendiendo de algún modo el progreso como la superación de todas las dependencias constitutivas del hombre.

La Modernidad había depositado su esperanza de salvación en el *Progreso*, con la confianza en que a medida que el hombre supiera más, sería también mejor, desaparecería ese oscuro rencor del hombre contra el hombre, sus temores ante lo desconocido, ante su propio destino, el problema del mal; le resultaría claro y patente el sentido de su vida, se conocería mejor. Con la mirada puesta en el presente, se podría afirmar que esta es-

¹⁰ La preocupación por los efectos dramáticamente deshumanizadores provocados por el avance e instalación social del fenómeno de la tecnología como elemento sustantivo y no meramente instrumental puede comenzarse a rastrear literaria, sociológica y filosóficamente en Aldous Huxley (*Un mundo feliz*), Bernard Wolfe (*Limbo*), Ernst Jünger (*Abejas de cristal*), Friedrich Dessauer (*Filosofía de la técnica*), Gabriel Marcel (*Decadencia de la sabiduría*), George Orwell (1984), Herbert Marcuse (*El hombre unidimensional*), José Ortega y Gasset (*La rebelión de las masas* y *Meditación sobre la técnica*), Jürgen Habermas (*Ciencia y técnica como ideología*), Lewis Mumford (*Técnica y civilización* y *El mito de la máquina*), Marshall McLuhan (*La galaxia Gutenberg*), Martin Heidegger (*La pregunta por la técnica*), Max Horkheimer (*Crítica de la razón instrumental*), Max Horkheimer y Th. W. Adorno (*Dialéctica del Iluminismo*), Oswald Spengler (*El hombre y la técnica*), R. H. Benson (*Señor del mundo*), Ray Bradbury (*Fahrenheit 451*) y en Romano Guardini (*Cartas desde el Lago Como*).

peranza se ha venido abajo, y que el problema del mal no es cuestión simple de cultura o ignorancia. Se tiene la impresión de que algo esencial o no se tuvo en cuenta entre los axiomas iniciales o se ha perdido en el camino.

Tal exaltación del hombre a través del enaltecimiento de su razón fue incrementándose como mentalidad normal y se convirtió en una corriente de pensamiento cada vez más influyente en el ámbito europeo. Esta etapa decisiva en la formación del hombre moderno está representada por el Racionalismo por el nuevo concepto de razón que introduce; absolutizando por un lado, el modelo científico matemático-geométrico y finalizando por leer y agotar a través de ello la entera realidad. Tras haber descubierto la correspondencia de sus dinamismos con la naturaleza, la razón conoció periodos de avance brillantes en el campo de las ciencias y por tanto la mente del hombre comenzó a reclamar a la ciencia que diera sentido a las cosas. Los intelectuales solicitaban cada vez más de la ciencia las verdaderas *luces*: lo que la ciencia no era capaz todavía de explicar había que rechazarlo sin discusión. Esta actitud es denominada científicismo: es una concepción del progreso científico que lo convierte en el único y verdadero crecimiento de lo humano y, en consecuencia, lo utiliza como medida para evaluar cualquier forma de desarrollo. Tal confianza en la ciencia sostenida tanto por filósofos como por investigadores, llegó a constituir una suerte de convicción social que no necesita demostración alguna. “Solo la ciencia puede resolver los problemas del hambre y de la pobreza, de la falta de salud y de la ignorancia” afirmaba Nehru (Prades, 2007: 15).

El científicismo nació en el siglo XVI, se desarrolló en el XVII y tuvo en el XVIII un gran número de seguidores, ya que la ciencia pareció darle la razón. No hubo disciplina científica o técnica que no registrara en aquella época éxitos deslumbrantes¹¹. Ante semejantes triunfos, ¿cómo podía la

¹¹ Geómetras y astrónomos confirmando las teorías de Newton, calculaban la distancia de la Tierra a la Luna, descubrían con Herschel nuevos planetas y median el meridiano terrestre. Las ciencias físicas y químicas, muy de moda, avanzaban a grandes pasos. En las ciencias naturales comenzaban a afirmarse los métodos científicos, con Linneo y Buffón (1707-1786), que sistematizaban el universo de la vida. La máquina de vapor de Dionisio Papin, utilizada en 1715 en las minas inglesas para bombear el agua, encontraba con James Watt sus grandes aplicaciones industriales.

razón humana evitar la ilusión de que tenía un poder sin límites? Ante tal panorama, se extendió la creencia de que el único conocimiento científico es el único que merece el título de conocimiento.

Evidentemente no se trata aquí de ignorar todos los logros que la ciencia y la técnica han alcanzado y puedan llegar a alcanzar, sino simplemente subrayar que esas potencialidades descritas –los parámetros del método científico matemático-geométrico, así como el nuevo concepto de razón- no son capaces de explicar la totalidad de la realidad. John Eccles al recibir el Premio Nobel en 1963 por sus investigaciones en neurocirugía, escribía palabras muy reveladoras en relación al alcance de la ciencia¹².

Llegados a este punto es necesario diferenciar con extremo cuidado entre lo que se ha denominado ‘universalismo científico’¹³ y lo que es, en cambio, el uso de la razón en la ciencia.

¹² “Una insidia perniciosa surge de la pretensión de algunos científicos, incluso eminentes, de que la ciencia proporcionará pronto una explicación completa de todos los fenómenos del mundo natural y de todas nuestras experiencias subjetivas: no sólo de las percepciones y experiencias acerca de la belleza, sino también de nuestros pensamientos, imaginaciones, sueños, emociones y creencias (...). Esta extravagante y falsa pretensión ha sido calificada irónicamente por Popper como ‘materialismo promisorio’. Es importante reconocer que, aunque un científico pueda formular esta pretensión, no actúa entonces como científico, sino como un profeta enmascarado de científico. Eso es científicismo, no ciencia, pero impresiona fuertemente al profano, convencido de que la ciencia suministra la verdad. Por el contrario, el científico no debe pretender que posee un conocimiento cierto de toda la verdad. Lo más que podemos hacer los científicos es aproximarnos más de cerca a un entendimiento verdadero de los fenómenos naturales mediante la eliminación de errores en nuestra hipótesis. Es de la mayor importancia para los científicos que aparezcan ante el público como lo que realmente son: humildes buscadores de la verdad” (*La psique humana*, 1986)

¹³ “El ‘universalismo científico’ es descrito como la ideología que nace de la alianza entre ciencias y tecnología, alianza que parece permitir al hombre producir cualquier cosa –incluida la vida y la inteligencia- de la nada. No se trata de negar la imponente aportación al bienestar social que han ofrecido los avances científicos y técnicos. Advierte que la alianza ciencia-tecnología parece estar en condiciones de ofrecer un juicio absoluto e indiscutible sobre cualquier aspecto de la realidad – de ahí lo de ‘universalismo’-, en cuanto que la forma de estos juicios se inspira en última instancia en el modelo matemático –por eso ‘universalismo científico’ (Prades, 2007: 15). Habermas ha hecho notar que este “universalismo científico” no es ciencia, sino ideología que no se justifica según criterios propios de la ciencia, describiendo el científicismo en los siguientes términos: “una ciencia que un día llegará no sólo a sustituir la autoconciencia personal a través de una descripción objetivamente, sino más bien a disolver la autoconciencia, no es ciencia, es mala filosofía” (Prades, 2012: 43).

Ante la pregunta que reiteradamente me surge sobre qué pudo olvidar esa ideología científicista, vienen a mi encuentro las palabras de Theilard de Chardin:

“El Análisis, ese maravilloso instrumento de investigación científica al que debemos todos nuestros progresos, (...) de síntesis en síntesis no enlazadas va dejando escapar, uno tras otro, todos los contenidos, y acaba por dejarnos en presencia de un cúmulo de engranajes desmontados y de partículas evanescentes. Constituye el edificio de la Ciencia (...) pero no lo construye sino después de desmontar el gran edificio de la Realidad. Constatarlo no es denigrar el análisis: es reconocer sencillamente que no es todo. El científico que, no contento con usar ese “instrumento maravilloso” del análisis, quiere además no saber nada que no sea éste, creyendo que es riguroso, cede en realidad, a una de las tentaciones de la inteligencia humana como es trocear la Naturaleza. Por una especie de metafísica o mística a contrapelo, puede llegar a profesar un dogma materialista o nihilista. Este fue, según Theilard de Chardin, el error o la fatalidad de la ciencia del siglo XIX” (Citado por Henri de Lubac, 1967: 245).

En tal apogeo de ricos descubrimientos, construyendo la misma ciencia, paradójicamente el hombre desmontó la relación con la realidad misma, objetivo contrario a lo que desea la ciencia. Comenzó de este modo a debilitarse la relación con la realidad. Y a este respecto, me parece muy sugerente señalar sin embargo, que “la ciencia de nuestros días no tiene la pretensión de autofundación absoluta que el ‘cientificismo’ le atribuye. Tras la evolución que, sobre todo, la física ha ofrecido a la ciencia desde comienzos del siglo XX, el mito de una ciencia como saber neutral y en condiciones de dominar por completo los objetos, está dejando paso a una concepción de razón científica mucho más consciente de su carácter abierto e indeterminado, no autofundante, consciente de sus límites estructurales para alcanzar una teoría definitiva sobre la naturaleza.

Ejemplos de esto se pueden rastrear desde “Einstein, Heisenberg, Gödel, etc.” (Prades, 2007: 17).

3. De la modernidad a la postmodernidad

El denominador común que aparece en el recorrido realizado hasta el momento es precisamente la exaltación a ultranza de la razón del hombre. Parece ser que la época moderna está determinada por esta exaltación, una nueva idea de hombre, entendido de modo autónomo y, capaz de realizarse a sí mismo.

En la gran obra *El ocaso de la Edad Moderna*, Romano Guardini describe, a su parecer, lo que ha sucedido en la modernidad, que no es sino la infinitización del mundo. Muestra cómo esta absolutización del mundo tiene varias fases, describiendo la naturaleza, el sujeto y la cultura:

- Naturaleza. En la concepción moderna la naturaleza es vivida como una realidad divina, absoluta. Todo aquello que es natural por el hecho mismo de serlo, se convierte en ley, de este modo se diviniza considerándola criterio de lo real. La realidad comienza a ser entendida como lo natural, lo espontáneo y lo inmediato. Así es como la naturaleza es vivida, por ejemplo, en el romanticismo. Pero no solo la naturaleza es absolutizada, también lo es el sujeto.
- Sujeto. El sujeto, en sentido moderno, es concebido como el fundamento de la realidad. Basta pensar en la filosofía de Kant, donde la razón del sujeto es el criterio supremo de la realidad, el tribunal. Ya hemos detallado cómo el racionalismo moderno hace de la razón el criterio absoluto, divinizando así el sujeto. El sujeto es divino, cuando es el héroe, el genio. Para el romanticismo el genio es un profeta. Y la figura del héroe es el superhombre de Nietzsche.
- Cultura. Es el tercer elemento. En la Ilustración la cultura es el modo con el que el hombre se libera de sus límites. La cultura

es la liberación de la ignorancia, de las tinieblas. Es el gran proyecto de la Enciclopedia de D'Alambert y Diderot. Es la idea de que en última instancia el saber agota la realidad y permite al hombre convertirse en dominador del mundo.

Para la Europa de finales del siglo XIX, es el tiempo del mito de la ciencia concebida como aquel saber que liberará al hombre de todos sus límites. El tiempo del progreso, de un optimismo ilimitado y de los grandes progresos industriales. Solo dos autores intuyen que no todo va como debe y profetizan un tiempo distinto, Nietzsche y Dostoievski.

Por una parte, Nietzsche, entreveía un proceso en el que Europa caminaba hacia la medianoche, pero entonces era como una voz aislada. Hablaba de nihilismo, pero entonces pocos hablaban de ello, porque era el tiempo del humanitarismo, era la gran época liberal, de los grandes valores de la humanidad, del progreso, de la bondad del género humano.

Por otra parte, Dostoievski, entreveía los demonios que estaban calando en la conciencia de Rusia en la medida en que se había europeizado. Los demonios significa para Dostoievski una concepción del poder, de la política, de la vida 'humanitaria', separada de su origen.

Para que ambos lleguen a ser actuales será necesario que el optimismo sea hecho añicos. Sucederá en Europa con la Primera Guerra Mundial. Ésta marca en la cultura europea un cambio radical desde el punto de vista cultural, al entrar en crisis tanto la idea de progreso como la de la primacía del saber científico.

El optimismo de corte racionalista que abrió el siglo XX se ve frustrado por tal tragedia y se percibe que las 'viejas certezas' entran en crisis y la cultura europea comienza a caracterizarse por un nihilismo difuso. Se considera que no existe una forma absoluta de vida, parece que todas las formas son relativas a la vida que fluye. Por tanto, un vitalismo, por una parte, y un relativismo por otra; no existen valores absolutos, todo es relativo a la vida. Lentamente, va emergiendo, un nihilismo difuso.

La historia europea del siglo XX es, por tanto, una historia filosófica en el sentido que el siglo XX realiza en la práctica lo que el siglo XIX piensa en clave teórica. Por tanto, el siglo XX es el momento de la experimentación práctica de las teorías del siglo XIX. Por eso, su fracaso es también la reprobación del pensamiento del siglo XIX. No se puede leer el pensamiento del siglo XIX sino a la luz de sus aplicaciones en nuestro siglo.

A la luz de los hechos acaecidos a lo largo del siglo XX, se considera que el vacío causado por el nihilismo va a poder dar forma al totalitarismo.

Para Romano Guardini, la decadencia de los tres absolutos, “naturaleza, sujeto y cultura” marcan el paso de la modernidad a la postmodernidad. Se pasa de lo infinito a lo finito. Hemos visto que la dialéctica de la modernidad es entre finito y falso finito. Es inevitable que llegue un momento en que el falso infinito se muestre en realidad como lo que es: un falso infinito. Esta posición de lo finito es lo que Guardini llama ‘finitismo trágico’, un encerramiento en lo finito que carece de tensión hacia lo infinito, como sucede en Nietzsche: “el corazón se debe contentar con la finitud y no buscar otra cosa”. De este modo, el totalitarismo es la forma dada al ‘finitismo trágico’. No es posible soportar el límite como quiere Nietzsche. El peso existencial, dice Guardini, es demasiado fuerte. De aquí surge la política totalitaria, ya que es Nietzsche aquel en el que se ve cómo se pasa del finitismo trágico al totalitarismo, porque para él es la voluntad de poder lo que da forma a la realidad, ya que la naturaleza no tiene en sí misma una naturaleza, una forma.

Tras un largo viaje por Marx y, por Hegel, la idea de humanidad regresa a Rousseau, es decir, regresa a la emoción, al sentimiento, al instinto, al romanticismo. Todo parece indicar que hemos pasado de la primacía de la Razón a la del Sentimiento.

C. S. Lewis, en su obra *La abolición del hombre* describe cómo la anulación del hombre se ha llevado a cabo a través de la “utilización del Hombre abstracto” (1990: 73), en la medida en que el hombre se

ha separado de la objetividad de la realidad, en la medida en que se ha alejado de considerar la “verdad como correspondiente a la realidad”, en definitiva, cuando se ha pretendido dar forma a la realidad y no reconocer que ésta tiene una forma que precede al poder, se termina eliminando a la persona. El poder que el hombre ha ido teniendo sobre las cosas, gracias a la ciencia y a la técnica, ha ido en continuo aumento y se transforma en un poder sobre el hombre –el crecimiento de las posibilidades técnicas guarda estrecha relación con la disminución de la conciencia de responsabilidad humana- y éste se convierte como conclusión “en el poder de algunos hombres para hacer de otros hombres lo que les place” (Lewis, 1990: 58). En este sentido, todo parece sugerir que el poder se convierte en totalitario.

En el transcurso de estos años, me limito a enumerar brevemente, algunas de las consecuencias a que da lugar este proceso: progresivamente se va devaluando lo oral a favor de lo visual, lo cualitativo a favor de lo cuantitativo y, lo analógico a favor de lo disyuntivo, entre otras cosas. A cada uno de estos procesos corresponde una figura destacada respectivamente: Leonardo, Galileo y Descartes. Respecto al desplazamiento de lo oral por lo visual –de gran importancia para nuestra investigación-, afirma Ballesteros que “la racionalización de la vista como forma exclusiva de conocimiento conduce a la profanación de lo real, como dirá Weber: ‘todo puede ser dominado con el cálculo y la previsión’. Desde este primado se pierde la conexión profunda silencio-entusiasmo-adoración-misterio” (Ballesteros, 2000: 21).

4. Postmodernidad

El término ‘postmodernidad’ fue acuñado por Jean-François Lyotard en *Au Juste* y afirmado en su libro *La condición postmoderna* (1979). El uso más impropio del término ‘postmodernidad’ es divulgado por el postestructuralismo francés, que surge en Francia en un clima de escepticismo respecto a las posibilidades de ‘cambiar el mundo’,

producido por el doble fracaso del Mayo Francés y de la Primavera de Praga. La vinculación del postestructuralismo respecto al modernismo es triple. En primer lugar, epistemológica, con su máximo representante en Derrida, detallando la negación de la realidad en el proceso interminable de la interpretación. En segundo lugar antropológica, con Deleuze y Foucault, a través de la disolución de lo consciente en lo inconsciente y, la negación de la persona en un indefinido número de máscaras. Y en último lugar, política, con Lyotard y Baudrillard, en la disolución de la política en simulacro y la democracia en dictadura.

Zigmunt Bauman ha preferido hablar de ‘modernidad líquida’ para referirse a lo que en el presente otros han denominado postmodernidad: “la modernidad líquida expresa mucho mejor –según el autor- la tesis de que desde sus inicios la modernidad –modernidad sólida- no fue sino un proyecto de licuefacción de los viejos sólidos estáticos a fin de reemplazarlos por otros”. La modernidad, de esta manera, “no solo no habría terminado sino que, dado su dinamismo intrínseco, solamente habría cambiado de estado respecto a la consideración de la emancipación, la individualidad, la relación tiempo y espacio, el trabajo y la comunidad, inaugurándose así un tiempo individual de sentimiento personal de desprotección dada la incertidumbre reinante” (Bauman, 2003: 8-9).

El desafío de la modernidad tiene su núcleo fundamental en el problema antropológico suscitado en el presente siglo por las ideologías del totalitarismo, por una parte, y por los cambios ocurridos en el uso social de la tecnología, por otra. Aunque ambas dimensiones del problema se sitúan en planos distintos están, sin embargo, estrechamente interrelacionadas, constituyendo el más importante desafío de la llamada edad “postmoderna”. Según algunos estudiosos, la ruptura entre la modernidad y la postmodernidad, arranca con la muerte del sujeto y su impotencia a la hora de acoger el todo reconociendo sus nexos.

Se inicia al finalizar la Segunda Guerra Mundial, alcanzando su vértice ideológico en la confrontación de la Guerra Fría, en la década de los 70 y, se perfila con posterioridad en su dimensión tecnológica, a partir

de los vertiginosos cambios introducidos por la biología humana y por la comunicación electrónica visual. La sociedad tecnológica resultante, que suele recibir los nombres de ‘sociedad del conocimiento’ o ‘sociedad de la información’ solo ha dado nueva forma a las corrientes ideológicas heredadas del siglo XIX.

Con la denominada ‘primera modernidad’ comienza a entrar en crisis el entero paradigma, es decir, el núcleo inspirador del pensamiento moderno.

Para Alasdair MacIntyre entra en crisis lo que denomina *paradigma de la certeza* (citado por Llano, 1999: 197). Este se caracteriza por la pretensión de obtener el conocimiento objetivo de cualquier aspecto de la realidad, utilizando la razón correctamente y siguiendo *un* método adecuado; de este modo, la realidad no guarda misterio alguno, desvelando poco a poco sus secretos y conociendo exhaustivamente todos sus recovecos, emergiendo ante nosotros el panorama del conocimiento objetivo. Alejandro Llano propone pasar del *paradigma de la certeza* al *paradigma de la verdad*. Este último modelo, sitúa la verdad por delante de la certeza, siendo lo sustancial la realidad y no tanto la objetividad, “invitándonos a relativizar nuestras representaciones cognoscitivas y volver a la misteriosa profundidad de las cosas y de las personas” (Llano, 1999: 198). Como apuntábamos anteriormente, ha sido precisamente la ciencia real la que ha comenzado a abandonar el paradigma de la certeza para pasar al de la verdad. Sin embargo, todo parece indicar que en ‘nuestra cultura científica’ o pensamiento dominante, sigue enraizada la explicación positivista del hombre, sin superarse las tesis de la Ilustración.

Positivismo, historicismo, laicismo, liberalismo, marxismo, modernismo y nihilismo, fueron las principales tendencias ideológicas desarrolladas durante el siglo XIX, las cuales prolongan la vigencia de sus rasgos esenciales durante todo el siglo XX, aun cuando, después de la Segunda Guerra Mundial, adquirieron el rostro del pragmatismo, del eclecticismo y del científicismo, más cercanos al ocaso de las grandes ideologías del

progreso humano y al surgimiento de una civilización tecnológica, dominada crecientemente por la ciencia experimental.

4.1. El nihilismo

El profesor Alejandro Llano sintetiza así el recorrido histórico hasta llegar a lo que se denomina nihilismo:

“Frente al aristotelismo tomista que recurría sobre todo a la distinción de razón con fundamento en la realidad, el escotismo y posteriormente el nominalismo -según el cual no hay nada esencialmente común en las cosas que se incluyen en la misma especie-, resultó posible proceder a una completa ‘desnaturalización’ del hombre. (...) Ahora bien, sustraerle al hombre su naturaleza específica es una problemática –y paradójica- operación filosófica, ya que se le priva justamente de aquello que le hace ser lo que es: algo más que un ser puramente natural. De manera que la “desnaturalización” del hombre, encaminada inicialmente a destacar su peculiaridad e irreductibilidad a la materia empírica, acaba por asimilarle sin más a la naturaleza física exterior, es decir, termina por ‘naturalizarle’. El tránsito del racionalismo radical al naturalismo materialista llevó siglos de historia intelectual, pero ya era inmediato en el pensamiento de Spinoza. La ‘desnaturalización’ del hombre, condujo al naturalismo de lo humano y posteriormente al irracionalismo, llegando así a la concepción mecanicista del mundo, en la que se basan las utopías revolucionarias y transformadoras de la realidad, propias de la modernidad tardía. (...) Nietzsche advirtió lo que se esconde: voluntad de poder” (Llano, 1999: 164).

Las contradicciones del proceso histórico contemporáneo parecen invitar a los individuos a la imposibilidad de recurrir a valores universales. Prosigue el mismo Llano afirmando que la relativización de todos los valores se presenta como la única posibilidad de superar ese mal radical (...) pero el que se acoge al relativismo ético solo puede dar un nuevo paso, que es el que le conduce al nihilismo” (Llano, 1999: 195). A ese

extravío le sigue una segunda fase, aquella que en lugar de rescatar propiamente el núcleo racional del pensamiento utópico, criticando el modo de su realización en la historia, critica los fundamentos mismos de la Ilustración, es decir, su pretensión de tener fundamento. Es una etapa marcada por el nihilismo. Lo que ‘facilita’ este nihilismo, es entre otras cosas, la mentalidad positivista y el “desprecio a toda metafísica” (Barrio, 2003: 34).

Esta mentalidad tuvo su origen hacia finales del siglo XIX y, fundamentalmente, en la primera mitad del siglo XX. El positivismo declara que la realidad se reduce a los ‘hechos’, ateniéndose a lo que ‘hay’. Sin embargo, parece ser que reducir la realidad a la facticidad puede implicar una violencia hacia la razón, ya que ésta siempre busca comprender el por qué, no conformándose con lo que ‘hay’. La razón constata los hechos, pero no se detiene en ellos, acaso busca comprender cómo es la realidad en sí misma, solicita comprender el fundamento. Por eso, una de las consecuencias lógicas de ceñirse a lo que ‘hay’ es el conformismo y, en último término, la desesperanza.

A partir de Kant y, fruto de la mentalidad positivista se comienza a despreciar la metafísica, mostrándose de alguna forma en la desconfianza radical en la razón, que manifiestan las exposiciones más recientes de muchos estudiosos. Al respecto, desde varios sectores se ha hablado del ‘final de la metafísica’: se pretende que la filosofía se contente con objetivos más modestos, como la simple interpretación del hecho o la mera investigación sobre determinados campos del saber humano. Es como si de alguna forma, la mirada del hombre contemporáneo pareciera estar embotada para percibir la nobleza ontológica de la persona. Un ejemplo claro de lo que estamos describiendo acontece en el modo en que se utiliza la palabra ‘dignidad’, desarrollado por Melendo en su obra *Dignidad: ¿una palabra vacía?*. Si nos ceñimos estrictamente al mundo de los hechos y nos negamos a otorgar un valor real a lo que supera este marco, el término ‘dignidad de la persona humana’, no pasa de ser un recurso retórico, y en el fondo una palabra vacía.

En ciertos espacios se comienza a señalar que la ‘cultura del positivismo’ puede alcanzar su apogeo con internet. El escritor estadounidense Nicholas Carr¹⁴ (2011) sostiene que internet está cambiando nuestra manera de leer y, por consiguiente, de pensar, escuchar y recordar. Subraya cómo la predisposición que nos transmite implícitamente la web puede obstaculizar el proceso de ‘lectura a fondo’, mediante el cual la sensibilidad humana profunda lleva alimentándose desde que se inventó la imprenta. En cambio, hoy nos enseñan a pensar mecánicamente, a saltar rápidamente de una cosa a otra, a considerar internet como un banco de memoria *externo*.

Como advierte Ballesteros, “el gran maestro de la postmodernidad *como decadencia* es Nietzsche” (2000: 85), quien al hacer una apología de lo dionisiaco marca la pauta a seguir por los postestructuralistas, principales representantes de la actitud decadente. Para Nietzsche todo es ilusión: moral, conocimiento y arte. Sin embargo, este último se aleja de los dos anteriores, pues solo el arte sabe que no es más que ilusión. El arte surge de lo que Nietzsche llama los instintos estéticos, en los que no caben consideraciones de carácter moral o social. Apolo y Dionisios son los dioses capitales porque representan las dos potencias del hombre. Apolo es el dios de la luz, de la verdad, del principio de serenidad, orden y medida. Frente a Apolo surge Dionisios, dios de la embriaguez, es la desmesura entera de la naturaleza. Dionisios es la primera y la última palabra de Nietzsche. Herbert Marcuse afirmó que el valor más importante de la persona es la satisfacción de sus tendencias. La visión del hombre debe ser dionisiaca y la debilidad es el autodomínio o control de sus instintos.

¹⁴ Según Carr, nos están reduciendo a personas ‘sin espesor’, sin consistencia, a humanos privados del recuerdo de sus antepasados. Esta cultura del positivismo puede alcanzar su apogeo con internet, porque nos ofrece una forma de conocer que nos puede llevar a modalidades reducidas de ver y pensar, proponiéndose al mismo tiempo como un progreso radical con respecto al pasado. Una vez más, el hombre ha creado un sistema y después, en seguida, empieza a imaginarse a sí mismo como un reflejo de ese sistema. Pero, esta vez, el sistema elaborado tiene el poder de cambiar la mente, excluyendo todas las posibilidades ajenas a su concepción.

Nietzsche es un profeta al describir la gran paradoja cultural de nuestros días: el fracaso consistente en sacar al hombre de su 'postración alienante' para precipitarlo en la nada (Barrio, 2000). Nietzsche afirmó: Dios ha muerto. Foucault, maestro de los postestructuralistas y precursor de la postmodernidad como decadencia, dijo parafraseando a Nietzsche: El hombre ha muerto. La postmodernidad ha destruido la última estructura substancial, el último resquicio de racionalidad posible. Derridà, Deleuze, Lyotard continúan. No hay textos sino contextos; nada significa sin el contexto; "no hay verdad sino interpretación" (Ballesteros, 2000: 89). De este modo, quedan derrumbados todos los sueños de la razón.

María Zambrano identificó perfectamente el núcleo del problema al afirmar que lo que "está en crisis es el nexo misterioso que une nuestro ser con la realidad, que es tan profundo y esencial que constituye nuestro más íntimo sustento" (Zambrano, 2001: 104). La cultura actual, se encuentra dominada por la negación del nexo originario con la realidad. Puesto que "no existen hechos, sino interpretaciones" (F. Nietzsche) se hace imposible emitir un juicio de verdad o falsedad sobre los mismos hechos. Cualquier interpretación es tan válida como su opuesta. De este modo, estamos encerrados en la red de nuestras interpretaciones de la realidad sin ningún camino que nos permita acceder a lo real en sí mismo.

De hecho, la falta de relación con la realidad, fruto de una razón entendida de modo autónomo, conduce al nihilismo. El hombre de hoy parece incapaz de reconocer y percibir la realidad, según el principio del realismo clásico, para el cual la verdad es la adecuación de la inteligencia a la realidad. La insatisfacción de la pretensión ilustrada, aparece por partida doble: por un lado, ha pretendido demasiado de la razón, absolutizándola *-la razón medida de todas las cosas-* y, por otro lado, ha acabado por pedirle demasiado poco y dejarla impotente y débil ante la afirmación elemental de la verdad y por tanto, de la realidad.

Hay indicios para indicar que todo o casi todo, depende de este 'problematicismo ontológico' en donde existe una incapacidad para reconocer cual es la consistencia de la realidad. El nihilismo actual tiene

la forma de un vaciamiento, la de una destitución de la misma realidad. Ésta ha sido vaciada y ya no contiene más que lo que se puede medir o calcular, se ha reducido a algo que simplemente se usa: es la negación de la realidad como signo, algo cargado de ser y de promesa por sí mismo. El nihilismo –afirma Heidegger– es la historia en la que ya no queda nada ni del ser ni de su misterio¹⁵. Y ha hecho más: ha eliminado incluso la pregunta por el significado último de las cosas –a la razón que mide solo le interesa el ‘cómo’ de los fenómenos y el eventual ‘por qué’ es relativo, nunca determinante-. Es una concepción de la realidad que acaba en la nada, negando verdadera consistencia a la realidad. Dado que el hombre es limitado y experimenta cotidianamente el límite en la muerte y en sus dolorosos anticipos, tanto vale aceptar que la nada es el verdadero sentido del ser.

Esta eliminación se ha convertido hoy en patrimonio común, y se vive aparentemente sin *pathos*, sin drama. Hoy el nihilismo ya no es una teoría, es la práctica de una vida apática y dispersa. Es parte de lo que Augusto del Noce indicaba como signo de nuestro tiempo: “el nihilismo al uso hoy, es un nihilismo festivo, sin inquietud (quizá –decía él- se pueda incluso definir como la supresión de *inquietum cor meum agustiniano*)” (Noce, 1984, pro manuscrito). El nihilismo afirma que en el fondo de las cosas y del yo no hay nada y, por tanto, todo sería ilusión, lo que está presente no tendría sentido. Pero una humanidad viva se rebela ante esta afirmación, ya que experimenta la realidad como dato primero e inexorable, es decir, como don que precede cada reflexión o pensamiento.

Efectivamente, el nihilismo es la consecuencia inevitable, ante todo, de la presunción antropocéntrica según la cual el hombre es capaz de salvarse por sí mismo. La realidad parece escapar a la pretensión de dominio del hombre y por esto, el último recurso que parece quedarle al hombre, es negar toda consistencia, es considerarlo todo arbitrariamente como si fuera una ilusión o un juego. La percepción aguda de la contingencia

¹⁵ Traducción del texto citado en italiano en: M. Heidegger, *Nietzsche*, Adelphi, Milano 1994, pp. 809-861.

de la realidad, es decir, el hecho de que la realidad no se hace a sí misma, para Montale se resuelve en la trágica identificación de las cosas con la nada. Sin embargo, se podría sugerir que la última palabra no es la nada, dado que las cosas existen.

El nihilismo de hoy se manifiesta como indiferencia hasta llegar a la banalidad del mal; nada se toma en serio, nada se concibe como valioso. El nihilismo de nuestros días se puede, por tanto, identificar con esta estéril superficialidad, en esta indiferencia hacia nosotros mismos que no es menos violenta, aunque sí más sutil, que las explosivas revoluciones de otros tiempos. Ya en los años cincuenta H. Arendt había advertido en la sociedad occidental “la aparición de fenómenos imprevistos e inesperados como el desinterés radical por la propia persona, la indiferencia cínica o aburrida ante la muerte y otras catástrofes naturales, la apasionada tendencia hacía las ideas más abstractas como norma de vida, el desprecio general hacía el sentido común” (Arendt, 2006: 438). Y del nihilismo, como ya comentamos, no ha sido difícil pasar al totalitarismo.

Es la renuncia a la búsqueda de fundamentos. Esta es la característica de nuestro tiempo. El planteamiento se podría desarrollar en estos términos: hasta ahora nos hemos desgarrado por buscar a la vida y a las relaciones sociales un fundamento; el resultado ha sido la intolerancia y el totalitarismo; por lo tanto, olvidémonos de los fundamentos y pongámonos de acuerdo solo en aquello que podamos estar de acuerdo. Y a la renuncia de la búsqueda del sentido de la vida siguió el grito dionisíaco de Nietzsche: ¡Viva la vida! Esto es lo que caracteriza al llamado ‘pensamiento débil’, que es aquel que ha renunciado a un sostén metafísico, antropológico. Se trata de renunciar a la búsqueda del sentido de la vida, de eliminar todo aquello sobre lo cual nunca lleguemos a un acuerdo.

Vattimo es el defensor del *pensiero debole*. El ‘pensamiento débil’ que ha renunciado a los fundamentos metafísicos y antropológicos de la condición humana, ha hecho buena pareja con la ‘sociedad transparente’ para dar origen a la nueva sociedad tecnológica, la cual descansa sobre el criterio de que todo es indiferente (es decir, sin valor en sí mismo) e

intercambiable: todo se puede sustituir, todo se puede vender y comprar... la dignidad y el amor, incluso.

El 'pensamiento débil' sostiene la incapacidad radical de la razón y afirma la imposibilidad de una relación consistente con la realidad. No es capaz de relacionarse con la realidad, no es capaz de 'conocerla'. La vida se convierte en la sombra de un 'sueño huidizo' como afirma Shakespeare y el hombre, como dice Sartre, es una 'pasión inútil'. Si ser y nada se identifican, la razón no tiene nada que decir sobre la realidad.

4.2. Consecuencias de la postmodernidad: 'antropología de la disolución'

En nuestra situación presente advertimos una dificultad existencial para que cada uno de nosotros acoja la realidad tal y como aparece, sin plegarla a lo que ya creemos saber de antemano. Nos vemos expuestos a vivir solo en las apariencias, a reducir la realidad del mundo y de los hombres a objetos de nuestra posesión y, con ello, a quedarnos en la superficie de la vida. Esa dificultad se traduce necesariamente en una inseguridad sobre quiénes somos nosotros, puesto que el hombre crece en la necesidad de conocerse a sí mismo y de conocer el sentido último de la existencia cuanto más se adentra en el conocimiento de la realidad. Esta incapacidad para percibir en qué consiste el hombre, cada uno de nosotros, se puede denominar 'debilidad del yo' (Prades, 2002: 7). Se ha ido debilitando en el hombre actual, el conocimiento del sentido del mundo, de los demás hombres y de nosotros mismos, y por eso se ha llegado a afirmar que el tipo humano de la sociedad postindustrial es un "*anima technica vacua*" y, posteriormente "*homo videns*" (Sartori, 2002).

Las manifestaciones actuales de esa debilidad del yo son tan aparentemente dispares como el 'universalismo cientifista', o la ideología que está en la raíz de los sistemas políticos totalitarios y del fanatismo extremista, o la difusión creciente de la 'realidad virtual'.

¿Qué es esta ‘antropología de la disolución’, de qué se trata?

La razón racionalista, entendida como *medida de todas las cosas*, ha llevado al hombre a un gran desconcierto: desconcierto ante los fracasos históricos mencionados y frente a la posibilidad –ampliamente demostrada precisamente a lo largo del siglo XX- de autodestruirse.

Luigi Giussani perfila un análisis de sus rasgos más destacados: un hombre que ha perdido el gusto de vivir, descrito por Theilard de Chardin al afirmar que “...el mayor peligro que puede correr la humanidad no es una catástrofe que le venga desde afuera, el hambre o la peste, sino más bien esa enfermedad espiritual, la más terrible pues es el azote más directamente humano, que es la pérdida del gusto de vivir” (1990: 37). Un hombre que es incapaz de ser él mismo y por esto “busca refugio en sistemas, en ideologías, en las que no se vea implicado lo que él es como hombre” (Eliot, 1934). Un hombre que no ve la utilidad del instante ni del tiempo, y de este modo, la vida, como dice Oriana Fallaci, “se convierte en una serie de ocasiones perdidas, un lamento por lo que no fue y habría podido ser, un remordimiento por lo que no se ha hecho y habría podido hacerse. Y es así como se despilfarra el presente, haciendo de él otra ocasión perdida por la que amargarse después”.

La confluencia de estas tres categorías apuntadas, desembocan en la situación del hombre moderno que hoy tiende a convertirse en una de las características sociales más impresionante y anotada por otros muchos autores, ya citados: la soledad. Esta soledad se podría captar en diversos aspectos, de desigual procedencia y vividos en momentos históricos distintos, pero todos tienen en común la experiencia del hombre separado de sus relaciones con las cosas, con los demás, consigo mismo. Un hombre solo, libre para nada y, por el cual, al final, las cosas se convierten en nada. Arendt describió al final de los *Orígenes del totalitarismo* como característica fundamental la soledad, entendida como irreflexión, no tanto como aislamiento físico. Si uno está solo, rompe las relaciones con los otros y la realidad, produciéndose una incapacidad de reflexión, por tanto, de conocimiento de sí y de la misma realidad,

quedándose en manos de otro que piensa por él, llamado Estado o medios de comunicación (2002: 683-707).

Otros autores más actuales, como Zigmunt Bauman, caracterizan al hombre actual en términos de 'fluidez', para detallar la cualidad de los líquidos y los gases, que sufren un continuo cambio de forma.

Junto a esto y no en menor medida quedan por detallar numerosas características que exponen esta antropología de la disolución, baste con mencionar –por su referencia a nuestra tesis- la incredulidad frente a los grandes relatos de la humanidad, esas narraciones propias de todas las culturas, que intentan ofrecer una visión integrada y coherente de los diversos aspectos de la realidad, así como la crisis del contar o narrar.

4.3. La mutación en la comprensión de la razón

Sin ánimo de rematar la cuestión, destaco uno de los problemas centrales que subyace en todo lo que trato de desarrollar. Las últimas décadas del siglo XX están especialmente marcadas por la desconfianza en la capacidad de la razón: se cuestiona su apertura natural a la realidad, su posibilidad de dar respuesta a las cuestiones más acuciantes del hombre acerca de su ser, su naturaleza y el sentido de su existencia, así como de su comportamiento personal y social.

La mentalidad actual acentúa por un lado, la dimensión técnica de la inteligencia humana –que lleva consigo la comprensión de la naturaleza, permitiendo al hombre adaptarse al medio en que vive, dominarlo y utilizar esa realidad en su propio servicio, fabricando utensilios para su subsistencia y satisfacción de necesidades- pero tiende a desdeñar su capacidad sapiencial, generando un empobrecimiento de la inteligencia.

Como he ido describiendo el nacimiento de la modernidad implica una exaltación a ultranza del hombre como principio absoluto de conocimiento. Dicha exaltación va acompañada de la idea de que puede disponer sin límites de sí mismo y de las cosas. Por ello, el tipo de saber

que nace con la modernidad se basa en una concepción absoluta de la razón. Absoluta en sentido etimológico (*ab-soluta*) significa “separada de”. Esta ‘razón absoluta’ es descrita por Prades subrayando dos aspectos que van unidos: “por un lado, la razón pone el fundamento del saber solo en sí misma, separada del acto con el que la conciencia se refiere a la realidad y, por otro lado, se considera absoluta en cuanto se considera horizonte totalizante y completo de todo saber, hasta llegar a excluir del ámbito racional todo lo que no entra en la medida que la propia razón constituye y determina” (Prades, 2007: 141).

La razón considerada de este modo –*el hombre medida de la realidad*- es, de hecho, una prisión, porque se encierra dentro de un horizonte, haciendo imposible cualquier novedad en su vida. Todo lo que escape a su razón, por tanto, a su control, es como si no existiera.

La metodología que ha acompañado a este modo de entender la razón, ya desde el inicio de la época moderna, es la duda. Señala Hannah Arendt que “en el pensamiento moderno la duda ocupa la misma posición central que ocupó en los siglos anteriores la admiración en el mundo griego, la maravilla por todo lo que existe en cuanto que existe” (Arendt, 1998: 203). La duda se erige como principio de acción, separando la razón de cualquier sentido de la realidad, y destruyendo tanto las relaciones como la vida misma. El hombre que se apoya en su razón traducida como capacidad de duda, en cuanto método para asegurarse a sí mismo, es autosuficiente, se convierte en *el amo*: existe solo lo que él piensa y lo que él quiere, puesto que según Llano, “las certezas ya no se atienen a la realidad de las cosas, sino a nuestros afanes de poder, a nuestras ansias de perfecta autonomía y a nuestro rechazo del misterio del ser” (Llano, 1999: 197). Abandonadas las raíces ontológicas, el concepto de verdad es sustituido por el de certeza, por lo que se considera la subjetividad como lugar y fundamento de significado.

Ahora bien, “la consecuencia de esta forma de entender la razón y la subjetividad es que se va ir perdiendo progresivamente el sentido de la presencia de lo real” (Prades, 2007: 141). Según la metafísica griega y

medieval, el ser era dado como algo previo, haciéndose presente en las cosas y por las cosas y los seres que le daban consistencia. Tras el giro antropológico cartesiano no se niega todavía la existencia de la realidad exterior a la conciencia –aunque se llegará al final a posiciones claramente nihilistas- sino que, más bien, “las cosas son abordadas por el hombre no con la intención de dejarse instruir por ellas sobre lo que ellas son en sí mismas (como “*sujeto*” o sustancia –*subjectum, suppositum*), sino a título de *objeto* susceptible de corresponder al designio que él piensa que lleva en sí mismo en cuanto sujeto único” (Prades, 2007: 142). Es la destitución de lo real por la ideología, en donde ésta consiste en adaptar la realidad al esquema realizado por la inteligencia.

En este proceso, la realidad del mundo se debe reducir a la representación que el sujeto se hace de ella y, para lograr este fin es necesario que ese sujeto se cierre cada vez más a la misteriosa trascendencia del ser. La realidad se ve así privada de su prerrogativa más genuina, que es la de ser portadora de un significado que la desborda. De este modo, el proceso de la modernidad llegará a repudiar cualquier presencia que coloque al sujeto en una posición de dependencia, dado que de algún modo la idea de progreso es la abolición de todas las dependencias. Mientras que, para Tomás de Aquino, entender no es más que tener algo presente¹⁶, es decir, la presencia intencional del ser y, de este modo establece un vínculo inescindible entre razón y realidad; la razón moderna ya no reconoce el ser y su verdad sino que los produce.

La consecuencia de este recorrido, es la ‘correspondencia’ natural entre el hombre y su ideal cognoscitivo y ético. La verdad y su correspondiente certeza no vendrá ya del reconocimiento de la realidad, sino que la certeza deriva de lo que el hombre hace, de su actuar, por tanto, la verdad ya no es un dato que se descubre y se reconoce, sino un producto del hombre. En este sentido cabe recordar algo que ya anotamos: “la certeza no ha sido negada directamente sino que se ha transformado

¹⁶ “*Intelligere nihil aliud est quam aliquid praesentialiter habere*”. TOMÁS DE AQUINO, *Scriptum super Sententiis*, l d.17 a.4 ad4.

según los modelos de las matemáticas, creados por la mente humana, para los que resulta cierto solo aquello que se somete a esta concepción” (Arendt, 1998: 197). La consecuencia en la que se desembocará es la negación del valor de la realidad tanto en su presencia como en su significado (carácter de signo). La famosa escena de *La náusea* de J. P. Sartre nos ayuda a comprobarlo.¹⁷

Pues bien, la razón moderna que se rebela contra la presencia del significado de la realidad, no se convierte en la dueña que pretendía ser y acaba presa de sí misma, en el juego indeterminado de las mil y una interpretaciones que ha traído la postmodernidad.

En conclusión, el discurso postmoderno pretende “mostrar cuán poco real es la realidad” (Thomas, 2002: 96). Describiendo los mundos de la letra y de la imagen, Postman y McLuhan, contraponen el mundo clásico de los libros y el mundo de los medios audiovisuales. Tras varias divergencias, coinciden en apreciar que el encanto artístico de la fotografía, el cine y los medios electrónicos reclaman la supremacía frente a cualquier mensaje que transmitan. Según Thomas “su poder de simulación y seducción surge de sustituir la ilustración por la representación, la verdad por la autenticidad (verosimilitud), la realidad presente por su representación continúa, almacenamiento y reproducción, el presente por el futuro” (Thomas, 2002: 97).

No habría que perder de vista la reducción que se ha hecho de la verdad como evento, como presencia, a producto, a construcción humana, desde la cual todo es interpretable y manipulable según el esquema prefijado en la mente. Barrio explica como “la deriva inmanentista

¹⁷ “Ni siquiera podía uno preguntarse de dónde salía aquello, todo aquello, ni como era posible que existiera un mundo mejor que nada. Aquello no tenía sentido... No había habido momento en que hubiera podido no existir. Eso era lo que me irritaba: claro que no había ninguna razón para que existiera esa larva resbaladiza. Pero no era posible que no existiera... La sonrisa de los árboles, del macizo de laurel quería decir algo; aquel era el verdadero secreto de la existencia... Parecía como si las cosas fueran pensamientos... que permanecían así, saltando con un sentido pequeño y ridículo que las excedía. Este pequeño sentido me irritaba... Me fui”. Sartre, J.P. (1977) *La náusea*, Buenos Aires, pp. 152-153.

de buena parte del pensamiento moderno y contemporáneo tiene como resultado la pérdida del sentido de la verdad. El representacionismo, la idea de que no podemos conocer la realidad sino únicamente nuestras representaciones de ella, ha llevado a que la Metafísica y la Teoría del conocimiento pierdan la referencia al concepto de *verdad como bien de la inteligencia*” (Barrio, 2001: 54).

La verdad definida por la adecuación entre el entendimiento y la realidad¹⁸, manifiesta que ésta depende más de lo que son las cosas que del sujeto que las conoce. Es el sujeto quien debe adaptarse a la realidad, reconociéndola como es, de forma similar a como el guante se adapta a la mano. De este modo, se observa que “en el rechazo de la actitud contemplativa y respetuosa ante lo real, puede advertirse también el temor al esfuerzo que exige plegarse a la realidad tal como es y reconocerse medido por ella” (Barrio, 2001: 58). Pretender imponer a la realidad nuestro esquema mental, en lugar de dejarse medir por ella, es una actitud que según Millán-Puelles se engloba dentro del *activismo*, que es más amante de “construir” la verdad que de “descubirla”.

Fruto de intentar construir y producir la verdad más que de atenerse a la aventura de descubrirla en la adhesión a la realidad, aparece la ideología. Por esto, en la medida que el hombre se separa de la realidad, de la experiencia de la realidad, aparece la ideología. Finkelkraut, parafraseando a Hannah Arendt, describe que “la ideología no es la mentira de la apariencia, es más bien, la sospecha arrojada sobre la apariencia y la presentación sistemática de la realidad que tenemos ante los ojos como un filtro superficial y engañoso. No es la aceptación ingenua de lo visible, sino su destitución inteligente” (Arendt, 1998: 85). La ideología es la destrucción de lo visible, es la eliminación del sentido visible de las cosas que suceden, el vaciamiento de lo que se ve, de lo que se toca, de lo que se percibe, el aspecto contingente de la realidad.

¹⁸ Cf. “*Veritas consistit in adaequatione intellectus et rei*” Santo Tomas de Aquino, *Summa Theologiae*, I q. 21, art. 2c.

Si la realidad es construida por el hombre, ésta es más abarcable, se presta mejor a ser sistematizada y, en definitiva, a ser controlada¹⁹. De hecho hoy día, nos interesa más lo que podemos hacer con las cosas en nuestro propio beneficio y utilidad que lo que ellas mismas son. Ahora bien, esto puede llevar a un uso abusivo de la naturaleza que acabe contra el propio hombre, como hemos ido reflejando.

En síntesis, el hombre moderno y postmoderno concibe la razón y la libertad de forma tal que son sus propias fuerzas las que deciden lo que es posible y lo que no. La realidad se reduce a representación dependiente del poder y del saber del sujeto. La consecuencia para el hombre ha sido la pérdida del nexo con la realidad, y la dificultad de usar la razón y la libertad como instrumentos para desplegar el sentido de la vida y su destino, a pesar de los progresos innegables de orden técnico y científico producidos por la razón instrumental. El reconocimiento del significado de la realidad es sustituido por la imaginación. Como diría Finkelkraut “el imperio del vistazo reemplaza al esplendor de la verdad” (1996: 29). El hombre no utiliza adecuadamente la razón, sino que vive de imágenes que se convierten en referencia para comportamientos y actitudes. Agobiado por las imágenes (desde la publicidad hasta el mundo virtual de Internet), los hombres de hoy están rodeados de apariencias.

Un siglo que comenzó con la renovación y el impulso de las vanguardias, que pasó por el fenómeno de las dos guerras mundiales, por la crisis que en las conciencias provocó el mundo de violencia que llevaron consigo, que ha visto la reacción de los movimientos contraculturales y la revolución del 68, que está viviendo aún el fenómeno de la postmodernidad, no arroja ciertamente un balance excesivamente positivo.

¹⁹ Algo parecido sucede con el otro dinamismo típico del ser humano, que es la libertad. En nuestros días se la exalta como dueña y señora absoluta, usurpando así el protagonismo que le correspondió a la razón en la modernidad. Se entiende ésta como distanciamiento de algo, como ausencia de nexo, como carencia de vínculos, es la exaltación del yo en su autonomía. Pero también la libertad acaba exasperada y se agota en sí misma al intentar realizarse, ya que la realidad que podría saciarla ha perdido toda su consistencia. Las cosas son reducidas a su apariencia, para dominarlas exhaustivamente sin que nada escape al control de la medida humana.

Sin embargo, si se apunta a la toma de conciencia de lo que ha significado el pasado y si se afronta el nuevo tiempo, desde el realismo de los problemas y, al mismo tiempo desde la adecuada utilización de la razón, la experiencia y la libertad, se está en camino de equilibrar los múltiples desafíos que presenta el futuro.

Ante el difícil camino de todo lo descrito, se vislumbra una rendija que hace posible un ‘nuevo comienzo’ en esta situación cultural. Las necesidades de fondo, implícitas en todos los hombres de todos los tiempos, se han convertido en las necesidades explícitas de todos los miembros de la humanidad en su totalidad, de toda la familia de los pueblos: ‘¿qué es lo que, a fin de cuentas, me da ganas de vivir? ¿Por qué vale la pena? ¿Me ama alguien hasta el punto de asegurarme que este deseo de vivir no se quebrará ante nada, ni siquiera ante la muerte?’ Son preguntas que asaltan al hombre contemporáneo de hoy, con una fuerza inédita, dando lugar a una búsqueda estremecida de felicidad y despertando anhelos de libertad antes impensables. Baste pensar que nunca antes habían surgido de manera tan directa y explícita en el campo de las ciencias bio-médicas. Parecían relegadas en la literatura, o incluso negadas por los saberes filosóficos como preguntas no pertinentes, como pretendía Comte –“preguntas que prohibía plantear-. Éstas preguntas están irrumpiendo en los laboratorios de los hombres de ciencias, sobre todo en los que cultivan las disciplinas de la biología o de las llamadas neurociencias. Actualmente se pueden apreciar los avances de las corrientes de la neurociencia que no reducen el conocimiento científico a lo que surge del experimento. Prades sostiene que:

“en el ámbito neurocientífico, se abre paso la aceptación de la llamada perspectiva de primera persona, en la que se tiene en cuenta lo que el sujeto dice de sí mismo, sus percepciones, sentimientos y emociones. (...) Es desde dentro del mejor ámbito científico y filosófico, donde veíamos renacer las preguntas: ‘¿cómo es posible que contando solo con elementos materiales que no tienen conciencia pueda existir conciencia?, ¿qué es entonces el

hombre? ¿Cómo se puede conocerlo adecuadamente? A partir de estas preguntas de la ciencia –en este caso las neurociencias– se reabre la cuestión fascinante de la capacidad de la ciencia para alcanzar la verdad real y preguntarse por el fundamento de ese conocimiento, que no es meramente científico” (Prades, 2012: 47).

Es por tanto, a través de ese camino como la ciencia se abre a la colaboración multidisciplinar con otros conocimientos, de tipo filosófico, que permiten retomar esas preguntas desvelando en ellas una radicalidad que las convierte en preguntas ‘últimas’.

No debe olvidarse, que las nuevas instancias que se perfilan en el horizonte están hoy a merced de la fragilidad, confusión y contradicción. En efecto, la época postmoderna, por tanto, aparece, más que como una época de crisis, como una época de ‘dolores de parto’ (Scola, 2007: 76). Son repetidas y violentas las contradicciones, pero están insertas en la perspectiva gozosa del parto.

CAPÍTULO V
REFLEJO DEL “AMBIENTE” CULTURAL
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

CAPÍTULO V

REFLEJO DEL “AMBIENTE” CULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

1. Introducción

Se preguntaba el poeta Eliot sobre la paulatina pérdida de la vida, de la sabiduría, del conocimiento: “¿Dónde está la vida que hemos perdido viviendo? ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?” (Eliot, 1986: 169). Las palabras del norteamericano Eliot vienen a interrogarnos a cada uno sobre la superficialidad y el olvido con el que nos hemos permitido vivir, y la pobreza con la que hemos transmitido, y por tanto, educado, a las futuras generaciones el bien que es la vida misma, y por ello, todo lo que esta implica: afecto, trabajo, diversión, etc.

En uno de los capítulos del libro de Hanna Arendt titulado *Entre el pasado y el presente* habla de la crisis de la educación: una conferencia pronunciada en 1960. Plantea la hipótesis de hacer extensible la crisis

general del mundo moderno a todas las esferas de la vida, y una muy 'recurrente' es la crisis de la educación. Describe, en Estados Unidos, la situación de declive en el ámbito educativo a partir de los años cincuenta que se manifiesta en una progresiva decadencia de las normas elementales a través de todo el sistema escolar. Señala que "estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible" (Arendt, 2003: 269).

Las previsiones de Arendt para nuestra situación actual no son del todo desacertadas, ya que vivimos en un momento de cambio, en definitiva de crisis, que nos obliga a plantearnos nuevas preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero en cualquier caso, juicios directos. La palabra crisis se utiliza continuamente y, suena la mayoría de las veces a tragedia.

Lo primero que tenemos que decir con respecto a las crisis es que no debieran sorprendernos. Continuamente padecemos crisis biológicas, psicológicas, relacionales, organizacionales, y un largo etcétera. Toda organización humana, por necesidad, padece crisis. Es más, sin crisis, en el estado actual del hombre, se produciría 'el estancamiento' y, el estancamiento le acontece a un ser vivo que sufre la erosión continua de un medio hostil, es la muerte a plazo fijo y breve. La palabra crisis se utiliza siempre como amenaza, catástrofe, aviso de ruptura, fracaso; sin embargo, la "crisis", que es connatural al hombre y a todo lo humano tiene un sentido más primario y también más positivo, de cambio, de *metanoia*, conversión, crecimiento y salto, porque nos obliga siempre a mirar la realidad, con la condición de tener un amor cabal y sincero, sin concesiones ni intereses, a la verdad. Una crisis se convierte en un desastre solo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

Para iniciar este apartado estimo conveniente retomar el capítulo ya citado de la intelectual judía Hannah Arendt. En primer lugar, describe

cómo síntoma más característico de la crisis educativa, la desaparición del sentido común. Alude al conjunto de las modernas teorías educativas que nacieron en Europa Central y que consistieron en “una notable mezcolanza de sensatez e insensatez que pretendía lograr bajo el estandarte de una educación progresista, una revolución radical en todo el sistema educativo” (Arendt, 2003: 275). En Europa, estas teorías quedaron situadas en principio en el plano experimental, sin embargo, en Norteamérica fueron desterradas de un día para otro todas las tradiciones y todos los métodos de enseñanza y aprendizaje establecidos. Y lo más significativo fue, que a causa de estas teorías, se rechazaron todas las normas de la sensatez humana. Según Arendt, uno de los problemas ante la aparición de las nuevas teorías educativas fue la acriticidad con la que fueron asumidas.

Un factor a tener en cuenta y que no puede pasar desapercibido es el papel único, que ha tenido y tiene en la vida americana, el “concepto de igualdad”. Este refleja mucho más que desaparición de diferencia de clases, igualdad ante la ley, igualdad de oportunidades y, un largo etcétera. Dice H. Arendt “lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores. Es evidente que ese proceso puede cumplirse de verdad solo a costa de la autoridad del profesor y a expensas de los estudiantes más dotados” (Arendt, 2003: 277).

Arendt describe tres supuestos básicos de la crisis educativa, que a mi parecer, sitúan adecuadamente todo el problema educativo:

En primer lugar, la emancipación de la autoridad de los adultos. El tipo de educación progresista, sostenía que su meta era la de servir a los niños y para ello se rebeló contra los métodos del pasado. “El ‘siglo del niño’ iba a emancipar a los pequeños y a liberarlos de las normas provenientes del mundo adulto” dicen algunas de éstas teorías. Sin embargo, como muy acertadamente expresa Arendt:

“Los niños no pueden desechar la autoridad educativa como si estuvieran en una situación de oprimidos por una mayoría adulta, si bien hasta el absurdo de tratar a los niños como una minoría oprimida que necesita ser liberada, se aplicó en las modernas prácticas educativas. Los adultos desecharon la autoridad y esto solo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad que supone haber traído hijos al mundo; es como si los padres dijeran cada día: ‘en este mundo, ni siquiera en nuestra casa estamos seguros; la forma de movernos en él, lo que hay que saber, las habilidades que hay que adquirir son un misterio también para nosotros. Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti” (2003: 292).

De este modo se destruyen las condiciones necesarias para el desarrollo y el crecimiento vitales.

El segundo supuesto se relaciona con la enseñanza:

“Bajo la influencia de la psicología moderna y de los dogmas del pragmatismo, la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la materia concreta que se iba a transmitir. Un maestro, así se pensaba, es una persona que, sin más, puede enseñarlo todo; está preparado para enseñar y no especializado en una asignatura específica. Esta actitud está muy cercana al supuesto básico sobre el aprendizaje. Además, trajo consigo como consecuencia un descuido muy serio de la preparación de los profesores en sus asignaturas específicas” (Arendt, 2003: 281).

Se pone tal énfasis en el aprendizaje y modo en que el sujeto aprende, que genera una debilidad en la transmisión del saber, viéndose reducida a mera información y, por otra parte supone el abandono de los alumnos a sus propias posibilidades, de por sí limitadas y, de este modo

se termina por destruir toda autoridad del profesor y toda transmisión del saber, según los versos de Eliot citado anteriormente.

En tercer lugar, Arendt explica que lo anterior fue posible por la teoría moderna sobre la enseñanza y que tiene su expresión conceptual en el pragmatismo. Afirma:

“Este supuesto básico sostiene que solo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y su aplicación al campo educativo es tan primaria como obvia: en la medida de lo posible, hay que sustituir el aprender por el hacer. La causa de que no se diera importancia a que el profesor conociera su propia asignatura era el deseo de obligarlo a ejercer la actividad continua del aprendizaje, para que no pudiera transmitir el así llamado ‘conocimiento muerto’ y, a cambio, pudiera demostrar cómo se produce cada cosa. La intención consciente no era transmitir conocimientos sino enseñar una habilidad” (Arendt, 2003: 282).

Se puede tener en cuenta que la educación tal como ha sido desarrollada en el primer apartado, no puede ser considerada exclusivamente en proporcionar ‘destrezas’, ya que sería semejante al amaestramiento de una animal irracional. (...) “Sin embargo, esta descripción es errónea, porque no toma en cuenta que, dentro de este proceso, se da una importancia especial a borrar en la mayor medida posible la distinción entre juego y trabajo, a favor del primero. Se consideró que el juego era la forma más vivaz y apropiada de comportamiento para el niño, la única forma de actividad que se desarrolla espontáneamente desde su existencia como niño”. Arendt lo ejemplifica con la enseñanza de los idiomas, para manifestar la estrecha conexión entre estas dos cosas: la sustitución del aprender por el hacer y el trabajo por el juego; se enseña al niño hablando, es decir, haciendo algo y no estudiando gramática y sintaxis.

La consecuencia trágica de estos supuestos básicos es el carácter absoluto que se otorga al mundo infantil. El capítulo de H. Arendt

concluye describiendo, como la educación moderna, en la medida que ha pretendido establecer un 'mundo de niños', ha destruido las condiciones necesarias para el desarrollo y crecimiento vitales, debido a la pérdida de autoridad, que se relaciona con la negación a asumir responsabilidades y, la conexión que existe entre la crisis de la autoridad y la crisis de la tradición. Por tanto:

“El problema de la educación en el mundo se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar ni a la tradición ni a la autoridad, (...) porque lo que nos interesa es la relación entre personas adultas y niños. La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él (...) también, mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 2003: 299).

De este modo, según la judía Arendt, quedan destruidos los pilares básicos de una adecuada educación. Estos son la autoridad, como educador que introduce en el conocimiento y comprensión de la realidad; la tradición, como hipótesis explicativa de la realidad, objeto de conocimiento de la educación; el sujeto que conoce, desde el niño hasta el adulto, y, el modo o método con el que el sujeto se aproxima a mirar la realidad y que no viene decidido de antemano por el sujeto, sino por el objeto a conocer.

Siendo conscientes de la amplitud del tema y la gran cantidad de factores que entran en juego en este ámbito, me ceñiré a subrayar aquellas cuestiones que a mi parecer son las más relevantes a la hora de entender la dinámica educativa de nuestros días.

2. La visión romántica de la educación

Afirma Barrio que “la pedagogía postmoderna parece unir el deseo de liquidar todo asomo de práctica directiva en una especie de rousseauniana vuelta al puro *dejar ser*” (Barrio, 2008: 527). Es menester aclarar que no me estoy refiriendo a una defensa de la enseñanza autoritaria ni impositiva (como el mismo autor afirma en su artículo), ni tampoco a la vuelta de un supuesto ‘pasado feliz’.

Me parece conveniente traer a colación el conocimiento de los orígenes históricos de la pedagogía postmoderna y desvelar, por tanto, lo que subyace en este paradigma educativo. Sin aspirar a ser exhaustiva, a riesgo de ser esquemática y no tener en cuenta la amplísima totalidad de los factores implicados, apunto solo aquellos que considero decisivos en la investigación que me ocupa.

La investigación y aplicación pedagógica se instaló en el romanticismo rousseaniano del buen salvaje como señala Hirsch (Kilpatrick, W. K., 2000: 39)¹, profesor de la Universidad de Virginia. En el libro de John McCrone, “The Myth of Irrationality” (2000: 15) queda ilustrado el perfil de persona que tiende a destacar en el mundo occidental: la de una imagen romántica, heredada de Rousseau, debido fundamentalmente al progreso de Occidente, según el cual hemos desarrollado un pensamiento racional y técnico.

La concepción romántica de la educación tiene su origen en el siglo XVIII con los escritos de Jean Jacques Rousseau. Su convicción es que el aprendizaje es un proceso natural que sucede más o menos espontáneamente y, como consecuencia, la mayor parte de las formas de instrucción escolástica son naturales. En el poema de Wordsworth /

¹ Kilpatrick, William K. (2000), C'è l'America nel futuro dell'Italia? // *Nuovo Areopago*, 19, nº4, , pp. 38-52 No debe confundirse el citado autor William K. Kilpatrick, con un cierto William Heard Kilpatrick, colega de John Dewey en los años veinte y treinta, en la Universidad de Columbia, un hombre que Hirsch describe como el autor más autorizado y competente divulgador de las ideas progresistas de la escuela americana.

*banchi rovesciati*² se expresa que no es necesario preocuparse tanto de los libros, si todo aquello de lo que el hombre tiene necesidad es posible encontrarlo en el Libro de la Naturaleza. Este principio fundamental, según Hirsch, es denominado naturalismo. “Según esta concepción, los alumnos se desarrollan mejor cuando son libres de seguir sus instintos y sus inclinaciones naturales” (Kilpatrick, W.K. 2000: 40). De hecho, es en el seno del Romanticismo europeo donde comenzó a surgir la nueva concepción de la educación centrada en el niño.

Antes de tal ideal educativo, desde Platón hasta el siglo XVIII aproximadamente, pasando por la tradición judeo-cristiana y la Ilustración, existe un proyecto educativo cuyo propósito fundamental no es seguir la tendencia natural, sino situarla en un camino de virtud. Platón promovía el logro de una vida buena y una sociedad justa, lo que requería un especial entrenamiento y fortalecimiento de los aspectos racionales de la naturaleza humana, de forma que controlaran y dominaran sus aspectos instintivos y emocionales. También la Ilustración siguió siendo un tanto suspicaz con la idea de la bondad de la naturaleza humana.

Es a partir de fines del siglo XVIII cuando comienza un giro en la concepción de la naturaleza humana, con un nuevo movimiento que surge en Europa y que es denominado, Romanticismo. Para Hirsch, éste introdujo dos concepciones que pusieron en cuestión todo lo anterior, entre ellas, por un lado, “la creencia en que la naturaleza humana es buena de modo innato, y por tanto se debería favorecer que siguiese su curso natural, sin arruinarlas con las imposiciones artificiales de los prejuicios y las convenciones sociales y, por otro lado, el Romanticismo concluyó que el niño no es ni una versión ignorante y reducida a escala del adulto, ni un pedazo de arcilla sin forma que es preciso modelar; más bien, el niño es concebido por el romanticismo como un ser especial por derecho

² *Su! Su! Amico e abbandona i libri/
O certo diventerai un'ombra/
Su! Su! Amico e schiarisco lo sguardo/
Perché tutta questa pena e sofferenza?*

Citada en C'è l'America nel futuro dell'Italia? Op. cit., p. 40.

propio, con impulsos únicos, dignos de confianza (de hecho, un santo) cuyo libre desarrollo habría que permitir, dejando que siguieran su propio curso” (Hirsch, 2012: 135).

Ambas consideraciones, tanto la bondad innata de la naturaleza humana como la apreciación de los impulsos de ser una realidad sagrada, hicieron concebir la educación como una tarea que ha de adaptarse al ritmo de dichos impulsos, dado que son únicos, sagrados, sugiriendo, por tanto, el evitar cualquier interferencia en ellos, a través de convenciones sociales o prejuicios. Este giro en la concepción antropológica, implica un giro educativo y considerablemente, en la concepción del educador de no interferir en el desarrollo natural del niño.

Froebel, padre europeo de la educación romántica, narra una declaración explícita de lo que venimos describiendo:

“A las plantas y a los animales jóvenes les damos espacio, tiempo, y descanso, sabiendo que se desarrollarán hasta su máxima belleza por leyes innatas. Evitamos actuar sobre ellos por la fuerza, ya que sabemos que la intrusión en su crecimiento natural no haría más que dañar su desarrollo. Sin embargo, el hombre trata al ser humano joven como si fuera un pedazo de cera o de arcilla que puede moldearse para conseguir lo que él quiera... La educación y la instrucción deberían ser pasivas, observantes, protectoras desde el comienzo en vez de prescriptivas, determinantes intervencionistas... Toda formación e instrucción que prescribe y fija, que interfiere con la Naturaleza, tiende por fuerza a limitar y a dañar” (citado por Hirsch, 2012: 136).

De la misma forma se sitúa Pestalozzi, Schiller y otros autores de la época, sin duda con ciertos matices en sus enfoques, pero bajo la idea de que tanto las ‘costumbres’ sociales como la ‘moda’ aminoran y corrompen, según el principio de la santidad instintiva del niño. Ambos principios, la santidad instintiva del niño, considerada como divina y única y, el principio corruptor de las costumbres y la civilización, derivan

educativamente en el desprecio por el aprendizaje académico y en el anti-intelectualismo.

El instinto humano no es ninguna maldad que existe en el hombre, lo único a considerar es que a diferencia de las plantas y animales en contraste con lo que afirma Froebel, el hombre puede tomar conciencia de la finalidad de ese instinto, es más, lo que humaniza al hombre es ser consciente de la finalidad de ese impulso. Por tanto, la educación consistiría en hacer consciente al educando del fin último de la instintividad. Se trata no de eliminar, como si consistiera en una maldad inherente en el hombre, que es precisa domar, lo que se denomina adiestramiento, sino de tomar conciencia de la finalidad de ese impulso humano y, eso es posible porque existe la razón en el hombre, cosa que en el animal o la planta no.

En EEUU, el iniciador de la educación progresista fue Francis Parker, que describe la obediencia a la que se tiene que someter el hombre a sus tendencias instintivas, ya que éstas testimonian una 'divinidad innata' (Citado en L. A. Cremin, 1964: 134-135).

Como síntesis, podemos anunciar, como principios rectores del Romanticismo, los siguientes: en primer lugar, la concepción según la cual lo natural produce automáticamente un efecto benéfico; en segundo lugar, la consideración de que lo que se hace de forma natural obedece a una necesidad y rectitud internas; en tercer lugar, la actitud optimista de resolver los problemas si a estos se les deja seguir su curso natural y en cuarto lugar, la confianza en el desarrollo natural del niño, lo que produce un recelo tanto de la disciplina estricta, del trabajo académico exigente y otras formas de estímulo y coerción artificiales.

El principal forjador de esta teoría fue William Heard Kilpatrick, que tradujo a un lenguaje científico la confianza y optimismo de la naturaleza humana y desarrollo natural de los románticos. De hecho, esta fe romántica se traduciría en la confianza a en el desarrollo espontáneo del niño, de tal forma que si nos adaptamos a él, automáticamente mejorará

la educación. De ahí que Kilpatrick, lo primero que hace es romper, entre otras cosas, con las filas rectas en el aula, por ser antinatural, una maldad que separa a los niños de la naturaleza a través de medidas coercitivas. Este movimiento considera la maduración del niño como la de un árbol que crece espontáneamente.

Desde este momento, la educación se interpreta como 'dejar hacer' y, el educando es, como consecuencia de su 'libertad autónoma' entendida según Sartre, "nada más que lo que él se hace" (Sartre, 2006: 4). La educación comienza a convertirse en la realización de aquella imagen que *él mismo* se ha hecho de *sí mismo*.

McCrone, menciona algunos ejemplos conocidos sobre niños que por alguna razón crecieron sin contacto con otras personas (citado por Inger Enkvist, 2003: 18). Describe el caso de Víctor, un chico que creció aislado en el bosque de Aveyron, al sur de Francia, a finales del siglo XVIII. Cuando se le descubrió no podía hablar, y fue cuidado por un médico, Itard. Este niño nunca pudo aprender a hablar correctamente, nada más que ciertas palabras; no podía concentrarse, tenía una memoria débil y poca inteligencia. A pesar de cinco años de educación diaria, solo pudo dominar sentimientos humanos elementales. A finales de su adolescencia se vio, que no tenía ninguna habilidad innata para manejar sus impulsos sexuales. A los cuarenta años, cuando murió, no hacía sus necesidades naturales dentro de casa, y era todavía medio salvaje, miedoso y mudo. Es especialmente interesante que esto sucediera al mismo tiempo que Rousseau era ampliamente conocido por su teoría de que las personas son sabias y generosas por naturaleza pero que la sociedad les corrompe. Itard sostuvo, por el contrario, basándose en su larga experiencia con Víctor, que las personas son salvajes, vacías y bárbaras si no se las forma y se las cultiva.

3. La ‘emancipación’ o autonomía de los alumnos

En su origen, el término emancipación significaba la independización del hijo de su patria potestad, es decir, la declaración de mayoría de edad a efectos legales. Desde hace décadas, Arendt advirtió, como el concepto de educación o formación emancipatoria fue adquiriendo un lugar privilegiado en éste ámbito, dando un giro en su significado primigenio. Ya no significa la adquisición de un status, sino un ideal que inspira un proceso infinito y concebido como universal.

Veamos a qué se ha podido deber. Emancipatorio en “sentido clásico, afirma Spaemann es todo esfuerzo encaminado a que la posibilidad de acceso a las instituciones en que se adquieren las competencias, sea igual para todos” (Spaemann, 2003: 458). Y más adelante, en el mismo escrito explica cómo en la actualidad, cuando se emplea dicha palabra, no se habla de tales esfuerzos; no es tanto ni mejorar el acceso a la escuela ni mejorar la escuela misma, “sino que se trata de un cambio específico de los contenidos formativos y didácticos a transmitir.” Este parece ser uno de los grandes giros educativos que acontecen hoy día: la atención en métodos y técnicas en detrimento o relativización de los contenidos.

De hecho, ante este cambio, “la elección de los contenidos del aprendizaje ya no ha sido fruto de una idea unitaria de educación, sino que se ha producido de forma más o menos espontánea” (Spaemann, 2003: 458). En este cambio, subyace sin duda una ruptura en la unidad del saber, previa a todos los nuevos avatares. Ya hemos apuntado, que la ruptura de esa visión unitaria del saber en estrecha relación con la razón y la libertad, “depende en buena medida, de la variación que en Occidente ha experimentado la concepción misma de la razón y de la libertad” (Prades, 2007: 140).

Uno de los resultados de esta ruptura occidental ha sido la fragmentación de la educación, que se muestra en la exclusión de la *unidad del saber*. El mismo Prades, explica la fragmentación de las disciplinas académicas remitiendo en su raíz a la *fragmentación del sujeto*, prisionero

de una razón absolutizada y, por tanto, cada vez más incapaz de usar su propia razón para conocerse a sí mismo y a la realidad que le circunda según todas sus dimensiones. Por su interés y aclaración remito a las mismas palabras de Prades:

“El proceso del saber en la modernidad, al acentuar de tal modo la ‘auto-fundación’ en el propio sujeto, con la intención de evitar el peligro de la incerteza, mortifica una dimensión constitutiva de la razón como es su *receptividad*, es decir, su capacidad para acoger los objetos del conocimiento, de tal manera que el sujeto se implica con ellos, los recibe en unidad, y se incrementa su propio ser. La acumulación de conocimientos parciales no se traduce entonces en una maduración, en un incremento de la personalidad de quien adquiere tales conocimientos. El saber se cultiva como instrumento de dominio, al servicio del propio poder, y la educación se reduce a proceso de adiestramiento en el manejo de capacidades. (...) En lugar de crecer en la unidad con lo real, se busca someter lo real, en un doble sentido: como autoafirmación de un poder que no admite límites y, consecuentemente, como autodefensa del hombre frente a la sospecha de que lo real pueda constituir una amenaza a ese intento de poder ilimitado” (Prades, 2007: 145).

La tesis de la ideología de la emancipación, que tiene su origen –en cuanto a la inversión del concepto– en Bruno Bauer y Karl Marx afirma que el hombre, tal como es, no es mayor de edad; “solo se conoce el grado de mayoría de edad, en la medida en que uno acabe con sus condicionantes históricos, en la medida que haga lo contrario de lo que se le ha inculcado” (Spaemann, 2003: 456). De hecho, para las corrientes de la emancipación, el argumento pedagógico, es aproximadamente el que sigue: ¿es realmente voluntad humana el que uno quiera repetir una y otra vez lo que le fue inculcado? ¿Es voluntad que aquello se repita movido simplemente por la inercia?

Según la tendencia emancipatoria, los nuevos currículos debían deducirse a partir de determinados objetivos básicamente didácticos,

introduciendo controles de los resultados en los métodos. Para Spaemann “la relevancia social”, es el nuevo criterio para la elección de los contenidos pedagógicos, entendida ésta precisamente como la existencia de una sociedad digna del hombre en la que ser hombre y ser ciudadano sean una misma cosa (Spaemann, 2003: 459).

Es menester afirmar que el movimiento obrero así como el marxista, entendieron la educación como adquisición de competencias; por el contrario, los neomarxistas, se convirtieron en víctimas de su propio pensamiento de alienación, en cuanto que muchos estudiantes se ven hoy a sí mismos como meras cosas, como futuros objetos en el mercado de trabajo. Esto no es en nada reprochable, dado que la competencia – sea entendida como saber hacer algo o como entender algo de algo– es un incremento del ser hombre. Sin embargo, sugiere Spaemann que “tras ellos se esconde una profunda crisis del sujeto autónomo (...) dado que ésta pedagogía de la emancipación, no está orientada al despertar de la creatividad de personas, ya que no quiere enseñar a ver, sino a penetrar con la mirada, no a preguntar, sino a escrutar, no a saber, sino a saber siempre más que el otro” (Spaemann, 2003: 460).

Todo parece indicar que la pedagogía de la emancipación tiene cierta tendencia a la sospecha, por ejemplo, en cuanto a los contenidos: “el lugar del conocimiento de un contenido lo ocupa el conocimiento de las condiciones de su surgimiento”. Sin duda es necesario conocer las características del nacimiento, su contexto, pero también es fundamental introducirse hasta el conocimiento profundo de ese contenido; de otro modo se corre el peligro de quedarnos en aspectos superficiales o aparentes. Spaemann lo explica así: “saber qué es la música, poder disfrutar de ella, adquirir sensibilidad musical es para la pedagogía emancipatoria menos importante que saber quién fue el que encargó una sinfonía de Mozart” (Spaemann, 2003: 461). Del mismo modo, para empezar a cambiar algo de lo que hemos heredado y generar algo diferente, es oportuno ante todo conocer profundamente aquello que hemos recibido, porque solo conociéndolo podemos mejorarlo e incluso cambiarlo.

Todo esto muestra que el papel del maestro en este tipo de pedagogía no es tanto instruir, sino facilitar el crecimiento natural de la mente y suministrar el ambiente justo. En un ambiente favorable, los alumnos descubrirán aquello que tienen necesidad de saber, así como las raíces de un árbol descubren naturalmente los alimentos necesarios en el terreno.

Parece arrancar un cambio considerable de la *verdadera* tarea del educador que queda limitada a colaborar paliando deficiencias del ambiente. Se supone que si el docente tiende a retirarse, los alumnos se convertirán automáticamente en independientes.

De algún modo, esta pedagogía de la emancipación lleva a otra, la ‘pedagogía centrada en el niño’. Según un pedagogo noruego, Erling Lars Dale, esta idea de colocar al niño en el centro –paidocentrismo- está en paralelo con las tendencias del arte, ya que también varias corrientes artísticas de comienzos del siglo XX quisieron realzar lo primitivo, dar rienda suelta a los impulsos creadores, lo que ha “escapado” a la civilización, sobre todo los niños y de ahí el mito del niño creador que no necesita enseñanza. El arte pedagógico centrado en los niños parece que apuesta por una representación negativa de la educación, de la enseñanza y del conocimiento, debido a la consideración del mito.

Los presupuestos de la perspectiva naturalista llevan a concluir, que todo aquello que no es natural es dañino para los alumnos. Uno de los desaciertos que apunta la perspectiva romántica, es la de forzar el aprendizaje de un cierto saber en el niño, cuando éste aún no está dispuesto para aprenderlo. Es la teoría “dell’essere pronti” o como otras veces ha sido definido “dell’appropriatezza evolutiva”. Una de las consecuencias de la filosofía naturalista de la educación es enseñar a leer, a contar, a sumar, a sustraer y otras habilidades de base, cuando los niños estén preparados, porque “del mismo modo, que no se puede pretender que una sandía produzca fruto hasta que no esté lista para ello, igualmente no se puede pretender que los niños aprendan hasta que no estén preparados” (Kilpatrick, W.K. 2000: 41). La diferencia estriba, entre otras cosas, en el paralelismo realizado entre una sandía y una

persona; ésta posee procesos de desarrollo muy diferentes a la sandía: razón y libertad, entre otros. Según el profesor Hirsch, en América, desafortunadamente se piensa que esta “prontitud natural” se desarrolla más bien tarde en la vida de un niño: se le ha de exigir poco y, solo debe aprender a jugar felizmente, ya que si un niño no sabe leer a la edad de 8, 9 ó 10 años significa simplemente que aún no ha madurado como el melón, y que aún no está dispuesto para aprender.

Otro corolario de dicha teoría es la consideración del aprendizaje como algo divertido y poco fatigoso, característica que ya apuntaba H. Arendt, hacia 1959. En la mente de muchos americanos, natural equivale a *fácil*, es decir, ‘hacer aquello que es natural’, inmediato.

Podría parecer que la filosofía naturalista contribuyera a buena parte del desánimo del alumno. La admisión del aprendizaje como un proceso natural, lleva a admitir de algún modo la existencia de una pedagogía natural, así como métodos didácticos en sintonía mayor con el proceso natural. Cuando eso no sucede, ya que ciertos aprendizajes exigen algunas aptitudes como disciplina de sí, perseverancia y un largo etcétera, puede llevar a cierto desaliento del alumno.

Según E. D. Hirsch, el crítico más eminente del modelo de las “3C” (centrado en el niño, constructivista y pensamiento crítico –*critical thinking*) el desacierto de los naturalistas, estriba en creer que porque algunos tipos de aprendizaje son naturales, como andar a gatas, caminar o hablar, entonces todo el aprendizaje es natural, al reconocer que todos los aprendizajes anteriores son procesos naturales que los niños normales aprenden en una secuencia de tiempo regulada por la naturaleza. De hecho, muchos tipos de aprendizaje no son naturales y, por eso no existe un modo natural de aprenderlos. Algunos de los conocimientos no naturales son: leer, escribir, el sistema decimal para contar, la suma y la resta con cifras, la multiplicación y la división. Observa Hirsch:

“Es equivocado pensar en términos evolutivos, siguiendo la analogía de la bellota que se desarrolla hasta llegar a hacerse una

encina. Los conocimientos no se desarrollan por sí mismos, sino que tienen que ser enseñados, ello se deduce del hecho de que no son universales en todas las culturas. Dado que la lectura no es un aprendizaje natural es improbable que los alumnos estén naturalmente dispuestos a aprenderlos” (Kilpatrick, W. K, 2000: 42).

Así pues la pedagogía moderna se instala en el romanticismo-naturalista con fuerte componente iluminista: el hombre moderno es el que asume la máxima de la Ilustración, según Kant, de “atreverse a pensar por sí mismo”, rechazando los dogmas de la tradición sostenida por la autoridad. Autonomía y libertad significan con ello ausencia de vínculos con la realidad.

4. El nuevo paradigma educativo: el constructivismo

En los últimos años se han realizado cuantiosas menciones en la producción bibliográfica pedagógica, donde se alude persistentemente a un concepto que con sus diferentes matizaciones se repite con constancia regular. El concepto en cuestión viene designado por el término ‘construcción’ y sus derivados: ‘constructivismo’, ‘constructo’, ‘constructivista’, y un largo etcétera.

Afirma Hirsch que la clave para comprender la relación entre romanticismo y constructivismo, es la preocupación por la *autoestima*. Para el autor, primero adviene la concepción romántica, después el constructivismo y las otras teorías útiles para justificar tal concepción de la infancia, según la cual los niños son inocentes y, casi seres divinos en posesión de un poder creativo maravilloso. El constructivismo se presenta como una teoría apta para confirmar la concepción que el niño no tiene culpa. Según este postulado es necesario crear un ambiente instructivo ‘terapéutico’ en el cual los niños, se encuentren bien. Es un método de ‘no-juicio’, compatible con la terapia de no juzgar. Según el modelo

de clase constructivista, el niño no ha de sentirse incómodo, ya que no existen modelos universales y objetivos con los cuales deba medirse su trabajo o su pensamiento. Por consiguiente, “el niño es libre de crear, descubrir y construir, también si su construcción tiene poco o nada que ver en relación con la realidad” (Kilpatrick, W.K, 2000: 47).

Desde hace varias décadas, en muchos países europeos, se está produciendo bajo la forma de procedimientos particulares y leyes una radical mutación del sistema educativo y formativo, cuyas consecuencias, como es fácil prever, determinarán significativamente la vida de las generaciones futuras. Se aspira a afirmar un nuevo modelo de instrucción, que cambiará la fisonomía de la educación y el aprendizaje, los roles y las funciones de quienes enseñan y quienes aprenden, el ambiente escolar y hasta la definición concreta de su organización. Cesar Coll sostiene que “quizás uno de los hechos más relevantes y llamativos de los últimos años, en lo que a las teorías del conocimiento y aprendizaje se refiere, sea la emergencia de un creciente consenso alrededor de la concepción constructivista” (Coll, 1994: 9). La rapidez con que se ha producido el predominio del constructivismo se percibe, entre otras cosas, en España, donde el Ministerio de Educación y Ciencia (1989: 31) reconoce al constructivismo como marco de los “principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base” y, parece existir un amplio consenso, en ambientes académicos y administrativos relacionados con la educación, en apoyo de la supremacía del constructivismo.

Según Aznar Mínguez, el constructivismo como marco teórico “parte de una determinada preconcepción acerca de qué es la realidad, qué entendemos por conocer la realidad, cómo adquirimos conocimiento de esa realidad y si ese conocimiento que adquirimos es *verdadero*” (Aznar, 1999: 93). Estas cuestiones ponen en relación dos términos: ‘conocimiento’ y ‘realidad’. El constructivismo se presenta como una visión global de la educación que presupone una determinada forma de concebir los problemas muy generales de índole antropológica y gnoseológica -se trata de una cierta cosmovisión o paradigma-. Es una teoría epistemológica, es

decir, que trata sobre los problemas del conocimiento y sobre la formación de éste. Aúna un conjunto de posiciones difícilmente compatibles, que forman un conglomerado heterogéneo. Sus orígenes están, por lo que se refiere a la implantación teórica, en la Psicología cognitiva de Piaget, en la Teoría sociocultural iniciada por Vygotsky, en la Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel y, en la Teoría del procesamiento de la información o la teoría de los esquemas de Norman y Mayer y en relación con la vertiente práctica, en el pragmatismo, particularmente en el modelo 'progresivo' de John Dewey. Las raíces del constructivismo se encuentran ya en filósofos del siglo XVIII, como el italiano Vico, según ha mostrado von Glasersfeld (1995), y también pueden encontrarse en el constructivismo elementos tomados de Kant, Marx o Darwin, entre otros muchos.

Este nuevo paradigma de aprendizaje, en términos generales puede definirse, según lo afirma Fosnot como “una teoría que se refiere al conocimiento y al aprendizaje”. Si bien existen distintas definiciones al respecto, los constructivistas están de acuerdo en entender el conocimiento como algo “provisorio, en desarrollo, no objetivo, construido interiormente y mediado social y culturalmente” (citado por Grassi, 2000: 19). La definición desarrollada viene a decir que el conocimiento no es el resultado de un descubrimiento, sino el fruto de una construcción mental que no se fija en la adecuación con una realidad objetiva, sino en la solución de los problemas que el individuo encuentra en su relación con el ambiente. Tanto desde la epistemología de las diferentes disciplinas, como desde la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje y la psicología de la instrucción o de la educación, se han abandonado progresivamente las concepciones epistemológicas realistas o empiristas y las teorías del aprendizaje asociacionistas.

4.1. Antecedentes de la epistemología constructivista

Siguiendo a Francisco Romo (2004) describiré sucintamente los presupuestos epistemológicos del constructivismo, esenciales para comprender la relación existente entre la descripción realizada del ambiente cultural –modernidad y postmodernidad- y su reflejo en la educación.

La cuestión del constructivismo se halla teóricamente relacionada con el problema del conocimiento de la realidad e incluso, para algunos, con el de la existencia objetiva de la realidad misma con independencia del conocimiento. Frente a esta cuestión coexisten dos posturas fundamentales, la del realismo ingenuo sobre el que se sustenta el positivismo y la del realismo crítico sobre el que se sustenta el constructivismo.

Los autores constructivistas coinciden en su concepción del conocimiento (epistemología) y discrepan en sus afirmaciones acerca de la realidad, aunque estas afirmaciones pertenecen al dominio de la ontología. Existe una posición epistemológica-ontológica, denominada “realismo hipotético”, según el cual aunque exista un mundo real e independiente de la conciencia, legalmente estructurado, conexionado y cuasi continuo, es solo conjeturalmente cognoscible y explicable por medio de la percepción, el pensamiento y la ciencia intersubjetiva. Frente a esta posición, Maturana se hallaría alineado con los idealistas o solipsistas. Para él no existe una realidad independiente del observador, “nada existe más allá del lenguaje” y la realidad no es más que una hipotética o una “proposición explicativa” (Maturana, 1988: 9). La cuestión, por tanto, no es en sí epistemológica sino ontológica. Si utilizamos una metáfora como explicación de las distintas posturas epistemológicas y ontológicas descritas por los constructivistas, tendremos, por un lado, la epistemología objetivista, que sostiene que el mapa que construimos de la realidad, se corresponde con el territorio, que es una especie de fotocopia reducida de la realidad. En cambio, la posición más ontológicamente extrema (representada ejemplarmente por Maturana) defiende que el mapa es el único territorio existente, lo único

que tenemos es un mapa. La epistemología constructivista se basa en la afirmación de que operamos de acuerdo con el mapa que construimos de la realidad, pero que un mapa no es un territorio. Es algo que puede ser más o menos útil según su adecuación, pero no es más que una descripción del territorio en términos del observador.

Sin embargo, el constructivismo no es algo nuevo en su concepción básica. Puede encontrar sus predecesores en Vico, Kant y la fenomenología, quienes ya postulaban la naturaleza constructiva de la experiencia y el papel de la conciencia en la captación de la realidad. Como tal, se constituye como opción epistemológica y se consolida al final de los años 70 y durante la década de los 80.

Lo más característico de la epistemología constructivista es precisamente esta confluencia entre teóricos de distintas ciencias en señalar el papel crucial del proceso mismo de la observación en la comprensión de la realidad.

La descripción de las distintas posturas que se han asumido en el transcurso de la humanidad, la concepción actual de los físicos acerca de la observación de la realidad, las propiedades auto-organizativas que postulan para los seres vivos algunos biólogos, el funcionamiento recursivo de los sistemas informacionales que propone la cibernética de segundo orden y, los procesos socio-históricos por los que se desarrolla toda ciencia, se presentan como eslabones naturales para el esbozo de los procesos cognoscitivos descritos por distintas áreas de la psicología. (Romo, 2004: 79-99)

Desde la perspectiva filosófica, el constructivismo se presenta como una tesis epistemológica y psicológica a la vez, que se preocupa de responder a la doble pregunta de cómo conocemos y cómo llegamos a conocer. La respuesta, en síntesis, es que nuestro conocimiento es una construcción de la realidad, y que esta construcción es, a su vez, construida. La cuestión criteriológica, pues, se desplaza del ser al conocer y de la verdad a la verosimilitud.

Desde los sofistas, ya se afirmaba que el *pensar* es en cierto modo, un *sentir*: con lo que *ser* acabará significando *ser sentido*. El pensamiento filosófico se instala así muy resueltamente en el reino de la sensación y la opinión: lo importante ya no será tener opinión *verdadera*, sino opinión *mejor*.

Un breve repaso por la historia de la filosofía³ nos muestra que el supuesto fundamental de la epistemología constructivista, afirma que el mundo que se construye es un mundo de experiencias, que no exige correspondencia con una realidad ontológica. Si para Tomás de Aquino la verdad era la *adaequatio rei et intellectus*, para los constructivistas actuales la verdad es una construcción mental.

Respecto a las aportaciones de la física, la física moderna está fundamentada en la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica pone de relieve el efecto del observador sobre lo observado, cuestionando nuestro acceso a la realidad.

A finales del siglo XIX la física creía poder explicar todos los fenómenos observables de la materia a partir de las leyes del comportamiento

³ Descartes sostenía que solo hay una vía adecuada para buscar la verdad, a saber, el descubrimiento por la razón de verdades intuitivamente obvias y la deducción a partir de ellas de las demás verdades.

Locke (1632-1704), quería comprender cómo funciona realmente la mente humana, hasta tal punto que a partir de él la mente humana se vuelve importante. El único objeto inmediato de la mente humana son sus ideas, pero esas provienen de la experiencia. Locke formula así el principio básico del empirismo.

Para Berkeley (1685-1753), las cosas solo existen al ser percibidas, solo conocemos nuestras ideas, de hecho, no se plantea si las ideas corresponden con los objetos reales y, reduce la verdad a lo percibido. Si para Berkeley el ser de las cosas es percibido, para Vico (1668-1744) es ser hecho. El hombre solo entiende las cosas que él mismo hace, por tanto, reduce la verdad a lo hecho.

Para Kant, la mente es creadora de significado, no mero receptáculo de impresiones sensoriales.

La enseñanza fundamental que para el constructivismo se extrae de la doctrina de Husserl es que todo conocimiento es construido a partir de la experiencia, de una forma operativa, Para el existencialismo no existe un sujeto puro o trascendental, sino que éste se constituye en su relación con el mundo, siendo la conciencia indisoluble de su objeto. La aportación de Sartre al constructivismo es la del alternativismo: traslada el problema del conocimiento al de la acción e interacción humanas en un contexto histórico.

de las partículas de Newton y las leyes del comportamiento de las ondas electromagnéticas de Maxwell. Y ciertamente estas leyes pueden describir el funcionamiento de las entidades macroscópicas a nuestra escala. Sin embargo, a nivel subatómico el funcionamiento se rige por reglas bien distintas. Las unidades subatómicas pueden manifestarse como ondas o como partículas dependiendo del instrumento de medida utilizado. El descubrimiento de Heisenberg del principio de indeterminación, según el cual no es posible la medición precisa y simultánea, de la posición y del momento (masa por velocidad) de las partículas subatómicas, permite concluir que el observador altera lo observado por el mero hecho de su observación.

En los años treinta, el físico austriaco Schrödinger desarrolló una compleja ecuación, conocida como función de onda partícula, para describir el comportamiento de las partículas elementales, que solo es predecible en términos probabilísticos, aunque sus predicciones para un conjunto de partículas resultan increíblemente exactas. Solo se puede hablar de probabilidad de encontrar una partícula subatómica (cuantón) en un lugar dado. A nivel subatómico la materia no existe con seguridad, sino más bien muestra 'tendencias a existir'.

Esta concepción probabilística de la materia socava un principio fundamental para la física clásica y las ciencias en general: el principio de causalidad. Principio que ya intentó minar desde la filosofía en el siglo XVIII Hume, al afirmar que el principio según el cual a todo efecto corresponde una causa, era un hábito, pues no podíamos tener certeza más allá de nuestras sensaciones.

Sin embargo, la ciencia física es plenamente consciente de que emplea constructos. El físico Wigner, Premio Nobel en 1961, señaló la importancia de la conciencia en este proceso de indeterminación. Sugiere que si la ecuación de Schrödinger representa la realidad, tal vez sea la misma conciencia la variable que decide qué resultado tiene lugar efectivamente en el acontecimiento considerado. Y Wheeler, va más allá e indica, que no puede considerarse que el universo exista independientemente del acto

de su registro u observación. En efecto, también Einstein formulaba una teoría de la relatividad del espacio-tiempo, que no puede leerse en sentido “relativista”.

Desde la física, concluimos, que la epistemología constructivista, busca su fundamentación en la física resaltando que los físicos se están cuestionando la posibilidad del conocimiento real del universo, dando paso a posiciones constructivistas explícitas. El científico Zukav (1979), de acuerdo con la mecánica cuántica afirmaba que no existe la objetividad, al no podernos eliminar de la escena. El hombre es parte de la naturaleza y cuando ésta es estudiada, se estudia a sí misma. Por eso, la Física puede haber llegado a ser una parte de la Psicología, o quizás al revés.

Ahora bien, si la posibilidad de conocer las cosas tal como son en sí mismas, desde el paradigma de la ciencia moderna, queda comprometida por el hecho de que la observación forma parte de lo observado y, no hay por ello, experiencia puramente natural sino un artificio “experimental”, que solo controla las variables y circunstancias abstractas en que se da lo que ya no puede llamarse hecho natural sino constructo epistemológico, también podemos afirmar siguiendo a Barrio que “esto responde a unos intereses que dejaron de ser teóricos; no se trata, en último término, de conocer cómo son las cosas, sino lo que podemos hacer con ellas. La correspondencia buscada no es con el objeto real sino con la *utilidad*” (Barrio, 2000: 359).

Desde las aportaciones constructivistas de la biología, se encuentran como autores destacados, Von Helmholtz y Maturana⁴.

⁴ Maturana, uno de los biólogos más destacados de la posición constructivista, introdujo el concepto de determinismo estructural, según el cual los cambios que se producen en todos los sistemas vivos están determinados por su estructura, cualquiera que sea ésta. De este modo, del determinismo estructural llegamos a la imposibilidad instructiva entre seres vivos. Estos biólogos son los constructivistas más radicales por la variedad de argumentos y su énfasis en el papel activo (casi exclusivo) del propio organismo en la generación de la propia actividad.

Asimismo, los más destacados en el campo de la cibernética son Ashby y Coufignal⁵.

Cabe mencionar brevemente cómo la sociología representa una de las vertientes que ha favorecido el desarrollo del constructivismo. En efecto, la sociología del conocimiento se ocupa de la construcción social de la realidad, es decir, se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina.

Los antecedentes intelectuales de la sociología del conocimiento se suelen situar en tres corrientes: el marxismo, la corriente nietzscheana y la historicista. Para Marx, la conciencia del hombre está determinada por su ser social. Nietzsche, en su posición anti-idealista, desarrolla la “teoría de la falsa conciencia”, con su análisis del significado social del engaño y del autoengaño y, de la ilusión como condición necesaria para la vida. El resentimiento será para Nietzsche factor generador para ciertos tipos de pensamiento humano. El historicismo de Dilthey plantea la relatividad de todas las perspectivas sobre el acontecer humano.

Bergery Luckmann asumen como presupuestos antropológicos los primeros escritos de Marx, las inferencias antropológicas extraídas de la biología humana y el énfasis en la constitución de la realidad social por medio de significados subjetivos, derivados de Max Weber y los presupuestos socio-psicológicos de especial importancia para el análisis de la internalización de la realidad social de George Herbert. La principal obra conjunta de Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, intenta presentar

⁵ Para Ashby (1956), la cibernética no se interesa por lo que son las cosas, sino por lo que las cosas hacen. De hecho, la cibernética no trata de explicar los fenómenos observados, afirma Coufignal (1969), sino aplicar los conocimientos que podemos alcanzar de estos fenómenos. De este modo, se da una primacía del hacer sobre el ser; no se trata de alcanzar un conocimiento de la naturaleza de los elementos que actúan, sino obtener un conocimiento de la acción misma que nos permita conocerla, reproducirla y hacerla más eficaz.

una exposición general y sistemática sobre el papel que el conocimiento juega en la relación dialéctica establecida entre individuo y sociedad, entre identidad personal y estructura social. Su enfoque dialéctico establece que el mundo social puede caracterizarse esencialmente por la interacción de tres momentos que reciben el nombre de: externalización, objetivización e internalización. La primera de ellas, se refiere a que la sociedad es un producto de la actividad humana. La objetivización señala a la sociedad como una realidad objetiva. Por último la internalización afirma que el hombre es un producto social. En este sentido, la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann ha influido en algunos enfoques de sociología de la educación, que se basan en la teoría de la socialización desarrollada por estos autores.

En el origen de la sociología y sobre todo en los escritos de Durkheim, el hombre es una construcción social: los individuos se hacen los unos a los otros, tanto física como espiritualmente, pero no se hacen así mismos. Así como es la sociedad misma la que produce al hombre en cuanto hombre, así también ésta es producida por él. En *Educación y Sociología*⁶ Durkheim señala que no es tan solo la sociedad la que ha elevado el tipo humano al rango de modelo que el educador debe esforzarse en reproducir, sino que también es ella la que lo modela, y lo modela según sus necesidades (...). El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal y cómo la naturaleza lo ha creado, sino tal y como la sociedad quiere que sea (Durkheim, 1975: 104).

4.2. El constructivismo como teoría del aprendizaje

El marco en el que se sitúa el enfoque constructivista, es el de las teorías del aprendizaje. Según Bernad una de las tesis nucleares “es la afirmación, de que entre el estímulo y las respuestas dadas por los sujetos se dan ciertos procesos intermedios mediante los cuales los aprendices, interpretan el estímulo, poniendo en él aspectos no dados

⁶ Durkheim, E. (1975) *Educación y Sociología*, Barcelona, Editorial Península.

por el dato original, lo que equivale a admitir que el conocimiento conlleva cierta *construcción subjetiva*” (Bernad, 1994: 81). A partir de aquí, Piaget, habló de “estructuras operatorias” y los que le siguieron de “aprendizaje significativo”, (Ausubel, 1978), “estrategias de aprendizaje” (Cook y Mayer, 1983), “mapas cognitivos” (Novak y Gowin, 1988) y un largo etcétera.

En la perspectiva constructivista, la educación se concibe, esencialmente, como proceso del aprendizaje. Los elementos que caracterizan este proceso son muchos y, distintos autores los expresan con gran variedad. Desde un punto de vista descriptivo, parece existir, sin embargo, una convergencia en los siguientes puntos:

En primer lugar, el proceso de aprendizaje, entendido como la “continua construcción y reconstrucción del conocimiento, se considera un acto que solo pertenece al que aprende. No puede ser efectuado o “determinado” desde el exterior, ni entenderse bajo la fórmula clásica de la “transmisión de un saber”, ya que es quien aprende el que lo configura, construyendo significados y conceptos, con la intención de dar sentido a sus propias experiencias, respondiendo a los conflictos que, en el contexto social en el que vive, puedan surgir desde las distintas visiones del mundo” (Grassi, 2000: 18). Dicho aprendizaje ha de ser un proceso ordenado, desde lo más simple a lo más complejo, asentándose cada nuevo conocimiento sobre los adquiridos anteriormente.

El constructivismo es una teoría psicológica sobre la memoria y el aprendizaje. En esta dirección, Hirsch, autor de *La escuela que necesitamos*, explica detalladamente el proceso y afirma:

“El aprendizaje está indisolublemente asociado con la memoria –ya que se puede hablar de experiencia aprendida cuando la podemos recordar- y desde hace mucho se sabe que la mayoría de los recuerdos no son simplemente mecánicos, sino constructos elaborados sobre un amplio cuerpo de experiencias previas relevantes, de la misma forma que la capacidad de entender el lenguaje, es otro ejemplo del carácter constructivo del

conocimiento. El significado de lo que leemos o escuchamos no se transfiere directamente desde una persona a otra, sino que se construye por el oyente, a veces de modo incorrecto. Ya que la memoria y el significado lingüístico constituyen una gran parte del aprendizaje en la escuela, estos dos ejemplos por sí solos –según los constructivistas- hacen plausible la idea de que el aprendizaje escolar es construido” (Hirsch, 2012: 402).

Este comenzó siendo el horizonte psicopedagógico de la LOGSE.

En segundo lugar, el modelo constructivista sitúa la figura del alumno en el centro del proceso de aprendizaje, ya que es considerado como el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. Según afirma el americano Hirsch “el constructivismo sostiene que los alumnos no son recipientes pasivos donde se acumulan conocimientos sino participantes activos que construyen el conocimiento para sí mismos. Se afirma que esta teoría sirve de fundamento para la enseñanza *centrada en el alumno*: el aprendizaje mediante la práctica y por descubrimiento” (Hirsch, 2012: 222). El que aprende es un sujeto activo, es decir, no *toma de* los otros, sino que *crea, descubre, experimenta* el conocimiento que conquista. Tal centralidad se realiza de dos modos complementarios. Por un lado, el que aprende determina las interpretaciones y las teorías que puedan dar sentido a la experiencia que él mismo tiene del mundo –es decir, del ambiente en el que vive-, en ese sentido él participa también con su personalidad, en la adquisición del conocimiento, situándose como un “epistemólogo”. Él modula los estímulos recibidos y los traduce para sí en función de sus conocimientos y experiencias previos y en función del contexto cultural en el que se desenvuelve. Tales conocimientos previos filtran y condicionan todo el proceso de aprendizaje, en un plano operativo, en función de estrategias de pensamiento –algoritmos (contenidos) o heurísticos (instrumentos)– referidas a cada campo cognitivo (Bernad, 1994: 80). Por otro lado, él es quien lleva el control exclusivo de tal proceso, que es suyo y no puede corresponder a ningún

modelo establecido. Este control es esencial, porque todo el aprendizaje constructivista se basa en el sujeto que aprende, en cuanto que éste realiza el trabajo de aprender.

Según indicábamos más arriba, dado que la memoria y el significado lingüístico constituyen una gran parte del aprendizaje en la escuela, parece que es correcto afirmar por extensión que todo aprendizaje escolar es construido, para de ese modo, no dar fiabilidad al relato que nos viene de otros, sino exclusivamente a lo que nosotros descubrimos o construimos por sí mismos. Según Hirsch “la extensión errónea del concepto al ámbito de los métodos pedagógicos surge de la ambigüedad entre la idea de que los recuerdos y significados de las palabras son construidos, y la idea de que la única forma de aprender las cosas adecuadamente es construirlas o descubrirlas por uno mismo y no a través del relato de otros” (Hirsch, 2012: 402).

En tercer lugar, el mismo proceso de aprendizaje adquiere importancia y se presenta como una fuente de conocimiento y descubrimiento. El conocimiento, de este modo, se convertiría en un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada constantemente por la mente que va construyendo de modo progresivo modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. En definitiva, conocemos y explicamos la realidad a través de los modelos que construimos, siempre susceptibles de ser mejorados o cambiados. De hecho, según el paradigma constructivista, el conocimiento no es una apertura total a la realidad; las estructuras del aprendizaje muestran una visión guiada por preconcepciones y precomprensiones de lo real que determinan el aprendizaje futuro.

De hecho, al cumplir este proceso, el alumno aprende cómo afrontar y resolver los problemas que se le presentan; en esta perspectiva incluso el error tiene valor y no debe considerarse una objeción, sino más bien, un importante estímulo para el aprendizaje. “El modelo constructivista del aprendizaje –observa Akylacin – se centra en el descubrimiento y la participación. Éste es el viaje del aprendizaje, en el que los errores son

parte del camino. Pone su atención en quien aprende, que aprende cómo aprender, y en una cultura educativa por medio de la cual, los estudiantes son ayudados a ser autónomos” (Grassi, 2000:29).

El rendimiento que puede obtenerse de los errores en el aprendizaje, es un elemento reseñable de las teorías constructivistas. La inteligencia teórica, al igual que la práctica, desarrolla su actividad creativa a base de ‘ensayo y error’ (Barrio, 2000: 353). En relación con esto, se puede destacar que el constructivismo hace causa común con el paradigma evolucionista de la cultura surgido a finales del siglo XIX. La ciencia no sería un conocimiento acumulativo sino evolutivo, que va seleccionando sus contenidos a base de desechar lo anterior.

En cuarto lugar, en la perspectiva constructivista, la educación y la función del profesor aparecen radicalmente transformadas respecto a la concepción tradicional. El profesor pasa de ser fuente, centro, arquitecto del conocimiento, a ser ‘guía’ y ‘allanador’ del trabajo que el estudiante debe llevar a cabo. Despojado del papel de quien sostiene, por su competencia, el edificio del saber y se compromete a enseñarlo a los alumnos, el profesor asume la función de estrategia, convirtiéndose, en cierto modo, en un “regidor que predispone las condiciones y las reglas para que los actores aprendan y reciten su parte” (Grassi, 2000: 20).

En la misma dirección, afirma Bernad, el profesor es un diseñador de la actividad del alumno, cuyo apoyo fundamental y más útil es el conjunto de datos relativos a lo que podríamos definir provisionalmente como la ‘gramática mental real’ de sus alumnos en el panorama disciplinar de sus enseñanzas diarias. La tarea del profesor, consistiría en ser un simple elemento de apoyo en la adquisición de esa gramática. El alumno seleccionaría y sintetizaría los contenidos, su evaluación y estructuración con arreglo a lo que de ellos le resulte significativo en función de su cultura, experiencias y conocimientos. El aprendizaje de este modo, sería un proceso acumulativo en el que, mediante ese bagaje previo, el alumno atribuye significados a la parcela de realidad que en cada caso enfrenta. De hecho, al aprender algo nuevo se produce una reorganización de los

aprendizajes previos y de las propias estructuras cognitivas. Es decisivo en cuanto a la asimilación, la expectativa del aprendiz, sus propios intereses socio-cognitivos surgidos de la interacción con el medio en que se desenvuelve y su capacidad de otorgar una significación peculiar a los contenidos del aprendizaje.

Dado que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, los contenidos se aplican a esa actividad constructiva del alumno. Pero, según Coll, son unos contenidos que ya han pasado por un proceso de construcción social. “La práctica totalidad de los contenidos que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares son saberes y formas culturales que tanto los profesores como los alumnos encuentran en buena parte elaborados y definidos, en su mayor parte saberes ya contruidos y aceptados a nivel social, y debe tenerse en cuenta que se trata de construcciones y aceptaciones relativas, sujetas a un proceso de evolución y revisión constante” (Coll, 2000: 442). En efecto, la sociedad transmite unos contenidos para los nuevos ciudadanos, sin embargo, nada tienen que ver con lo que las cosas son en sí mismas, ya que se trata de una construcción social que va cambiando con el tiempo. Durkheim, habla de *construcción social de la realidad*, porque el significado de los contenidos es pura creación social y, por ello, su transmisión no supondrá una *lacra* sobre el desarrollo del individuo. Según el constructivismo, el hombre no solo debe construir los contenidos conceptuales, sino que ha de darles una organización y un sentido. Al organizarlos comienzan a ser significativos para el alumno. El tipo de enseñanza contra la cual se revela el constructivismo, es aquella que solo se produce por la adición de nuevos datos sin que éstos conecten con lo sabido anteriormente.

Además de los aspectos descritos anteriormente, otros autores, como Guba y Lincoln hablan, a su vez, de un paradigma constructivista que podría caracterizarse por los siguientes patrones (citado por Barrio, 2000: 355):

- “Una ontología relativista (*a relativistic ontology*), según la cual la realidad es múltiple, socialmente constituida, no gobernada

por leyes naturales ni causales en donde, la verdad consistiría no en un isomorfismo con la realidad sino en la construcción mental mejor informada, más sofisticada y sobre la cual existe un mayor consenso”.

- “Una epistemología subjetiva y monista (*a monistic, subjectivist epistemology*) El observador no puede tomar distancia con respecto al fenómeno observado; se supera, el dualismo sujeto-objeto que margina toda consideración axiológica. Aquí se afirma que el científico es interpelado por la realidad: la observa implicándose con ella hasta llegar propiamente a constituirla”.
- “Una metodología hermenéutica, (*a hermeneutic methodology*) caracterizada por una atención prevalente al contexto”.

Las consecuencias de la aproximación de este modelo a la actividad normal del aprendizaje son notables y provocan cambios constantes en la forma de conducir una clase.

En los comienzos del movimiento de la educación progresista concebida por W. H. Kilpatrick, se utilizaba la expresión ‘método basado en proyectos’ para describir la forma naturalista de la enseñanza. De hecho, el método se presentaba en oposición a la educación tradicional, dirigida y tipo ‘fábrica’. “Se caricaturiza con la figura del profesor autoritario soltando la misma perorata frente a la clase, o con estudiantes pasivos, aburridos, apenas conscientes, desplomados en sus asientos, o bien con estudiantes intimidados, temerosos, correctamente sentados y dispuestos a repetir como loros las palabras del profesor” (Hirsch, 2012: 425). Por ende, en la casi totalidad de los estudios⁷ sobre el modelo de clase

⁷ El estudio de J. G. y M.G. Brooks, referencia fundamental en este tema, se describe la clase tradicional con las siguientes características: el estudiante trabaja solo, el currículo se presenta como parte de un todo, subrayando principalmente las habilidades básicas, la educación se basa en los manuales y sus series de ejercicios, al estudiante se le considera una página en blanco sobre la que se van escribiendo nociones e informaciones, el profesor busca respuestas correctas para convalidar sus lecciones, la evaluación se concibe separada de la educación. Por el contrario, la clase basada en el modelo constructivista se

constructivista, se tiende siempre a presentar ésta en oposición al modelo de clase tradicional.

Es incuestionable, que alguna de las propuestas descritas resultan interesantes bajo el perfil didáctico y es menester aclarar, que aunque en ocasiones la ‘mal’ llamada educación tradicional yerra en algunas de sus proposiciones, no puede no tenerse en cuenta que es un “tipo de educación predominantemente interactiva, con mucho intercambio entre los estudiantes y el profesor, involucrando a todos los estudiantes mediante la dramatización del aprendizaje de distintos modos” (Hirsch, 2012: 418). Conviene observar que el constructivismo no es solo una técnica para conseguir mejorar la didáctica, sino que representa una teoría bien definida que avanza con la pretensión de construir un nuevo modelo de escuela en estrecha dependencia de una teoría epistemológica. Tal modelo, dadas sus características, no puede someterse a ninguna forma preexistente, antes aún, pide a la forma misma de la educación que cambie de dirección. Esa exigencia radical de novedad hace que el constructivismo sea un modelo “alternativo” y “totalizante”, y como tal debe ser considerado.

Una vez hechas estas precisiones, hay que considerar que los presupuestos gnoseológicos del constructivismo, no pueden sino inducir a la creación de un sistema auto referencial, en el que el conocimiento humano, privado de todo valor intencional, no iría más allá de las construcciones o de las representaciones mentales⁸.

presenta de este modo: las actividades curriculares se basan en fuentes primarias, a los estudiantes se les considera “pensadores en potencia” de grandes teorías, el profesor desarrolla una función interactiva, mediando entre el ambiente y los estudiantes, el profesor pide el punto de vista de los estudiantes, para apreciar su aprendizaje con vistas a sucesivos descubrimientos, la educación está íntimamente vinculada al aprendizaje y depende de la observación, por parte del profesor, del trabajo del estudiante.

⁸ Este parece ser el punto central de la crítica al constructivismo, si bien existen otros elementos de perplejidad que pueden encontrarse en las afirmaciones de algunos de sus defensores, directos o indirectos, como por ejemplo, la identificación del proceso cognitivo humano con el de los animales e incluso la explicación biológica de cada acto cognitivo, incluida la autoconciencia.

El distanciamiento del conocimiento y la realidad y la transformación de la representación mental en verdadera realidad son principios ampliamente aceptados y compartidos por los constructivistas. Así lo afirma Onorato : “La visión constructivista del mundo, que contiene realidad solo en la medida en que es comprendido por el que aprende —escriben como conclusión de un artículo Baylor, Samsonov y Smith—marca un distanciamiento importante de las teorías del mundo como verdad objetiva que tiene que ser explicada y aceptada” (Grassi, 2000: 27). Tal ‘separación’, que en la reflexión filosófica moderna se ha considerado como un “problema” y que ha sido en parte compartida y aceptada, se veía ahora, a través de la teoría constructivista del aprendizaje, introducida en la larga escala del mundo de la educación y la instrucción, pudiendo condicionar gravemente el desarrollo intelectual de las futuras generaciones.

4.3. Balance crítico del constructivismo

En cualquier planteamiento que estudiemos siempre es posible encontrar aspectos verdaderos que acoger y reconocer. Entre los ya citados, el constructivismo ha introducido los siguientes:

En general, “las teorías constructivistas superan evidentemente al conductismo en lo relativo a la eficacia del aprendizaje” (Barrio, 2000: 357). El esquema estímulo-respuesta de la perspectiva conductista muestra su limitación ante la introducción de la motivación subjetiva, como factor clave del aprendizaje. El constructivismo considera la motivación como elemento decisivo al inicio del aprendizaje, no solo como refuerzo final, como hace el conductismo.

Otra de las aportaciones del constructivismo es su insistencia en que el aprendizaje ha de ser *significativo* y atractivo para el alumno. Si se tienen en cuenta los aspectos motivacionales y afectivos del sujeto que aprende, éste se implicará más en su propio aprendizaje.

Asimismo, el interés que muestra el paradigma constructivista respecto a la actitud 'activa' y 'participativa' del alumno en el aprendizaje. Un docente implicado en su tarea trata de implicar también al alumno, para que éste no sea simplemente un mero receptor de información, sino que reciba, comprenda, asuma, integre y haga suyo, el conocimiento. Por eso, la crítica que el constructivismo hace al memorismo está justificada, siempre que no se caiga en el extremo de menoscabar la memoria.

Aparte de considerar las aportaciones del constructivismo a la enseñanza que acabamos de enumerar, existen otras⁹ que no voy a mencionar, por su colateralidad con esta investigación.

Parece ser que el punto central de la crítica al constructivismo "se refiere al equívoco que subyace en la noción misma de 'construcción' del conocimiento, la cual a su vez, tiene su origen en el representacionismo kantiano" (Barrio, 2000: 358). Uno de los principios fundamentales del paradigma constructivista es que el conocimiento no se recibe pasivamente sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente. Es decir, se conoce no la realidad, sino la representación que hacemos de ella, a través de constructos mentales. De hecho, para Kant, solo es posible el autoconocimiento y, por tanto, la realidad no se puede conocer. Esto es tanto como decir que, el conocimiento, no sale del círculo del yo. Es por ello, que el paradigma constructivista "induce a la creación de un sistema autoreferencial, en el que el conocimiento humano, privado de todo valor intencional, no iría más allá de las construcciones o de las representaciones mentales" (Grassi, 2000: 23).

Asimismo, como ya hemos apuntado en las aportaciones constructivistas que la física nos ofrece, desde el paradigma de la ciencia moderna la posibilidad de conocer las cosas tal como son en sí mismas, queda comprometida por el hecho de que la observación forma parte de lo observado y el objeto solo es científicamente comprensible en la medida

⁹ Remito al trabajo de Barreto, C. y otros sobre "Los límites del constructivismo". En él desarrolla tanto las aportaciones del constructivismo a la enseñanza, como sus límites, sin pretender caer en simplificaciones propias del constructivismo.

en que es reelaborado teóricamente en condiciones ideales. Lo que resulta entonces es un constructo, un experimento que controla variables del 'hecho natural', pero no hay una experiencia puramente natural. Si esto es así, reducimos la realidad a un constructo humano y hacemos depender dicha realidad de nosotros, en definitiva, de nuestros intereses, gustos, y por tanto, más fácilmente manipulable para nosotros. Por tanto, ya no se intenta conocer cómo son las cosas, sino lo que podemos hacer con ellas.

El constructivismo considera un elemento fundamental del proceso de aprendizaje la actividad del sujeto que aprende. Y es razonable, como ya hemos anotado. El fenómeno de la conciencia y la *autoconciencia* que distingue la vida del ser humano, sería imposible e impensable sin la actividad del sujeto consciente. Conocer es una actividad propia del sujeto y éste no permanece pasivo en dicho conocimiento. De hecho, está actividad es *inmanente* porque se produce en el propio sujeto que conoce. Veámoslo sucintamente.

El sujeto que conoce es tanto pasivo como activo en el acto de conocer. La percepción misma supone una primera reelaboración de lo percibido. Ahora bien, que haya una actividad en el sujeto cognoscente –conocer, en efecto, es una actividad inmanente, es decir, que se da *en el interior* del sujeto que la realiza- no significa que pueda prescindirse de la actividad que también a él mismo le *activa*, que es justamente el *acto de ser* de aquello que está haciendo de objeto de sus representaciones. *Existir es más que ser-objeto*. Cabe decir, incluso, a la inversa, que todo lo que algo tiene de *objeto* lo tiene además y con total independencia de lo que tiene de *ser*. Afirma Barrio Maestro, que “la primera ‘condición de posibilidad’ del conocimiento no está en el sujeto sino en el acto de ser de la cosa. Su ser es, por lo mismo, dejarse conocer (...) El ser en cuanto ser (*ens qua ens*) es ‘compatible’ con su *ser conocido*, pero ‘consiste’ en su *ser cognoscible* (Barrio, 2000: 361). En definitiva, ser-cognoscible no es de hecho lo mismo que estar-siendo-conocido.

En efecto, la gran aventura del conocimiento es, en primer lugar y antes que nada, re-conocer el acto de ser de las cosas, la existencia

misma de las cosas, y es el *ser* de aquello que hace de *objeto* lo que al sujeto le permite conocerlo. El ser de la cosa, en cuanto que ser, es dejarse conocer. Por tanto, lo primero es la realidad en cuanto que existe, y eso implica que nos invita a penetrarla cognoscitivamente. Lo propio de la realidad no es que se ‘dé’ o presente –a mi subjetividad– sino que no hay en ella nada que haga imposible o contradictorio que se ‘dé’.

Sin embargo, la teoría kantiana del conocimiento viene a afirmar que el sujeto es el que dota al objeto de cognoscibilidad, constituyéndolo como objeto mediante las formas puras *a priori*, y así el sujeto constituye al objeto. Según Kant, como lo primero que se nos da de la realidad es a través de la *multitud caótica* de las sensaciones, el sujeto ha de poner orden para poder conocer, aportando la forma, y con ella la objetividad. El resultado final es que “el objeto total es una producción del sujeto y el ‘ser’ del objeto es su ser-objeto-para-el-sujeto, de manera que solo conocemos lo que previamente hemos puesto en el objeto (su objetividad, que viene a ser nada más que la otra cara de la subjetividad, pues todo objeto lo es para un sujeto).

Según Kant, conocer algo no es más que reconocer en eso lo que previamente le hemos dado –para hacerlo cognoscible–, de manera que en último término no podemos conocer de las cosas su ser en sí, sino lo que previamente hemos puesto en ellas -construido-. Conocer, en fin, no es más que conocer al sujeto, de suerte que resulta imposible salir de la esfera de la immanencia” (Barrio, 2000: 361). De hecho, se termina creando el sistema autoreferencial al que antes aludíamos, dado que no se puede conocer el *ser* del objeto, sino su mero ser-objeto.

Concebida la actividad del sujeto de este modo, difícilmente se consigue crear un proceso que no sea *cerrado*, es decir, autorreferencial, en el que la realidad –al menos, lo auténticamente significativo de ellas– son nuestras propias representaciones. Así, “al justo desarrollo de la potencialidad intelectual y humana del sujeto no le correspondería más incremento en la relación con la realidad que el del resultado de nuestros

procesos mentales. De este modo, la realidad estaría, paradójicamente, cada vez más confinada al reino de la insignificancia” (Grassi, 2000: 29).

No obstante, considerando todos los aspectos benéficos que aporta el paradigma constructivista, el *constructivismo filosófico* tiene un punto débil: “no puede demostrar lo que debería demostrar, a saber, la absoluta inmanencia del ser a la conciencia. (...) Lo único que resulta imposible es que lo conocido, en cuanto tal, sea absolutamente independiente de la conciencia. Pero eso no obsta que, además de ser conocido, lo conocido posea una realidad propia y distinta de su ser-conocido, aunque, naturalmente, compatible con ella.” (Barrio, 2000: 360). En la misma dirección, Onorato Grassi afirma que: “la polémica constructivista contra el objetivismo no hace más que acentuar la división entre dos aspectos que, sin embargo, deberían estar unidos y considerados aspectos fundamentales de un único proceso.” (Grassi, 2000: 26).

A propósito de todo esto, el concepto de ‘realidad total’, ya desarrollado, sale a nuestro encuentro para no caer en un extremo o en otro, ofreciéndonos la hipótesis de un proceso educativo en el que el desarrollo de la personalidad y una mayor relación con la realidad van a la par, no de modo mecánico, sino verdaderamente complementario. Esta concepción unitaria de la educación está muy bien expresada en *Educación es un riesgo*, de Giussani, en un pasaje que merece ser citado extensamente:

“Y es interesante advertir el doble valor que tiene ese “total” [se refiere a la realidad]: la educación significa el desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral, y, al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con toda la realidad. El mismo y único fenómeno, por tanto, desarrolla la totalidad de las dimensiones constitutivas del individuo y la totalidad de sus relaciones ambientales.” (Giussani, 2006: 61)

La controversia que se insinúa, es realmente, si es posible conocer o no. Marco Bersanelli, profesor de Astronomía y Astrofísica, afirma desde

su materia de investigación, que sí, es posible conocer. En el opúsculo *Es posible conocer*, Bersanelli desarrolla junto a la exploración y grandeza del universo, la desproporción por la nada que somos, para posteriormente mostrar que existe en un punto infinitésimo del universo otra historia, que es la historia de la vida, y que ha llevado en un determinado punto del espacio y del tiempo a la irrupción de la autoconciencia de todo lo que existe. Afirma: “El yo humano es el vértice de la creación que tiene sus raíces en la historia cósmica entera y en el que ésta se refleja como conciencia de todo lo que existe.” (Bersanelli, 2013: 18). Y concluye con las siguientes palabras, que se hace necesario traer a colación:

“Nosotros podemos conocer este universo. Es decir, el universo no solo nos proporciona las condiciones para existir, sino que, por algún motivo misterioso, nuestra razón ha sido hecha de tal manera que es capaz de corresponder al orden del universo mediante su capacidad de comprenderlo. Podríamos haber vivido perfectamente sin haber tenido la suerte y el privilegio de entender la estructura del orden de la naturaleza. Es la fórmula de la solución de la relatividad general, que describe la expansión del universo: nosotros que somos ese grano de polvo en el universo tenemos la capacidad de leer el orden del cosmos. ¿Cómo es posible? Es un gran misterio. El premio Nobel y gran físico, Paul Winger, decía: “Lo milagroso (no es un hombre especialmente religioso, pero se ve obligado a utilizar estas palabras) del lenguaje de las matemáticas (porque entendemos este orden del universo a través de las matemáticas) es que corresponda al lenguaje de la naturaleza. Por tanto, el milagro de que el lenguaje de las matemáticas sea apropiado para la formulación de las leyes físicas es un regalo maravilloso que no comprendemos ni merecemos” (Bersanelli, 2013: 18-19).

Efectivamente, no hay nada más extraordinario que el hecho de que el conocimiento sea posible. Y que esto sea posible es algo maravilloso que no merecemos ni comprendemos. Por esto, aprender no

puede consistir primariamente en construir conocimiento ni significados. Es la realidad, es la existencia de la realidad en su totalidad y complejidad, la que nos precede y sale a nuestro encuentro.

En esta dirección, Marcelo López nos advierte que “es la realidad, por ser real y no un fruto abstracto de nuestra fantasía, la que viene a nosotros en perspectivas particulares, a la que nos adaptamos. En dichas perspectivas se hacen manifiestas características de la realidad, y posiblemente otras no se perciben, o se vean peor. La cuestión es que somos nosotros los que nos adaptamos a las perspectivas posibles, las que la realidad ofrece, para poder comprender. Después elaboramos redes de conceptos que nos ayudan a intentar explicar lo que nos es dado, pero siempre andamos a la pesca de lo real” (López, 2013). Por consiguiente, la mente, cuando juzga ha de hacer justicia a la realidad, adecuarse al orden de la cosas, al orden de la misma realidad, sin pretender que el orden de la mente sea el orden de las cosas. De otro modo, pretendemos adaptar la realidad a nuestros esquemas, con el fin de que la realidad sea lo que nosotros queremos, para vivir quizás más cómodamente, pero no más verdaderamente.

Finalizando, el conocimiento es reconocimiento del ser¹⁰, conmoción ante el ser, y el resultado es un estupor, una conmoción frente a la realidad que aparece ante los ojos. Por eso, solo cuando el hombre se ve aferrado y arrastrado por la existencia de la realidad, puede conocerla, de otro modo, se adueña de ella, pretendiendo otorgar a la realidad un significado que él mismo crea.

La persona, desde que existe a diferencia de animales y plantas se ha planteado el problema de conocer la realidad, es decir, el hombre se relaciona con la realidad queriéndola conocer. El ser humano se da

¹⁰ A la luz de esta afirmación, remito al libro *El conocimiento es siempre un acontecimiento* de Carmine Di Martino, donde desarrolla como el conocimiento no es una actividad más del sujeto, sino la forma misma de su relación con la realidad. Para el autor, que “el conocimiento sea siempre un acontecimiento, representa la fórmula que permite superar el callejón sin salida de la modernidad, a la vez que, paradójicamente, su verdad más profunda”.

cuenta de que las cosas existen, se percata de la existencia de las cosas y, además se siente atraído por ellas. En la relación con la realidad nace la curiosidad, un interés por la naturaleza de las cosas y su significado. El hombre está hecho de tal modo que la realidad suscita en nosotros un deseo de entrar en relación con ella. La realidad, el ser, despierta una atracción que la inteligencia no puede dejar de reconocer, arrastrando consigo toda la sensibilidad humana, de forma que la razón y el afecto van al unísono. En consecuencia, “solo el estupor conoce, los conceptos crean ídolos” afirmaba Gregorio de Nisa (PG 44, col.377B).

En la primera parte de nuestro trabajo, ya expresaba, siguiendo a Hannah Arendt, como en la filosofía moderna y en el pensamiento moderno, la duda ocupa la misma posición central que ocupó durante los siglos anteriores el *thaumazein* (el estupor, la admiración), la maravilla por todo lo que existe en cuanto que existe, es decir, el reconocer, el aceptar la atracción de la realidad. Lo que se da como una experiencia unitaria –el reconocimiento de la atracción de la realidad que arrastra consigo toda la sensibilidad humana hasta hacerse una sola cosa ella–, es destruida por la duda. No se puede evitar este estupor, pero podemos eliminarlo un instante después. Entonces, vence el prejuicio, el decidir de antemano lo que queremos que sean las cosas, intentando manipular la realidad ajustándola a la coherencia de un esquema prefabricado por la inteligencia.

No obstante, podría sugerir, que es posible conocer y educar en este contexto actual. Es posible, si nos encontramos con un testigo que nos transmita las mejores cosas que la humanidad ha descubierto a lo largo de la historia, para que el educando, recorriendo lo que el hombre ya ha conseguido entender de la realidad, inicie su camino y lo haga suyo.

Para esto, el educador ha de buscar el desarrollo del sentido crítico de su educando, de su capacidad de hacer preguntas, debe transmitir una sensibilidad por el significado de las cosas que se enseñan, por su sentido; debe transmitir la curiosidad por el sentido de las cosas y, por tanto, la capacidad de esforzarse, de empeñarse, en esta curiosidad.

Realmente, “el primer objetivo de la enseñanza no es tanto la transmisión de determinados conocimientos como educar la razón y la libertad de esa criatura que es el hombre. Y educar en la razón y la libertad es educar la capacidad del alumno de relacionarse con la realidad. Ambas, razón y libertad, no tienen un término finito en el hombre, sino que tienden inevitablemente a algo que está más allá de lo que tiene ante sí, a una respuesta exhaustiva como horizonte último del sentido de las cosas” (Bersanelli, 2013: 25).

5. El educador ausente

El objetivo de la educación moderna ha sido el bienestar del niño, un hecho que no deja de ser sincero aún cuando todos los intentos realizados no hayan obtenido el éxito esperado.

Los seres humanos traen a sus hijos a la vida y al mismo tiempo los introducen en el mundo. Con la misma educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo. Sostiene Alejandro Llano que:

“la educación representa la prueba de fuego de las diversas concepciones acerca de la sociedad y de la persona humana. Si tales concepciones están equivocadas, si no responden a la articulación real entre naturaleza humana y cultura, la educación ‘no funciona’ (...) no es que se eduque equivocadamente, según valores deficientes, es que no se educa en modo alguno: se interrumpe la dinámica del saber, por no haber sabido pulsar los adecuados resortes de la realidad misma” (Llano, 1999: 155).

Junto a Hanna Arendt, anotamos, que uno de los argumentos de la pedagogía progresista, se refiere a la emancipación de los niños de la autoridad de los adultos. La nueva pedagogía, ya detallada, intenta liberar a los niños de las normas provenientes del mundo adulto. La citada autora acusa el declive del mundo educativo, precisamente, por la asunción

acrítica de las nuevas pedagogías, al afirmar que “en ningún otro lugar las teorías pedagógicas más modernas se aceptaron de un modo menos crítico y más servilmente” (Arendt, 2003: 277), que en Europa y Estados Unidos.

Arendt acusa junto a la crisis de autoridad, otra crisis, la de la tradición; al considerar que lo más adecuado era ‘aprender haciendo’, lo que ha traído consigo un debilitamiento de los saberes.

Me interrogo continuamente, el por qué este afán de autonomía y por tanto, ese ansía de ser supuestamente ‘liberados’ de la relación educativa constitutiva, sean padres, maestros o educadores, para quedar convertidos en meros ‘guías’ o ‘allanadores del ambiente’, o bien para no entrometerse en demasía en la vida del otro. Todo parece indicar que el educador al asumir el cambio de tareas asignado desde la pedagogía romántica, abdicó de educar. Quizás no explícitamente, pero si implícitamente, los padres como primeros educadores, quisieron ahorrar a los hijos el drama de la propia vida. Lo expone Antonio Polito en su obra *Contro i papà. Come noi italiano abbiamo rovinato i nostri figli*¹¹. Toda forma de educador, padres, maestros, etc..., sin proponer un horizonte ideal a la altura de la naturaleza humana, junto al paternalismo característico del momento y sin duda, con la mejor voluntad, proyectan a los hijos o alumnos, a la nada. Quizás les haya sido propuesto algo más parcial, sin riesgo alguno, como un bienestar económico, pero se ha dejado de proponer un horizonte ideal a la altura de su deseo constitutivo e infinito. El escepticismo de los adultos que no saben qué proponer a los jóvenes, trae consigo que en éstos abunde la apatía, el aburrimiento, la pasividad y la falta de interés.

A la luz de la descripción tanto cultural como educativa que hemos realizado, me parece que queda poco que decir de las razones de tal ausencia o vacío, del educador. En el ensayo de Massimo Borghesi bajo

¹¹ Polito, A. (2013) *Contro i papà. Come noi italiano abbiamo rovinato i nostri figli*, Milano, Rizzoli.

el título *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*¹² se encuentran las claves más sagaces y lúcidas, para entender este fenómeno cultural-educativo.

Según el autor existen ciertos motivos, fundamentalmente culturales, que impiden la relación con el mundo real, finalidad de la educación. De algún modo, se interrumpe “ese misterioso nexo que une nuestro ser con la realidad, algo tan profundo y fundamental, que es nuestro íntimo sustento” (Zambrano, 2001: 104). La llamada tendencia postmoderna es una corriente que esquiva la realidad. Si los educadores no introducen en la realidad es porque desde hace tiempo se ha desertado a introducir en el sentido de la realidad. Educar, es de hecho, introducir en la realidad, en la búsqueda de sentido. En la misma dirección, Barrio Maestre, apunta hacia el contexto deseducativo actual, tratando de mostrar cuan imposible es la tarea educativa en este momento crucial de nihilismo y relativismo, para dar referencias de sentido (Barrio, 2005: 161), objetivo primordial de la educación.

A partir de los años '70 la cultura europea, es una cultura posthumanista, una cultura que no tiene al hombre en el centro de la realidad, “no se dan *acontecimientos* que marquen la historia y la vida de los hombres, sino *estructuras* económicas, sociales, étnicas, lingüísticas” (Borghesi, 2005: 27). Éstas son el verdadero fundamento de las cosas y el hombre es el resultado de una estructura, la cual es el resultado de un proceso histórico, “el hombre no tiene una ‘naturaleza’, prosigue Massimo Borghesi. Es la corriente estructuralista que interrumpe la relación del hombre con la realidad, por un lado, y con su existencia, por el otro. El estructuralismo sustituye al existencialismo, que ponía en evidencia el problema de la existencia, del drama de la vida. De hecho, desde el punto de vista del estructuralismo deja de existir la persona, con sus dramas, deseos, intereses y angustias; solo existe el lugar que ocupas en la sociedad, la estructura.

¹² Borghesi, M. (2005) *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid, Encuentro.

Si el hombre no tiene ninguna centralidad, parece que tampoco tenga sentido hablar de la educación del hombre. Y en este sentido, el educador ya no introduce en la realidad, según hemos indicado, sino que tiene que negarla, alterarla. Al no centrarse en la búsqueda de un sentido de la realidad, éste se crea y se construye, y de este modo, entra en crisis la figura de la autoridad, del maestro, del padre, de la madre.

Posterior al estructuralismo, nos encontramos en los años '80 y '90, años del contragolpe. Es el periodo de los tecnócratas y del primado de la economía. Sostiene Borghesi que “el clima del post'68 en Occidente contempla la actualización, de nuevo, de formas y comportamientos propios de la 'vanguardia' expresionista de los años diez-veinte del siglo pasado. La revolución como cambio integral del hombre y de la sociedad, no es más que el último paso de 'un hombre en rebeldía', cuyo momento inicial viene dado por el rechazo, por parte de los hijos, de la figura del padre. La revuelta, al igual que la vanguardia expresionista, se mueve entre antítesis irresolubles: jóvenes-viejos, discípulo-maestro, libertad-autoridad, comunidad-sociedad burguesa, naturaleza-civilización de las máquinas, tercer mundo-Occidente” (Borghesi, 2005: 39). Desde esta perspectiva, se introduce en la realidad dejando de lado el problema del sentido de la realidad. Y los docentes, educadores se vuelven simples técnicos. “La era de los técnicos es la era del nihilismo y éste, en su profundidad, es un tiempo sin maestros” viene a sugerir Borghesi (2009: 3). Todo parece indicar que el educador ha tenido el mismo destino que las principales figuras sociales (el médico, el político, el educador...): a partir de los años '70 estas profesiones, cuyo raíz original es una entrega al bien común, consideradas un servicio social, ya no se entienden como vocación, en el sentido de una pasión ideal –médica, educativa o política- que se transmite a través de la profesión, sino que se tecnifican en los términos aludidos.

La tendencia de la ideología 'postmoderna', gracias al uso del método genealógico sumado al estructuralista, siguiendo al filósofo Massimo Borghesi lleva así, “a la *abolición del sujeto*, del yo como protagonista libre y consciente de la historia. Esta abolición presupone

la dimensión del significado. El análisis no toma en serio las intenciones y los deseos de los hombres, *no asume el yo como el yo se asume a sí mismo*, sino que se precia de ‘revelar’ el arcano que, actuando detrás de la conciencia, la determina” (Borghesi, 2005: 44).

Estas tendencias disuelven la tradición cultural, eliminando de modo sistemático la dimensión del sujeto, tanto del docente-educador como la del estudiante, limitándose a una relación sin connotación educativa.

El estructuralismo, por tanto, destruye el método existencial, en el sentido que elimina el drama de la vida y de las preguntas existenciales. “La absolutización del texto, para la que no hay nada más allá de él, implica la doble exclusión del yo y del mundo, la desrealización del sujeto y del objeto frente al único universo existente, el lingüístico” (Borghesi, 2005: 51).

Un texto estructuralista solo toma en consideración el lenguaje, la forma lingüística, las reglas internas del texto, y de esa forma, no hay relación ni con el autor ni con el mundo histórico, produciéndose un tecnicismo y un formalismo, que pone en peligro el objeto de la literatura. “El resultado es una formalización del lenguaje que, en su vacía universalidad, no es ya capaz de encontrar lo particular, no es ya capaz de narración” (Borghesi, 2005: 69), así lo expresa Borghesi. Es el método estructuralista, que impidiendo la relación con la realidad y eliminando el método existencial, elimina también el método narrativo.

Desaparece así el método narrativo, que a diferencia de la información, no envejece. Tzvetan Todorov, protagonista de la fase estructuralista, en su libro *La literatura en peligro*¹³, afirma que “el estructuralismo, método de estudio tanto en la universidad como en institutos y escuelas francesas, es el principal responsable de la crisis de los estudios humanísticos de este momento, en Francia” (Borghesi, 2009: 4).

¹³ Todorov, T. (2009) *La literatura en peligro*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

Sin embargo, la educación solo puede acontecer mediante la narración, ya que la vida humana solo puede ser narrada. Un niño comprende a través de ejemplos narrados, no a través de la simple información.

En definitiva se ha anulado lo propio de la naturaleza humana, rebajando el deseo de infinito que caracteriza a todo hombre para poder manipularle más fácilmente, creyendo que además decide y piensa por sí mismo. Anulada la naturaleza humana, el hombre queda reducido a sus antecedentes biológicos, psicológicos o sociales y así, se disuelve su libertad, aquello que el hombre más anhelaba ha sido suprimido y entonces está a merced del poder. Ya no existe el 'yo' en tanto que realidad personal, capaz de libertad, como sujeto de la historia y las circunstancias. Si los padres están ausentes como primer agente educativo, si los maestros están desbordados y confusos en su tarea ideal, nos queda aquel grupo de adultos que ha obtenido su éxito en el mundo de la comunicación, y que hoy, desde las pantallas de televisión o desde la Red en el mundo globalizado, diseñan ante los ojos de nuestros jóvenes cómo es y cómo será el mundo. La cosmovisión actual como propuesta educativa, es la Red. A través de sus palabras e imágenes ellos aprenden a esperar o des-esperar, pero eliminado el criterio de juicio es hurtada su dignidad, porque cada hombre, puede reconocer lo que es justo e injusto, lo que es verdadero de lo falso, etc...

CAPÍTULO VI
EL APREMIO DE ENCONTRAR
LECTORES COMPROMETIDOS
QUE FASCINEN
A LECTORES QUE COMIENZAN

CAPÍTULO VI

EL APREMIO DE ENCONTRAR LECTORES COMPROMETIDOS QUE FASCINEN A LECTORES QUE COMIENZAN

Todo parece apuntar que el panorama educativo no es muy halagüeño. Sin embargo, no basta un análisis agudo para salir de una crisis. Es necesario, pero no suficiente. Entonces, ¿por dónde comenzamos? Se enumeran diferentes propuestas, desde la 'educación en valores' hasta la apelación al 'esfuerzo'.

¿Es posible educar verdaderamente ante tal situación? Esta es la pregunta que desfila por doquier en estos momentos de 'emergencia educativa'. ¿Es posible introducir en la realidad total? ¿De qué modo es indispensable la incidencia del mediador-educador en la vida del educando? ¿Cómo esa incidencia del educador ha de ser en el educando aceptada personal y libremente? ¿Por qué es necesaria y razonable la incidencia del mediador en la elección de las lecturas?

Posiblemente con algo de osadía, me permito afirmar su posibilidad, siempre y cuando se tengan en cuenta algunos de los factores que cito a continuación. Sin duda, a riesgo de ser esquemática y omitir ciertas consideraciones apreciables, escojo algunas cuestiones que ya he nombrado y que a mi parecer es decisivo tener en cuenta en la tarea educativa.

Efectivamente, se muestra necesario a la luz de la situación cultural y educativa actual, que el educando encuentre un punto de referencia que se convierta para él en fuente de certeza y seguridad. Parece obvio que ese punto de referencia no viene de la mano de una lista de valores a recuperar, sean estos los que sean, sino de algo mucho más profundo. Es el arte de provocar esas actitudes y exigencias inmanentes al sujeto, que viene de la mano del educador, sea este padre, madre, maestro, amigo o 'mediador', a través de la provocación tanto existencial como intelectual. Obviamente, el educador ha de ser consciente de esas exigencias inherentes, tan consciente de la realidad, que se propone como alguien revelador para el educando provocando en él, 'novedad, respeto y estupor'. Nace tal atractivo que se produce una inevitable adhesión, comenzando así la verdadera relación educativa, no prevista ni fijada de antemano por ninguno.

Antes de continuar con el desarrollo de esta consideración, realizo un breve paréntesis con la intención de rescatar el prestigio de la razón, para que no naufrague la educación.

El profesor Barrio Maestre se plantea el siguiente interrogante: "¿Podrá la postmodernidad librarse de sus propios fantasmas? (...) Creo que solo podrá si es capaz de rescatar la razón del contingentismo y la arbitrariedad. Pero eso implica reconocerse aún en el legado de quien descubrió que la razón es apta para conocer la realidad, y esto no es otra cosa que saberse alcanzado por algo que no depende enteramente de nosotros, que nos supera y que, precisamente por eso, nos puede enriquecer" (Barrio, 2008: 535).

Para quien se sabe en deuda con la realidad y reconoce a ésta como su 'íntimo sustento' en expresión de María Zambrano, advierte, Barrio Maestre que "la educación no perecerá en el océano de la sinrazón y el puro sentimentalismo, si somos capaces de recuperar el prestigio de la razón como capaz de una conversación seria sobre la verdad y el bien" (Barrio, 2008: 537).

En el libro *Nosotros, los modernos*, Alain Finkielkraut afirma la prioridad de los hechos sobre la 'comprensión' de cuestiones complejas. Describe lo que le sucedió a Roland Barthes declarado profundamente moderno.

"Algunas semanas antes de haber despedido sin preaviso al superego moderno, Barthes había anotado en su diario: "veo la muerte del ser querido, enloquezco, etc.". El ser querido es la madre que agoniza. Y existe un vínculo entre este enloquecimiento y esta destitución. Barthes dejó de considerarse moderno y de ir y venir de sus criterios a sus gustos *cuando vio morir a su madre*. 'De repente, se me ha vuelto indiferente no ser moderno': su cambio de actitud no proviene de una reflexión doctrinal, sino de un acontecimiento. Un acontecimiento íntimo e ínfimo con respecto a los valores indisolublemente políticos y artísticos que estaban en juego en su adhesión a la modernidad. Fue un duelo privado lo que condujo a Barthes a denunciar su imagen pública" (Finkielkraut, 2006: 36).

A través de un hecho que vive 'secretamente', la muerte de su madre, el dolor y la pena que le produce y el duelo privado que sufrió, Barthes, cambia de actitud. Un moderno como él, acostumbrado a utilizar la razón como medida absoluta de la realidad, ante un hecho que le provoca, reacciona haciendo justicia a su naturaleza humana, a su exigencia de eternidad, de amar, atravesando una gran lucha interior.

¿Qué emerge ante nuestros ojos en semejante testimonio? Que hay 'algo' en el hombre que resiste a cualquier interpretación. Descubre

en su propia experiencia vital inclinaciones profundas que se manifiestan a través de un dolor, un desgarró. O es leal a esta experiencia o es leal a sus 'prejuicios', es decir, a los valores indisolublemente políticos y artísticos que estaban en juego en su adhesión a la modernidad. Y en este caso, Barthes cede a la experiencia y es 'razonable' en los términos que lo expresa Jean Guittón: "el 'razonable' escoge el ser que somete su razón a la experiencia" (Guittón, 2000: 85).

Para Barthes, ha sido el acontecimiento de la muerte de su madre, lo que le permite 'ampliar' la razón más allá de su medida. No ha sido una 'reflexión doctrinal', sino un acontecimiento íntimo e ínfimo respecto a sus ideas de modernidad, pero decisivo para el desvelarse de la verdad. Señala Carrón que el 'acontecimiento' es el método supremo del conocimiento y por tanto, el método que educa a la razón, al afirmar: "Es la naturaleza del acontecimiento, propia de la verdad, que exige el acontecimiento en su mismo desvelarse. Por ello, el acontecimiento es el método supremo del conocimiento y si en ello no hay acontecimiento, nos quedamos atrapados en los engranajes de lo ya sabido. En cambio, es el acontecimiento que hace saltar la medida, que obliga a la razón a ensancharse, poniéndola en movimiento. Análogamente, puede ser solo un acontecimiento¹ el método que educa a la razón" (Carrón, 2007: 15).

Es francamente interesante poder detallar en qué consiste ese 'acontecimiento' como método que educa la razón. Baste el ejemplo que hemos detallado y quede para próximas investigaciones el desarrollo de este aspecto crucial en el ámbito educativo, como modo de recuperar el prestigio de la razón para que la educación no perezca.

Constata Borghesi tanto la dificultad como la tentativa de solución al afirmar:

¹ Sobre el método del 'acontecimiento' remito entre otros a Borghesi, M. (2005) *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid, Encuentro. y DI Martino, C. (2010) *El conocimiento es siempre un acontecimiento*, Madrid, Encuentro.

“Se pide a la escuela una conciencia ética, ‘humanista’ en el momento mismo en que se convierte en lugar de sepultura de aquella tradición. Esta aporía señala los términos en que se plantea el problema educativo hoy: esto viene dado por la afirmación del yo, por el redescubrimiento del yo como objetivo prioritario de la pedagogía actual. Se trata de un proceso que implica tanto una adecuada valoración de la tradición cuanto la personalidad del enseñante-educador: el papel, más esencial que nunca, que asume hoy la figura del enseñante-educador. Solo el frente a la multitud de datos e información según el método estructuralista, solo él, puede indicar lo esencial: provocar la conciencia del yo mediante los contenidos de la tradición, llevar al ‘yo’ a la certeza de sí” (Borghesi, 2005: 57).

Y al hilo del planteamiento que indica el profesor Borghesi urge una nueva cuestión: ¿Qué hace posible el redescubrimiento del ‘yo’? Y es aquí, donde entra en juego precisamente la preferente tarea del educador, lo que al comienzo de nuestro estudio describí como autoridad: “La experiencia de la autoridad surge en nosotros al encontrarnos con una persona muy consciente de la realidad, de modo que se nos impone como alguien revelador, que genera en nosotros novedad, estupor y respeto. Hay en ella un atractivo inevitable, y en nosotros produce una inevitable adhesión” (Giussani, 2006: 76). Parece ser que solo el encuentro con una persona de éstas características, propiamente el educador, puede despertar en nosotros la conciencia de quienes somos.

En el mundo de la Red, donde lo visual ha cobrado tal significatividad frente a lo escrito, donde la información está al alcance de cualquiera y en una medida inconmensurable que puede llegar a abrumar a los hombres, entiendo que la tarea del educador-mediador es más esencial que nunca. Solo él puede revelar lo esencial. Solo él puede incitar la conciencia del otro a través de la inmensa información que tenemos al alcance, porque el conocimiento no es igual a información. El conocimiento puede implicar cierta información, sin embargo, el conocimiento

implica entender una cosa, descubrir su sentido; el conocimiento es relación con el significado.

Romano Guardini afirmaba que “la primera cosa eficaz es el ser del educador, la segunda lo que él hace y la tercera lo que él dice” (1964: 49). El ser del educador tiene que ver profundamente con la exigencia de un significado total de la realidad, provocada por las vicisitudes de la vida. Es por esto, que el problema de la educación coincide con el problema del educador-mediador, y por ello, con el problema de la vida (la palabra educación se podría identificar con la palabra vida). Es educador quien está comprometido con su propia vida, es decir, con su significado total. El problema estriba, pues, en encontrarse con auténticos educadores o mediadores y *seguirles*, personas tan conscientes de lo que son, que despierten lo que hay de original en cada hombre, su naturaleza humana, sus ‘exigencias elementales’. Y esto, podría devolver la pasión por la vida y por la realidad. En definitiva, parafraseando a Guardini, no educan los discursos, sino una experiencia que se comunica al ser, lectores comprometidos que fascinen a lectores que comienzan.

La educación, por tanto, nace y acontece de la fascinación de un encuentro: el encuentro con otro ‘yo’ que se comunica a otro ‘yo’. Por ello, la persona se reencuentra a sí misma solo en un encuentro vivo, implicándose con una presencia que le atrae y le provoca a reconocer que su naturaleza humana –con todas las exigencias que lo definen- existe.

Sugiere Massimo Borghesi que:

“la escuela elemental (la educación primaria en nuestro caso) debe, mientras tanto, responder a la necesidad del niño, de encontrar un punto de referencia que sea para él fuente de fuerza y seguridad. El yo del maestro suscita el yo del discípulo: este es el fundamento de toda educación (...) El renacimiento del yo no puede ser el mero resultado de un discurso cultural. (...) Es necesario desarrollar esas actitudes y exigencias inmanentes al sujeto, mediante una pro-vocación existencial e intelectual del educador.

En la experiencia educativa emerge no solo la transmisión de datos, la ‘comunicación directa’, sino también y, de modo decisivo, la que Kierkegaard llama ‘la comunicación indirecta’, existencial. (...) Sócrates es *maestro* porque enseña, sobre todo, a interrogar.” (Borghesi, 2005: 61).

Se educa, pues, en la medida en que se propone una experiencia vital, una experiencia que se comunica a través de una relación humana y por tanto, educativa. Solo una experiencia presente –un hombre que está vivo porque testimonia y hace entender el porqué de la vida, su significado- puede mover la libertad del otro a verificar.

Quizás en algunos momentos de la historia, la educación² entendió que el conocimiento, la verdad, pertenecía en exclusiva al educador; este estaba en posesión de tal conocimiento que consideraba que lo podía imponer. Esta perspectiva olvidaba un valor insustituible: la libertad. Así, se ha pasado de una educación incapaz de dar razones del por qué de las cosas y de su misma posición, a una educación en la que, por no imponer, ni siquiera propone; y el resultado ha sido una generación de escépticos. El olvido de la libertad en la relación educativa lleva implícito una reducción de la educación a mera instrucción.

La educación no se dirige en primer lugar ni a la capacidad intelectual de la persona, ni a los aspectos psicológicos de ésta, sino fundamentalmente a su libertad – no es que la persona esté fragmentada y que las cosas sean distintas, la persona es una, pero dentro de ésta unidad emerge prioritariamente la libertad- y para convocar la libertad es necesario proponer el conocimiento verdadero, real. La verdad no es una idea, ni una invención del hombre, es un descubrimiento, ‘algo’ que en parte nos va siendo entregado. Por esto, uno de los factores fundamentales de la educación es invitar a que el educando *mire* aquello que el educador testimonia, explícita o implícitamente. Solo un hombre que señala y hace

² Me remito en las líneas que siguen a Cid, H. (2009) “Familia y educación”, en Ros, J. (coord.) *La familia. 150 preguntas y respuestas*, , Valencia, Ediciones de la Universidad Católica de Valencia.

entender el por qué de la vida, puede mover la libertad de otro a verificar dicho significado de la vida.

Por consiguiente, la educación como comunicación de sí mismo, es decir, del modo de relación con la realidad, solo es posible mediante la libertad. Afirma el profesor Arroyo:

“La pasión por comunicar no debe olvidar que la persona a la que nos dirigimos es una persona libre. Y eso significa que el otro, el alumno o el hijo, puede no entender lo que se dice, no quererlo, contradecirlo, y nosotros no podemos evitarlo. Por tanto, tenemos que comunicar, darnos, teniendo en cuenta que nuestros hijos, nuestros alumnos pueden no hacer caso. Esto hace que nuestro primer esfuerzo debe consistir en comunicar la razón de lo que se dice. *Saber dar razón*: cuanto más clara, amplia, detallada, leal y apasionadamente se dé, más justo se vuelve el modo de educar. Pero sin pretender, porque es una propuesta. La libertad del otro implica una inaccesible capacidad de contradicción que no podemos eliminar nosotros. Se llama paciencia al respeto de la libertad como posibilidad de contradecir lo verdadero”. (Arroyo, 2010: 56).

La gran tarea de un educador es amar la libertad del educando, reconociendo que puede contradecir lo que nosotros deseamos y entendemos como más justo y razonable. Si se protege en exceso al educando este no camina, como ya hemos descrito anteriormente. Por este motivo, no podemos ni sustituir ni evitar los problemas que se encontrarán en la vida. Se comprende de este modo, porque la educación no es un convencer al otro de los valores que entendemos como más justos y adecuados, sino que por el contrario, es una libertad que se dirige a otra libertad, por eso implica siempre un riesgo en el educador. Es lo contrario de reducir la educación a un adoctrinamiento en el que deja de ser un acto de amor para convertirse en una operación esquemática llena de buenas intenciones.

El educando, libremente, ha de comprobar la verdad de la tradición que se le ha entregado, para que su adhesión o su retirada sea enteramente personal. Si no llega hasta la *verificación*, significa que no se ha educado y se ha caído en el tradicionalismo o dualismo. Por eso, no es suficiente que la familia o el maestro, proponga con claridad un significado de las cosas, es necesario suscitar en el joven un compromiso personal con su propio origen y verificar lo recibido.

Afirma Luigi Giussani, que “hoy la educación es deficiente a causa de una orientación racionalista que olvida la importancia del compromiso existencial como condición para obtener una genuina experiencia de lo verdadero, y por tanto, para alcanzar convicción” (Giussani, 2006: 81). Y efectivamente, esta verificación es el momento clave de la educación de una persona. Es el tiempo imprescindible para hacer suyo lo que heredó. Sin embargo, si bien es cierto que las razones están delante de la persona, también es constatable que no basta tener delante los argumentos. En un mundo sin belleza éstos han perdido su fuerza de persuasión lógica. Parece que hoy día no bastan las razones, no ‘vencen’ los argumentos. Me interrogo, *¿qué puede mover?* “la fuerza de atracción que despierta la belleza de un testigo” (Arroyo, 2010: 54).

La verificación es el momento clave de la educación de una persona y, ésta consiste en comparar la propuesta recibida con aquello que tiene de original el ser humano: las exigencias fundamentales que definen la naturaleza humana –aquí nadie puede manipular, porque está el mismo educando ante su naturaleza humana y la belleza de la propuesta– La ayuda para hacer esta comparación es la cuestión capital de la educación.

¿Cómo provocar ese compromiso de verificar sin el cual no nace la certeza? Se trata ante todo de suscitar un compromiso personal con la vida, con los deseos y exigencias que le constituyen, y experimentar si lo recibido es capaz o no de ayudar a vivir de un modo más profundo, más completo e intenso todos los aspectos de la vida: desde el amor a la muerte, desde la alegría al dolor, etc. No es cuestión en último término

de apelar a unos valores morales que cumplir, a un hacer o no hacer ciertas gestos o hechos, no es un conjunto de preceptos a seguir; hay que ayudarle a que aquello que ha recibido, con sus valores y actitudes dentro del contexto en el que uno vive, muestre 'su bondad', la verdad y justicia, aquello a lo que adherirse consciente y decididamente, dejando de lado lo caduco o lo que es fruto de momentos y circunstancias particulares.

De esta verificación se forma una conciencia crítica y, al mismo tiempo es un método respetuoso con la identidad cultural de los pueblos, porque se trata de invitar a cada uno a hacer cuentas con la propia tradición, partiendo de ella. La experiencia de encuentro con otras culturas, hoy en día, hace más clara la importancia de este método expuesto, porque respeta la identidad cultural de los pueblos. Solo verificando la tradición en la que cada uno ha nacido, puede producirse el diálogo que conserve toda la fuerza de la cultura y de la historia.

Entonces, ¿qué papel juega la literatura en la tarea educativa? Y en consecuencia, ¿por qué es tan importante la incidencia del mediador en la selección de lecturas? Estas son las cuestiones a las que intentamos responder en último término. Lejos de responder con exhaustividad y dejando abiertas las cuestiones que planteo, enuncio brevemente algunas consideraciones a tener en cuenta.

Puede considerarse a la literatura como el arte que ayuda a vivir. La literatura no como huída de la realidad ni para evitar heridas, tampoco para ofrecer respuestas de sentido a la vida, sino para abrir preguntas e inquietudes; en el fondo para interrogarse y abrirse a nuevas posibilidades. En este sentido, advierte D'Angelo que:

“La literatura no tiene la tarea de explicar nada y, sin embargo, explica veladamente. Sobre todo, la literatura no explica la vida, no resuelve las cuestiones más candentes relativas a la existencia y, sin embargo, aunque sin dar respuestas concretas, permite milagrosas revelaciones: el ser comienza a percibirse en comunión con los demás, la fantasía le permite además, un viaje

antropológico al descubrimiento de sí, vive sus miedos, da forma a sus alegrías, percibe que sus cuestiones son infinitas y dramáticas, y finalmente redescubre que otros, antes de la misma escritura, ya se consagraban a la formulación de preguntas que intentaban penetrar el abismo mítico entre el yo y lo real” (D’Angelo, 2007: 39).

La obra de George Steiner, *Presencias reales*³, reflexiona sobre el encuentro con el arte: con la música, con la literatura, con la pintura. Steiner se pregunta a lo largo de toda la obra, qué ocurre de especial en cada uno de los encuentros que una persona tiene con la pintura o con la literatura. De hecho, para entender lo que se lee, es necesaria la disponibilidad para encontrarse con el libro, un encuentro directo y personal, y también arriesgado, porque nos coloca ante nosotros mismos, con belleza y con crudeza. La buena obra de arte nos descubre más a nosotros mismos. Ya hemos apuntado siguiendo a Borghesi que “el secreto de la auténtica obra de arte reside, de este modo, en el dar forma a aquellas exigencias eternas del espíritu humano, de felicidad, justicia, amor, verdad, que la vida solo puede satisfacer de manera parcial” (Borghesi, 2005: 31).

La sociedad tecnológica, digitalizada y audiovisual ha cambiado el acto de lectura, afectando profundamente al modo de leer y razonar. Puede que tampoco favorezca espacios ni tiempos de lectura, aunque lo más significativo del acto de leer, sea precisamente ‘provocar’ a una lectura no tanto informativa sino existencial, vital. Al mismo tiempo, no podemos olvidar que el ambiente cultural siempre ha sido mediador, pero en ausencia o cuando la incidencia del educador es escasa o mínima, mediatiza tanto, influye tanto, que ‘despersonaliza’ la relación educativa. La influencia del ambiente es tal y el educador está tan ausente, que el estudiante se erige en maestro de sí, está solo frente a la superabundancia de estímulos. Solo con sus criterios: lo cómodo, lo rápido e inmediato, lo divertido.

³ Steiner, G. (2001) *Presencias Reales*, Barcelona, Destino.

Y es aquí donde la tarea del mediador cobra toda su importancia. La sola presencia de los libros parece ser que no educa ni mueve a nadie. Solo el ‘poder educativo del maestro-mediador’ afirma D’Angelo (2007: 39), hace posible la fascinación por la lectura. Los jóvenes han de encontrarse con un mediador que facilite sus primeros contactos con los libros, ayudando a descubrir el significado y el gozo que encierran. Un mediador que mantenga interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana. Un mediador que valore y disfrute de la lectura, que contagie con su entusiasmo al lector en ciernes, dado que este es uno de los gestos humanos más gratuitos.

Por eso, el educador-mediador no es simplemente un técnico que se limita a encauzar la información, sino que es el responsable de mostrar el punto de unión entre la belleza y agudeza de la descripción humana de ciertos textos y nuestra condición humana. Los hombres hablan de sus esperanzas y decepciones, de sus aciertos y errores en los libros. Y también desde ellos podemos hacernos personas, he ahí la dimensión radical de la lectura.

La “cuestión principal es si leen aquellos que tienen la tarea encomendada de formar lectores. La expansión de la lectura no depende exclusivamente de los libros catalogados o del perfecto funcionamiento de la biblioteca aunque todo eso ayude. Cuenta mucho más el empeño de los mediadores-educadores por distribuir lo poco que se tiene o su disposición a mostrar ante los alumnos su condición de lectores, sus gozos, sus rituales, sus modos de leer, su pasión por las bibliotecas y las librerías, sus gustos y sus fobias” (Mata, 2009: 147).

Hoy en día, existe una literatura infantil y juvenil que supuestamente facilita el trabajo del docente o mediador, creando textos adaptados a unos valores formativos y dirigidos a captar la atención y el interés del alumno. Sin embargo, esto puede suponer una auténtica reducción, en cierto sentido, de la verdadera literatura.

Ya hemos anotado, que en algunas ocasiones el mediador puede haberse acercado a la literatura de modo catequético o genérico, sustituyéndolo por su falta de pasión y gusto por conocer. Las palabras de Biagio D'Angelo pueden sonar muy drásticas, pero no por ello menos verdaderas:

“A la literatura, considerada demasiado abstracta y soñadora, se han preferido las estrategias constructivistas y las teorías aplicadas a la educación, enfatizando la palabra pedagogía y despreciando el sistema literario. Además, se ha funcionalizado la lectura literaria a la transmisión de valores exclusivamente éticos y morales, al conocimiento de culturas históricas, las propias y las lejanas, que han reducido la literatura a un gigantesco catecismo del que se ha borrado lo principal: el ser instrumento de conocimiento de sí a través del juego singular y precioso de la imaginación” (D'Angelo, 2007: 42).

Por esto, para que el adulto-mediador pueda ser realmente incitador, ha de evitar transformar toda lectura en ejercicio o en lección moral. La propuesta de Biagio D'Angelo, nos permite entender la tarea que ha de ser recuperada por el mediador, a saber que “el primer sujeto de la reforma de la lectura y del plan lector será, indudablemente, el maestro, el educador, el padre; la propuesta es que los adultos retornen a leer, no se cansen de educarse en la lectura” (D'Angelo, 2007: 39)

En la actualidad, en lo que a promoción de la lectura se refiere, parece dominar más las estrategias, técnicas o recetas. En la misma dirección, Mata advierte que los procedimientos importan pero por encima de ello está la persuasión. Afirma: “un profesor que lee y no lo oculta, hará más por la lectura incluso sin proponérselo, que otro que solo se acoja a fórmulas estereotipadas de promoción lectora” (Mata, 2009: 148).

Sin la presencia de un educador-mediador, parece que el educando gane en libertad, pero en la mayoría de los casos queda a merced de criterios comerciales y por tanto, carente de criterio educativo. Ante la polémica de la presencia del mediador, en la decisión final de la elección

de un libro, las controversias que existen acerca de la conveniencia o no de que exista el mediador, Yubero afirma que “no es desdeñable una intervención mediadora que, con conocimiento de causa, aporte soluciones ante las dudas y facilite, en lo posible, la decisión en la elección adecuada” (Yubero, 2007: 304)

Si como afirma Tejerina “la literatura nos enseña a mirar dentro de nosotros mismos, y mucho más lejos del alcance de nuestro mundo personal” (2006: 4), y la educación trata de ayudar al hombre a comprenderse a sí mismo, a conocerse y a conocer la misma realidad, no es vano preguntarse si todo en la producción literaria es igualmente válido para los alumnos de Educación Primaria, siendo España una de las mayores productoras editoriales. Es decir, ¿cualquier libro ayuda a los escolares de Educación Primaria a realizar esa *experiencia de vida* a la que arriba apuntábamos? ¿Cualquier obra de la literatura infantil y juvenil les ‘acerca a las grandes preguntas de la vida’?

Son numerosas las recomendaciones de profesionales y abundan listas con selección de títulos atendiendo a las franjas de edad determinada. En plena era de la comunicación y son su consecuente despliegue digital, la solución, obviamente, no viene de la mano de una lista de libros. En el fondo se sabe que ese no es el camino, si no viene de la mano de un “adulto apasionado” (Patte, 2011) que sabe transmitir su propio gusto por leer, compartir las lecturas con los niños, mostrarles los textos, estar junto a ellos y conocer los libros que propondrá a los niños.

A nosotros, adultos, nos corresponde la tarea de transmitir a las nuevas generaciones este frágil legado, estas palabras que nos ayudan a vivir mejor; apuntaba Todorov que “el lector común lee para encontrar en ellas un sentido que le permita entender mejor al hombre y el mundo, para descubrir en ellas una belleza que enriquezca su existencia. Y, cuando lo hace, se entiende mejor a sí mismo” (2009: 109) siempre que los libros sean valiosos. Entiendo que la *buena lectura* abre a la realidad, dejándole, de todas maneras a ésta, aquel aspecto de incomprendibilidad y de no resolución de los problemas, que la literatura se encarga de ‘participar’.

Por esto, a la formación del lector 'docente' en los términos propuestos es necesario unir la posibilidad de renovación del canon escolar, que dejamos para posteriores trabajos. El redescubrimiento del yo, al que hemos aludido, implica una valoración adecuada de la tradición, en términos de canon literario.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La hipótesis de trabajo era conocer el grado de incidencia del mediador en la elección de las lecturas a lo largo de Educación Primaria, en la Red de Colegios Diocesanos de la *Fundación San Vicente Mártir*.

Esta hipótesis se concretó en los siguientes objetivos de trabajo:

En primer lugar, describir el perfil lector de los alumnos de 6º de Primaria de Colegios Diocesanos de Valencia.

En segundo lugar, conocer y analizar cuantitativamente los títulos literarios preferidos por estos alumnos.

Y en tercer lugar, analizar la incidencia del mediador en la elección de las obras literarias preferidas por los alumnos de 6º de Educación Primaria de la red de Colegios Diocesanos de la Fundación San Vicente Mártir.

La tendencia que advertimos a la luz de los datos y resultados obtenidos a partir de las encuestas a los alumnos muestra que existe una escasa incidencia del mediador (entendido este como padres, profesores,

bibliotecarios...) en las claves para la elección de las preferencias lectoras. No faltan intentos de animar y motivar a la lectura, pero se observa que la incidencia viene de más allá del ámbito educativo formal.

En el contexto de esta relación lectora, se detecta un *perfil lector mediano*, entendiendo por ello, un educando que lee pero no de forma muy intensa. La media de libros leída al año es de 2,4 libros. La lectura no es una actividad que forma parte de su tiempo libre. Sin embargo, su autopercepción lectora es muy condescendiente, ya que los encuestados se consideran muy buenos lectores, lo que tendría que ver con ese fenómeno de “deseabilidad social” aludido por Larrañaga y Yubero que da lugar a “falsos lectores” (2005: 56). La motivación principal de la lectura es por entretenimiento, fundamentalmente. Por último, cabría destacar respecto a la temática preferida por los alumnos, el alto interés que muestran por la ficción narrativa y en particular por algunos subgéneros habituales dentro de la literatura infantil y juvenil, *aventuras y fantasía*, exactamente un 47% los niños y un 53% las niñas, respectivamente. En segundo lugar, los niños prefieren libros de *terror* (26%) y las niñas libros de *amor* (20%).

La mayor parte de los títulos¹ de las obras literarias que citan responden a los últimos *best sellers* de Literatura Infantil y Juvenil. En primer lugar, los libros de la colección de *Gerónimo Stilton*; en segundo lugar la saga de *Harry Potter* de Rowling. En tercer lugar, la saga *Crepúsculo, Luna Nueva, Eclipse*, de Meyer. En cuarto lugar los libros de Knister de la colección *Kika Superbruja*. Y en quinto lugar, las dos colecciones de Laura Gallego: *Crónicas de la Torre* y *Memorias de Idhüm*.

Una de las notas más significativas de los resultados obtenidos ha sido la similitud de los primeros cinco autores más citados por los alumnos de la Fundación San Vicente Mártir con los recogidos a nivel de Comunidad Valenciana y a nivel nacional, según sendos *Informes del Barómetro de*

¹ Según el criterio de sagas o colecciones. Este es elegido en todos los estudios e Informes de hábitos lectores.

Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Los resultados muestran que no existen diferencias entre estos Colegios con un proyecto educativo común y el resto de alumnos de diferentes centros y lugares geográficos.

A la luz de las respuestas ofrecidas por los estudiantes, se obtiene que el mediador incide escasamente. Sólo un 13% señala que lee por sugerencia de padres o maestros. Por tanto, el mediador ha cambiado. Advierte Lluch que “han cambiado las tareas que antes le eran asignadas al mediador” (Lluch, 2005: 105). En la actual literatura infantil y juvenil, la comunicación ya no se establece entre autor-mediador, sino que es el autor/editorial quien se comunica directamente con el lector “liberando” a este de la tutela del mediador.

Los estudiantes son seguidores de las novedades del mercado, “muy influenciados por los medios de comunicación” (Reynolds, 2005: 95), sobre todo: televisión, cine, internet, etc., seleccionando libros que tengan conexiones obvias con la cultura popular, especialmente relacionados con series y programas de TV actuales. Los resultados de los títulos de las obras literarias más citadas por los alumnos de 6º de Educación Primaria de la *Fundación San Vicente Mártir*, responden a una literatura comercial identificada por características *paraliterarias* que “juega con la emotividad y los sentimientos buscando experiencias únicas y vertiginosas que introducen en una fuerte emoción y acción, eludiendo la mínima reflexión y propiciando fuertes sentimientos, “enganchando” así al relato” (Lluch, 2007: 33).

Los resultados obtenidos plantean: ¿Qué influye en la elección de las lecturas si “paradójicamente” no existen diferencias entre lo que leen los alumnos de 6º curso de Primaria de la Fundación San Vicente Mártir y el resto de alumnos encuestados en el territorio español? ¿A qué se debe la escasa influencia del mediador en la selección de las lecturas de los estudiantes? ¿Qué lleva a los alumnos a elegir los mismos títulos y los últimos que están en el mercado? ¿Quién potencia la lectura, si la incidencia del mediador es escasa? ¿Las lecturas citadas como preferidas por los alumnos les ayudan a crecer humanamente?

Los datos ofrecidos por las diferentes respuestas de alumnos y docentes nos llevan a concluir que el auténtico mediador es el *ambiente*, entendido este como concepción cultural dominante y modo de vida, que a través de ciertos instrumentos como publicidad, medios de comunicación, nuevas tecnologías, marketing, etc., intenta, además de incitar obviamente al consumismo, generar una *homologación cultural*.

La cultura occidental ha sufrido grandes cambios. De hecho, la concepción que el hombre tiene de sí mismo y de la educación ha experimentado una gran transformación. La ruptura entre la modernidad y la postmodernidad arranca con la *muerte del sujeto* –como desarrollo más tarde–, que comenzó con la *desnaturalización* de este (Llano, 1999: 164) y su impotencia a la hora de acoger la realidad en su totalidad, tal como aparece.

Zambrano ha identificado perfectamente el núcleo del problema al afirmar que lo que “está en crisis es el nexo misterioso que une nuestro ser con la realidad, que es tan profundo y esencial que constituye nuestro más íntimo sustento” (Zambrano, 2001: 104).

De hecho, la falta de relación con la realidad, fruto de una razón entendida de modo autónomo, conduce al nihilismo. El hombre de hoy parece incapaz de reconocer y percibir la realidad, según el principio del realismo clásico, para el cual la verdad es la adecuación de la inteligencia a la realidad.

La debilidad del nexo del hombre con la profundidad de la realidad se documenta bien en la devaluación de la palabra a favor de lo visual: “la racionalización de la vista como forma exclusiva de conocimiento conduce a la profanación de lo real y desde este primado se pierde la conexión profunda silencio-entusiasmo-adoración-misterio” (Ballesteros, 2000:21).

El clima cultural está marcado por un contexto audiovisual y caracterizado por una cultura básicamente icónica. Se ha pasado de una sociedad de la palabra a una sociedad donde tienden a dominar la imagen y el medio audiovisual. La imagen es considerada más *democrática* que

el texto puesto que la imagen tiene un acceso inmediato y fácilmente abordable en contraposición a la cultura de la palabra que es lineal, por tanto, más arduo. La cultura icónica, por otro lado, tiende a sacrificar formas de pensamiento conceptuales y abstractas para reemplazarlas por mecanismos más intuitivos y emotivos. En este sentido, se ha ido debilitando en el hombre actual el conocimiento del sentido del mundo, de los hombres y de nosotros mismos, y hemos pasado del “*anima technica vacua*” al “*homo videns*” (Sartori, 2002).

El mediador ha cambiado y ha sido sustituido por otro nuevo agente educativo: los medios de comunicación. Estos han asumido la tarea de crear opinión en las sociedades de masa. La misma sociedad “promueve, consume y limita su horizonte vital a los medios de comunicación” (Orrico, 2005: 135).

El ambiente que penetra y empapa casi por ósmosis al estudiante es el que es y no es pernicioso de por sí. Entonces, ¿cuál es la esperanza? sólo podemos tener esperanza si el encuentro con auténticos educadores ayuda a tamizar la influencia de la situación cultural.

Toda transformación cultural tiene su repercusión en cada ámbito de la vida social, y por tanto, también en la educación. Arendt sintetiza el cambio educativo producido por la asunción acrítica de las modernas teorías educativas en tres aspectos: la emancipación de los niños de la autoridad de los adultos; el énfasis puesto en el aprendizaje y modo en que el sujeto aprende; y la desmesurada importancia dada al ‘aprender haciendo’ (Arendt, 2003). De este modo, quedan destruidos los pilares básicos de una adecuada educación: la autoridad, la tradición, el sujeto que conoce y el método con el que el sujeto aprende.

La pedagogía postmoderna tiene su origen en la concepción romántica de la educación. El giro en la concepción antropológica –bondad innata de la naturaleza humana y apreciación de los impulsos como realidad sagrada– implicó un cambio educativo, más concretamente en la concepción del educador, en el sentido de no interferir en el desarrollo

natural del niño. El papel del maestro consistió desde entonces en facilitar el crecimiento natural de la mente y suministrar el ambiente justo. Desde aquí arranca un cambio considerable de la verdadera tarea del educador limitándose a paliar las deficiencias del ambiente. El axioma que subyace en esta pedagogía es que el educador ha de tender a retirarse y así los alumnos se convierten automáticamente en independientes, libres y críticos.

En la perspectiva constructivista, la educación y la función del profesor aparecen radicalmente transformadas. El profesor pasa de ser fuente, centro, arquitecto del conocimiento, a ser “allanador” del trabajo que el estudiante debe llevar a cabo. Despojado del papel de quien sostiene, por su competencia, el edificio del saber y se compromete a enseñarlo a los alumnos, el profesor asume la función de estratega, convirtiéndose, en cierto modo, en un “regidor que predispone las condiciones y las reglas para que los actores aprendan” (Grassi, 2000: 10). El alumno seleccionaría y sintetizaría los contenidos, su evaluación y estructuración con arreglo a lo que de ellos le resulte significativo en función de su cultura, experiencias y conocimientos.

Todo parece indicar que el educador, al asumir el cambio de tareas asignado desde la pedagogía romántica, abdicó de educar. Y esta concepción aparece visiblemente en la posición que adopta el mediador en la selección de las lecturas.

Steinberg y Kiincheloe describen el poder de los relatos, en este caso, audiovisuales, revelando a “las organizaciones responsables de estos relatos como las creadoras del currículum cultural actual y puntualizan que no se trata de organismos educativos, sino de entidades comerciales que actúan por la ganancia individual. Son empresas que crean una cultura de consumo a partir del placer que producen en niños y adolescentes. La mayoría de estas narraciones (como buena parte de la literatura comercial destinada a un adolescente o a un adulto) conforman lo que denominamos una cultura global en la cual nuestros estudiantes se encuentran inmersos y son copartícipes” (citado por Lluch, 2009: 13).

El punto central viene a ser que la cultura europea posthumanista no tiene al hombre en el centro de la realidad. En esta dirección, Borghesi afirma que: “debido a la corriente estructuralista, el hombre no tiene naturaleza, sino que es el resultado de una estructura, la cual es resultado de un proceso histórico. Esta corriente interrumpe tanto la relación con la realidad como con la existencia humana” (Borghesi, 2005: 27).

Si el hombre no tiene ninguna centralidad, parece que tampoco tenga sentido hablar de la educación del hombre. Y en esta dirección, el educador ya no introduce en la realidad, según hemos indicado, sino que tiene que negarla, alterarla. Al no centrarse en la búsqueda de un sentido de la realidad, este se crea y se construye, y de este modo, entra en crisis la figura de la autoridad, del maestro, del padre, de la madre, en definitiva, del educador.

La tendencia “postmoderna” gracias al uso del método genealógico sumado al estructuralista, disuelve la tradición cultural, eliminando de modo sistemático la dimensión del sujeto, tanto del docente-educador como la del estudiante, limitándose a una relación sin connotación educativa. “La era de los técnicos es la era del nihilismo y este, en su profundidad, es un tiempo sin maestros” afirma Borghesi (2009: 3).

La consecuencia es la ausencia del sujeto educativo. Si los padres están *relegados* como primer agente educativo, los maestros desbordados y confusos en su tarea ideal, nos queda aquel grupo de adultos que ha obtenido su éxito en el mundo de la comunicación, y que hoy, desde las pantallas de televisión o desde la Red en el mundo globalizado, diseñan ante los ojos de nuestros jóvenes cómo es y cómo será el mundo. La cosmovisión actual como propuesta educativa, es la Red. A través de su lenguaje e imágenes ellos aprenden a esperar o des-esperar, pero eliminado el criterio de juicio, es hurtada su dignidad, porque cada hombre puede reconocer lo que es justo e injusto, lo que es verdadero de lo falso, etc.

El criterio de juicio o valoración es el aspecto clave que hemos de recuperar en este momento crucial de la educación. Existe en cualquier

hombre de cualquier época y lugar un criterio inmanente y objetivo. Giussani lo denomina “experiencia elemental”. Consiste en “un conjunto de exigencias y de evidencias con las que el hombre se ve proyectado a confrontar todo lo que existe. La naturaleza lanza al hombre a una comparación universal consigo mismo, con los otros, con las cosas, dotándole –como instrumento para esta confrontación universal– de un conjunto de evidencias y exigencias originales. Se les podría dar muchos nombres; se pueden resumir con diversas expresiones –exigencia de felicidad, exigencia de verdad, exigencia de justicia, exigencia de amor, etc. –” (Giussani, 1998: 22).

Lo que permite a cualquier persona no estar alienado, ni instrumentalizado, es decir, ser realmente un hombre crítico y libre, es identificar estas exigencias constitutivas de la naturaleza humana y hacerlas valer como criterio de juicio de cualquier experiencia humana, de cualquier acción que emprenda, sea trabajar, sea leer.

En el mundo de la Red, la tarea del mediador es más esencial que nunca. Solo él puede revelar lo esencial, volver a las cosas y, para ello es imprescindible retornar a las palabras. Leer y ver son los dos caminos fundamentales del pensamiento humano. Sin estas actividades se atrofia lo más profundo que hay en nosotros. El problema estriba, pues, en encontrarse con auténticos educadores o mediadores y *seguirles*, seguir la estela de esas personas tan conscientes de lo que son, de la vida y de la realidad, que despierten lo que hay de primigenio en cada hombre, su condición humana, sus “exigencias elementales” de verdad, justicia, libertad, amar, etc. –pretendidamente eliminadas por el estructuralismo– Esto podría devolver la pasión por la lectura, por la vida y la realidad. En definitiva, no educan los discursos ni argumentos, sino la experiencia de un hombre que se comunica al ser de otro hombre; lectores comprometidos que fascinen a lectores que comienzan. Sólo la fuerza de la atracción que despierta la belleza de un educador-mediador puede mover al educando.

Sin la presencia de un educador-mediador, parece que el educando gana en libertad, pero en la mayoría de los casos queda a merced de

criterios comerciales. Ahora bien, si el estudiante no recibe la ayuda de identificar el criterio inherente de la “experiencia elemental”, no consigue juzgar ni elegir verdaderamente. Lo nuevo, lo impresionante, lo mejor expresado, la solución más cómoda y ventajosa, se convierten hoy en los efectivos criterios en función de los cuales se elige, por lo que se puede decir que no juzga ni elige verdaderamente, sino que reacciona ante una impresión y se queda encerrado en ella. Quien ayuda a que aflore el criterio inmanente del hombre es el mediador-educador. Si este desaparece o incide escasamente, si hay una carencia de sujeto educativo, los estudiantes se quedan al albur de sus reacciones e impresiones y, por tanto, homologados por el ambiente. Por esto, “el secreto de la auténtica obra de arte reside, de este modo, en el dar forma a aquellas exigencias eternas del espíritu humano, de felicidad, justicia, amor, verdad, que la vida solo puede satisfacer de manera parcial” (Borghesi, 2005: 31). El educador-mediador es aquel que de algún modo ayuda a esclarecer, a sacar a la luz, a través del arte, en este caso a través de la literatura, ese anhelo de justicia, verdad, felicidad, amor, etc., que constituye a cada persona. Esto evita cualquier homologación cultural.

Como nos preguntábamos al inicio, ¿da igual la elección de cualquier lectura?

Además de que exista un educador, la selección de las obras literarias posee especial importancia. Aunque la función de la literatura sea eminentemente la estética, no por ello está exenta de interrogantes sobre el sentido de la vida. La buena obra de arte nos descubre más a nosotros mismos y, por eso, es necesaria la incidencia del mediador en la selección de las lecturas, para que ayude al estudiante a juzgar su experiencia vital a través de los textos.

Son numerosas las recomendaciones de profesionales y abundan listas con selección de títulos atendiendo a los diversos grupos de edades. En plena era de la comunicación y con su consecuente despliegue digital, la solución, obviamente, no viene de la mano de una lista de libros confeccionada exclusivamente con criterios evolutivos. Indica Cerrillo

que “no es necesariamente imprescindible cercenar ciertas lecturas a ciertas edades, con el argumento de que pueden ser “autodidactas”: como ejercicio libre de una voluntad, la elección lectora será lo que quiera el lector en cada momento, pues será la propia lectura la que marque el ‘tempo’ mejor para ser entendida o disfrutada. En este sentido, hay que decir muy claro que la Literatura Infantil, es decir, la primera literatura, no debe ser condescendiente ni complaciente con sus lectores: debe evitar caer en infantilismos, en reduccionismos, en simplicidades o en el debilitamiento consciente de su capacidad simbólica o metafórica, porque la lectura literaria es una herramienta del conocimiento del hombre” (Cerrillo, 2010: 432).

Por tanto, es interesante lo que nos hace ver Gustavo Martín Garzo, al apelar a que el adulto educador se tendrá que interrogar sobre la parte que le corresponde en el abandono de la lectura por parte del estudiante: “Si nuestros niños dejan de leer, o nunca han tenido ese hábito, si no llegan a interesarles los cuentos, será en definitiva porque nosotros, la comunidad en la que han nacido, ha dejado de ser visitada por los sueños, y hace tiempo que no tiene gran cosa que contar, ni de sí misma ni del mundo que la rodea. No les culpemos por ello, preguntémosnos nosotros, como el gigante del cuento, dónde se oculta nuestro corazón y qué ha sido de los sueños y anhelos que una vez lo poblaron” (Basanta, 2005: 200).

A nosotros, adultos, nos corresponde la tarea de transmitir a las nuevas generaciones este amplio legado, estas palabras que nos ayudan a vivir mejor; ya que “el lector común lee para encontrar en ellas un sentido que le permita entender mejor al hombre y el mundo, para descubrir en ellas una belleza que enriquezca su existencia. Y, cuando lo hace, se entiende mejor a sí mismo” (Todorov, 2009: 109) El lector se entiende mejor a sí mismo si los libros son valiosos.

En este sentido, transmitir una tradición es justo lo contrario de transmitir una ideología. Como he afirmado, la educación es introducir a la realidad, por tanto, importa la realidad; mientras que la ideología

es, precisamente, resistente a la realidad, atenta sólo a esquemas preconcebidos y por tanto, en principio sorda a la realidad.

En conclusión, es bueno conocer una obra estando acompañados. Nos indica Patte que “el adulto suele elegir una obra porque tiene ganas de compartirla, porque su conocimiento de los niños, gracias a un acompañamiento cotidiano, le permite adivinar que el niño podrá interesarse en ella. Aprecia la posible complejidad, la verdadera profundidad, lo que permite que cada uno de nosotros haga su lectura particular; porque el camino no está marcado de antemano” (Patte, 2011: 208).

La *buena lectura* “abre a la realidad, dejándole, de todas maneras, a ésta, aquel aspecto de incomprendibilidad y de no resolución de los problemas, que la literatura se encarga de *participar*” (D’Angelo, 2007: 41). La buena lectura abre a la realidad, el buen mediador te acompaña a bucear en la aventura del vivir.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, M. (2000) "Lectura y valores", *Revista Puerta a la lectura*, 9-10, pp. 8-12.
- Alemán, S. y Ruiz, I. (2000) "La lectura de valores y el valor de la lectura", *Revista Puertas a la lectura*, 9-10, pp. 13-16.
- Antúñez, J. (2001) *Crónica de las ideas: En busca del rumbo perdido*. Madrid, Encuentro.
- Arbona, G. (2008) "El acontecimiento como principio generador del cuento: 'El grano de maíz rojo', de José Jiménez Lozano", *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 38. Recuperado el 5 de Mayo de 2011 de http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/gr_rojo.html
- Arbona, G. (2011) *Las llagas y los colores del mundo*, Madrid, Encuentro.
- Arbona, G. Llano, T. y Navarro, E. (2011) *Liberar la razón*, Madrid, Fragua.

- Arendt, H. (1998) *Vita activa*, Milano, Bompiani.
- Arendt, H. (2003) *Entre el presente y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Arendt, H. (2006) *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Alianza.
- Arizaleta, L. (2009) *Circunvalación. Una mirada a la educación literaria*, Barcelona, Octaedro.
- Arroyo, E. (2010) "Educar la libertad", *Actas Encuentro Internacional sobre Educación. Educar la razón, educar la libertad*, Madrid, FIE.
- Auger, P. (1961) *Tendencias actuales de la investigación científica*, París, Unesco.
- Ayllón, J.R. (2001) *En torno al hombre: Introducción a la Filosofía*, Madrid, Rialp.
- Ayllón, J.R. (2003) *Filosofía mínima*, Barcelona, Ariel.
- Aznar, P. (1992) *Constructivismo y educación*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Ballesteros, J. (2000) *Postmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid, Tecnos.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Ligia, B. y Parra, C. (2006) "Límites del constructivismo", *Educación y Educadores*, 1, pp. 11-31.
- Barrientos, C. (1982) *Libro-fórum: una técnica de animación a la lectura*, Madrid, Narcea.
- Barrio, J.M. (1995) "Kant y el positivismo: nota acerca del despliegue aporético del idealismo", *Diálogo Filosófico*, 32, pp. 199-210.

- Barrio, J.M. (1997) *Positivismo y violencia: El desafío actual de una cultura de la paz*, Pamplona, Eunsa.
- Barrio, J.M. (2000a) “Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista”, *Revista de Educación*, 321, pp. 351-370.
- Barrio, J.M. (2000b) *Elementos de Antropología Pedagógica*, Madrid, Rialp.
- Barrio, J.M. (2001) “Homo capax veritatis. Un comentario acerca de la rehabilitación del concepto de verdad en el pensamiento de Antonio Millán-Puelles”. En Ibáñez-Martín, J.A. (Ed.): *Realidad e irrealidad. Estudios en homenaje al Profesor Millán-Puelles*, pp.47-88, Madrid, Rialp.
- Barrio, J.M. (2003) *Cerco a la ciudad. Una filosofía de la educación cívica*, Madrid, Rialp.
- Barrio, J.M. (2008) “La corrupción del lenguaje en la cultura y en la vida”, *Pensamiento y cultura*, 1, pp. 35-48.
- Barrio, J.M. (2009) *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*, Madrid, Rialp.
- Barrio, J.M. (2013) *La innovación educativa pendiente*, Madrid, Erasmus.
- Basanta, A. (2005) “La pasión de leer”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 189-201.
- Bauman, Z. (2004) *La sociedad sitiada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006) *Vida líquida*, Barcelona, Paidós.

- Bauman, Z. (2007a) *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007b) *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets.
- Bauman, Z. (2011) *44 cartas desde el mundo líquido*, Barcelona, Paidós.
- Beltrán, M. (1985) “Cinco vías de acceso a la realidad social”, *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 29, pp.7-42.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bernad, J.A. (1994) “El constructivismo en la LOGSE: condiciones e instrumentos para su aplicación en las aulas”, *Revista de Psicología General y Aplicativa*, 47(1), pp.79-87.
- Bernal, A. (2006) “Antropología de la educación para la formación de profesores”, *Educación y Educadores*, 2, pp. 149-167.
- Bersanelli, M. (2013) *Es posible conocer. Educación en la razón y en la libertad*, Madrid, Encuentro.
- Bettelheim, B. (1976) *The Uses of Enchantment*, New York, Alfred A. Knopf.
- Boecio, (1343) *De persona et Duabus Naturis*, cap. 3, PL 64.
- Boghssian, P. (2012) *El miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo*, Madrid, Alianza.
- Borghesi, M. (2000) “Crisi del soggetto ed educazione oggi”, *Il Nuovo Areopago*, Anno 19, 4, pp.63-78.
- Borghesi, M. (2002) *Memoria, evento, educazione*, Roma, Itaca.

- Borghesi, M. (2005) *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid, Encuentro.
- Borghesi, M. (2007) *Secularización y nihilismo. Cristianismo y cultura contemporánea*, Madrid, Encuentro.
- Borghesi, M. (2009) “Emergencia educativa: el sujeto ausente”, *Páginasdigital*. Recuperado el 24 de Octubre de 2011 de <http://www.paginasdigital.es>.
- Bury, J. (1971) *La idea de progreso*, Alianza, Madrid.
- Bustos, M. (2009) *La paradoja posmoderna. Génesis y características de la cultura actual*, Madrid, Encuentro.
- Camus, A. (1994) *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets.
- Canals, M. (2007) “La lectura de los valores por medio de la reflexión de los propios estudiantes”, *Actas XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, pp. 83-89, Barcelona, Universitat Autònoma.
- Carr, N. (2011) *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*, Madrid, Tauros.
- Carrel, A. (1953) *Riflessioni sulla condotta della vita*, Milán, Bompiani.
- Carretero, M. (1993) *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Luis Vives.
- Carson, R. (2012) *El sentido del asombro*, Madrid, Encuentro.
- Castillejo, J.L. (1981) *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya.
- Cerlalc, (2007) “Formación de mediadores del estudio de casos sobre experiencias para la formación de lectores”, VV.AA., *Estudio de casos sobre experiencias para la formación de lectores*,

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 15 de Noviembre de 2012 en <http://www.cerlalc.org/red>.

Cerrillo, P y García Padrino, J. (1996) *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. (2005) "Lectura y sociedad del conocimiento", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 53-61.

Cerrillo, P. (2007) *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002) *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. y Senís, J. (2005) "Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?", *Ocnos*, 1, pp.19-33.

Cerrillo, P. y Yubero, S. (Coords.,) (2007) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca, CEPLI.

Cerrillo, P., Utanda, M. C. y Yubero, S. (2000) "La lectura, ¿un valor en crisis?", *Revista Puertas a la lectura*, 9-10, pp. 28-32.

Cid, H. (2009) "Familia y educación", En Ros, J. (coord.) *La familia. 150 preguntas y respuestas*, Valencia, Ediciones de la Universidad Católica de Valencia.

Colasanti, M. (2012) "¿Dónde están las llaves?", *Actas II Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil*, Lima, Grupo Editorial Norma.

- Colomer, T. (1998) *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002) "El papel de la mediación en la formación de lectores". En Colomer, T., Ferreiro, F., y Garrido, T., *Lecturas sobre lecturas*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Colomer, T. (2010) *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, Madrid, Síntesis.
- Coll, C. y Gómez-Granell, C. (1994) "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", *Cuadernos de Pedagogía*, 221, pp. 8-10.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2000) *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.
- Coll, C. y otros. (1999) *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- Combs, P. (1985) *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Madrid, Santillana.
- Condorcet, J.A. (1980) *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, Madrid, Editorial Nacional.
- Cortada, R. (2008) "La lectura, su naturaleza y valor pedagógico", *Actas XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, pp. 92-100, Barcelona, Universitat Autònoma.
- D'Angelo, B. (2007) "Cuando Sésamo no se abre. Literatura, educación, formación", *Riesgo de educar*, 3, pp.38-46.
- Dalmaso, G. (1982) "Immagini della scienza. Dalla 'coscienza moderna' al nichilismo" *Il nuovo Aeropago*, 2, 106-113.
- Delgado, B. (2007) "Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria", *Ocnos*, pp.39-53.

- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Ed. Unesco.
- Delval, J. (2000) "Hoy todos son constructivistas", *Cuadernos de Pedagogía*, 257, pp. 78-84.
- Derrick, Ch. (1997) *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*, Madrid, Encuentro.
- Di Martino, C. (2010) *El conocimiento siempre es un acontecimiento*, Madrid, Encuentro.
- Direcció General del Llibre, Arxius y Bilblioteques de la Conselleria de Cultura i Sport de la Generalidad Valenciana, (2012): *Hábitos de lectura y compra de libros en la Comunidad Valenciana 2010*. Conecta Research&Consulting. Recuperado el 8 de mayo de 2011 de <http://dglab.cult.gva.es>
- Duch, L. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Durkheim, E. (1975) *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.
- Eliot, T. S. (1986) *Poesías reunidas 1909/1962*, Madrid, Alianza.
- Enkvist, I. (2000) *La educación en peligro*, Rosario, Ovejero Martín Editores.
- Enkvist, I. (2006) *Repensar la educación*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2011) *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*, Madrid, Encuentro.
- Escámez, J. (1981) "Fundamentación antropológica de la educación". En VV. AA., *Teoría de la educación*, pp. 7-27, Madrid, Anaya.

- Esteve, J.M. (1994) *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- Etxaniz, X. (2011) “La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual”, *Ocnos*, 7, pp.73-82.
- Etxeberría, F. y Vázquez, G. (2008) “Lectura y educación: aspectos cognitivos”, *Actas XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, pp. 9-42, Barcelona, Universitat Autònoma.
- Federación de Gremios de Editores de España (2011) *Hábitos de lectura y compra de libros en España*, Madrid, Conecta Research&Consulting. Recuperado el 27 de octubre de 2010, en <http://www.mcu.es/libro/MC/ObservatorioLect/Estudios/estudiosMCU/lectura.html>
- Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999) “Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales”, *Revista de Educación*, 320, pp.379-390.
- Finkelkraut, A. (1998) *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*, Madrid, Anagrama.
- Finkelkraut, A. (2006) *Nosotros, los modernos*, Madrid, Encuentro.
- Finkelkraut, A. (2001) *La ingratitud*, Barcelona, Anagrama.
- Fiz, M., Goicoechea, M.J. y Ibiricu, O. y Olea., M.J. (2000) “Los hábitos de lectura y su relación con otras variables”, *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, pp.7-31.
- Fullat, O. (1997) *Antropología filosófica de la educación*, Barcelona, Ariel.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2001) *La educación lectora. Encuentro Iberoamericano*, Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007) *Lectura y familia*, Salamanca, Centro de Documentación e investigación de Literatura Infantil y Juvenil, Junta de Castilla y León.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2008) "La familia y uno más: la lectura en casa", *Actas XVI Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, Salamanca.
- Gadacz, T. (1995) "La provocazione del nichilismo", *Il nuovo aereopago*, 3, pp. 5-17.
- Galán, A. (Ed.), (2007) *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*, Madrid, Encuentro.
- García Amilburu, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*, Pamplona, Eunsa.
- García Amilburu, M. (2002) *La educación, actividad interpretativa*, Madrid, Dykinson.
- García Amilburu, M., y García Gutierrez, J. (2012) *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid, Narcea.
- García Aretio, L., Ruiz, M. y García Blanco, M. (2009) *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, Madrid, Narcea.
- García Morente, M. (2000) *Lecciones preliminares de filosofía*, Madrid, Encuentro.
- García Padrino, J. (2005) "La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 37-51.

- García Padrino, J. y Gutiérrez del Valle, D. (2002) “El bosque de la animación y los árboles de la lectura”, *25 años de animación a la lectura; jornadas de reflexión desde las bibliotecas escolares y públicas*, Guadalajara.
- García-Gasco, A. (1994) *Carácter propio de los Colegios Diocesanos*, Valencia.
- Gil Calvo, E. (2010) “La lectura del hogar como criadero de lectores”, *Revista La lectura, CSIC y Los libros de La Catarata*, pp.69-83.
- Gil Cantero, F. (2001) “Educación y crisis del sujeto”, *Teoría de la educación*, 13, pp. 45-68.
- Gil Flores, J. (2009) “Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado”, *Revista de Educación*, 350, pp. 301-322.
- Giussani, L. (1998) *Llevar la esperanza. Primeros escritos*, Madrid, Encuentro.
- Giussani, L. (2006) *Educación es un riesgo*, Madrid, Encuentro.
- Giussani, L. (1998) *El sentido religioso*, Madrid, Encuentro.
- Goethe, J. (1996) *Fausto*, Barcelona, Planeta.
- González, K. (Comp.) (2003) *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas*, Madrid, Miño y Dávila.
- Grassi, O. (2000) “L'insegnante nella scuola dei sapere”, *Libertá di Educazione*, 2, pp.15-44
- Grassi, O. (2002) “Educazione e cultura” *Il Nouvo Aeropago*, 19, Inverno, 4, p.29-36.

- Grupo Lazarillo, (2004) (Tejerina, I. Ed.), *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*, Santander, Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- Grupo Lazarillo, (2006) “La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad”, *Ocnos*, 2, pp.91-101.
- Guardini, R. (1981) *El ocaso de la Edad Moderna*, Madrid, Ediciones Cristiandad.
- Guardini, R. (1981) *El poder*, Madrid, Ediciones Cristiandad.
- Guitton, J. (2000) *Nuevo arte de pensar*, Madrid, Encuentro.
- Gutiérrez, A.P., (2009) “La educación literaria”, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2. Recuperado el 17 de Abril de 2011 de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/apgg.htm>.
- Hazard, P. (1998) *El pensamiento europeo en el siglo VIII*, Madrid, Alianza.
- Heitger, M.: (1993) “Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la Pedagogía”, *Revista Española de Pedagogía*, año LI, 193, pp. 89-98.
- Hirsch, E.D. (2012) *La escuela que necesitamos*, Madrid, Encuentro.
- Ibáñez-Martín, J.A. (1989) “El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo”. En Altarejos, F. (Coord.), *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid, Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J.A. (1989) *Hacia una formación humanística*, Barcelona, Herder.
- Innerarity, D. (1990) *Dialéctica de la modernidad*, Madrid, Rialp.

- Jaeger, W. (2001) *Paideia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Janer, G. (2005) “No hay espectáculo más hermoso”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 179-188.
- Jiménez, J. (2007) *Libro de visitantes*, Madrid, Encuentro.
- Jungmann, J.A. (1939) *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg.
- Kant, I. (1989) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos.
- Kilpatrick, W.K. (2000), C'è l'America nel futuro dell'Italia? *Il Nuovo Areopago*, Anno 19, 4, pp. 38-52.
- Lakatos, I. (1971) *Hystory of science and its rational reconstruction*, Mimmeapolis, MN. University of Minesotta Press.
- Lázaro, F. (Coord.) (1983), *La cultura del libro*, Madrid, Pirámide.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005) “El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”, *Ocnos*, 1, pp.43-60.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre lectura y formación*, Barcelona, Laertes.
- Latorre, V. (2007) “Hábitos lectores y competencia literaria al final de la ESO”, *Ocnos*, 3, pp. 55-57.
- Lewis, C. (1990) *La abolición del hombre*, Madrid, Encuentro.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
Boletín Oficial del Estado, núm. 307 de 24 de diciembre de 2002,
pp. 45188-45220.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp.
21015-21022.

Locke, J. (1956) *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México, Fondo de Cultura Económica.

López Quintás, A. (1988) "La enseñanza de la ética a través de la literatura",
Revista Diálogo filosófico, 11, pp.187-195.

López Quintás, A. (1994) *Cómo formarse en ética a través de la literatura*,
Madrid, Rialp.

López Quintás, A. (2008) "El conocimiento de los valores", *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 25, pp.487-503.

Lyon, D. (2000) *Postmodernidad*, Madrid, Alianza.

Llano, A. (1996) "Claves filosóficas de los actuales debates culturales"
Humanitas, nº 4, pp.532-544.

Llano, A. (1999a) *El enigma de la representación*, Madrid, Síntesis.

Llano, A. (1999b) *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel Filosofía.

Llano, A. (2001) *El diablo es conservador*, Pamplona, Eunsa.

Llano, A. (2007) *Cultura y pasión*, Pamplona, Eunsa.

- Llorens, R. (2000) "Literatura infantil y valores", *Revista Puertas a la lectura*, 9-10, pp. 75-78.
- Lluch, G. (2003) "Star Wars", una manera clásica de contar aventuras", *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cap.12, Arcadia, 7, Recuperado el 16 de abril de 2011 de <http://cervantesvirtual.com>
- Lluch, G. (2005) "Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial", *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, Vigo, Universidad de Vigo, Vol. 3, pp. 135-156. Recuperado el 13 de marzo de 2011 de <http://cervantesvirtual.com>
- Lluch, G. (2007) "Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas". En Cerrillo, P. (Dir), *Literatura Infantil, nuevas lecturas y nuevos lectores*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 193-211. Recuperado el 14 de febrero de 2011 de <http://cervantesvirtual.com>
- Lluch, G. (2008) "Libros para lectores de pantallas". En *Seminario Internacional de Promoción de la Lectura Placer de Leer. Encuentros con la Literatura*. Argentina, Fundación C&A-CEDILIJ. Recuperado el 13 de febrero de 2011 de <http://www.cedilijweb.com>.
- Lluch, G. (2010) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona, Antropos.
- Lluch, G. (2011) *Jóvenes adictos a la lectura. Estrategias de venta y de escritura*, Copia digital, Madrid, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria.
- MacIntyre, A. (2001) *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.

- Manresa, M. (2009): *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona, Recuperada el 28 de mayo de 2011 de <http://hdl.handle.net/10803/4685>.
- Marchesi, A. (2000) *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza.
- Marchesi, A. (2005) “La lectura como estrategia para el cambio educativo”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 15-35
- Marina, J. A. (14 de Marzo de 1997) Un humanista en el aula, *ABC Cultural*, p.62.
- Marreiros, S., Balzça, A. y Azevedo, F. (2010) “Confabulando valores: la cigarra y la hormiga”, *Ocnos*, 6, pp. 61-70.
- Martínez Delgado, A. (1998) “No todos somos constructivistas”, *Revista de Educación*, 315, pp. 179-198
- März, F. (1990) *Introducción a la Pedagogía*, Salamanca, Sígueme.
- Mata, J. (2004) *Cómo mirar a la luna (Confesiones de una maestra sobre la formación del lector)*, Barcelona, Graó.
- Mata, J. (2009) *10 ideas claves. Animación a la lectura. (Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable)*, Barcelona, Graó.
- Matthews, M.R. (1994) “Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista”, *Enseñanza de las ciencias*, 12(I), pp. 79-88.
- Maturana, H. (1988) *Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. The Irish Journal of Psychology*, 9 (1)

- Melendo, T. y Millán-Puelles, L (1996) *Dignidad: ¿una palabra vacía?*, Pamplona, Eunsa.
- Melendo, T., Gorrochotegui, A., López, G. y Leizaola, J. (2008) *La pasión por lo real, clave del crecimiento humano*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Mendoza, A. (2004) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe.
- Millán, J.A. (2008) *La lectura y la sociedad del conocimiento*, Navarra, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- Millán-Puelles, A. (1989) *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2003) *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ministerio de Educación y Ciencia, (2007) *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE, Informe Español*, Madrid, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica (2010) *Con firma 2010*, Catálogo de Publicaciones de la Secretaría General Técnica de Educación y Formación Profesional.
- Molina, L. (2006) "Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria", *Ocnos*, 2, pp.103-120.
- Mora, J.M. (2010) *Leer o no leer. Sobre la identidad en la Sociedad de la Información*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- Morandé, P (2001) “Balance de un siglo y perspectivas para una nueva fase histórica”, *Revista Humanitas*, 24, pp.597-611.
- Moreno, C. (2005) *La dimensión educativa en la Literatura Infantil y Juvenil: análisis de contenidos y valores en los premios nacionales de literatura Infantil y Juvenil en el siglo XX*, [Tesis Doctoral no publicada], Universidad Complutense de Madrid.
- Moreno, E. (2001) “Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico”, *Contextos educativos*, 4, pp. 177-196.
- Mutis, A. (2001) “Elogio de la lectura”, *Plan de Fomento a la lectura*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Naval, C. (2008) *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*, Navarra, Eunsa.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000) *Filosofía de la Educación*, Eunsa, Pamplona.
- Negri, L. (2003) *Ripensare la modernità*, Siena, Cantagalli.
- Negro, D. (2009) *El mito del hombre nuevo*, Madrid, Encuentro.
- Neira, M.R. (2011) “Hábitos de lectura de los alumnos de educación primaria: análisis de la situación en un centro escolar asturiano”, Recuperado el 3 de septiembre de 2012, en <http://puertotics.wikispaces.com/file/view/H%C3%A1bitos+de+lectura+de+los+nios+de+Ed+Primaria.pdf>
- Nisa, G. *La vida de Moisés*, PG 44, col. 377B
- Noce, A. (1984) *Lettera a Rodolfo Quadrelli*, pro manuscrito.

- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- Nussbaum, M.C. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós.
- Orrico, J. (2005) *La enseñanza destruida*, Madrid, Huerga y Fierro Editores.
- Ortega y gasset, J. (1923) *El tema de nuestro tiempo*, Madrid, Alianza.
- Ortiz, M.T. (2005) “La lectura y la educación lectora”, *Idea La Mancha, Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 1, pp. 115-129.
- Patte, G. (2002) “La lectura, un asunto de familia”, *Nuevas hojas de lectura*, 2, Bogotá. Recuperado el 14 de enero de 2011 de <http://www.leerenfamilia.com>
- Patte, G. (2008) *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Patte, G. (2011) *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (2000) *Como una novela*, México, SEP/ Editorial Norma.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L., Gil, J.A. y Galán, A. (2009) *Estadística aplicada a la educación*, Madrid, Pearson.
- Pérez, P. (Ed.) (1996) *Estudio para determinar los hábitos lectores en niños/niñas de 8 a 14 años*, Valencia, Instituto de creatividad e innovación educativas de la Universidad de Valencia.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C., y Fernández, J.J. (2009) *Educación y familia: los padres ante la educación general de sus hijos en España*, Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorro.

- Petit, M. (1999) "El papel de los mediadores", *Educación y biblioteca*, 105, pp. 5-19.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003) "La lectura, íntima y compartida" *Actas I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la lectura*, pp.1-26, Ballobar.
- Petit, M. (2008) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Barcelona, Océano.
- Phillips, D.C. (1995) "The Good, the Bad and the Ugly: The Many Faces of Constructivism", *Educational Research*, 24, 7, pp. 5-12.
- Polito, A. (2013) *Contro i papà. Come noi italiano abbiamo rovinato i nostri figli*, Milano, Rizzoli.
- Prades, J. (2007) *La razón ¿enemiga del misterio?*, Madrid, Encuentro.
- Prades, J. (Coord.,) (2008) *Dios salve la razón*, Madrid, Encuentro.
- Prades, J. (2012) *El hombre, más allá de sí mismo*, Madrid, Encuentro.
- Prats, J.I. (2009) *Pedagogía y realidad*, Valencia, Edicep.
- Puerta de Pérez, M. (2000) "Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura. ¿Corazón o razón?", *Educere*, 11, pp. 165-170.
- Revel, J.F. (2006) *El conocimiento inútil*, Madrid, Espasa-Calpe.

- Reynolds, K. (2005) “¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda”, *Ocnos*, pp.87-107.
- Rigotti, E. (2009) *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, Milano, Mondadori Università.
- Romo, F. (1997) “El punto de partida”, *Revista Comunidad Educativa*, 238, pp.4-5
- Romo, F. (2004) *El constructivismo como planteamiento educativo: sus presupuestos epistemológicos y su utilización en las reformas de la educación*, [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad San Pablo-CEU.
- Sainz, L.M. (2005) “La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 357-362.
- Sánchez, A. (2006) *Educación en valores interculturales*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Granada.
- Sánchez, S. y Yubero, S. (2009) “La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social”, *Actas XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, pp. 197-206, Barcelona.
- Sanjuan, M. (2011) “De la experiencia de la lectura la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia”, *Ocnos*, pp. 85-100.
- Sartori, G. (2002) *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.
- Sartre, J.P. (2006) *El existencialismo es un humanismo*, Barcelona, Edhasa.

- Savater, F. (1997) *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.
- Senís, J. (2006) “Valores y lectura(s)”, *Ocnos*, 2, pp.79-90.
- Sousa, S. (2008) “Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual”, *Espéculo: Revista de Estudios literarios*, 39. Recuperado el 4 de julio de 2011 de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero39liteinfa.html>
- Spaemann, R. (2003) *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Stein, E. (1994) *La estructura de la persona humana*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Steiner, G. (1989) *Presencias reales*, Barcelona, Destino.
- Steiner, G. (2004) *Lecciones de los maestros*, Madrid, Biblioteca de Ensayo Siruela.
- Taylor, Ch. (1994) *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.
- Tejerina, I. (1997) “Literatura infantil y formación de un nuevo maestro”, En Monge, J.J. y Portillo, R. (Coord.), *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI*, pp. 275-293, Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Tejerina, I. (2000) “Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas”, *Puertas a la lectura*, Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Extremadura, 9/10, pp. 180-186.
- Tejerina, I. (2002) “Literatura ética y estética. Lecturas solidarias y educación”, *El reto de la lectura en el siglo XXI*, pp. 595-606, Granada, Grupo Editorial Universitario.

- Tejerina, I. (2004) *Lectores y lecturas literarias en la ESO. Una investigación educativa*, Santander, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Tejerina, I. (2006) "Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, pp. 104-117.
- Tellez, M. (2003) "Educación: la trama rota del sentido". En González Luis, K. (Comp.) *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas*, pp. 57-83, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Thomas, H. (2002) "¿Qué separa al entretenimiento de la información?" *Nuestro tiempo*, 581, pp. 95-109.
- Todorov, T. (2009) *La literatura en peligro*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Tomas, Aquino de. *Summa Theologiae*, I, q. 21, art.2c.
- Trilla, J. (Coord.) (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó.
- Trujillo, F. (2007) *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Utanda, M.C., cerrillo, P., y García Padrino, J. (2005) *Literatura infantil y educación literaria*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Watzlawick, P. (Comp.) (2000) *La realidad inventada*, Barcelona, Gedisa.
- Yubero, S. (2003) *La formación de los mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Yubero, S. (2004) *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Yubero, S. (2007) “Los valores en las lecturas. La lectura como valor”, *Aula de Infantil*, 39, pp.43-47.
- Yubero, S. (2009) *Sociedad educadora, sociedad lectora*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Yubero, S. (2007) “Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños”. En Cerrillo, P. y Yubero, S. (Coords.) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca, Centro de Estudios y Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P. (2009) El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios, Brasil, Editora Universitária Universidades de Passo Fundo.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010) “El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños”, *Ocnos*, 6, pp.7-20.
- Yubero, S., Cerrillo, P., Utanda, M.C. y Cañamares, C. (2002): *Yo leo, tú lees, él lee*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Zambrano, M. (2001) *Hacia un saber del alma*, Madrid, Alianza.
- Zambrano, M. (2007) *Filosofía y educación. Manuscritos*, (Edición de Casado, A. y Sánchez-Gey, J.), Málaga, Ágora.

ANEXOS

ANEXO 1
INSTRUMENTOS DE
RECOGIDA DE DATOS

Listado de instrumentos utilizados para la recogida de datos

1. Carta del Presidente Fundación “San Vicente Mártir” a Colegios Diocesanos.
2. Indicaciones para cumplimentar cuestionarios.
3. Cuestionario individual para alumnos de 4º y 6º de Primaria.
4. Cuestionarios individual para alumnos de 4º y 6º de Primaria.
5. Cuestionarios para profesores de 4º y 6º de Primaria.
6. Cuestionarios individual para los profesores de 4º y 6º de Primaria.
7. Hoja de respuestas.

1. Carta del Presidente Fundación “San Vicente Mártir” a Colegios Diocesanos

Valencia, 5 de Mayo de 2010

Señor Director/a:

Desde la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” se va a realizar un estudio de hábitos lectores en los alumnos de 4º y 6º de Primaria de la Comunidad Valenciana.

Nuestra Fundación está muy interesada en participar de dicho estudio por los beneficios que nos pueda reportar.

En breve acudirán a su colegio miembros de este proyecto de investigación con el fin de realizar unas encuestas a dichos alumnos, por lo que rogamos su generosa colaboración.

Gracias por su disponibilidad y atención,

Fdo. Rafael Cerdá Capuz

Presidente Fundación “San Vicente Mártir” Colegios Diocesanos

2. Indicaciones para cumplimentar cuestionarios

Hay cuestionarios para los alumnos de 4º y 6º de Primaria y cuestionarios para los profesores de Lengua de dichos cursos.

CUESTIONARIO ALUMNOS

Un cuestionario no es un control, ni un examen, es conocer la valoración sobre hábitos lectores, sobre la lectura.

El **primer cuestionario** es de 60 preguntas (no se escribe nada y también se recoge) y se responde en una plantilla de color rosa. En esa plantilla NO es necesario poner el DNI, pero sí un **CÓDIGO ASIGNATURA** que está indicado en el sobre.

Hay que explicar a los alumnos el modo en el que se responde en la plantilla:

- Se realiza con lápiz.
- Se escribe una raya horizontal en la respuesta que se considere, dentro del rectángulo que aparece en cada pregunta.
- NO SIRVE una cruz, ni otro tipo de respuesta que no sea la anterior. ES recomendable realizarlo en la pizarra para que lo visualicen.
- Si se equivocan, o que lo borre o que sigan con la siguiente pregunta. Queda invalidado el cuestionario si responden dos veces a la misma pregunta.
- Como ejemplo, es aconsejable realizar las 3 primeras preguntas con ellos.
- Ante alguna pregunta que no recuerden contestar NC (no sabe/ no contesta).

El **segundo cuestionario**, tiene sólo dos preguntas:

- 1ª. Los libros que más les haya gustado. Basta con el título (no pasa nada por no recordar el autor).
- 2ª. Las razones que les lleve a escoger un libro, por ejemplo: contraportada, dibujos, entretenimiento, por gusto, por regalos...

Aproximadamente son **20 minutos**. Con los alumnos de 4° de Primaria, es más adecuado ir leyendo las preguntas con ellos y las van contestando todos al mismo tiempo.

CUESTIONARIO PROFESORES

Hay cuestionario con 40 preguntas que se contestan en la plantilla (hoja de color rosa), según las indicaciones dadas arriba para los alumnos. (no poner DNI, pero sí el **CÓDIGO ASIGNATURA** que aparece en el sobre.

El otro cuestionario es de 4 preguntas.

Se tarda aproximadamente 10-15 minutos.

Gracias de antemano por su atenta disponibilidad.

3. Cuestionario individual para alumnos de 4º y 6º de Primaria

1. **Curso que estudias:** 4º PRIMARIA [1] 6º PRIMARIA [2]
2. **Sexo:** Varón [1] Mujer [2]
3. **¿Cuántos libros hay en tu casa? Respuesta:** Ninguno [1] Algunos [2] Muchos [3]
4. **¿En mi casa se leen libros? Respuesta:** Nada [1] Algunas veces [2] Muchos [3]
5. **¿En mi casa se habla de libros? Respuesta:** Nada [1] Algunas veces [2] Regular [2] Mucho [3]
6. **¿Cuándo era pequeño me contaban cuentos y me leían libros? Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]
7. **¿Me regalan libros? Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]
8. **¿Tomo prestados libros de la biblioteca? Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]
9. **¿Mis amigos me prestan libros? Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]
10. **Cuando leo y no entiendo, ¿uso el diccionario? Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
11. **En vacaciones ¿leo? Respuesta:** Nada [1] Más o menos lo mismo [2] Mucho, es mi actividad favorita [3]
12. **Mi nota en la última evaluación de Lengua y Literatura fue... Respuesta:** Insuficiente [1] Suficiente [2] ; Bien [3] Notable [4] Sobresaliente [5]
13. **¿Cuánto tiempo dedicas a practicar deporte? Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
14. **¿Cuánto tiempo dedicas a ir al cine o ver películas? Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
15. **¿Cuánto tiempo dedicas a leer? Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
16. **¿Cuánto tiempo dedicas a escuchar música? Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

17. **¿Cuánto tiempo dedicas a utilizar el ordenador?** Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
18. **¿Cuánto tiempo dedicas a utilizar los videojuegos?** Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
19. **¿Lees poesía en clase?** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
20. **¿Lees teatro en clase?** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
21. **Los libros que leo en el colegio me interesan...** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
22. **Leo en el colegio porque me obligan...** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
23. **Los libros que leo en el colegio me gustan...** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
24. **La lectura en clase es una actividad que me agrada:...** Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
25. **En tu colegio, ¿el profesor tiene en cuenta tu opinión para escoger los libros de lectura?** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
26. **Antes de leer un libro, ¿el profesor te explica sus características (autor, época...)?** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
27. **En tu colegio, ¿el profesor intenta despertar tu interés por los libros de lectura?** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
28. **En tu colegio, ¿el profesor te ayuda si no entiendes los libros de lectura?** Respuesta: Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
29. **¿Cuántos libros lees al año?** Respuesta: Ninguno [1] Entre 3-5 [2] Más de 10 [3]
30. **La explicación inicial del profesor ¿te ayuda a comprender el libro?** Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
31. **Conocer el argumento, ¿te ayuda a comprender el libro?** Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
32. **La lectura en clase de fragmentos de un libro ¿te ayuda a comprenderlo?** Respuesta: Nada [1] Regular [2] Mucho [3]

- 33. A partir de las lecturas ¿escribes algún texto creativo? Respuesta:** Nada[1] Regular[2] Mucho [3]
- 34. La visita del autor, ¿te motiva a leer? Respuesta:** Nada[1] Regular[2] Mucho [3]
- 35. Acudir a bibliotecas, ¿te motiva a leer? Respuesta:** Nada[1] Regular[2] Mucho [3]
- 36. Asistir a representaciones teatrales o recitales de poesía, ¿te motiva a leer? Respuesta:** Nada[1] Regular[2] Mucho [3]
- 37. Participar en concursos literarios ¿te motiva a leer? Respuesta:** Nada[1] Regular[2] Mucho [3]
- 38. ¿Qué tipo de evaluación de lecturas prefieres? Respuesta:** Una conversación sobre el libro [1] Control escrito [2] Elaborar una ficha de lectura [3]
- 39. ¿Qué tipo de evaluación eliminarías? Respuesta:** Una conversación sobre el libro [1] Control escrito [2] Elaborar una ficha de lectura [3]
- 40. ¿Cuáles son las dificultades que encuentras en las lecturas? Respuesta:** Dificultades de expresión y vocabulario [1] Desconocimiento de los temas que trata [2] Dificultades para seguir el argumento [3] No tengo dificultades [4]
- 41. Conozco a los personajes por lo que cuenta el narrador Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
- 42. Conozco a los personajes por lo que cada personaje cuenta de sí mismo. Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
- 43. Conozco a los personajes por su modo de actuar. Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
- 44. Conozco a los personajes por los intereses que manifiestan. Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
- 45. La narración-descripción me ayuda a entender el libro. Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
- 46. Los diálogos entre los personajes me ayudan a entender el libro. Respuesta:** Nada[1] Regular [2] Mucho [3]
- 47. El comportamiento de los personajes me ayuda a entender el libro. Respuesta:** Nada [1] Regular [2] Mucho [3]
- 48. Leo por conocer otros países, otras culturas, otros tipos de vida. Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Siempre [3]

- 49. Leo por identificarme con algún personaje, algún hecho, inquietud personal. Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
- 50. Leo por entretenerme. Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
- 51. Leo para formarme como persona. Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
- 52. Elijo mis lecturas por sugerencia de mis padres. Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
- 53. Elijo mis lecturas por sugerencia de mis profesores. Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
- 54. Elijo mis lecturas por sugerencia de mis amigos. Respuesta:** Nunca [1] Algunas veces [2] Muchas veces [3]
- 55. ¿En qué idioma lees habitualmente? Respuesta:** Castellano [1] Valenciano [2] Ambos [3]
- 56. ¿En qué idioma prefieres leer? Respuesta:** Castellano [1] Valenciano [2] Ambos [3]
- 57. ¿En mi casa hay libros en valenciano? Respuesta:** Ninguno [1] Algunos [2] Muchos [3]
- 58. ¿Qué tipo de lectura te agrada más? Respuesta:** De protagonistas y temas de mi edad [1] De aventuras, de fantasía [2] De amor [3] De Terror [4] Policíacos, detectives [5]
- 59. ¿Qué tipo de lectura prefieres? Respuesta:** Novela [1] Poesía [2] Cómics [3]
- 60. En general me considero... Respuesta:** No lector [1]; Lector mediano [2]; Lector habitual [3];

4. Cuestionario individual para alumnos de 4º y 6º de Primaria

Nombre del Colegio:

Localidad:

Pregunta 1:

Escribe el título y el autor (si lo recuerdas) de cinco libros que hayas leído y te hayan gustado desde que iniciaste la Educación Primaria. Puedes incluir tanto lecturas de clase como personales.

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Pregunta 2:

Las tres razones que te mueven a escoger un libro son:

1ª

.....

.....

2ª

.....

.....

3ª

.....

.....

5. Cuestionario para profesores de 4º y 6º de Primaria

1. **Curso que imparte:** 4º PRIMARIA [1] 6º PRIMARIA [2]
2. **Franja de edad del docente:** 22-30 años [1] 30-40 años [2] 40-50 años [3] 50-60 años [4]
3. **Entorno del centro:** urbano [1] extrarradio [2] suburbano [3] ciudad dormitorio [4]; rural [5]
4. **La falta de formación básica de los alumnos es una dificultad en la educación literaria:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
5. **La falta de motivación de los alumnos es una dificultad en la educación literaria:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
6. **La carencia de un apoyo familiar suficiente es una dificultad en la educación literaria:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
7. **Una programación inadecuada es una dificultad en la educación literaria:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
8. **La falta de medios y recursos es una dificultad en la educación literaria:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
9. **En alumnos de Educación Primaria, la Educación Literaria resulta:** *Responde según la siguiente escala:* Muy difícil [1] Difícil [2] Pasable [3] Fácil [4] Muy fácil [5]
10. **En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga al placer por la lectura?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
11. **En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga a la formación lectora y competencia literaria a partir de las lecturas?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
12. **En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga al conocimiento de los clásicos?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

13. **En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga a la lectura en la formación integral de la persona?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
14. **¿Cómo valoro la literatura instrumentalizada (referida a problemas actuales como la tolerancia, sexismo, solidaridad, interculturalidad...)?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
15. **En alumnos de Educación Primaria, ¿qué valor otorga a la escritura creativa a partir de las lecturas literarias?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
16. **En alumnos de Educación Primaria, las lecturas propuestas son:** Obligatorias[1]Voluntarias [2]
17. **Para la animación a la lectura, ¿contextualizo la obra?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
18. **Para la animación a la lectura, ¿explico el argumento?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
19. **Para la animación a la lectura, ¿leo algún fragmento de la obra propuesta?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
20. **Para la animación a la lectura, ¿propongo la visita del autor al colegio?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
21. **Para la Educación Literaria, ¿propongo la visita a la sección infantil de Bibliotecas?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
22. **Para la Educación Literaria, ¿propongo la participación en concursos literarios?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
23. **Para la Educación Literaria, ¿propongo la asistencia a recitales de poesía o representaciones teatrales?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
24. **Para la evaluación de las lecturas utilizo una ficha de lectura:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]

- 25. Para la evaluación de las lecturas los alumnos realizan un resumen:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
- 26. Para la evaluación de las lecturas los alumnos realizan un control oral:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
- 27. Para la evaluación de las lecturas los alumnos realizan un control escrito:** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
- 28. Valoro las lecturas en la nota final de la evaluación** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
- 29. Para mejorar el hábito lector, ampliaría el abanico de lecturas.** *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]
- 30. Para mejorar el hábito lector, ¿aumentaría el tiempo de lectura colectiva?** *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]
- 31. Para mejorar el hábito lector, ¿propondría un tiempo de lectura individual en la biblioteca?** *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]
- 32. Para mejorar el hábito lector, ¿organizaría concursos literarios?** *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]
- 33. Para mejorar el hábito lector, ¿pondría en marcha programas de animación lectora?** *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]
- 34. Para mejorar el hábito lector, ¿organizaría grupos de teatro escolar?** *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]
- 35. Para mejorar el hábito lector, ¿introduciría literatura infantil en la programación?** *Responde según la siguiente escala:* Muy en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Indiferente [3] De acuerdo [4] Muy de acuerdo [5]

36. **¿Me informo sobre Literatura Infantil en prensa especializada?**
Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3]
Bastante [4] Mucho [5]
37. **¿Busco información sobre Literatura Infantil en Internet?**
Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3]
Bastante [4] Mucho [5]
38. **¿Me informo sobre Literatura Infantil por opiniones de los compañeros?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1]
Poco [2] Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
39. **¿Los padres de alumnos me asesoran en la elección de las lecturas?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2]
Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
40. **¿Me informo sobre Literatura Infantil en las editoriales?**
Responde según la siguiente escala: Nada [1] Poco [2] Regular [3]
Bastante [4] Mucho [5]
41. **¿Valoro la opinión de los alumnos en la elección de las lecturas?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2]
Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
42. **¿Valoro la opinión de los bibliotecarios en la elección de las lecturas?** *Responde según la siguiente escala:* Nada [1] Poco [2]
Regular [3] Bastante [4] Mucho [5]
43. **¿Qué programa de educación bilingüe sigue su centro?**
[1] Programa d'ensenyament en valencià (PEV); [2] Programa
d'immersió lingüística (PIL); [3] Programa d'incorporació
progressiva (PIP); [4] Programa bilingüe enriquit (PBE).

6. Cuestionario individual para los profesores de 4º y 6º de Primaria

Nombre del Centro:

Localidad:

Pregunta 1:

¿Qué lecturas obligatorias se les pide leer a los alumnos en Lengua y Literatura a lo largo del curso? Por favor, cite títulos y autores

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Pregunta 2:

¿Considera que algunas obras de literatura juvenil pueden ser especialmente interesantes para la formación de los lectores? Por favor, cite títulos y autores.

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Título:

Autor:

Pregunta 3:

¿Existe algún tipo de criterio y coordinación, por parte del profesorado de ciclo, en la selección de las lecturas obligatorias? Por favor, indique cuál.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Pregunta 4:

Si tiene alguna observación o comentario que hacernos, nos sería de mucha utilidad. Muchas gracias por colaborar con nosotros.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Hoja de respuestas



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

RELLENAR ESTE ESPACIO EN CASO DE EXAMEN

Escriba su D.N.I. en la 1ª línea con ceros a la izquierda y marque en cada columna la casilla de la cifra correspondiente

marque así

así no marque

D.N.I.										CÓDIGO ASIGNATURA				
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

RESPUESTAS

1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	76	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	77	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	78	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	79	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	80	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	81	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	82	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	83	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	84	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	85	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	61	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	86	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	62	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	63	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	88	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	64	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	89	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	90	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	66	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	91	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	67	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	92	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	68	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	93	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	69	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	94	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	95	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	71	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	96	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	72	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	73	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	98	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	74	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	99	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	75	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC	<input type="checkbox"/>	100	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NC

ANEXO 2
TABLA DE INDICADORES

ANEXO 2 TABLA DE INDICADORES

PERFIL LECTOR	PREFERENCIA LITERARIAS		INCIDENCIA DEL MEDIADOR	
	C ALUMNOS	C PROFESORES	C ALUMNOS	C PROFESORES
P.29 P.60 (Autovaloración)	P.59, P.59 Preferencias lectoras		P.52, P.53, P.54 (Incidencia del mediador)	P.10, P.11, P.12, P.13, P.14, P.15 (Valoración lectora por parte del profesor)
P.2 (Sexo)	P.19, P.20 Géneros literarios		P.3, P.4, P.5 Y P6 (Influencia de la familia)	P.4, P.5, P.6, P.7, P.8, P.9 (Dificultades que encuentra el profesor en la educación literaria)
P.11, P.13, P.14, P.15, P.16, P.17, P.18 (Aficiones)	Autores más citados	Libros obligatorios: autores y libros más citados	P.8, P.9 (Procedencia de libros, amigos o biblioteca)	P.17, P.18, P.19, P.20 (Animación a la lectura)
P.48, P.49, P.50, P.51 (Razones para leer)	Libros preferidos	Libros interesantes: autores y libros más citados.	P.21, P.22, P.23, P.24 (Consideración de lecturas escolares) La actitud que tiene el estudiante ante las lecturas, nos dice indirectamente cómo incide el maestro.	P.29, p.30, p.31, p.32, p.33, p.34, p.35 (Mejoras del hábito lector).
p.40 (dificultades en lectura)	Criterios de elección	Nos indican si algún libro citado por los alumnos coincide con lo que proponen profesores	p.25, p.26, p.27, p.28, p.30, p.31, p.32, p.33 (cómo el alumno valora la actitud del profesor en competencia lectora).	P.36, P.37, P.38, P39 Y P.40 (Dónde se informa de LU)
P.34, P.35, P.36, P.37 (Animación a la lectura)				P.21, P.42 Valoración de la biblioteca
P.10, P.40, P.41, P.42, P.43, P.44, P.45, P.46, P.47 (Dificultades en comprensión lectora)				Criterios de coordinación en la lectura.
				Consideración de la lectura escolar, obligatoria o voluntaria

ANEXO 3
TABLA DE TÍTULOS Y AUTORES
CITADOS POR
ALUMNOS Y PROFESORES

Listado de tablas de títulos y autores citados por alumnos y profesores

Tabla 1. Títulos citados por los alumnos

Tabla 2. Autores citados por los alumnos

Tabla 3. Sagas o colecciones citadas por alumnos.

Tabla 4. Títulos citados –obligatorios- por profesores.

Tabla 5. Autores citados –obligatorios- por profesores.

Tabla 6. Títulos citados –interesantes- por profesores.

Tabla 7. Autores citados –interesantes- por profesores.

Tabla 1. Títulos citados por los alumnos

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
110	Don quijote de la Mancha: antología anotada	Cervantes, M. de (Adaptación de Navarro. R.)
107	Crepúsculo : un amor peligroso	Meyer, S.
102	Harry Potter y el cáliz de fuego	Rowling, J. K.
77	En el reino de la fantasía	Stilton, G.
70	Regreso al reino de la fantasía	Stilton, G.
69	Kika Superbruja en busca del tesoro	Knister
67	Luna nueva	Meyer, S.
64	El león, la bruja y el armario	Lewis, C. S.
58	Lazarillo de Tormes	Anónimo (Adaptación de Navarro, R.)
57	La Odisea de Ulises	Homero, (Adaptación de Navarro, R.)
53	Harry Potter y la piedra filosofal	Rowling, J. K.
51	Mortadelo y Filemón, Okupas	Ibáñez, F.
49	Tercer viaje al reino de la fantasía	Stilton, G.
44	Charlie y la fábrica de chocolate	Dahl, R.
44	El niño con el pijama de rayas	Boyne, J.
42	Las brujas	Dahl, R.
41	Eclipse	Meyer, S.
40	La vuelta al mundo en 80 días	Verne, J.
39	Somni d'una nit d'estiu	Shakespeare, W.
38	¿Quieres ser el novio de mi hermana?	Carranza, M.
36	Viaje al Centro de la Tierra	Verne, J.
36	El jefe Seattle, Educación Primaria.	Antón, F.
32	Los espíritus blancos	Miguel, J.
31	Tirant el Blanc	Martorell, J.
29	Cuarto viaje al Reino de la Fantasía	Stilton, G.
29	Fairy Oak. Capitán Grisam y el amor	Gnone, E.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
29	El gran gigante bonachón	Dahl, R.
29	Mites grecs	Angelidou, M.
29	El príncipe Caspian	Lewis, C. S.
28	Diario de Greg. Un pringao total	Kinney, J
28	Crónicas de la Torre. El valle de los lobos	Gallego García, L.
26	Harry Potter y la cámara secreta	Rowling, J. K.
26	Harry Potter y la Orden del Fénix	Rowling, J. K.
26	Harry Potter y las reliquias de la muerte	Rowling, J. K.
26	Aventuras de "La mano negra"	Press, H. J.
26	Versos de tres sabores	Pellicer, M. D.
26	Diario de Greg. La ley de Rodrick	Kinney, J
26	Apareció en mi ventana	Gómez Cerdá, A.
26	Las aventuras de Oliver Twist	Dickens, C.
25	Harry Potter y el prisionero de Azkaban	Rowling, J. K.
25	Bat Pat 1. El tesoro del cementerio	Pavanello, R.
24	El Principito	Saint-Exupéry, A.
24	Amanecer	Meyer, S.
24	Memorias de Idhun II. Tríada	Gallego García, L.
23	20000 leguas de viaje submarino	Verne, J.
23	Alas de mosca para Ángel	Casalderrey, F.
22	Harry Potter y el misterio del príncipe	Rowling, J. K.
22	El caso de la misteriosa "epidemia del profesor"	Friedrich, J.
22	La guía fantástica	Albanell, J.
22	La silla de plata	Lewis, C. S.
22	La travesía del viajero del alba	Lewis, C. S.
21	Viaje en el tiempo	Stilton, G.
21	Draconia	Orozco, P.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
20	Los viajes de Gulliver	Swift, J.
20	La emperatriz de los etéreos	Gallego García, L.
20	Fantasmas de día	Baquedano, L.
20	Memorias de Idhun. La resistencia.	Gallego García, L.
19	Un brujo de segunda	Sennel, J.
19	La isla de Nim	Orr, W.
19	Los caballos de mi tío	Moure, G.
19	Querido estupidiario 09	Benton, J.
19	Pesadillas	Azpiri, A.
19	La magia del samurái	Álvarez, C. M.
18	Ghostgirl. El regreso	Hurley, T.
18	¡Me'n vaig de casa!	Alapont, P.
17	Querido hijo: estás despedido	Sierra I Fabra, J.
17	Operació logurt	Egullior, J. C.
17	El misterioso influjo de la barquillera	Alonso, F.
16	L'amic dels voltors	Verdú, J. R.
16	Las aventuras de Tom Sawyer	Twain, M.
16	Mi nombre es Stilton, Gerónimo Stilton	Stilton, G.
16	Romeo & Julieta	Shakespeare, W. (Adaptación de Íñiguez, L.)
16	Simón, Simón	Sanjuán, E.
16	Cuentos para jugar	Rodari, G.
16	Bajo la arena de Egipto: el misterio de Tutankamón	Nessmann, P.
16	Juli, el mejor defensa	Masannek, J.
16	El pequeño Nicolás	Gosciny
16	Alas de fuego	Gallego García, L.
16	El misterio de la ciudad submarina	Cabal, U.
15	Preocupados.com	Wilson, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
15	Els perfectes	Muñoz, R.
15	Fray Perico y su borrico	Muñoz, J.
15	Aigualluna	Gisbert, J. M.
14	La isla de tesoro	Stevenson, R. L.
14	El barreter verd	Jiménez, M.
14	Matilda	Dahl, R.
13	La gran invasión de Ratonía	Stilton, G.
13	Manolito Gafotas	Lindo, E.
13	Kika Superbruja y la magia del circo	Knister
13	Diario de Greg : móntatelo tú mismo	Kinney, J.
13	Diario de Greg 3, ¡Esto es el colmo!	Kinney, J.
13	Asterix y obelix. ¡Están locos estos romanos!	García, O.
13	El palacio de las cien puertas	Frabetti, C.
13	El caballero de la armadura oxidada	Fisher, R.
13	Escuela de frikis	Daneshvari, G.
13	Alicia en el país de las maravillas	Carrol, L.
13	No sigues bajoca!	Alapont, P.
12	El código del dragón	Stilton, T.
12	El amor es como el queso	Stilton, G.
12	Relatos de fantasmas	Scott, C.
12	Bat Pat 5. El monstruo de las cloacas	Pavanello, R.
12	El largo verano de Eugenia Mestre	Molina, P.
12	Judy Moody se vuelve famosa	Mcdonald, M.
12	¿Quién teme a Pati Perfecta?	Cabeza, A.
12	Molly Moon detiene el mundo	Byng, G.
12	¿Quién quiere a los viejos?	Alcántara, R.
11	Rondalles valencianes	Valor I Vives, E.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
11	El señor de los anillos	Tolkien, J. R. R.
11	El gigante egoísta	Ruiz, M.
11	El gato negro	Poe, E. A.
11	Platero y yo de Juan Ramón Jiménez contado a los niños	Jiménez, J.R. (Adaptación de Navarro, R.)
11	Palabras de caramelo	Moure, G.
11	Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha	Knister
11	Kika Superbruja y el libro de hechizos	Knister
11	La penya dels pirates	González I Caturla, J.
11	Fairy Oak. El secreto de las gemelas	Gnone, E.
11	Cuatro amigos y medio en "el caso de los enanos..."	Friedrich, J.
10	Tom Sawyer detective	Twain, M.
10	La montaña parlante	Stilton, T.
10	Misterio en París	Stilton, T.
10	La nave fantástica	Sierra I Fabra, J.
10	El misteri del carrer de les glicines	Pradas, N.
10	Junie B Jones, capitana de su clase	Park, B.
10	Eragon	Paolini, C.
10	Daniel, el del banquillo	Monreal, V.
10	Kika Superbruja en el salvaje Oeste	Knister
10	Crónicas de la torre. La maldición del maestro	Gallego García, L.
10	La historia interminable	Ende, M.
10	Cuento de Navidad	Dickens, C.
10	Selim, el vendedor de alegría	Cervon, J.
10	Bergil, el caballero perdido de Berlindon	Carreras, J. M.
10	El código Da Vinci	Brown, D.
10	Los cinco en el cerro del contrabandista	Blyton, E.
10	El secreto del doctor Givert	Alcoberro, A.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
10	¿Quién recoge las cacas del perro?	Alcántara, R.
10	¡Estàs com una moto!	Alapont, P.
10	Finis mundi	Gallego García, L.
10	La leyenda del rey errante	Gallego García, L.
9	El príncipe feliz	Wilde, O.
9	Hannah Montana	Walt Disney Company
9	Els donyets del bosc	Verdú, J. R.
9	El día en que Edu se convirtió en cucaracha	Sierra I Fabra, J.
9	Ivanhoe	Scott, W.
9	Capitán Calzoncillos y las aventuras de Superpañal	Pilkey, D.
9	La cenicienta	Perrault, C.
9	Alícia al país de la xocolata	Mínguez, X.
9	Neu i gossos ¡quin embolic!	Lluch, E.
9	Mortadelo y Filemón: dos agentes con recursos	Ibáñez, F.
9	Fairy Oak. El encanto de la oscuridad	Gnone, E.
9	Crónicas de la Torre. Fenris el elfo	Gallego García, L.
9	High School Musical	Disney Publishing Worldwide
9	Las aventuras de Oliver Twist	Dickens, C.
9	Los cretinos	Dahl, R.
9	Ales de mosca per a l'Àngel	Casadelrrey, F.
9	Peligro vegetal	Caride, R.
9	Los Cinco en la caravana	Blyton, E.
9	Tomás y el lápiz mágico	Alcántara, R.
8	El castillo de Zampachicha Miaumiau	Stilton, G.
8	Bat Pat 2. Brujas a medianoche	Pavanello, R.
8	Judy Moody está de mal humor, de muy mal humor	Mcdonald, M.
8	Klaus Nowak, limpiador de alcantarillas	Mañas, P.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
8	Les botes roges	Linazasoro, K.
8	Kika Superbruja revoluciona la clase	Knister
8	Kika superbruja y el hechizo de la Navidad	Knister
8	Kika Superbruja y la espada mágica	Knister
8	Diario de Greg 4. Días de perros	Kinney, J.
8	El tesoro del barco fantasma	Gómez Cerdá, A.
8	La ciutat dels gratacels	Fluixà, J. A.
8	La bruixa sense curruixa	Cortizas, A.
8	Las aventuras de Pepe	Ballesteros, M.
8	Marcelo Crecepelos	Almena, F.
8	El quadern taronja de Morgana	Alapont, P.
7	Piratas del Caribe 3. En el fin del mundo	Walt Disney Company
7	Dilaf y la princesa	Vidal, C.
7	Aventura antártica	Verdú, J. R.
7	La ciudad secreta	Stilton, T.
7	¡Un superratónico día de campeonato!	Stilton, G.
7	Navidad, el regreso de Eugenia Mestre	Molina, P.
7	Historias de Ninguno	Mateos, P.
7	Yo y el imbécil	Lindo, E.
7	Skulduggery Pleasant, detective esqueleto.	Landy, D.
7	Kika Superbruja y la ciudad sumergida	Knister
7	Kika Superbruja y los dinosaurios	Knister
7	Moguda a la biblioteca	Gregori, J.
7	La vuelta al cole del pequeño Nicolás	Gosciny
7	Fairy Oak. Los hechiceros días de Shirley	Gnone, E.
7	Escuela de superhéroes	García, G.
7	Cuatro amigos y medio en el caso de Papá Noel	Friedrich, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
7	El caso de un cocodrilo en Internet	Friedrich, J.
7	El diario de Ana Frank	Frank, A.
7	La magia más poderosa	Fabretti, C.
7	Zipi y Zape I	Escobar
7	Invisibles	Clua, G.
7	Los Cinco y el tesoro de la isla	Blyton, E.
7	¿Quién dice no a las drogas?	Alcántara, R.
7	Alas de fuego	Gallego García, L.
6	¿Y si me defiendo?	Zöller, E.
6	L'arbre misteriós	Verdú, J. R.
6	El misterio de la pirámide de queso	Stilton, G.
6	Tras la pista del yeti	Stilton, G.
6	El vampiret	Sommer-Bodenburg, A.
6	El circo de los extraños	Shan, D.
6	Emily the Strange, los días perdidos	Reger, R.
6	La materia oscura I. Luces del Norte	Pullman, P.
6	La casa del fin del mundo	Plaza, J. M.
6	La sirena en la llanda de sardines	Pausewang, G.
6	Danko, el caballo que conocía las estrellas	Panero Martínez, J. A.
6	El Cid contado a los niños	Anónimo. (Adaptación de Navarro, R.)
6	El pirata Garrapata en África	Muñoz, J.
6	Perdona si te llamo amor	Moccia, F.
6	El retorn de Ferdinan	Minguez, X.
6	Un ángel, probablemente	Milani, M.
6	Moby Dick	Melville, H.
6	Fabi, el gran extremo derecho	Massanek, J.
6	Spiderman 3. El nuevo Duende	Marvel

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
6	El segrest de la guardiana	Martínez, V.
6	Kika Superbruja revoluciona la clase	Knister
6	Kika Superbruja y sus bromas mágicas	Knister
6	El misterio de la Mona Lisa : misión Francia	Hunt, E. S.
6	Tintín en América	Hergé
6	3333	Gómez Gil, R.
6	Alas negras	Gallego García, L.
6	Crónicas de la Torre. La llamada de los muertos	Gallego García, L.
6	Coraline	Gaiman, N.
6	El libro del cementerio	Gaiman, N.
6	El caso de la fiesta de fin de curso	Friedrich, J.
6	La casa del indiano	Díez de Palma, J.
6	Las aventuras de Robinsón Crusoe	Defoe, D.
6	Poemes sense diminutius	Cano, C.
6	El avión fantasma	Brezina, T.
6	Los Cinco tras el pasadizo secreto	Blyton, E.
5	Charlie Small. La ciudad de los gorilas	Ward, M.
5	Los Cinco contra la máscara negra: Una aventura de	Vollier, C.
5	El robo de las Meninas	Villar, M.
5	El barranc de l'infern	Verdú, J. R.
5	Jaleo en el tejado	Townson, H.
5	A cien kilómetros por hora con mi perro	Strong, J.
5	El barco fantasma	Stilton, T.
5	¡Qué vacaciones tan superratónicas!	Stilton, G.
5	El misterio del ojo de esmeralda	Stilton, G.
5	Halloween-- ¡qué miedo!	Stilton, G.
5	Un disparatado viaje a Ratikistán	Stilton, G.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
5	Charlie Small : el rey de las marionetas	Small, C.
5	El ladrón del rayo	Riordan, R.
5	Percy Jackson y los dioses del Olimpo I	Riordan, R.
5	El cementerio del Capitán Nemo	Rayó I Ferrer, M.
5	Caperucita Roja (clásic. "D".)	Perrault, C.
5	Fil que penja	Pellicer, M. D.
5	Bat Pat 11. Los zombis atléticos	Pavanello, R.
5	El guardia de l'anell	Pascual, V.
5	Junie B. Jones es una espía	Park, B.
5	Vacaciones en Pompeya	Osborne, M. P.
5	El pirata Garrapata en la India	Moñoz, J.
5	Judy Moody adivina el futuro	Mcdonald, M.
5	Asmir no quiere pistolas. ¡Date prisa, Alice!	Mattingley, C
5	Las botas rojas	Linazasoro, K.
5	Kika Superbruja y la aventura espacial	Knister
5	Kika Superbruja y los indios	Knister
5	Kika Superbruja, loca por el fútbol	Knister
5	Super López, El mundo de al lado	Jan
5	Verde fue mi selva	Iturralde, E.
5	Dinosaurios	Ibáñez, F.
5	Los Simpson interpretan a Shakespeare	Groening, M.
5	El tesoro más precioso del mundo	Gómez Cerdá, A.
5	Luisón	Gómez Cerdá, A.
5	Hugo en el castillo del terror	Funke, C.
5	Los pilares de la tierra	Follet, K.
5	El complot de las flores	Ferrari, A.
5	Los caminos de la Luna	Farias, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
5	Momo	Ende, .M.
5	Con la cabeza a pájaros	Cañizo, J. A.
5	Un petó de mandarina	Canal, E.
5	El misterio del colegio embrujado	Cabal, U.
5	L'estiu dels pirates	Broseta, T.
5	La casa del terror	Brezina, T.
5	Mi reino por una cama	Bolta I Bronchù, M. J.
5	Contes d'Andersen	Anderser, H. C.
5	Un esqueleto en el armario	Alonso, M.
5	El zorro	Allende, I.
5	¿Quién menea el esqueleto?	Alcántara, R.
5	Cagadets de por	Alapont, P.
5	Un vei ple de sorpreses	Alapont, P.
4	Camp Rock 2. The final jam	Walt Disney Company
4	Piratas del Caribe. El cofre del hombre muerto	Walt Disney Company
4	Quina canya de tisora!	Viana, M.
4	Anaconda	Vázquez-Figueroa, A.
4	La noche del muñeco viviente	Stine, R. L.
4	El fantasma del metro	Stilton, G.
4	El misterioso ladrón de quesos	Stilton, G.
4	El misterioso manuscrito de Nostrarratus	Stilton, G.
4	La sonrisa de Mona Ratisa	Stilton, G.
4	Un ratón educado no se tira ratopedos	Stilton, G.
4	La fabulosa Navidad de Pablo Diablo	Simon, F.
4	Jurassic park	Shay, D.
4	La dent de la Clara	Sennell, J.
4	Elemental mi querida Marta	Schmilovich, P.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
4	La estrella de siete puntas	Sánchez, M.
4	El Corsario Negro	Salgari, E.
4	Septimus en la isla encantada	Sage, A.
4	Los cuentos de Beedle el bardo	Rowling, J. K.
4	El campamento del zorro vengador	Plaza, J. M.
4	Mussa, el fill de barba-rossa	Pla, J.
4	La chica del tiempo	Piquer, E.
4	Resident Evil	Perry, S. D.
4	Junie B. Jones tiene un hermano monísimo	Park, B.
4	Junie B. Jones va de boda	Park, B.
4	De conte en conte	Pardo, V.
4	Locos por el fútbol: juego sucio	Nahrgang, F.
4	Laura i el ratolí	Muñoz, V.
4	Querido diario	Molero, R.
4	La bruja Mon	Mateos, P.
4	Félic el torbellino	Massanek, J.
4	Pulgarcito	Marrón Ibáñez, P.
4	Aladín	Marín, P. A.
4	La mecánica del corazón	Maizieu, M.
4	La nariz de Moritz	Lobe, L.
4	Jo Tirant, tu Carmesina	Lluch, E.
4	Un Quijote en bicicleta	Lluch, E.
4	Las crónicas de Narnia. El príncipe Caspian	Lewis, C.S.
4	A la de Corb a Virgínia	Larreula, E.
4	Don Caracol detective	Labajo, M. T.
4	Kika Superbruja y la momia	Knister
4	Kika Superbruja y los vikingos	Knister

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
4	13: rue del Percebe	Ibáñez, F.
4	En busca del tesoro hundido : misión Australia	Hunt, E. S.
4	La historia de la brújula dorada	Harrison, P.
4	Las vacaciones del pequeño Nicolás	Gosciny
4	El coleccionista de relojes extraordinarios	Gallego García, L.
4	Las chicas somos guerreras	Gallego García, L.
4	L'escola del pirates	Fernández, A.
4	La sopera i el cullerot	Ende, M.
4	Castigats!	Disla, J.
4	Cazadores de sombras I. Ciudad de hueso	Clare, C.
4	¡Te pillé, Caperucita!	Cano, C.
4	Pesadilla antes de Navidad	Burton, T.
4	El monstruoso libro de los monstruos	Brezina, T.
4	Carlos Baza, calabaza	Botrán, J.
4	Los Cinco en peligro	Blyton, E.
4	Los Cinco junto al mar	Blyton, E.
4	¡Mis pantalones están hechizados!	Benton, J.
4	El monte de las ánimas	Bécquer, G. A.
4	La isla de las sirenas	Bat Pat
4	La cazadora de Indiana Jones	Balzola, A.
4	El país de Juan	Andruetto, M. T.
3	Indiana Jones en busca del arca perdida	Windham, R.
3	X-men. Destino manifiesto	Carey, M.
3	La batalla de los árboles	Villanes, C.
3	El bagul de les disfresses	Viana, M,
3	El dinosaure del menedador	Verdú, J. R.
3	Los lagartijos	Vallejo-Nágera, A.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
3	La espada mágica	Tubau, D.
3	¡Vaya lío de ratas y gatos!	Tortajada, A.
3	El secreto de Campanilla	Thorpe, K.
3	¿De vacaciones en México?	Terzi, M.
3	¡Es Navidad, Stilton!	Stilton, G.
3	¡Tontorratón quien llegue el último!	Stilton, G.
3	¡Ya te daré yo kárate!	Stilton, G.
3	Cuatro ratones en el salvaje oeste	Stilton, G.
3	El extraño caso de la noche de Halloween	Stilton, G.
3	El pequeño vampiro en peligro	Sommer-Bodenburg, A.
3	Pablo Diablo y la maldición de la momia	Simon, F.
3	Frankenstein	Shelley, M. W.
3	El brujo del viento	Sánchez, P.
3	El hada marylina	Salas, M. C.
3	El príncipe de la niebla	Ruiz, C.
3	Las luces de septiembre	Ruiz, C.
3	El terror de Sexto "B"	Reyes, Y.
3	Zatch Bell 3	Raiku, M.
3	El detective disfrazado	Preller, J.
3	Las aventuras del Capitán Calzoncillos	Pilkey, D.
3	Las vacances de Saïda	Peydró, E.
3	El xiquet de cotó en pé!	Pellicer, M. D.
3	Bat Pat 3. La abuela de Tutankamon	Pavanello, R.
3	Junie B. Jones i l'autobús pudent	Park, B.
3	Junie B. Jones, granjera	Park, B.
3	Junie B. Jones, peluquera	Park, B.
3	Eldest	Paolini, C.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
3	Devuélveme el anillo, pelo cepillo	Páez, E.
3	Marcos Mostaza uno	Nesquens, D.
3	Fray Perico en la guerra	Muñoz, J.
3	Maito Panduro	Moure, G.
3	Las barbaridades de Bárbara	Montero, R.
3	Els valents de valor	Molins, M.
3	De Victoria para Alejandro	Molina, M. I.
3	A tres metros sobre el cielo	Moccia, F.
3	Lo que el viento se llevó	Mitchel, M.
3	La ramosa viatgera	Miquel, C.
3	Números pares, impares e idiotas	Millás, .J. J.
3	Maite vol ser pirata	Mendiguren, X.
3	Gato, su bruja y el monstruo	May, K.
3	Deniz, la locomotora	Massanek, J.
3	León el superdriblador	Massanek, J.
3	Maxi futbolín Maximilian	Masanek, J.
3	Los monstruos de la niebla	Martínez, F.
3	Pandillas rivales	Malpica, J.
3	Godzilla 1	Maguire, K.
3	Crónicas de la Atlántida. El último rey	Londáiz, J.
3	Elliot Tomclyde	Londáiz, J.
3	Caballero o caballera, lo sabrás a la primera	Lluch, E.
3	Eugeni, un geni mal geni	Lluch, E.
3	La bruja	Lluch, E.
3	Les lletres fan fugina	Lluch, E.
3	Pometa dolça	Lluch, E.
3	Los hombres que no amaban a las mujeres	Larsson, S.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
3	Kika Superbruja y Dani. El vampiro del diente floj	Knister
3	Kika Superbruja y los piratas	Knister
3	Tina Superbruixa a la recerca del tresor	Knister
3	Escobas voladoras. Servicio a domicilio	Jungman, A.
3	Pepe Gotera y Otilio	Ibáñez, F.
3	La canción de Amina	Heuck, S.
3	Michael Jackson : 1958-2009: vida de una leyenda	Heatley, M.
3	El detective	Hailey, H.
3	Miguel Hernández: biografía ilustrada	Guereña, J. L.
3	Querido Max	Grindley, S.
3	El rey del escondite	Gracia-Clairac, S.
3	Los recreos del pequeño Nicolás	Gosciny
3	Madame de les ratlles blaves: contes amb rima	González, M.
3	La última noche de la luna	Gómez, J.
3	Poemes de butxaca	Girbés Nacher, F.
3	¡Gol! 3. Empieza el campeonato	Garlando, L.
3	Poderes sobrenaturales	García Santiago, R.
3	El futbol i l'amor son incompatibles	Gallego García, L.
3	Corazón de tinta	Funke, C.
3	Hugo melenudo	Fuentes, M. A.
3	El caso de la profesora desaparecida	Friedrich, J.
3	El caso del bañador del profesor de mates	Friedrich, J.
3	¡Estás despedida!	Flynn, R.
3	Viatge al país dels cocòlits	Fluixà, J. A.
3	Cómo escribir realmente mal	Fine, A.
3	El libro del poder	Egea, F.
3	Regreso al futuro	Disney, W.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
3	Canción de navidad	Dickens, C.
3	Óyeme con los ojos	Díaz, C.
3	¿Seguiremos siendo amigos?	Danziger, P.
3	Boy	Dahl, R.
3	La vida por delante	Cyrus, M.
3	Ya no soy tu niña	Cullimore, S.
3	La sopa de lletres	Crespo, A.
3	Un culete independiente	Cortés, J. L.
3	Dues llàgrimes per Màquina	Casalderrey, F.
3	Contes per a tot l'any	Carles, C.
3	Llegendes del sol i de la lluna	Cano, C.
3	Esther y su mundo 1	Campos, P.
3	El lugar más bonito del mundo	Cameron, A.
3	Te regalo mi cumpleaños	Calleja, S.
3	Molly Moon y el increíble libro del hipnotismo	Byng, G.
3	El regreso del Titanis	Brezina, T.
3	Mira quina estrella	Bolta I Bronchú, M. J.
3	El espejo del monstruo	Biedma, J. R.
3	Muna	Berrocal, B.
3	El grito de la grulla	Alonso, S.
3	Tiempo de misterios	Alonso, M. L.
3	El faro del viento	Alonso, F.
3	La ciudad de las bestias	Allende, I.
3	El samurai	Alemaný Postiguillo, A.
3	La pata Paca	Alcántara, R.
3	Con los pelos de punta	Alapont, P.
2	Clementina tiene talento	Young, S.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	Medianoche	Wilson, J.
2	El fantasma del castillo	Williams, M.
2	High School Musical : novelización	Walt Disney Company
2	High School Musical. La hora de la verdad	Walt Disney Company
2	Los increíbles	Walt Disney Company
2	Monstruos S.A.	Walt Disney Company
2	Cinco semanas en globo	Verne, J.
2	Los amotinados de la Bounty	Verne, J.
2	Joanet i la seva colla d'amics	Verdú, J. R.
2	Caramelos de menta	Vázquez-Vigo, C.
2	Rita tiene novio	Valverde, M.
2	Esto no puede seguir así	Trujillo, C.
2	Ada y la pulsera de la reina	Tree, A.
2	El señor de los anillos II. Las dos torres	Tolkien, J.R.R.
2	El hobbit	Tolkien, J.R.R.
2	Tío Willibrord, el	Terlow, J.
2	El crimen de la hipotenusa	Teixidor, E.
2	Madera de piratas	Surget, A.
2	Los doce clanes	Stroud, J.
2	Horrorland. La venganza del muñeco viviente	Stine, R.L.
2	¡Por mil quesos de bola-- he ganado la lotorratón	Stilton, G.
2	¡Un ratón educado no se tira ratopedos!	Stilton, G.
2	¡Vacaciones para todos! 1	Stilton, G.
2	¿Quién ha raptado a Lánguida?	Stilton, G.
2	Cuatro ratones en la Selva Negra	Stilton, G.
2	El castillo de Roca Tacaña	Stilton, G.
2	En busca de la maravilla perdida	Stilton, G.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	Quines vacances més superràtiques!	Stilton, G.
2	Vampiratas II: Una ola de terror	Somper, J.
2	Vampiratas: emboscada en el oceàno	Somper, J.
2	Si quieres pasar miedo	Sommer-Bodenburg, A.
2	Bone	Smith, J.
2	Pablo Diablo y los piojos	Simon, F.
2	El fabuloso mundo de las letras	Sierra I Fabra, J.
2	Un genio en la tele	Sierra I Fabra, J.
2	Vampir, Víctima de la moda	Sfar, J.
2	El alquimista: los secretos del inmortal Nicolás	Scott, M.
2	Se vende mamá	Santos, C.
2	Marcelino pan y vino	Sánchez-Silva, J. M.
2	El corazón del sapo	Sánchez, G.
2	La sombra del viento	Ruiz, C.
2	Barbie princesa rapunzel	Ruby, C.
2	Un león en el desván	Rubio, G.
2	Querido yo	Ron, G.
2	Història de Marco i Mirko	Rodari, G.
2	El pirata 101	Rafart, S.
2	Pedro y el lobo	Prokofiev, S.
2	El ladrón mago	Prineas, S.
2	El monstruo goloso	Preller, J.
2	La momia misteriosa	Preller, J.
2	La patrulla de las tortugas	Powell, P.
2	Libro de chistes	Poggio, B.
2	La casa del árbol	Pitzorno, B.
2	Las vacaciones de Saída	Peydró, E.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	La selva en vers	Pellicer, M. D.
2	Marina ya no tiene miedo	Pellicer, M. D.
2	Bat Pat. El mostre de les clavegueres	Pavanello, R.
2	Un puente hacia Terabithia	Paterson, K.
2	¡No sigues bajoca!	Pascual, A.
2	Mi diario secreto	Parragon Publishing
2	Junie B. Jones y el monstruo bajo la cama	Park, B.
2	La mansión encantada	Otway, H.
2	Un caso grave de fantasmas	Oppel, K.
2	Mi hermana Gabriela	Olazoila, J. L.
2	Cucho	Olaizola, J. M.
2	Diario secreto de Susi	Nöstlinger, C.
2	Mini en carnaval	Nöstlinger, C.
2	Kingdom Hearts, Chain of memories	Nomura, T. Y Amano, S.
2	Calico electronico	Nikodemo Animation
2	Marcos Mostaza dos	Nesquens, D.
2	Mi abuelo era un cerezo	Nanetti, A.
2	La perrona	Muñoz, V.
2	El león de Tom	Morpurgo, M.
2	El león mariposa	Morpurgo, M.
2	A toda velocidad	Montgomery, R. A.
2	La batalla de las hadas y los monstruos	Montes, G.
2	Los Cuatro Fantásticos contra el Doctor Destino	Montena
2	Ut y las estrellas	Molina, P.
2	Lumare	Minués, X.
2	C., el pequeño libro que aún no tenía nombre	Millán, J. A.
2	El encantador de perros	Millán, C.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	The host (la huésped)	Meyer, S.
2	Caos en el súper	Menéndez, E.
2	Vacaciones en la cocina	Mendo, M. A.
2	Mi tío Teo	Mateos, P.
2	Un pelotón de mentiras	Mateos, P.
2	Raban el héroe	Massanek, J.
2	El caballero negro	Mason, C.
2	Un tutú de más	Masini, B.
2	El aprendiz de mago	Masesa, E.
2	Caperucita en Manhattan	Martin, C.
2	L'amo de tot	Marçá I Duch, V.
2	Jordi Túrmix, aprenent de pirata	Marcá I Duch, V.
2	Amics robots, 1	Mansou, R.
2	The giver. El dador de recuerdos	Lowry, L.
2	The house of the seven gables	López, M.
2	Andanzas de Cristóbal Colón	López, C.
2	La tejedora de la muerte	López, C.
2	Chalop, Bori-Bori y el bandido Bolsillotes	Lluch, E.
2	El diari de la Neus	Llobet, G.
2	Mi tía Tita y los ladrones de cerezas	Llamero, B.
2	¡Cómo molo! : otra de Manolito Gafotas	Lindo, E.
2	Los trapos sucios de Manolito	Lindo, E.
2	Manolito on the road	Lindo, E.
2	Manolito tiene un secreto	Lindo, E.
2	El pequeño Otto ha desaparecido	Limmroth, M.
2	Ruby Rogers. ¡Búscate la vida!	Limb, S.
2	L' home de Penyagolosa	Lanuza, E.
2	Detective esqueleto. Días oscuros	Landy, D.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	Skulduggery Pleasant. Juagando con fuego	Landy, D.
2	Los secretos de lholdi	Landa, M.
2	El fantasma del Rialto	Lalana, F. Y Almárcegui, J.M.
2	Aurelio tiene un problema gordísimo	Lalana, F.
2	Silvia y la máquina qué	Lalana, F.
2	Chicos contra chicas	Krulik, N. E.
2	Un ladrón en casa	Kromhout, R.
2	El cumple de Dani	Knister
2	Kika Superbruja y el examen del dragón	Knister
2	Willy, la mosca	Knister
2	Jack Sparrow 1, La tormenta que se avecina	Kidd, R.
2	Miguel Strogoff : el correo del zar	Jules, V.
2	Burning Up : de gira con los Jonas Brothers	Jonás, K.Y Jonás, J.Y Jonás,N.
2	Eidolon. El fuego del dragón	Johnson, J.
2	La fábrica de nubes	Jitta, C.J
2	Rompetchos I	Ibáñez, F.
2	Carnacki, el cazafantasmas	Hodgson, W.
2	Borja quiere ser mago	Hernández, C.
2	Trece tesoros	Harrison, M.
2	Batman begins	Harper, B.
2	La princesa que hablaba con el viento	Hale, S.
2	La muñeca de los ojos vivos	Gudule
2	Los Simpson: la cabaña del terror	Groening, M.
2	Els fills del bufador de vidre	Gripe, M.
2	¡Bravo, Max!	Grindley, S.
2	La princesa que creía en los cuentos de hadas	Grad, M.
2	Los zorros del Norte	Gómez, R.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	Cuando Miguel no fue Miguel	Gómez Cerdá, A.
2	El puente de piedra	Gómez Cerdá, A.
2	Nano y Esmeralda	Gómez Cerdá, A.
2	Fairy Oak. El capità Grisam i l'amor	Gnone, E.
2	El palacio de los tres ojos	Gisbert, J. M.
2	Misterios, SL	Gisbert, F.
2	A la vora de la mar	Giner, E.
2	Els acudits de Llorenç	Giménez, L.
2	Dos velas para el diablo	Gallego García, L.
2	El caso del grito en la sala de profesores	Friedrich, J.
2	El caso del robo de los diamantes	Friedrich, J.
2	La princesa Alice y el espejo mágico	French, V.
2	Calvina	Frabetti, C.
2	Caca de vaca	Fine, A.
2	La piedra mágica	Fidalgo, L. A.
2	Los extraños vecinos del bajo B	Fernández, C.
2	Las hadas verdes	Fernández, A.
2	La catedral del mar	Falcones, I.
2	La dent de Clara	Expósito, A.
2	Muelle y los saltapiedras	Estrada, R.
2	Águila Roja. La profecía de Lucrecia	Ente Público Radiotelevisión Española
2	Ben 10. El krakken	Egmont
2	Las aventuras de Sherlock Holmes	Doyle, A. C.
2	Cuentos cortos para dormir	Doumerc, B.
2	El rey león	Disney, W.
2	El ladrón de sueños	Dematteis, J. M. Y Ploog, M.
2	Así es la vida, Lili	Dayre, V.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	Charlie y el gran ascensor de cristal	Dahl, R.
2	James y el melocotón gigante	Dahl, R.
2	La jirafa, el pelícano y el mono	Dahl, R.
2	Los elegidos	Curley, M.
2	Cómo entrenar a tu dragón	Cowell, C.
2	El lápiz de Rosalía	Cortizas, A.
2	Mozart, el niño prodigio	Córdoba, I.
2	La reina calva	Company, M.
2	Las Tres Mellizas vamos a la nieve	Company, M.
2	Una pandilla genial	Cohen, J.
2	Sadako y las mil grullas de papel	Coerr, E.
2	Cazadores de sombras 2, ciudad de ceniza	Clare, C.
2	Trufa	Cela, J.
2	Rumbo Sur	Castillo, F.
2	No sé si cortarme las venas o dejármelas largas	Castillo, B.
2	Bernat, un científico enamorado	Castellano, P.
2	Marta Martí, reina del rodolí	Castellano, P.
2	El misterio de los hijos de Lúa	Casalderrey, F.
2	El misterio del cementerio viejo	Casalderrey, F.
2	Águila Roja. El impostor	Carrión, A.
2	Prohibido llover los sábados	Carranza, M.
2	¿Quieres ser mi amigo?	Carle, E.
2	El fantasma del Liceu	Carbó, J.
2	El misterio de la Torre del Reloj	Carballo, A.
2	Desde el balcón	Calleja, M.
2	El misterio del león de piedra	Cabal, U.
2	El misterio del teatro del crimen	Cabal, U.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	Las meninas	Buero, A.
2	Ángeles y demonios	Brown, D.
2	La isla de las lápidas	Brezina, T.
2	La isla de las serpientes	Brezina, T.
2	La maldición del faraón	Brezina, T.
2	Un helicóptero de pesadilla	Brezina, T.
2	El fantasma del número 13	Brandreth, G. D.
2	Chis y Garabís	Bordons, P.
2	La mascota que no existía	Bolgues, L.
2	El club de los Siete Secretos	Blyton, E.
2	Aventura en la isla	Blyton, E.
2	Las mellizas en Santa Clara	Blyton, E.
2	Los Cinco se divierten	Blyton, E.
2	Los Cinco van de camping	Blyton, E.
2	El poder de la música	Blanche, C.
2	De chico a chica	Blaker, T.
2	La tierra del oro ardiente	Bissing, R. H.
2	El vecino prohibido	Bertran, X.
2	¿Soy la princesa o la rana?	Benton, J.
2	Caballo de Troya 1. Jerusalén	Benítez, J. J.
2	High School Musical 2. La novela	Barsocchini, P.
2	Vampiros en el castillo Colmillos	Ballinger, E.
2	Ulysses Moore. La primera llave	Bacalarío, P.
2	Un barco cargado de cuentos	Arbó, N.
2	Félix Rodríguez de la Fuente: (biografía)	Araújo, J.
2	Detective Conan vs Magit Kalto	Aoyama, G.
2	Chan y la luna	Amann, B. I.
2	Nunca juegues con una bruja	Alonso, M. L.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
2	Mujercitas	Alcott, L. M.
2	Zoa: una misteriosa historia de amor	Albanell, J
2	Això era i no era	Alapont, P.
2	Amadeu Trotambolics	García Fernández, M.
2	Buscando a Nemo	Walt Disney Company
2	Casper	Rojany, L.
2	El año de Drácula	Newman, K.
2	El Espantatiburones	Alonso, L.
2	La Bella y la Bestia	Walt Disney Company
2	Libro Guinness de los récords 2004	Vidal, O.
2	Sandokan	Salgari, E.
2	Toy story	Walt Disney Company
1	El sótano	Zurdo, D.
1	El anillo de Midas	Zubizarreta, P.
1	Magali por fin lo sabe	Zubizarreta, P.
1	Siete noches con Paula	Zubizarreta, P.
1	Refugio de voces nocturnas	Zanetto, V.
1	Un caimán para toda la vida	Zabaleta, F.
1	Gitana, ¿tú me quieres?	Ximénez, M.
1	Perdón, si no hablo de mí	Ximénez, M.
1	Galdiator: el superhombre	Wylie, P.
1	Assassinat en el Canadian Express	Wilson, E.
1	Pànic a Vancouver	Wilson, E.
1	Pesadilla en Vancúver	Wilson, E.
1	El guardián de los dragones	Wilkinson, C.
1	El jardín del dragón púrpura	Wilkinson, C.
1	Los Holliester y el misterio del caballo fantasma	West, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Puck y el misterio de la maniquí	Werner, L.
1	Nido de erizos	Wendt, I.
1	Quiero ese vestido... aunque mi madre me diga que estoy horrorosa	Welford, S.
1	Los tres pasos	Warren, A.
1	La suma más difícil del mundo	Wardle, T.
1	Cuentos Disney de siempre I	Walt Disney Company
1	Encotrar Meridian	Walt Disney Company
1	La isla del corazón partido	Walt Disney Company
1	Ratatouille. Las aventuras de Remy en París	Walt Disney Company
1	Querido diario ¡esta vez tampoco me han invitado!	Waddell, M.
1	Jonas: corazones salvajes	Walt Disney Company
1	Monster house: la casa de los sustos	Walt Disney Company
1	Los Cinco y el rayo z: una aventura de los persona	Vollier, C.
1	Los Cinco y el rubí de Akbar: una aventura de los	Voiller, C.
1	La escalera torcida	Violeta, M.
1	Asunto, el robo de "Las meninas"	Villar, L.
1	Las ballenas cautivas	Villanos, C.
1	La mirada d'Al-Azraq	Vilaplana, S.
1	Alberto y las palomas mensajeras	Vila, A.
1	Dilaf el sabio	Vidal, C.
1	El cas misteriós de la lletra malalta	Viana, M.
1	El misteri del quadre	Viana, M.
1	Un mago de cuidado, 5	Viana, M.
1	La princesa Pitudeta i panxudeta	Viana, M
1	Dos años de vacaciones	Verne, J.
1	Indias Negras, las	Verne, J.
1	La estrella del sur	Verne, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Los hijos de Capitán Grant 1 :	Verne, J.
1	Los misterios de la jungla	Verne, J.
1	Los secretos del mar	Verlomme, H.
1	Els fantasmes del mas de Tetuan	Verdú, J.R.
1	El pergamí enigmàtic	Verdú, J. R.
1	El vellet de la Safor	Verdú, J. R.
1	La tía misèria	Verdú, J. R.
1	Mariola	Verdú, J. R.
1	Troglo i la Vall de la Fantasia	Verdú, J. R.
1	Fernando el temerario	Velasco, J. L.
1	Fuente Ovejuna	Vega, L.
1	Cuéntame un cuento abuelita	Vázquez, S.
1	Operación rescate	Van, J.
1	El ferrer de Belgida	Valor I Vives, E.
1	Joan Antoni i els tropalls	Valor I Vives, E.
1	Julia y el Halcón Maltés	Valls, M.
1	Los lagartijos pasan miedo	Vallejo-Nágera, A.
1	Tercer Mundo	Unciti Y Ayerdi, M.
1	Les bruixes no fan petons	Ullrich, H.
1	Quien besa el último	Ullrich, H.
1	Les malifetes de Maria Encarna	Torres I Palau, M.
1	El trompetista i la lluna	Toro, X.
1	Dragon Ball	Toriyama, A.
1	La bruixa paperera	Todolí, M. D.
1	L'Otto ha desaparegut	Timmroth, M.
1	Las hadas del jardín	Ticktock Entertainment
1	Las aventuras de Mickey Mouse	Walt Disney Company
1	En Ranquet i els seus amics	Teixidor, E.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	La amiga más amiga de la hormiga Miga	Teixidor, E.
1	La vuelta al mundo de la hormiga Miga	Teixidor, E.
1	Las alas de la noche	Teixidor, E.
1	La puerta del infierno	Tardà, J.
1	¡Al mal tiempo, buena cara!	Sydney, B.
1	Las aventuras de Gulliver en Liliput	Swift, J.
1	La loca historia de España	Summers, G.
1	La música de las tenebres	Sturniolo, N.
1	Piratas de andar por casa	Strong, J.
1	Misterio del equipo de baloncesto	Stine, W.
1	¿Quién ha soltado a los fantasmas?	Stine, R.L.
1	El campamento de los horrores	Stine, R.L.
1	La venganza de Halloween	Stine, R.L.
1	¿Quién es esa momia?	Stine, R. L.
1	Compra hasta caer muerto	Stine, R. L.
1	El campamento del terror	Stine, R. L.
1	Escóndete y grita	Stine, R. L.
1	La chica fantasma	Stine, R. L.
1	La feria de los horrores	Stine, R. L.
1	La venganza del muñeco viviente	Stine, R. L.
1	Pánico en el campamento	Stine, R. L.
1	Sangre de monstruo II	Stine, R. L.
1	Terror en la biblioteca	Stine, R. L.
1	Una profesora bestial	Stine, R. L.
1	¡Salvemos a la ballena blanca!	Stilton, G.
1	Agarraos los bigotes, que llega Ratigoni	Stilton, G.
1	El caso de la rata apesetosa	Stilton, G.
1	El galeón de los gatos piratas	Stilton, G.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	El secreto de la familia Tenebrax	Stilton, G.
1	La carrera más loca del mundo	Stilton, G.
1	Los mejores juegos para tus vacaciones	Stilton, G.
1	No volies karate, Stilton?	Stilton, G.
1	Quinto viaje al Reino de la Fantasía	Stilton, G.
1	Un granizado de moscas para el conde	Stilton, G.
1	La isla perdida	Stevens, R.
1	Buenos modales	Sterling Publishing
1	Se busca príncipe azul, no se aceptan sapos camuflados	Stellmacher, H.
1	Cuando se estropeó la lavadora	Stark, U.
1	Una bruja en casa	Stark, U.
1	Mira que eres apestoso, señor Pringoso	Stanton, A.
1	La canción del delfín	St, John, L.
1	La jirafa blanca	St, John, L.
1	La abuela está enferma	Spyri, J.
1	Jumanji	Spelvin, G.
1	Korazón de pararraios	Sotorra, A.
1	Nyatiti, la filla del clan	Sotorra, A.
1	El zoo de Pitus	Sorribas, S.
1	El pequeño vampiro baila que te mueres	Sommer-Bodenburg, A.
1	El pequeño vampiro y el gran amor	Sommer-Bodenburg, A.
1	El pequeño vampiro y el paciente misterioso	Sommer-Bodenburg, A.
1	Pequeño amigo del bosque, el	Solano, G.
1	El matadragones	Smith, J.
1	La ciudad de los gorilas	Small, C.
1	El meu germá Pol	Simó, I. C.
1	El ángel perdido	Sierra I Fabra, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	97 formas de decir "te quiero"	Sierra I Fabra, J.
1	Diario de un pardillo	Sierra I Fabra, J.
1	El misterio del Goya robado	Sierra I Fabra, J.
1	El niño que vivía en las estrellas	Sierra I Fabra, J.
1	Jamalají Jamalajá	Sierra I Fabra, J.
1	La mansión de las mil puertas	Sierra I Fabra, J.
1	Los moais de Pascua	Sierra I Fabra, J.
1	Zack Galaxy. Persecución total	Sierra I Fabra, J.
1	Zack Galaxy, una aventura intergaláctica	Sierra I Fabra, J.
1	La guerra de Troya : mito y realidad	Siebler, M.
1	Corazón de dragón	Showalter, T.
1	El somni d'una nit d'estiu	Shakespeare, W.
1	¿Dónde están mis dibujos?	Seoane, M.
1	Maghica	Seguí, J. L.
1	El rapto de Suzie Quinn	Sefton, C.
1	La princesa de los elfos	Scott, S.
1	Un vikingo en el jardín	Schmitd, A. M. G.
1	Clase de luna	Sautereau, F.
1	Un agujero en la alambrada	Sautereau, F.
1	Esto es Roma	Sasek, M.
1	Blanca y Viernes	Sarchi Barrachina, J.
1	Arcanus. Maddox descubre el camino	Santos, C.
1	Bel más allá de la muerte	Santos, C.
1	Dos lunas	Santos, C.
1	El diario de Arturo	Santonia, C.
1	El último sordo	Santiago, R.
1	El cercano Oriente: los Grandes Imperios	Santacana, J.Y Camino, M.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	La ciudad de las esfinges	Sandoval, J. A.
1	Lo que esconde tu nombre	Sánchez, C.
1	El secreto de las flores	Salisachs, M.
1	La perla del rio rojo	Salgari, E.
1	Pinocho viaja a la isla de los juguetes	Salas, A.
1	¡Hay un chico en el baño de las chicas!	Sachar, L.
1	Hazlo tú mismo 1	Sacarry, R.
1	Las judías mágicas	Sabatié I Rodié, T.
1	Eres mi mejor amiga pero te odio	Rushton, R.
1	El libro del buen amor	Ruiz, J. Arcipreste De Hita (Adaptación de Navarro, R.)
1	Tres dies fora de casa	Ruiz, A. Y Sánchez, M.
1	Kimathi i la muntanya	Rubén, H.
1	Nube en Noviembre	Rubén, H.
1	La deriva de los continentes	Roubault, M.
1	Naruto, la senda del ninja	Ros, I.
1	Lullia, aprendiz de bruja	Ronda, M.
1	Vuelve el memoriápodo	Romero, A. M.
1	El pozo de los mil truenos	Romano, J. C.
1	Celestina, La	Rojas, F. (Adaptación de Navarro, R.)
1	El príncep desmemoriat	Rodríguez, A.
1	Aloma	Rodoreda, M.
1	Ruidos en la noche	Rodges, F.
1	¡Menudo día!	Rodgers, M.
1	Contes per telèfon	Rodari, G.
1	Els negocis del senyor Gat	Rodari, G.
1	Juegos de fantasía	Rodari, G.
1	Los negocios del señor Gato	Rodari, G.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Los calzoncillos de Otto Terremoto	Roberts, D.
1	Jorge Lorenzo : por fuera desde dentro	Riveras, E.
1	El héroe	Rivas, M.
1	Nicholas Malenkovitch 1, Un dragón en el bolsillo	Rico, L.
1	Armand el vampiro	Rice, A.
1	Juan heredó un---	Requero, J.
1	Desde la Mariola III	Reig, I.
1	Máquinas mortales	Reeve, P.
1	Eros un héroe especial	Recio, C.
1	El secreto de Elena	Reche, C.
1	Ana y el aliso	Rayo I Ferrer, M
1	El beso del vampiro	Raven, L.
1	Winx Club. El libro mágico	Rainbow, Srl.
1	El secreto del reino perdido	Rainbow, Srl.
1	Ara sí que m'has tocat el nas!	Raga, V.
1	Tren de los vampiros, el	Quinto, M.
1	Iron Man, el hombre de la máscara de hierro	Quesada, J.
1	Abuelita Opalina	Puncel, M.
1	El catalejo lacado	Pullman, P.
1	El rellotge mecànic	Pullman, P.
1	La daga	Pullman, P.
1	El rugido de la leona	Puerto, C.
1	La amenaza que surge del mar	Puerto, C.
1	La pesadilla de los monstruos	Puerto, C.
1	Las voces del cementerio	Puerto, C.
1	Lluvias de verano	Puerto, C.
1	Un corte de pelo y una sonrisa	Puerto, C.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Verónica Click	Puerto, C.
1	Este libro es secreto	Pseudonymous, B.
1	La cueva del dragón	Prunella, B.
1	El ladrón mago 2. Perdido	Prineas, S.
1	Krabat y el molino del diablo	Preussier, O.
1	La gran sequía	Preuss, G.
1	Chocolate amargo	Pressler, M.
1	El bromista invisible	Preller, J.
1	Las cartas anónimas	Preller, J.
1	Sólo tú puedes salvar a la humanidad	Pratchett, T.
1	El misterio del túnel prohibido	Polar, H.
1	Aventuras de Arturo Gordon Pym	Poe, E. A.
1	El cuervo	Poe, E. A.
1	El escarabajo de oro y otros cuentos	Poe, E. A.
1	El cementerio de los espectros sangrantes	Plaza, J. M.
1	El castillo de los guerreros sin cabeza	Plaza, J. M.
1	L'autobús Jordiet i la bruixa Elisenda	Pla, J.
1	Matías y el abuelo	Piumini, R.
1	El amigo invisible	Pillado, R.
1	Els espectres de la nit	Peyton, K. M.
1	Un anuncio para papá	Peskine, B.
1	El pulpo está crudo	Pescetti, L. M.
1	Yo vi al Yeti: relatos del barón de Cotopaxi	Pérez de Tudela, C.
1	Cita amb la port	Pellicer, M. D.
1	La colla va de marxa	Pellicer, M. D.
1	El fantasma nocturno	Preller, J.
1	Milagro en los Andes	Parrado, N.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Junie B. Jones busca mascota	Park, B.
1	Junie B. Jones tiene un admirador secreto	Park, B.
1	Junie B. Jones y el cumpleaños no muy feliz	Park, B.
1	Junie B. Jones y la fiesta de pijamas	Park, B.
1	Junie B. Jones y Warren el Superguapo	Park, B.
1	El gran libro de los peces tropicales	Parisse, G.
1	Guillem i els 880000 pastissets	Pardo, V.
1	Brisingr	Paolini, C.
1	Eduardo Manostijeras; Desayuno con diamantes	Paniego, J.
1	Las minas del rey Salomón	Pagel, M.
1	Abdel	Páez, E.
1	El pirata en el tejado	Paestum, J.
1	Noche de terror	Packard, E.
1	Misterioso asesinato en Oz	Pacheco, C.
1	Internado, el	Osuna, J.M.
1	¡Qué vienen los dinosaurios!	Osborne, M. P.
1	Las vocales	Ortiz, V.
1	El señor que se comió el mundo	Orrobles, A.
1	El secreto de Gabriela	Olaizola, J. L.
1	Micaela no sabe jugar	Olaizola, J. L.
1	Suerte, muchacho	Okudzava, B.
1	La hija de la serpiente	Oknnek, E,
1	Edgar y Ellen. Trampa para turistas	Odgen, C.
1	La isla de los delfines azules	O'Dell, S
1	Niyura, la corona de lo elfos	Nuyen, J.M.
1	El bolso amarillo	Nunes, L. B.
1	El dragón de su majestad	Novik, N.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Amigas para siempre	Nöstlinger, C.
1	Federica la pelirroja	Nöstlinger, C.
1	Intercambio con un inglés	Nöstlinger, C.
1	Mini y su nuevo abuelo	Nöstlinger, C.
1	Olfato de detective	Nöstlinger, C.
1	La cripta de los templarios	Nonidez, M
1	Eternidad	Noël, A.
1	El invernadero del terror	Nimmo, J.
1	¿Quién ha oído alguna vez roncar a un plátano?	Ngoi, P. B.
1	Marcos Mostaza cinco	Nesquens, D.
1	El restaurante d´Adriá potato	Nel-Lo, D.
1	Quiero vender a mi hermana	Narii, N.
1	Vida de una geisha	Nakamura, K.
1	El príncipe y la flor	Mylo, I.
1	Historia de un mirlo blanco	Musset, A.
1	Tres y otros dos	Murciano, C.
1	La constel lació del Drac	Muñoz, V.
1	Laura y el ratón	Muñoz, V.
1	Óscar y el león de Correos	Muñoz, V.
1	El pirata Garrapata en tierras de Cleopatra	Muñoz, J.
1	Fray Perico de La Mancha	Muñoz, J.
1	Fray Perico en la paz	Muñoz, J.
1	Fray Perico y la primavera	Muñoz, J.
1	Fray Perico y Monpetit	Muñoz, J.
1	Diario de un naufrago	Muñoz, C.
1	La niña de la lista de Schindler	Müller-Madej, S.
1	Fablehaven. La ascensión del lucero de la tarde	Mull, B.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	El árbol	Mrozek, S.
1	Frases célebres de niños 1	Motos, P.
1	Los ratones del desierto	Moser, E.
1	Kavik, el perro lobo	Morey, W.
1	El taller de l'humor	Moreno, J.
1	El supertaller de l'humor	Moreno, J Y Moreno, F.
1	Las aventuras de El Capitán Trueno	Mora, V.
1	El elefante blanco	Mora, F.
1	Crónicas del campeón eterno	Moorcock, M.
1	Dedos fríos en la niebla	Monroe-Finch, A.
1	No quiero un dragón en mi clase	Monreal, V.
1	Pamela Panamá ya no cree e cuentos de hadas	Monreal, V.
1	María la ballena : 31 cuentos con 300 palabras	Monfort, M.
1	El señor del Cero	Molina, M. I.
1	Ari, el chico que adoraba a Mozart	Molas, M.
1	Perdona pero quiero casarme contigo	Moccia, F.
1	Tengo ganas de ti	Moccia, F.
1	Una bruja horriblemente guapa	Miracourt, C.
1	El libro de papel cebolla	Miguel , E.
1	¡Quiero un hermanito!	Menéndez-Ponte, M.
1	Nunca seré tu héroe	Menéndez-Ponte, M.
1	Ése no es mi zoo	Menéndez, E.
1	Olock-Lolo	Menéndez, E.
1	No te lo tomes al pie de la letra	Mendo, M. A.
1	La clave Wagner	Melnick, E.
1	Criptomania: El secreto del Lago Ness	Melis, A.
1	Critoanimales: El último yeti	Melis, A.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	El fantasma del valle	Mclean, A. C.
1	Ricky banks music star : Richmond readers, starter	Mckeown, A.
1	Stink, el increíble niño menguante	Mcdonald, M.
1	Peter Pan de rojo escarlata	Mccaughrean, G.
1	La carretera	Mccarthy, C.
1	Doctor Jekyll y Mister Hyde	Mattotti, L.
1	La isla menguante	Mateos, P.
1	Lucas y Lucas	Mateos, P.
1	Silverio el grande	Mateos, P.
1	¿Quién bailará con las estrellas?	Masini, B.
1	El mundo del ballet	Masini, B.
1	Un paso de baile	Masini, B.
1	La girafa del coll curt	Mas, H.
1	Las doce gemas de Aarón	Martínez, M. D.
1	Mara i Mireia	Martínez, M. D.
1	La niña que no quería hablar	Martínez, A.
1	Nur y el gnomo irlandés	Martínez De Lezea, T.
1	Flanagan Flasback	Martín, A. Y Ribera, J.
1	La cadena mágica. El eslabón de cristal	Martín, A.
1	Què t'angoixa, Núria?	Martín, A.
1	Todos los detectives se llaman Flanagan	Martín, A.
1	Música a los postres	Martin Pérez, A. M.
1	El perro invisible	Martí, C.
1	Un sueño sobre puntas	Marsotto, A.
1	Cartas a Lesley	Marriott, J.
1	XXL y el doctor Kaos	Màrquez, E.
1	Tierra de vampiros	Marks, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	L'herencia maleïda	Mark, J.
1	Nou diari del jove maniàtic	Marcfarlane, J. A.
1	Leandre, el nen horrible	Manso, A.
1	La huella azul	Mallorquí, J.
1	El caballo de madera	Mallado, J. A.
1	¿Sabes estudiar?	Mahillo Monte, J.
1	Operació ullal negre	Mackenzie, J.
1	Aunque parezca mentira	Machado, A. M.
1	Comilón, comilón	Machado, A. M.
1	El domador de monstruos	Machado, A. M.
1	Diari d'un jove maniàtic	Macfarlane, J.A.
1	Jo també sóc una maniàtica	Macfarlane, J.A.
1	El laberinto del mal	Luceno, J.
1	La fábrica de sueños	Palacios, J.
1	Orson y el bosque de las sombras	Lozano, A.
1	La puerta oscura I. El viajero	Lozano Garbala, G.
1	¿Quién cuenta las estrellas?	Lowry, L.
1	Anastasia a sus órdenes	Lowry, L.
1	Anastasia Krupnik	Lowry, L.
1	Nacho en lo alto de un guindo	López, M.
1	La colina de Edeta	López, C.
1	Memorias de una gallina	López, C.
1	Mi abuelo es pirata	Loof, J.
1	Mis amigos los piratas	Long, M.
1	Colmillo blanco	London, J.
1	Colmillo Blanco	London, J.
1	Elliot y las piedras elementales	Londáiz, J.
1	¡Estate quieto!	Lodi, M.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Sapo y Sepo, un año entero	Lobel, A.
1	El Nas de Moritz	Lobe, M.
1	El zoo se va de viaje	Lobe, M.
1	L'Ingo i el dragó	Lobe, M.
1	La bruja y el maestro	Lnada, M.
1	Contes arran de terra	Lluch, E.
1	El faraó Totun-nas	Lluch, E.
1	El marqués del Potet	Lluch, E.
1	El monstruo del armario	Lluch, E.
1	Els bufits de Miliet	Lluch, E.
1	La iaia de Rosa	Lluch, E.
1	Pallorfeta	Lluch, E.
1	Pensaré en tu	Llobet, G.
1	El hijo del frío	Llamero, B.
1	La novena noche	Livingston, L.
1	La casa encantada	Lindsay, E.
1	Piel de melocotón	Lindsay, C.
1	Ruby Rogers. ¡Multiplícate por cero!	Limb, S.
1	El amuleto de jade	Lim, C.
1	El lago asesino	Lienas, G.
1	La carlota i el misteri del canari robot	Lienas, G.
1	T'estimo amb bogeria	Lewis, R.
1	El fantasma de la ópera	Leroux, G.
1	Embrujadas de nuevo	Lenhard, E.
1	El tren fantasma	Laws, S.
1	Los calzoncillos asesinos	Lawrence, M.
1	Tira de la cadena	Lawrence, M.
1	Dos pájaros azules	Lawrence, D. H.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Sombras en el agua	Lasky, K.
1	Lily y la planta misteriosa	Larsen, K.
1	L'aventura sideral del rei Titó	Larreula, E.
1	L'aventura sideral del rei Titó	Larreula, E.
1	Julieta, Romeo i els ratolins	Landa, M.
1	La pulga Rusika	Landa, M.
1	Un cocodrilo bajo la cama	Landa, M.
1	El rugido del león marino	Lamn, C. D.
1	¡Socorro! mi familia me está volviendo loca	Lamb, K.
1	Traicionada	Lamb, A.
1	El hijo del buzo	Lalana, F.
1	El sapo Mariano y los cisnes	Lalana, F.
1	La biblia satánica	La Vey, A. S.
1	El increíble bebé parlante	Krulik, N. E.
1	El expreso de los vampiros	Koltz, T.
1	El huevo prehistórico	Knister
1	Tina Superbruixa al castell de Dràcula	Knister
1	Poderosa: diario de una chica que tenía el mundo en su mano	Klein, S.
1	Regreso al Infierno	Kirby, D.
1	Loca por las compras en Manhattan	Kinsella, S.
1	El caballero Tembleque	King-Smith, D.
1	The Water babies	Kingsley, C.
1	Cujo	King, S.
1	Escalofríos	King, S.
1	El enigma de Akenatón	Kerr, P. B.
1	La cobra rey de Katmandú	Kerr, P. B.
1	Cuando Hitler robó el conejo rosa	Kerr, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Miley Cyrus : así es su vida	Kent, B.
1	Las alas del dragón	Kendall, J.
1	El regreso de Drácula	Jungmann, A.
1	Contes numèrics una mica histèrics	Julià, A.
1	Transformers	Jowet, S.
1	Los fantasmas del Everest	Johnson, L. A.
1	Pepet el geperut i Roc el panxut i altres rondalle	Jíménez, L. Y Torres, L.
1	Mi primer libro de poemas	Jiménez, J.R. García Lorca, F. y Alberti, R.
1	Cantante solista	Jefferies, J.
1	La batalla de las bandas	Jefferies, G.
1	Concierto de Navidad	Jefferies, C.
1	El triunfo de Tara	Jefferies, C.
1	La batalla de las bandas	Jefferies, C.
1	Viaje de la Indias Orientales y Occidentales, 1606	Jaque, M.
1	Dos hermanos, los	Jan
1	La acera del tiempo	Jan
1	Villa Diamante	Izaguirre, B.
1	La otra ventana	Ionescu, A. C.
1	El viaje íntimo de la locura	Iniesta, R.
1	Tras los pasos de-- Cleopatra	Ingrao, L. Y Heinrich, C.
1	¡Llegó el euro!	Ibáñez, F.
1	El caso del bacalao. Mortadelo y Filemón	Ibáñez, F.
1	La máquina del cambiazo. Mortadelo y Filemón	Ibáñez, F.
1	Operación bomba	Ibáñez, F.
1	El botones Sacarino	Ibáñez, F.
1	Algo raro está pasando	Hurlé Becher, P.
1	El robo de las joyas de la corona	Hunt, E. S.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Tras los traficantes de marfil : misión Kenia	Hunt, E. S.
1	La cólera de Aquiles: adaptación de la Ilíada	Homero
1	El valle de los dragones	Hohlbein, W.
1	La mujer de negro	Hill, S.
1	Los días perdidos	Hibernia, E.
1	Lope y su amigo indio	Herrera, J. I.
1	Dos duendes mecánicos para Dani Pedrosa	Hernández, P. J.
1	Los siete cabritillos y el lobo	Hermanos Grimm
1	Claudine de Lyon	Hergerson, M. C.
1	Tintín en el Tíbet	Hergé
1	Jungla de cristal : la venganza	Hensielgh, J.
1	En busca de El Dorado	Hemming, J.
1	El ataque de las hormigas	Haynes, B.
1	Aventuras a la corte del rey Punt	Guillem, R.
1	Los siete elementos básicos de la carpintería	Guidice, A.
1	La peste negra	Guerra Y Muñiz, L. M.
1	Palabra de Pep	Guardiola, P.
1	Guía para la vida	Groening, M.
1	La hija del espantapájaros	Gripe, M.
1	Los escarabajos vuelan al atardecer	Gripe, M.
1	El velero rojo	Grin, A. S.
1	Cuentos de siempre, n 1	Grimm, J. Y Grimm, W.
1	Reina de las abejas, La	Grimm, J. Y Grimm, W.
1	Movida na biblioteca	Gregori, J.
1	Tereseta la bruixeta	Gregori, J.
1	Elminster 1. La forja de un mago	Greenwood, E.
1	El ball de la lluna	Granell, M.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	El evangelio del mal	Graham, P.
1	Astérix y Latraviata	Gosciny Y Uderzo
1	Astérix y los godos	Gosciny Y Uderzo
1	La odisea de Astérix	Gosciny Y Uderzo
1	Al límite, Tuneles 4	Gordon, R.
1	Profundidades: túneles 2	Gordon, R.
1	El balonazo	Gopegui Durán, B.
1	El camino : Miguel Delibes	González-Ariza, F.
1	Tot l'estiu per davant	González I Caturla, J.
1	Gente rara	Gómez, R.
1	Queridísimo papá	Gómez, J. C.
1	La niña de plata	Gómez, E.
1	El camino del bosque	Gómez, C.
1	Caperucita blanca, reblanca	Gómez Cerdá, A.
1	Amalia, Amelia y Emilia	Gómez Cerdá, A.
1	El cartero que se convirtió en carta	Gómez Cerdá, A.
1	El monstruo y la bibliotecaria	Gómez Cerdá, A.
1	La gota de pluja	Gómez Cerdá, A.
1	Soles negros	Gómez Cerdá, A.
1	Andrea y el cuarto rey mago	Gómez Cerdá, A.
1	Rivales	Godbersen, A.
1	Diario de una adolescente	Gloeckner, P.
1	Perdida con las mates, loca por tus besos	Gler, K.
1	El secreto del hombre muerto	Gisbert, J. M.
1	El talismán que vino por el aire	Gisbert, J. M.
1	La maldición del arquero	Gisbert, J. M.
1	El secret de les cinc llegendes	Giménez, L.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	A la sombra de otro amor	Gil, C.
1	El violín del diablo	Gelinek, J.
1	Prohibido morder	Gehm, F.
1	35 kilos de esperanza	Gavalda, A.
1	Avatar	Gautier, T.
1	Di que no a las drogas	Garner, A.
1	La gran final	Garlando, L.
1	El libro invisible	García-Clairac, S.
1	El niño que quería ser Tintín	García-Clairac, S.
1	El ejército negro I. el reino de los sueños	García, S.
1	Dieciocho inmigrantes y medio	García, R.
1	El empollón, el cabeza cuadrada, el gafotas y el p	García, R.
1	Pepa y los (h)unos	García, R.
1	Una piraña en mi bañera	García, R.
1	L'amagatall de les ombres	García, P. M.
1	Un geek en Japón	García, E.
1	Las novias de Rufo y Trufo	García, C.
1	Libro de poemas	García Lorca, F.
1	Marvin, l'enllustrador de sabates	Garcia I Cornellà, D.
1	Minotauro	García De Oro, G.
1	¿Dónde está Alba?	Gallego García, L.
1	Creando equipo	Gallego García, L.
1	La hija de la noche	Gallego García, L.
1	Las hijas de Tara	Gallego García, L.
1	Mandrágora	Gallego García, L.
1	La maldición del maestro	Gallego, L,
1	El caso del misterio de los pepinos	Friedrich, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Motorista fantasma 1	Friedrich, G.
1	La vaca Enriqueta esquía en Valcorneta	Frías, F. J.
1	Grandes construcciones	Franzetti, S.
1	¿Problemas? ¡Dímelo a mí!: diario de una chica en apuros	Frank, L.
1	Quatre històries d'animals	Franco, J.
1	El libro de Guillermo	Frabetti, C.
1	La casa infinita	Frabetti, C.
1	Ulrico y las puertas que hablan	Frabetti, C.
1	Celia en el colegio	Fortún, E.
1	Celia madrecita	Fortún, E.
1	Yo, Alejandro	Forni, P.
1	La voz perdida de Alfreda	Fletcher, J.
1	Montaraces. El puente en llamas	Flanagan, J.
1	Mira hacia atrás y riéte	Fisher, R.
1	Cartas de invierno	Fernández, A.
1	La nit dels animals	Fernández, A.
1	Un paraguas rojo	Fernández, A.
1	Pequeña historia de España	Fernández, M.
1	Comelibros	Farré, L.
1	Crónicas apestosas	Farré, L.
1	El fill del jardiner	Farias, J.
1	Las cosas de Pablo	Farias, J.
1	La mano de Fátima	Falcones, I.
1	Hadas Disney. El mundo mágico de las hadas	Falangi Bufé, R.
1	Cartas desde la tumba	Everest, F.
1	El comisario Olegario	Estrada, R.
1	El rey cantarín	Estrada, R.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Háblame del sol	Esteban, A.
1	Así vivían los romanos	Espinós, J. Y Sánchez, M. D.
1	La rosa de los vientos	Espina, C.
1	El Cocodrilo azul	Espelt, M. J.
1	Radio boy : Richmond readers, starter	Escott, J.
1	Clip a desaparegut	Escardó, M.
1	Els millors contes	Ende, M.
1	La historia interminable	Ende, M.
1	Mi admirador secreto	Ellis, C. Y Alonso, M.
1	Barrio Sésamo. Coco aprende a leer	Elliot, D.
1	Operación yogur	Eguillor, J. C.
1	El millor cap de setmana de Jonny Briggs	Eadington, J.
1	El diario de Connie Pikles	Durrant, S.
1	The battle of Newton road	Dunkling, L.
1	Hotel para perros	Duncan, L.
1	D´Artagnan y los tres mosqueteros	Dumas, A.
1	El pájaro que no tenía frío	Drvenkar, Z.
1	Compañeros de viaje	Drew, J.
1	El reino de las sombras	Drake, N.
1	El regreso de Sherlock Holmes	Doyle, A. C.
1	El sabueso de Baskerville	Doyle, A. C.
1	El misteri de les campanades	Docampo, X.
1	Atlantis, el Imperio perdido: la historia de Milo	Disney, W.
1	Beethoven	Disney, W.
1	La pequeña Dorrit	Dickens, C.
1	Les entremaliadures de Till Olibaspill	Díaz-Plaja, A.
1	Cars. ¡Enciende el motor!	Díaz-Plaja, A.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Nunca contenta	Desplechin, M.
1	Siempre enfadada	Desplechin, M
1	La conquista del K2, la cima del mundo	Deslo, A.
1	LBD: cosas de chicas	Dent, G.
1	LBD: La gran escapada	Dent, G.
1	Las desventuras de Sophie	Dayre, V.
1	Garfield aguanta lo suyo	Davis, J.
1	Los Rugrats contra los monos	David, L.
1	Ámbar en cuarto y sin su amigo	Danziguer, T.
1	El vizconde menguante	Dalmases, A.
1	Cuentos en verso para niños perversos	Dahl, R.
1	El dedo mágico	Dahl, R.
1	El superzorro	Dahl, R.
1	El vicario que hablaba al revés	Dahl, R.
1	La maravillosa medicina de Jorge	Dahl, R
1	The rock pool	Cyril, C.
1	Yo, Aníbal	Cyprien, M.
1	Torna'm a explicar la nit que vaig nèixer	Curtis, J. L.
1	El círculo de fuego	Curley, M.
1	La llave	Curley, M.
1	La oscuridad	Curley, M.
1	Amics per sempre	Cullell, P.
1	La hija del lobo	Cross, G.
1	Ocho aventuras de Guillermo el travieso	Crompton, R.
1	Cómo entrenar a tu vikingo	Cowell, C.
1	Àlex & Cia. Delinqüents	Cortés, J.
1	Àlex & Cia. Detectius	Cortés, J.
1	Un fantasma a la llavadora	Cortés, J.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Bolt. El libro de la película	Cortés, D.
1	Pati, avestruz	Cortés, C.
1	La caja tonta de Laura y Manolo	Córdoba, I.
1	King Kong	Cooper, M. C.
1	El último mohicano	Cooper, J. F.
1	Casas encantadas	Contreras, F.
1	Bamba, el rey gordo	Company, M.
1	Las cosas de Berta	Collinson, R.
1	El hotel encantado	Collins, W.
1	Cazadores de sombras 3. Ciudad de cristal	Clare, C.
1	Asesinato en el Orient Exprés	Christie, A.
1	Matar es fácil	Christie, A.
1	El tren de medianoche	Chenú, M.
1	Mi autobiografía	Chaplin, C.
1	Una acampada embolicada	Chapa, J.
1	Cosas de encantamiento	Cervantes, M. (Adaptación de Navarro, R.)
1	El príncipe azul	Cernetti, Y.
1	Nieve, renieve, requetenieve	Cermeño, X.
1	Hola, Pep	Cela, J.
1	Silenci al cor	Cela, J.
1	Thora i l'anell de la sort	Castellano, P.
1	Antoñita la fantástica cumple 10 años	Casas, B.
1	Entra en mi poema y coge lo que quieras	Casanova, M.
1	¡Hola, estúpido monstruo peludo!	Casadelrrey, F.
1	Dos lágrimas por máquina	Casadelrrey, F.
1	Gordito relleno	Casadelrrey, F.
1	Alice's adventures in Wonderland	Carroll, L.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Magia de una noche de verano	Carranza, M.
1	Margarita Metepatas	Carranza, M.
1	Atherton. La casa del poder	Carman, P.
1	Misterio en la ruta del terror	Carey, M. V.
1	Traición	Card, O. S.
1	Buenos días, Tina	Carbó, J.
1	La magia del temps	Carbó, J.
1	Alí Babá y los cuarenta ladrones	Capdevila, R. Y Company, M.
1	La buena suerte	Cano, C.
1	Ángel de la guarda, no me des la espalda	Calleja, S.
1	Si yo fuera tú	Calleja, S.
1	X Men	Cadinot, J. C.
1	Molly Moon viatja a través del temps	Byns, G.
1	La octava maravilla del mundo	Bustamante, A.
1	La meláncolica muerte del chico ostra	Burton, T.
1	La cama mágica	Burningham, J.
1	Cómo convertir hermanos en sapos	Brezina, T.
1	El coche de la momia	Brezina, T.
1	El misterio de la villa gris	Brezina, T.
1	El órgano misterioso	Brezina, T.
1	El terrible plan del doctor veneno	Brezina, T.
1	El último hombre lobo	Brezina, T.
1	En el templo de los truenos	Brezina, T.
1	La garra	Brezina, T.
1	La góndola misteriosa	Brezina, T.
1	La noche de las momias	Brezina, T.
1	Terror en clase	Brezina, T.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Magia experimental:experimentos al alcance de todo	Brennan, J. H.
1	Cuentos de Georgia	Bravo-Villasante, C.
1	Siempre unidos	Brashear, J.
1	Tercer verano en vaqueros	Brashares, A.
1	Tres sauces	Brashares, A.
1	Verano en vaqueros	Brashares, A.
1	El rey Simplón	Botrán, J.
1	¡Socorro! : 12 cuentos para caerse de miedo	Bornemann, E.
1	El iaio el presumpte	Bordons, P.
1	Leporino Clandestino	Bordons, P.
1	What a viaje	Bordons, P.
1	Quit t' ha dit que el mon era blanc?	Bolta, M. J.
1	Skogland	Bole, K.
1	Aventura en el mar	Blyton, E.
1	Cuentos de Betsy May	Blyton, E.
1	El árbol mágico: lo mejor de Enyd Blyton	Blyton, E.
1	El secreto del castillo del acantilado	Blyton, E.
1	Las mellizas O'Sullivan	Blyton, E.
1	Los Cinco en el páramo misterioso	Blyton, E.
1	Los Cinco frente a la aventura	Blyton, E.
1	Los Cinco se divierten	Blyton, E.
1	Otra aventura de los Cinco	Blyton, E.
1	Primer curso en Torres de Malory	Blyton, E.
1	Un misterio para los Siete Secretos	Blyton, E.
1	Una aventura de los Siete Secretos	Blyton, E.
1	¡Guau!	Bland, S.
1	¡A mí que me importa!	Blanco, C.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	Sepron, la serpiente marina	Blade, A.
1	Skor, el caballo alado	Blade, A.
1	Las crónicas de Spiderwick	Black, H.
1	¡Penalti claro! : cada loco con su tema	Bieniek, C.
1	Un polizón en la maleta	Bieniek, C.
1	Arthur y los Minimoys: la película	Besson, L.
1	El fantasma del campo de fútbol	Berzina, T.
1	Código Lyoko. El castillo subterráneo	Belpois, J.
1	La leyenda de l'amulet de jade	Belda, V. E.
1	El penúltimo sueño	Becerra, A.
1	Las escalofriantes aventuras de Bat Pat	Bat Pat
1	Un hombre lobo chiflado	Bat Pat
1	Jerik y la piedra de Milenas	Bartrés, P.
1	La sirenita sin voz	Barsy, K.
1	Peter y los cazadores de estrellas	Barry, D.
1	Ami, el niño de las estrellas	Barrios, E.
1	Libro secreto de las hadas flores	Barker, C. M.
1	El misterio de las letras perdidas	Barberis, A.
1	El trébol de esmeraldas	Baquedano, L.
1	Los bonsáis gigantes	Baquedano, L.
1	El secreto de papá	Banscherus, J.
1	La llave mágica ; El regreso del indio	Banks, L. R.
1	¡Alucina con las mates!	Ball, J.
1	Mates con magia	Ball, J.
1	Curdy y el cetro de Carlomagno	Balder, A.
1	El misterio del Everest	Baccalario, P.
1	Will Moogly 2. Una familia escalofriante	Baccalario, P.
1	La rata de Navidad	Avi

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	El clan del oso cavernario	Auel, J. M.
1	Lucky Starr el ranger del espacio	Asimov, I.
1	Todo bajo el cielo	Asensi, M.
1	Biblia y palabra de Dios	Artola, A. M. y Sanchez, J. M.
1	Misterio de los asaltos terroríficos	Arthur, R.
1	Misterio del caballo decapitado	Arthur, R.
1	Misterio del loro tartamudo	Arthur, R.
1	Aniceto, el vencecanguelos	Armijo, C.
1	En viriviví	Armijo, C.
1	El sacristán y la muerte	Armangué y Herrero, J.
1	Investigación en el cole	Apps, R.
1	L´invasió	Applegate, K. A.
1	Flores en el ático	Andrews, V. C.
1	Pinotxo	Andersen, H.C.
1	El patito feo	Andersen, H. C.
1	El pequeño Claus y el gran Claus	Andersen, H. C.
1	El ruiseñor y otros cuentos	Andersen, H. C.
1	Animal de compañía	Amo, M.
1	La casa pintada	Amo, M.
1	Te regalo a mi hermano	Alonso, M. L.
1	La isla de las montañas azules	Alonso, M.
1	Un regalo para Nines	Alonso, M.
1	La verdadera y singular historia de la princesa...	Alonso, J. L.
1	El duende y el robot	Alonso, F.
1	El misterio de la ciudad perdida	Alonso, F.
1	Jo, ¡qué fantasma!. Libro 14	Almena, F.
1	Pocachicha	Almena, F.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	La isla bajo el mar	Allende, I.
1	Mendelson y las ratas	Alken, J.
1	La Divina Comedia de Dante Alighieri	Alighieri, D.
1	Superfantasmas en un supermercado	Alibés, M. D.
1	Lumbánico, el planeta cúbico	Alemparte, C.
1	¿Quién ayuda en casa?	Alcántara, R.
1	Joan, el Cendrós	Alberola, C.
1	El cuaderno naranja de Morgana	Alapont, P.
1	El gato que desapareció misteriosamente	Ahlberg, A.
1	El robo del caballo de madera	Aguirre, J.
1	Nuestra historia en comics	Aguilar, P.
1	El misterio de la casa encantada	Adler, D. A.
1	Resident Evil, Hielo y fuego	Adams, T.
1	Lola en misión secreta	Abedi, I.
1	Lola en viaje de bodas	Abedi, I.
1	Lola reportera	Abedi, I.
1	El camello de hojalata	Abdel-Qadir, C.
1	Basil, el ratón superdetective	Walt Disney Company
1	Bichos, el gran rescate	Luna, B.
1	Bratz club	Bratz, L.
1	Company de somnis	Pellicer, J.
1	Daniel el travieso	Ketcham, H.
1	Descubre la magia con Bloom	VV.AA.
1	El coche fantástico	Arumi, X.
1	El corazón de Kandarakar	VV.AA:
1	El jorobado de Notredame	Walt Disney Company
1	El león y el ratón	Mendoza, R.

Nº DE VECES LEIDO	TÍTULO	Autor
1	El meu llibre de poesia	VV.AA.
1	El mundo de Bob Esponja	VV.AA.
1	El perro futbolista	VV.AA.
1	El poder de la amistad	Moreto, A.
1	Flubber y el profesor chiflado	Duboowski, C.
1	Hércules	Walt Disney Company
1	La dama y el vagabundo	Walt Disney Company
1	La liebre y la tortuga	Grimm, J.
1	Las aventuras de Batman & Robin	VV.AA.
1	Las travesuras de Rosalía	Vinaver, M.
1	Lilo y Stitch	Walt Disney Company
1	Los Aristogatos vuelven a casa	Senz, S.
1	Los días de sol	Abreu, D.
1	Los músicos de Bremen	Grimm, J.
1	Los vengadores	VV.AA.
1	Los viajes de Marco Polo	Polo, M.
1	Lys 3. No te enfrentes al lobo	VV.AA.
1	Machu Pichu-Mezalocha	Salentiny, F.
1	Puño de la estrella del norte, el	VV.AA.
1	Relatos de monstruos.	Zorn, S.
1	Antologías de cuentos de terror 1	Allan Poe, E.
1	Richmond World Facts, Hello! where do you live?	Dorling Kindersley, A.
1	Safari callejero. Mortadelo y Filemón	Ibáñez, F.
1	Sisi, emperatriz de Austria	VV.AA:
1	Teatro en casa. La casita de chocolate	VV.AA.

Tabla 2. Autores citados por los alumnos

Nº DE VECES LEIDO	Autor
395	Stilton, G.
284	Rowling, J. K.
241	Meyer, S.
204	Knister
162	Gallego García, L.
151	Dahl, R.
137	Lewis, C. S.
110	Cervantes, M. De (Adaptación de Navarro, R.)
108	Verne, J.
78	Ibáñez, F.
65	Alapont, P.
64	Friedrich, J.
60	Blyton, E.
58	Anónimo
58	Gnone, E.
57	Shakespeare, W.
55	Pavanello, R.
55	Gómez Cerdá, A.
54	Kinney, J
53	Verdú, J. R.
50	Anónimo
49	Dickens, C.
48	Sierra I Fabra, J.
47	Alcántara, R.
44	Boyne, J.
44	Stilton, T.
42	Brezina, T.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
42	Carranza, M.
40	Pellicer, M. D.
39	Lluch, E.
39	Park, B.
36	Antón, F.
36	Walt Disney Company
34	Kinney, J.
33	Moure, G.
32	Miquel, J.
32	Miguel, J.
31	Martorell, J.
30	Goscinny
30	Casalderrey, F.
29	Angelidou, M.
29	Muñoz, J.
28	Lindo, E.
26	Press, H. J.
26	Twain, M.
26	Mcdonald, M.
25	Benton, J.
25	Cabal, U.
24	Gallego García, L.
24	Saint-Exupéry, A.
22	Albanell, J.
22	Alonso, F.
22	Baquedano, L.
22	Rodari, G.
21	Molina, P.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
21	Orozco, P.
21	Swift, J.
20	Gisbert, J. M.
19	Azpiri, A.
19	Álvarez, C. M.
19	Orr, W.
19	Sennel, J.
19	Masanek, J.
18	Frabetti, C.
18	Hurley, T.
18	Massanek, J.
18	Mateos, P.
17	Cano, C.
17	Egullior, J. C.
17	Verdú, J.R.
17	Wilson, J.
15	Byng, G.
16	Ende, M.
15	Muñoz, R.
16	Nessman, P.
16	Nessmann, P.
16	Sanjuán, E.
15	Stine, R. L.
14	Fisher, R.
14	Jiménez, M. (Adaptación de Navarro, R.)
14	Paolini, C.
14	Perrault, C.
14	Poe, E. A.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
14	Sommer-Bodenburg, A.
14	Stevenson, R. L.
13	Carrol, L.
13	Daneshvari, G.
13	García, O.
13	Linazasoro, K.
13	Tolkien, J. R. R.
13	Valor I Vives, E.
12	Brown, D.
12	Cabeza, A.
12	Casadelrey, F.
12	Gaiman, N.
12	Hunt, E. S.
12	Monreal, V.
12	Pilkey, D.
12	Scott, C.
11	Fluixà, J. A.
11	González I Caturla, J.
11	Jiménez, J. R.
11	Landy, D.
11	Moccia, F.
11	Plaza, J. M.
11	Ruiz, M.
10	Alcoberro, A.
10	Almena, F.
10	Broseta, T.
10	Carreras, J. M.
10	Cervon, J.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
10	Cortizas, A.
10	Pradas, N.
10	Riordan, R.
9	Allende, I.
9	Caride, R.
9	Disney Publishing Worldwide
9	Fernández, A.
9	Gómez Cerdá, A.
9	Gómez, R.
9	Gregori, J.
9	Mínguez, X.
9	Muñoz, V.
9	Preller, J.
9	Pullman, P.
9	Scott, W.
9	Simon, F.
9	Wilde, O.
8	Andersen, H. C.
8	Ballesteros, M.
8	Funke, C.
8	Groening, M.
8	Mañas, P.
8	Ruiz, C.
8	Vidal, C.
7	Jiménez, J.R.(Adaptación de Navarro, R.)
7	Farías, J.
7	Alonso, M.
7	Frank, A.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
7	Hergé
7	Puerto, C.
7	Londáiz, J.
7	Clare, C.
7	Clua, G.
7	Fabretti, C.
7	Disney, W.
7	Jan
7	Viana, M.
7	Escobar
7	García, G.
6	Alonso, M. L.
6	Bat Pat
6	Defoe, D.
6	Díez de Palma, J.
6	Grimm
6	Lalana, F.
6	Larreula, E.
6	López, C.
6	Martínez, V.
6	Marvel
6	Melville, H.
6	Menéndez, E.
6	Milani, M.
6	Minguez, X.
6	Nesquens, D.
6	Nöstlinger, C.
6	Osborne, M. P.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
6	Panero Martínez, J. A.
6	Pausewang, G.
6	Reger, R.
6	Shan, D.
6	Small, C.
6	Strong, J.
6	Teixidor, E.
6	Vollier, C.
6	Zöller, E.
5	Anderser, H. C.
5	Bolta I Bronchù, M. J.
5	Bordons, P.
5	Botrán, J.
5	Burton, T.
5	Calleja, S.
5	Canal, E.
5	Cañizo, J. A.
5	Castellano, P.
5	Company, M.
5	Curley, M.
5	Ende, .M.
5	Ferrari, A.
5	Fine, A.
5	Follet, K.
5	Grindley, S.
5	Iturralde, E.
5	Landa, M.
5	Lowry, L.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
5	Masini, B.
5	Mattingley, C
5	Moñoz, J.
5	Pardo, V.
5	Pascual, V.
5	Peydró, E.
5	Pla, J.
5	Rayó I Ferrer, M.
5	Salgari, E.
5	Santos, C.
5	Stine, R.L.
5	Townson, H.
5	Villar, M.
5	VV.AA
5	Ward, M.
4	Andruetto, M. T.
4	Balzola, A.
4	Bécquer, G. A.
4	Carbó, J.
4	Cela, J.
4	Disla, J.
4	Doyle, A. C.
4	Estrada, R.
4	García, R.
4	Garlando, L.
4	Gripe, M.
4	Harrison, P.
4	Labajo, M. T.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
4	Lewis, C.S.
4	Lobe, L.
4	Maizieu, M.
4	Marín, P. A.
4	Marrón Ibáñez, P.
4	Molero, R.
4	Molina, M. I.
4	Morpurgo, M.
4	Nahrgang, F.
4	Páez, E.
4	Perry, S. D.
4	Piquer, E.
4	Sage, A.
4	Sánchez, M.
4	Schmilovich, P.
4	Sennell, J.
4	Shay, D.
4	Somper, J.
4	Vallejo-Nágera, A.
4	Vázquez-Figueroa, A.
3	Abedi, I.
3	Alemaný Postiguillo, A.
3	Alonso, S.
3	Arthur, R.
3	Berrocal, B.
3	Biedma, J. R.
3	Bolta I Bronchú, M. J.
3	Brashares, A.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
3	Cameron, A.
3	Campos, P.
3	Carles, C.
3	Córdoba, I.
3	Cortés, J.
3	Cortés, J. L.
3	Cowell, C.
3	Crespo, A.
3	Cullimore, S.
3	Cyrus, M.
3	Danziger, P.
3	Dayre, V.
3	Díaz, C.
3	Egea, F.
3	Falcones, I.
3	Flynn, R.
3	Fuentes, M. A.
3	Funke, C.
3	García Santiago, R.
3	Giménez, L.
3	Girbés Nácher, F.
3	Gómez, J.
3	González, M.
3	Gosciny Y Uderzo
3	Gracia-Clairac, S.
3	Guereña, J. L.
3	Hailey, H.
3	Heatley, M.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
3	Heuck, S.
3	Jefferies, C.
3	Jungman, A.
3	Krulik, N. E.
3	Larsson, S.
3	Limb, S.
3	Lobe, M.
3	López, M.
3	Llamero, B.
3	Llobet, G.
3	Machado, A. M.
3	Maguire, K.
3	Malpica, J.
3	Martín, A.
3	Martínez, F.
3	May, K.
3	Mendiguren, X.
3	Mendo, M. A.
3	Millás, .J. J.
3	Miquel, C.
3	Mitchel, M.
3	Molins, M.
3	Montero, R.
3	Nöstingler, C.
3	Prineas, S.
3	Raiku, M.
3	Reyes, Y.
3	Salas, M. C.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
3	Sánchez, P.
3	Shelley, M. W.
3	Smith, J.
3	Terzi, M.
3	Thorpe, K.
3	Tortajada, A.
3	Tubau, D.
3	Viana, M,
3	Villanes, C.
3	Wilson, E.
3	Windham, R.
3	Zubizarreta, P.
2	AA.VV.
2	Albanell, J
2	Alcott, L. M.
2	Amann, B. I.
2	Amo, M.
2	Aoyama, G.
2	Araújo, J.
2	Arbó, N.
2	Armijo, C.
2	Bacalarío, P.
2	Baccalarío, P.
2	Ball, J.
2	Ballinger, E.
2	Barsocchini, P.
2	Benítez, J. J.
2	Bertran, X.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
2	Bieniek, C.
2	Bissing, R. H.
2	Blade, A.
2	Blaker, T.
2	Blanche, C.
2	Blyton, Enid
2	Bolgues, L.
2	Brandreth, G. D.
2	Buero, A.
2	Calleja, M.
2	Carballo, A.
2	Carle, E.
2	Carrión, A.
2	Castillo, B.
2	Castillo, F.
2	Coerr, E.
2	Cohen, J.
2	Christie, A.
2	Dematteis, J. M. Y Ploog, M.
2	Dent, G.
2	Doumerc, B.
2	Dumas, A.
2	Egmont
2	Ente Público Radiotelevisión Española
2	Expósito, A.
2	Farré, L.
2	Fernández, C.
2	Fidalgo, L. A.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
2	Fortún, E.
2	French, V.
2	García-Clairac, S.
2	Giner, E.
2	Gisbert, F.
2	Gordon, R.
2	Grad, M.
2	Grimm, J. y Grimm, W.
2	Gudule
2	Hale, S.
2	Harper, B.
2	Harrison, M.
2	Hernández, C.
2	Hodgson, W.
2	Jitta, C.J
2	Johnson, J.
2	Jonás, K. Y Jonás, J. Y Jonás, N.
2	Jules, V.
2	Kerr, P. B.
2	Kidd, R.
2	King, S.
2	Kromhout, R.
2	Lalana, F. Y Almárcegui, J.M.
2	Lanuza, E.
2	Lawrence, M.
2	Lienas, G.
2	Limmroth, M.
2	London, J.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
2	Lluch, E,
2	Macfarlane, J.A.
2	Mansou, R.
2	Marcá I Duch, V.
2	Marçá I Duch, V.
2	Martin, C.
2	Masesa, E.
2	Mason, C.
2	Melis, A.
2	Menéndez-Ponte, M.
2	Millán, C.
2	Millán, J. A.
2	Minués, X.
2	Montena
2	Montes, G.
2	Montgomery, R. A.
2	Mora, V.
2	Nanetti, A.
2	Nikodemo Animation
2	Nomura, T. Y Amano, S.
2	Olaizola, J. L.
2	Olaizola, J. M.
2	Olazoila, J. L.
2	Oppel, K.
2	Otway, H.
2	Parragon Publishing
2	Pascual, A.
2	Paterson, K.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
2	Pitzorno, B.
2	Poggio, B.
2	Powell, P.
2	Prokofiev, S.
2	Rafart, S.
2	Ron, G.
2	Ruben, H.
2	Rubio, G.
2	Ruby, C.
2	Sánchez, G.
2	Sánchez-Silva, J. M.
2	Sautereau, F.
2	Scott, M.
2	Sfar, J.
2	Sierra I Fabra, J
2	Sotorra, A.
2	St, John, L.
2	Stark, U.
2	Stroud, J.
2	Surget, A.
2	Terlow, J.
2	Tolkien, J.R.R.
2	Tree, A.
2	Trujillo, C.
2	Ullrich, H.
2	Valverde, M.
2	Vázquez-Vigo, C.
2	Wilkinson, C.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
2	Williams, M.
2	Ximénez, M.
2	Young, S.
1	Abdel-Qadir, C.
1	Adams, T.
1	Adler, D. A.
1	Aguilar, P.
1	Aguirre, J.
1	Ahlberg, A.
1	Alberola, C.
1	Alemparte, C.
1	Alibés, M. D.
1	Alighieri, D.
1	Alken, J.
1	Alonso, J. L.
1	Andersen, H.C.
1	Andrews, V. C.
1	Applegate, K. A.
1	Apps, R.
1	Armangué Y Herrero, J.
1	Artola, Antonio M. Y Sanchez Caro, J. M.
1	Asensi, M.
1	Asimov, I.
1	Auel, J. M.
1	Avi
1	Balder, A.
1	Banks, L. R.
1	Banscherus, J.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Barberis, A.
1	Barker, C. M.
1	Barrios, E.
1	Barry, D.
1	Barsy, K.
1	Bartrés, P.
1	Becerra, A.
1	Belda, V. E.
1	Belpois, J.
1	Berzina, T.
1	Besson, L.
1	Black, H.
1	Blanco, C.
1	Bland, S.
1	Bole, K.
1	Bolta, M. J.
1	Bornemann, E.
1	Brashear, J.
1	Bravo-Villasante, C.
1	Brennan, J. H.
1	Burningham, J.
1	Bustamante, A.
1	Byns, G.
1	Cadinot, J. C.
1	Capdevila, R. Y Company, M.
1	Card, O. S.
1	Carey, M. V.
1	Carman, P.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Carroll, L.
1	Casanova, M.
1	Casas, B.
1	Cermeño, X.
1	Cerneti, Y.
1	Cervantes, M.
1	Cideb Editrice Y The Black Cat Publishing
1	Collins, W.
1	Collinson, R.
1	Contreras, F.
1	Cooper, J. F.
1	Cooper, M. C.
1	Cortés, C.
1	Cortés, D.
1	Crompton, R.
1	Cross, G.
1	Cullell, P.
1	Curtis, J. L.
1	Cyprien, M.
1	Cyril, C.
1	Chapa, J.
1	Chaplin, C.
1	Chenú, M.
1	Dahl, R
1	Dalmases, A.
1	Danziguer, T.
1	David, L.
1	Davis, J.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Deslo, A.
1	Desplechi, M
1	Desplechin, M.
1	Díaz, A.
1	Díaz-Plaja, A.
1	Docampo, X.
1	Drake, N.
1	Drew, J.
1	Drvenkar, Z.
1	Duncan, L.
1	Dunkling, L.
1	Durrant, S.
1	Eadington, J.
1	Eguillor, J. C.
1	Elliot, D.
1	Ellis, C. Y Alonso, M.
1	Escardó, M.
1	Escott, J.
1	Espelt, M. J.
1	Espina, C.
1	Espinós, J. Y Sánchez, M. D.
1	Esteban, A.
1	Everest, F.
1	Falangi Bufé, R.
1	Fernández, M.
1	Flanagan, J.
1	Fletcher, J.
1	Forni, P.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Franco, J.
1	Frank, L.
1	Franzetti, S.
1	Frías, F. J.
1	Friedrich, G.
1	Gallego, L,
1	García De Oro, G.
1	Garcia I Cornellà, D.
1	García Lorca, F.
1	García, C.
1	García, E.
1	García, P. M.
1	García, S.
1	Garner, A.
1	Gautier, T.
1	Gavalda, A.
1	Gehm, F.
1	Gelinek, J.
1	Gil, C.
1	Gler, K.
1	Gloeckner, P.
1	Godbersen, A.
1	Gómez, C.
1	Gómez, E.
1	Gómez, J. C.
1	González I Caturla, J.
1	González-Ariza, F.
1	Gopegui Durán, B.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Graham, P.
1	Granell, M.
1	Greenwood, E.
1	Grin, A. S.
1	Grupo Shambani
1	Guardiola, P.
1	Guerra Y Muñiz, L. M.
1	Guidice, A.
1	Guillem, R.
1	Haynes, B.
1	Hemming, J.
1	Hensielgh, J.
1	Hergerson, M. C.
1	Hernández, P. J.
1	Herrera, J. I.
1	Hibernia, E.
1	Hill, S.
1	Hohlbein, W.
1	Holhbein, W
1	Homero
1	Hurlé Becher, P.
1	Ibáñez, F.
1	Ingrao, L. Y Heinrich, C.
1	Iniesta, R.
1	Ionescu, A. C.
1	Izaguirre, B.
1	Jaque De Los Ríos De Manzadeno, M.
1	Jefferies, G.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Jefferies, J.
1	Jiménez, J. R. , G. Lorca, F. Y Alberti, R.
1	Jíménez, L. Y Torres, L.
1	Johnson, L. A.
1	Jowet, S.
1	Julià, A.
1	Jungmann, A.
1	Kendall, J.
1	Kent, B.
1	Kerr, J.
1	Kingsley, C.
1	King-Smith, D.
1	Kinsella, S.
1	Kirby, D.
1	Klein, S.
1	Koltz, T.
1	La Vey, A. S.
1	Lamb, A.
1	Lamb, K.
1	Lamn, C. D.
1	Larsen, K.
1	Lasky, K.
1	Lawrence, D. H.
1	Laws, S.
1	Lenhard, E.
1	Leroux, G.
1	Lewis, R.
1	Lim, C.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Lindsay, C.
1	Lindsay, E.
1	Livingston, L.
1	Lnada, M.
1	Lobel, A.
1	Lodi, M.
1	Long, M.
1	Loof, J.
1	Lozano Garbala, G.
1	Lozano, A.
1	Luca De Tena, T.
1	Luceno, J.
1	Mackenzie, J.
1	Mahillo Monte, J.
1	Mallado, J. A.
1	Mallorquí, J.
1	Manso, A.
1	Marcfarlane, J. A.
1	Mark, J.
1	Marks, J.
1	Màrquez, E.
1	Marriott, J.
1	Marsotto, A.
1	Martí, C.
1	Martin Pérez, A. M.
1	Martín, A. Y Ribera, J.
1	Martínez De Lezea, T.
1	Martínez, A.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Martínez, M.
1	Martínez, M. D.
1	Mas, H.
1	Mattotti, L.
1	Mccarthy, C.
1	Mccaughrean, G.
1	Mckeown, A.
1	Mclean, A. C.
1	Melnick, E.
1	Miguel , E.
1	Miracourt, C.
1	Molas, M.
1	Monfort, M.
1	Monroe-Finch, A.
1	Moorcock, M.
1	Mora, F.
1	Moreno, J Y Moreno, F.
1	Moreno, J.
1	Morey, W.
1	Moser, E.
1	Motos, P.
1	Mrozek, S.
1	Müller-Madej, S.
1	Mull, B.
1	Muñoz, C.
1	Murciano, C.
1	Musset, A.
1	Mylo, I.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Nakamura, K.
1	Narii, N.
1	Nel-Lo, D.
1	Ngoi, P. B.
1	Nimmo, J.
1	Noël, A.
1	Nonidez, M
1	Novik, N.
1	Nunes, L. B.
1	Nuyen, J.M.
1	O'Dell, S
1	Odgen, C.
1	Oknnek, E,
1	Okudzava, B.
1	Orrobles, A.
1	Ortiz, V.
1	Osuna, J.M.
1	Packard, E.
1	Pacheco, C.
1	Paestum, J.
1	Pagel, M.
1	Paniego, J.
1	Parisse, G.
1	Parrado, N.
1	Peller, J.
1	Pérez De Tudela, C.
1	Pescetti, L. M.
1	Peskine, B.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Peyton, K. M.
1	Pillado, R.
1	Piumini, R.
1	Plaza Plaza, J. M.
1	Polar, H.
1	Pratchett, T.
1	Pressler, M.
1	Preuss, G.
1	Preussier, O.
1	Prunella, B.
1	Pseudonymous, B.
1	Puncel, M.
1	Quesada, J.
1	Quinto, M.
1	Raga, V.
1	Rainbow Srl
1	Rainbow, Srl.
1	Raven, L.
1	Rayo I Ferrer, M
1	Recio, C.
1	Reche, C.
1	Reeve, P.
1	Reig, I.
1	Requero, J.
1	Rice, A.
1	Rico, L.
1	Rivas, M.
1	Riveras, E.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Roberts, D.
1	Rodgers, M.
1	Rodges, F.
1	Rodoreda, M.
1	Rodríguez, A.
1	Rojas, F.
1	Romano, J. C.
1	Romero, A. M.
1	Ronda, M.
1	Ros, I.
1	Roubault, M.
1	Ruiz, A. Y Sanchez, M.
1	Ruiz, J. Arcipreste De Hita
1	Rushton, R.
1	Sabatié I Rodié, T.
1	Sacarry, R.
1	Sachar, L.
1	Salas, A.
1	Salisachs, M.
1	Sánchez, C.
1	Sandoval, J. A.
1	Santacana, J. Y Camino García, M.
1	Santiago, R.
1	Santonia, C.
1	Sarchi Barrachina, J.
1	Sasek, M.
1	Scott, S.
1	Schmitd, A. M. G.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Sefton, C.
1	Seguí, J. L.
1	Seoane, M.
1	Showalter, T.
1	Siebler, M.
1	Sierra I Fabra, J,
1	Sierra, J.
1	Simó, I. C.
1	Solano, G.
1	Sorribas, S.
1	Spelvin, G.
1	Spyri, J.
1	Stanton, A.
1	Stellmacher, H.
1	Sterling Publishing
1	Stevens, R.
1	Stine, W.
1	Sturniolo, N.
1	Summers, G.
1	Sydney, B.
1	Tardà, J.
1	Ticktock Entertainment
1	Timmroth, M.
1	Todoli, M. D.
1	Toriyama, A.
1	Toro, X.
1	Torres I Palau, M.
1	Unciti Y Ayerdi, M.

Nº DE VECES LEIDO	Autor
1	Valls, M.
1	Van, J.
1	Vázquez, S.
1	Vega, L.
1	Velasco, J. L.
1	Verlomme, H.
1	Viana, M
1	Vila, A.
1	Vilaplana, S.
1	Villanos, C.
1	Villar, L.
1	Violeta, M.
1	Voiller, C.
1	Waddell, M.
1	Walt Disney Company Iberia
1	Wardle, T.
1	Warren, A.
1	Welford, S.
1	Wendt, I.
1	Werner, L.
1	West, J.
1	Wylie, P.
1	Zabaleta, F.
1	Zanetto, V.
1	Zurdo, D.

Tabla 3. Sagas o colecciones citadas por alumnos.

Nº	TITULO	Autor	395
77	En el reino de la fantasía	Stilton, G.	
70	Regreso al reino de la fantasía	Stilton, G.	
49	Tercer viaje al reino de la fantasía	Stilton, G.	
29	Cuarto viaje al Reino de la Fantasía	Stilton, G.	
21	Viaje en el tiempo	Stilton, G.	
16	Mi nombre es Stilton, Gerónimo Stilton	Stilton, G.	
13	La gran invasión de Ratonía	Stilton, G.	
12	El amor es como el queso	Stilton, G.	
8	El castillo de Zampachicha Miaumiau	Stilton, G.	
7	¡Un superratónico día de campeonato!	Stilton, G.	
6	Tras la pista del yeti	Stilton, G.	
6	El misterio de la pirámide de queso	Stilton, G.	
5	Un disparatado viaje a Ratikistán	Stilton, G.	
5	El misterio del ojo de esmeralda	Stilton, G.	
5	¡Qué vacaciones tan superratónicas!	Stilton, G.	
5	Halloween-- ¡qué miedo!	Stilton, G.	
4	El misterioso manuscrito de Nostrarratus	Stilton, G.	
4	Un ratón educado no se tira ratopedos	Stilton, G.	
4	El misterioso ladrón de quesos	Stilton, G.	
4	El fantasma del metro	Stilton, G.	
4	La sonrisa de Mona Ratisa	Stilton, G.	
3	Cuatro ratones en el salvaje oeste	Stilton, G.	
3	El extraño caso de la noche de Halloween	Stilton, G.	
3	¡Es Navidad, Stilton!	Stilton, G.	
3	¡Tontorratón quien llegue el último!	Stilton, G.	
3	¡Ya te daré yo kárate!	Stilton, G.	
2	¿Quién ha raptado a Lánguیدا?	Stilton, G.	
2	¡Vacaciones para todos! 1	Stilton, G.	

2	¡Un ratón educado no se tira ratopedos!	Stilton, G.	
2	¡Por mil quesos de bola-- he ganado la lotorratón	Stilton, G.	
2	En busca de la maravilla perdida	Stilton, G.	
2	Quines vacances més superràtiques!	Stilton, G.	
2	Cuatro ratones en la Selva Negra	Stilton, G.	
2	El castillo de Roca Tacaña	Stilton, G.	
1	El galeón de los gatos piratas	Stilton, G.	
1	La carrera más loca del mundo	Stilton, G.	
1	No volies karate, Stilton?	Stilton, G.	
1	Agarraos los bigotes, que llega Ratigoni	Stilton, G.	
1	¡Salvemos a la ballena blanca!	Stilton, G.	
1	El caso de la rata apestosa	Stilton, G.	
1	El secreto de la familia Tenebrax	Stilton, G.	
1	Los mejores juegos para tus vacaciones	Stilton, G.	
1	Un granizado de moscas para el conde	Stilton, G.	
1	Quinto viaje al Reino de la Fantasía	Stilton, G.	
Nº	TITULO	Autor	284
102	Harry Potter y el cáliz de fuego	Rowling, J. K.	
53	Harry Potter y la piedra filosofal	Rowling, J. K.	
26	Harry Potter y la cámara secreta	Rowling, J. K.	
26	Harry Potter y las reliquias de la muerte	Rowling, J. K.	
26	Harry Potter y la Orden del Fénix	Rowling, J. K.	
25	Harry Potter y el prisionero de Azkaban	Rowling, J. K.	
22	Harry Potter y el misterio del príncipe	Rowling, J. K.	
4	Los cuentos de Beedle el bardo	Rowling, J. K.	
Nº	TITULO	Autor	241
67	Luna nueva	Meyer, S.	

2	The host (la huésped)	Meyer, S.	
41	Eclipse	Meyer, S.	
24	Amanecer	Meyer, S.	
107	Crepúsculo : un amor peligroso	Meyer, S.	
Nº	TITULO	Autor	204
69	Kika Superbruja en busca del tesoro	Knister	
13	Kika Superbruja y la magia del circo	Knister	
11	Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha	Knister	
11	Kika Superbruja y el libro de hechizos	Knister	
10	Kika Superbruja en el salvaje Oeste	Knister	
8	Kika Superbruja y la espada mágica	Knister	
8	Kika superbruja y el hechizo de la Navidad	Knister	
8	Kika Superbruja revoluciona la clase	Knister	
7	Kika Superbruja y la ciudad sumergida	Knister	
7	Kika Superbruja y los dinosaurios	Knister	
6	Kika Superbruja revoluciona la clase	Knister	
6	Kika Superbruja y sus bromas mágicas	Knister	
5	Kika Superbruja, loca por el fútbol	Knister	
5	Kika Superbruja y los indios	Knister	
5	Kika Superbruja y la aventura espacial	Knister	
4	Kika Superbruja y los vikingos	Knister	
4	Kika Superbruja y la momia	Knister	
3	Tina Superbruixa a la recerca del tesor	Knister	
3	Kika Superbruja y Dani. El vampiro del diente floj	Knister	
3	Kika Superbruja y los piratas	Knister	
2	Kika Superbruja y el examen del dragón	Knister	
2	Willy, la mosca	Knister	
2	El cumple de Dani	Knister	

1	Tina Superbruixa al castell de Dràcula	Knister	
1	El huevo prehistórico	Knister	
Nº	TITULO	Autor	88
28	Diario de Greg. Un pringao total	Kinney, J	
26	El diario de Greg. La ley de Rodrick	Kinney, J.	
13	Diario de Greg : móntatelo tú mismo	Kinney, J.	
13	Diario de Greg 3, ¡Esto es el colmo!	Kinney, J.	
8	Diario de Greg 4. Días de perros	Kinney, J.	
Nº	TITULO	Autor	187
28	Crónicas de la Torre. El valle de los lobos	Gallego García, L.	
24	Memorias de Idhun II. Tríada	Gallego García, L.	
22	La emperatriz de los etéreos	Gallego García, L.	
20	Memorias de Idhun. La resistencia.	Gallego García, L.	
16	Alas de fuego	Gallego García, L.	
10	Crónicas de la torre. La maldición del maestro	Gallego García, L.	
9	Crónicas de la Torre. Fenris el elfo	Gallego García, L.	
6	Crónicas de la Torre. La llamada de los muertos	Gallego García, L.	
6	Alas negras	Gallego García, L.	
4	Las chicas somos guerreras	Gallego García, L.	
4	El coleccionista de relojes extraordinarios	Gallego García, L.	
3	El futbol i l'amor son incompatibles	Gallego García, L.	
10	Finis mundi	Gallego García, L.	
10	La leyenda del rey errante	Gallego García, L.	
7	Alas de fuego	Gallego García, L.	
2	Dos velas para el diablo	Gallego García, L.	
1	La hija de la noche	Gallego García, L.	
1	Creando equipo	Gallego García, L.	

1	¿Dónde está Alba?	Gallego García, L.	
1	Mandrágora	Gallego García, L.	
1	Las hijas de Tara	Gallego García, L.	
1	La maldición del maestro	Gallego García, L.	
Nº	TITULO	Autor	137
64	El león, la bruja y el armario	Lewis, C.S.	
29	El príncipe Caspian	Lewis, C. S.	
22	La silla de plata	Lewis, C. S.	
22	La travesía del viajero del alba	Lewis, C. S.	

Tabla 4. Títulos citados –obligatorios- por profesores.-

Total	LIBROS OBLIGATORIOS DISTINTOS	
97	Autor	Título
6	Anónimo (Adaptación de Navarro, R.)	El lazarillo contado a los niños
6	Homero (Adaptación de Navarro, R.)	La Odisea contada a los niños
4	Cervantes, M. de (Adaptación de Navarro, R.)	Don Quijote de la Mancha
4	Angelidou, M.	Mites Grecs
3	Dahl, R.	Charlie y la fábrica de chocolate
3	Fernández, C.	La magia del Samurai
3	Friedrich, J.	El caso de la “misteriosa epidemia del profesor”
3	Orozco, P.	Draconia
3	Penya, V.	L'ultima victoria de Tirant Lo Blanc
2	Dahl, R.	El gran gigante bonachón
2	Alcoberro, A.	El secreto del doctor Givert
2	Calleja, S.	¿Me juntas?
2	Carranza, M.	Vols ser el nóvio de la meua germana?
2	Carreras, J.M ^a	Bergil, el caballero perdido de Berlindon
2	Dickens, Ch.	Oliver Twist
2	García I Cornellà, D.	Marvin el limpiabotas
2	Gosciny	La vuelta al cole del pequeño Nicolás
2	Lluch, E.	Les lletres fan fugina
2	Lluch, E.	Jo Tirant, tu Carmesina
2	Minguez, X.	Alicia en el país del chocolate
2	Minguez, X.	El retorn del Ferdinan
2	Miquel, P.	Los espíritus blancos
2	Nessmann, Ph.	Bajo la arena de Egipto. El misterio de Tutankamon
2	Pinkney, J.	Fábulas de Esopo
2	Pinmini, R.	El bolsillo mágico

2	Pradas, N.	El misteri del carrer de les Glicines
2	Viana, M.	Una excursió amb pirates
1	Alcántara, R.	¿Quién quiere a los viejos?
1	Alcántara, R.	Quien dice no a las drogas
1	Aleixandre, M	El barreter verd
1	Álvarez, C.M.	Selim, el venedor de alegría
1	Amo, M. Del	Animal de compañía
1	Anónimo, (Adaptación de Navarro, R.)	Cantar del Mio Cid contado a los niños
1	Baum, F.	El meravellós màgic d'Oz
1	Bécquer, G.A.	El monte de las ánimas
1	Bolta, M ^a . J.	Qui t'ha dit que el món era blanc?
1	Brezina, Th.	El enigma Vincent
1	Brezina, Th.	El vecino prohibido
1	Brezina, Th.	Miguel Magone y el verdadero coraje
1	Cabeza, A.	¿Quién teme a Pati perfecta?
1	Cano, C.	¡T'he agafat, Caputxeta!
1	Cañizo, J.A.	Con la cabeza a pájaros
1	Casalderrey, F.	Ales de mosca per a angel
1	Caturla, J.	La penya dels pirates
1	Dahl, R.	Las brujas
1	De La Barca, C.	La vida es sueño
1	Defoe, D.	Robinson Crusoe
1	Dooley, J.	The frog princess
1	Dumas, A.	El conde de Montecristo
1	Ferrari, A.	Café solo
1	Ferrari, A.	El complot de las flores
1	Fluixà, J.A.	La ciutat dels gratacels
1	Frabetti, C.	El palacio de las cien puertas
1	Fullà, M.	El jefe Seattle: la voz de un pueblo desterrado

1	Funke, C.	Hugo tras una pista helada
1	García Lorca, F.	Libro de poemas
1	Gisbert, J.M.	Aigualluna
1	Gómez Cerdá, A.	El secreto más precioso del mundo
1	Gómez Cerdá, A.	El tesoro del barco fantasma
1	Gómez Gil, R.	3333
1	Heuck, S.	La canción de Amina
1	Khawam, R.R.	Las aventuras de Simbad el Marino
1	Knister	Tina superbruja revoluciona la clase
1	Lalana, F.	Silvia y la máquina qué
1	Linazasoro, K.	Las botas rojas
1	Lobe, M.	La nariz de Moritz
1	Martínez, V.	El segret de la guardiana
1	Mattingley, Ch.	Asmir no quiere pistolas
1	Mccaughrean, G.	Una idea como una casa
1	Milani, M.	Un ángel probablemente
1	Miquel, P.	Els esperits blancs
1	Monteilhet, H.	De profesión, fantasma
1	Muñoz, R.	Els perfectes
1	Pascual, V.	El guardià de l'anell
1	Pelegrín, A.	Poesía española para niños
1	Pellicer, M ^a .D.	Versos de tres sabors
1	Pilkeg, P.	El capitán calzoncillos y el ataque de los retretes parlantes
1	Poe, E.A.	El gato negro
1	Salgari, E.	El Corsario Negro
1	Scott, W.	Ivanhoe
1	Shakespeare, W.	Somni d'una nit d'estiu
1	Shakespeare, W.	Romeo y Julieta
1	Simón, F.	Pablo diablo y la bomba fétida

1	Sommer-Bodenburg, A.	El vampiret
1	Stilton, G.	¡Qué vacaciones tan superratónicas!
1	Stilton, G.	El amor es como el queso
1	Stilton, G.	Un disparatado viaje a Ratikistan
1	Stilton, G.	El castillo de Zampachicha Miau miau
1	Twain, M.	Tom Sawyer
1	Verdú, J.R.	Aventura antártica
1	Verdú, J.R.	L'arbre misteriós
1	Verne, J.	Veinte mil leguas de viaje submarino
1	Viana, M.	El cas misteriós de la lletra malalta
1	Vidal, C.	La mandrágora de las doce lunas
1	Wilde, O.	El gigante egoísta y otros cuentos
1	Wilson, J.	Preocupados.com
1	Woolrich, C	El ojo de cristal
141		

Tabla 5. Autores citados –obligatorios- por profesores.-

79	Autores Distintos
6	Anónimo
6	Homero
6	Dahl, R.
4	Angelidou, M.
4	Cervantes, M de.
4	Lluch, E.
4	Minguez, X.
4	Stilton, G.
3	Brezina, Th.
3	Fernández, C.
3	Friedrich, J.
3	Miquel, P.
3	Orozco, P.
3	Penya, V.
2	Alcántara, R.
2	Alcoberro, A.
2	Calleja, S.
2	Carranza, M.
2	Carreras, J.M ^a
2	Dickens, Ch.
2	Ferrari, A.
2	García I Cornellà, D.
2	Gómez Cerdá, A.
2	Gosciny
2	Nessmann, Ph.
2	Pinkney, J.
2	Pinmini, R.
2	Pradas, N.

2	Shakespeare, W.
2	Verdú, J.R.
2	Viana, M.
1	Aleixandre, M
1	Álvarez, C.M.
1	Amo, M. Del
1	Baum, F.
1	Bécquer, G.A.
1	Bolta, M ^a . J.
1	Cabeza, A.
1	Cano, C.
1	Cañizo, J.A.
1	Casalderrey, F.
1	Caturla, J.
1	De La Barca, C.
1	Defoe, D.
1	Dooley, J.
1	Dumas, A.
1	Fluixà, J.A.
1	Frabetti, C.
1	Fullà, M.
1	Funke, C.
1	García Lorca, F.
1	Gisbert, J.M.
1	Gómez Gil, R.
1	Heuck, S.
1	Khawam, R.R.
1	Knister
1	Lalana, F.

1	Linazasoro, K.
1	Lobe, M.
1	Martínez, V.
1	Mattingley, Ch.
1	Mccaughrean, G.
1	Milani, M.
1	Monteilhet, H.
1	Muñoz, R.
1	Pascual, V.
1	Pelegrín, A.
1	Pellicer, M ^a .D.
1	Pilkeg, P.
1	Poe, E.A.
1	Salgari, E.
1	Scott, W.
1	Simón, F.
1	Sommer-Bodenburg, A.
1	Twain, M.
1	Verne, J.
1	Viana, M.
1	Vidal, C.
1	Wilde, O.
1	Wilson, J.
1	Woolrich, C

Tabla 6. Títulos citados –interesantes- por profesores.--

Total	LIBROS INTERESANTES DISTINTOS	
70	Autor	Título
9	Cervantes, M. de (Adaptación Navarro, R.)	Don Quijote de la Mancha
5	Anónimo (Adaptación Navarro, R.)	El lazarillo contado a los niños
4	Verne, J.	La vuelta al mundo en 80 días
3	Friedrich, J.	El caso de la fiesta de fin de curso
3	Jímenez, J.R (Adaptación de Navarro, R.)	Platero y yo contado a los niños
2	Dahl, R.	Charlie y la fábrica de chocolate
2	Ende, M.	Momo
2	Friedrich, J.	El caso de la profesora desaparecida
2	Friedrich, J.	El caso de la misteriosa “epidemia del profesor”
2	Martorell (Adaptación de Navarro, R.)	Tirant Lo Blanc contat als infants
2	Naranjo, R.	Recopilación de fábulas
2	Rowling, J.K.	Harry Potter y la piedra filosofal
2	Saint-Exupéry, A.	El principito
2	Twain, M.	Las aventuras de Tom Sawyer
1	Anónimo (Adaptación de Navarro, R.)	Celestina (adaptación)
1	Alapont, P.	El club de la ciencia
1	Amo, M. Del	El bambú resiste la riada
1	Andersen, H.C.	La reina de las nieves
1	Angelidou, M.	Mites Grecs
1	Angelidou, M.	Mitos griegos
1	Bajoria, P.	Rastros de tinta
1	Cano, J.L.	Rimas de Gustavo Adolfo Bécquer
1	Cañizo, J.A.	Con la cabeza a pájaros
1	Carranza, M	Vols ser el nóvio de la meua germana?
1	Carroll, L	Alicia en el país de las maravillas
1	Cyrus, M.	La vida por delante

1	Dahl, R.	Las brujas
1	Dahl, R.	Matilda
1	Dahl, R.	Boy: (relatos de infancia)
1	Ende, M.	La historia interminable
1	Frabetti, C.	La magia más poderosa
1	Friedrich, J.	El caso del calcetín apestoso
1	Fullà, M.	El jefe Seattle: la voz de un pueblo desterrado
1	Gallego García, L.	Finis Mundi
1	Gallego García, L.	Memorias de Idhún
1	García Clairac, S.	El ejército negro
1	Gómez Cerdá, A.	Nano y Esmeralda
1	Gosciny	El pequeño Nicolás
1	Gosciny	Los recreos del pequeño Nicolás
1	Gosciny	Los viajes del pequeño Nicolás
1	Grimm, H.	Cuentos de los hermanos Grimm
1	Lewis, C.S.	Las crónicas de Narnia
1	Lindo, E.	Pobre Manolito
1	Lindo, E.	Manolito gafotas
1	Lindo, E.	Los trapos sucios de Manolito
1	Lobe, M.	La nariz de Moritz
1	Londáiz, J.	Crónicas de la Atlántida
1	Molina, M ^a . I.	De Victoria para Alejandro
1	Molina, P.	Navidad. El regreso de Eugenia Mestre
1	Muñoz, J.	Fray perico en la guerra
1	Padilla, I.	Los papeles del dragón típico
1	Paolini, Ch.	Eragon
1	Pascual, V.	El guardià de l'anell
1	Pavanello, R.	Bat-Pat. El tesoro del cementerio
1	Pavanello, R.	Bat-Pat. Los zombis atléticos

1	Peris, M.	Marta i el segrestadors
1	Peydró, E.	Les vacances de Saïda
1	Portell, J.	A mi no me gustan los libros
1	Powel, P.	La patrulla de las tortugas
1	Rodari, G.	Cuentos para jugar
1	Rowling, J.K.	Harry Potter y el cáliz del fuego
1	Sierra I Fabra, J.	Donde esté mi corazón
1	Sorela, P.	Yo soy mayor que mi padre
1	Swift, J.	Los viajes de Gullivert
1	Tobella, M.	Ricardo el escultor
1	Tolkien, J.J.R.	El Hobbit
1	Verne, J.	Viaje al centro de la Tierra
1	Verne, J.	20.000 leguas de viaje submarino
1	White, E.B.	La telarañas de Carlota

Tabla 7. Autores citados –interesantes- por profesores.-

49	Autores Distintos
9	Cervantes, M. de (Adaptación Navarro, R.
8	Friedrich, J.
6	Verne, J.
5	Anónimo (Adaptación Navarro, R.)
5	Dahl, R.
3	Jímenez, J.R (Adaptación de Navarro, R.)
3	Ende, M.
3	Gosciny
3	Lindo, E.
3	Rowling, J.K.
2	Martorell (Adaptación de Navarro, R.)
2	Angelidou, M.
2	Gallego García, L.
2	Naranjo, R.
2	Pavanello, R.
2	Saint-Exupéry, A.
2	Twain, M.
1	Anónimo (Adaptación de Navarro, R)
1	Alapont, P.
1	Amo, M. Del
1	Andersen, H.C.
1	Bajoria, P.
1	Cano, J.L.
1	Cañizo, J.A.
1	Carranza, M
1	Carroll, L
1	Cyrus, M.
1	Frabetti, C.

1	Fullà, M.
1	García Clairac, S.
1	Gómez Cerdá, A.
1	Grimm, H.
1	Lewis, C.S.
1	Lobe, M.
1	Londáiz, J.
1	Molina, M ^a . I.
1	Molina, P.
1	Muñoz, J.
1	Padilla, I.
1	Paolini, Ch.
1	Pascual, V.
1	Peris, M.
1	Peydró, E.
1	Portell, J.
1	Powel, P.
1	Rodari, G.
1	Sierra I Fabra, J.
1	Sorela, P.
1	Swift, J.
1	Tobella, M.
1	Tolkien, J.J.R.
1	White, E.B.

SUMMARY

SUMMARY

THE INFLUENCE OF THE MEDIATOR ON THE READING PREFERENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.

A research study within the Fundación San Vicente Mártir (Saint Vicent Martyr Foundation) and a reflection about the current education system.

The starting point of this research is to address the degree of influence of the mediator/educator on the reading preferences of Primary School students from the Fundación San Vicente Mártir.

There have been many cultural changes in recent decades and these have been reflected in education. There have been great contributions to the world of education, however, all parties involved in education express a concern for the current situation of education.

The educational process is carried out through a human relationship. In this dynamism, the protagonist is the learner, since education is directed precisely at him or her. However, an educational relationship through a mediator-educator is also required. Without this relationship, there can be no education.

I have chosen to investigate the reading preferences of students with the aim of understanding the influence that the mediator has throughout the whole of Primary Education, through the free form of expression that is reading.

In this way, my proposed hypothesis was to determine the degree of impact of the mediator/educator on choosing literary works during Primary Education. This hypothesis was established in the following investigation objectives:

Firstly, to describe the reading profile of students in the 6th year of Primary Education in the Colegios Diocesanos de Valencia (Diocesan Schools of Valencia).

Secondly, to understand and quantitatively analyse these students' favourite literary titles.

And thirdly, to analyse the impact of the mediator in choosing the preferred literary works of students in the 6th year of the Primary Schools from the network of Colegios Diocesanos of the Fundación San Vicente Mártir.

The scarcity of studies on the importance of reading for students in Primary School Education was another concern that led me to carry out this multidisciplinary research that encompasses subject areas ranging from the teaching of literature to the philosophy of education. The second reason that led me to address this issue was to consider the need to review the most important literary titles of all Primary Education at the end of this stage, in order to consider at the start of Secondary Education a rigorous plan regarding the importance of educational instruction through reading.

This reflection, which is not meant to be exhaustive, is an attempt to help to clarify the impact of the educational role of the mediator/educator, focusing in this case, on the selection of reading material.

I started by carrying out a field study about the reading habits and preferences of students in the 4th and 6th years of Primary Schools from

the network of Colegios Diocesanos of the Fundación San Vicente Mártir. It was a formidable, immense and complex task that surpassed all of my expectations. The obtained results far exceeded the aspirations of the investigation framework that I had previously outlined. Consequently, only those questions regarding the mediator and reading preferences were ultimately selected. Of the 60 schools belonging to the aforementioned Foundation, our sample is obtained from 47 Primary Schools from across the Network, comprising a total of 1541 students. The instruments used include two specific questionnaires about reading habits and literary preferences, for students and two further questionnaires for teachers.

If education is primarily an “introduction to total reality” (Jungmann, 1939), that is, a transmission from person to person of the conscious experience of reality, and, literature is an art that “teaches us to look within ourselves, and far beyond the scope of our own world” (Tejerina, 2006: 4), it is through the figure of the mediator, as each person is bestowed with the legacy to understand the present.

In a social environment defined primarily by audiovisual, internet and digital contexts, the image tends to subjugate the verbal message. In this context, I consider it fundamental to reflect upon the extent of the mediator/ educator’s influence on reading preferences. Reading, and especially the literary text, have been losing presence, in an ever-increasingly pragmatic culture that, in essence, does not encourage reflection, despite all of the reading development programmes. There has been a transformation in the way of accessing the culture of reading and writing. There have been all manner of evaluations and reviews aiming to understand and describe this transformation. It is not the scope of this investigation to expound upon, describe or assess the causes that have provoked this change.

For the student, reading is part of the process of forming intellectual capacity and is essential for language proficiency. Moreover, reading literary texts presents the possibility of seeing oneself in an experience lived and thought up by others. Seeing or recognising oneself in another person is essential in the child’s development. The literary text helps

children to understand themselves better, therefore becoming more able to understand others and to relate with them in both a satisfying and meaningful way.

The word “mediator” was first used decades ago in different social spheres: in the family, in school, in psychology, and in the legal system. This word comes from the Latin mediator, -oris, which means someone “that mediates”. In the field of literary education, Yubero defines the mediator as someone who mediates for the reader, “the bridge or link between books and those early readers, which encourages and facilitates dialogue between both” (cited in Cerrillo, P. and al, 2002: 29).

The educator/mediator is not just a mere technician limited to channelling information, but is responsible for demonstrating the meeting point between the beauty and wit of human description of certain stories and narratives and our human condition. In books, people talk about their hopes and despairs, their successes and failures. It is from books that we are able to become people, and that is the fundamental importance of reading.

Literature could be reduced to a good advice handbook or a superficial morality, be it through values or virtues, written in appropriate and “attractive” language. However, we would lose the key element of the art form, since literature is an expression of human condition.

Reading is an element of transformation and unrest. Something changes in our personal experience, not to “make us richer, or more fortunate, or better even; but to get closer to the big questions about life” (Basanta, 2005: 189).

The mere presence of a book is insufficient to promote reading. There must be a mediator present with children and young people who facilitates their first contact with books, someone who helps them to discover the meaning and joy held within books. A mediator who maintains their interest in reading until it becomes an indispensable part of their daily lives. Therefore, adults (parents, teachers, librarians, children’s

entertainers...) are urged to become mediators between children and texts.

Also, it is important to consider whether all works of literary production are equally valid for students of Primary Education. Let us not forget that Spain is one of the largest publishing producers. That said, will any book do? Will any book from children's and young people's literature "move them closer to the big questions about life"? How do we find our way through the vast sea of published material available to us?

From this research, we have achieved a synthesis that helps us to better understand the reality of reading. However, we must bear in mind that the measuring instrument employed has its limits. Essentially, two aspects must be taken into account: the brevity of the students' responses, obviously due to their age. And secondly, the impossibility of quantitatively assessing attitudinal aspects.

The field that concerns us is the Theory of Education, therefore, the theoretical-philosophical reflection of education. From an interpretive paradigm and a qualitative model, the methodology of this research is primarily reflexive. The Theory of Education aims to study educational reality as a whole, and therefore, by its holistic nature, requires a multi-methodological and complementary approach. In this reflexive methodology, we use several approaches such as realistic, hermeneutic and phenomenological.

The tendency that we notice in light of the data and results obtained from the student surveys, shows that the mediator (i.e. parents, teachers, librarians...) have little influence on the key components involved in establishing reading preferences. There is no shortage of attempts to encourage and motivate reading, however, it can be observed that the influence comes from beyond the scope of formal education.

In the context of this reading relationship, an average reader profile, can be detected. That is, a student who reads but not in an intensive manner. The average number of books read per year is 2.4

books. Reading is not an activity that forms part of their free time. However, their reader self-perception is very complacent, since survey respondents consider themselves to be good readers, which could be related to the phenomenon of “social desirability” alluded to by Larrañaga and Yubero, giving rise to “fake readers” (2005: 56). The principal motivation for reading is, above all, entertainment. Finally, it is worth highlighting the preferred subject matter of the students. The students display a great interest in narrative fiction and, in particular, some common subgenres within children’s and young people’s literature; adventure and fantasy, 47% of boys and 53% of girls, respectively. Secondly, boys prefer horror books (26%) whilst girls favour love story books (20%).

The majority of the literary titles¹ that are mentioned, correspond to the latest best sellers of Children’s and Young People’s Literature. In first place, books from the Geronimo Stilton collection; in second place, the Harry Potter saga by Rowling. In third place, the Twilight, New Moon, Eclipse saga by Meyer. In fourth place, the Lilli the Witch collection by Knister. And in fifth place, the two collections by Laura Gallego: Chronicles of the Tower and The Idhún’s Memories.

One of the most significant results obtained, was the similarity of the top five most cited authors by the students from the Fundación San Vicente Mártir, with those gathered both from the Autonomous Community of Valencia and at a national level, according to Barometer Reports on Reading Habits and Book Buying. The results suggest that there are no differences between those schools with common educational projects and other students from different schools and geographic locations.

In light of the answers put forward by the students, we find that the mediator has little impact. Only 13% say that they read at the suggestion of their parents or teachers. Thus, the mediator has changed. Lluch observes that “the tasks that were previously assigned to the mediator have changed”

¹ According to the criterion of sagas or collections. This is chosen in all of the studies and reports of reading habits.

(Lluch, 2005: 105). In current children's and young people's literature, the communication is no longer between author and mediator. It is rather the author/publisher that communicates directly with the reader, therefore "liberating" the child from the guidance of the mediator.

The students are followers of the new developments on the market, and are "heavily influenced by the media" (Reynolds, 2005: 95), especially television, cinema, internet, etc... They choose books that have obvious connections to popular culture, especially related to current TV programmes and series. The results of the titles of literary works most often cited by students in the 6th year of Primary School from the Fundación San Vicente Mártir, are consistent with commercial literature, identified by paraliterary characteristics, that "plays with emotions and feelings, looking for unique and vertiginous experiences that are incorporated in a strong emotion and action, avoiding even minimal reflection and favouring strong feelings, therefore "hooking" the viewer to the story" (Lluch, 2007: 33).

The results obtained raise the questions: What influences the selection of reading material if there are "paradoxically" no differences between what students read in the 6th year of Primary Education from the Fundación San Vicente Mártir and that read by the other students interviewed throughout Spain? Why does the mediator have such a minimal influence on the students' choice of books? What leads students to choose the same titles and the latest titles on the market? Who encourages reading, if the influence of the mediator is scarce? Do the students' favourite books to read help them to grow as human beings?

The data provided by the different responses of students and teachers lead us to conclude that the true mediator is the environment, understood as a dominant cultural conception and way of life, which, through instruments such as advertising, the media, new technologies, marketing, etc., attempts, in addition to clearly inciting consumerism, to generate cultural homologation.

Western culture has undergone tremendous changes. In fact, the conception that people have of themselves and of education has experienced a major transformation. The rupture between modernity and postmodernity begins with the death of the subject (as I explain later), which began with its denaturalisation (Llano, 1999: 164) and its powerlessness to accept reality as a whole, as it appears.

Zambrano has identified the core problem perfectly by stating that “what is in crisis is the mysterious link that connects our being with reality, which is so profound and essential that it constitutes our most intimate foundation” (Zambrano, 2001: 104).

In fact, the lack of connection with reality, due to reasons decided upon autonomously, leads to nihilism. People of today seem unable to recognise and perceive reality, according to the principle of classical realism, for which the truth is the adaptation of intelligence to reality.

The weakness of the nexus between man and the depth of reality is well documented in the depreciation of the word in favour of the visual: “the rationalisation of sight as the only form of knowledge leads to the desecration of the real and from this primacy the profound silence-enthusiasm-worship-mystery connection is lost” (Ballesteros, 2000:21).

The cultural climate is marked by an audiovisual context and characterised by an essentially iconic culture. A society of word has transformed into a society which tends to be dominated by image and audiovisual media. The image is considered more democratic than text because it is immediate and easily accessible, as opposed to the culture of the word that is linear, and therefore, more arduous. Iconic culture, on the other hand, tends to sacrifice conceptual and abstract forms of thinking, and replaces them with more intuitive and emotional mechanisms. In this regard, modern man has experienced a gradual weakening in his understanding of the meaning of the world, of humans and of ourselves, and we have gone from “*anima technica vacua*” to “*homo videns*” (Sartori, 2002).

The mediator has changed and has been replaced by a new educational agent: the media. These have taken on the task of creating mass society opinion. The same society “promotes, consumes and limits their existential horizon to the media” (Orrico, 2005: 135).

The atmosphere that pervades and permeates the student almost as if by osmosis, is one that is and is not harmful in itself. Therefore, what hope is there? We can only have hope if the encounter with authentic educators helps to sift through the influence of the current cultural situation.

All cultural transformations have repercussions on every aspect of social life, and therefore, they also affect education. Arendt summarises the educational change produced by the uncritical acceptance of modern educational theories in three aspects: the emancipation of children from adult authority; the emphasis put on learning and how individuals learn; and the disproportionate importance given to ‘learning by doing’ (Arendt, 2003). In this way, the basic pillars for adequate education are destroyed: authority, tradition, the cognising subject and the method with which the subject learns.

Postmodern pedagogy stems from the romantic conception of education. The shift in anthropological conception (the innate goodness of human nature and appreciation of impulses as a sacred reality) signalled a change in education, more specifically in the conception of the educator, in the sense of not interfering with the natural development of the child. Since then, the teacher’s role has consisted in facilitating the natural growth of the mind and providing the right atmosphere. From this point, there begins a considerable change in the real work of the educator, being limited to merely mitigating the shortcomings of the environment. The axiom that lies beneath this pedagogy is that the teacher must strive to withdraw so that the students automatically become independent, free and critical.

From the constructivist perspective, education and the teacher’s function are radically transformed. The teacher moves from being a source, centre, architect of knowledge, to become a “leveller” of the work

that the student must perform. Stripped of the role of maintaining, through expertise, the building of knowledge and dedicating oneself to teaching this knowledge to the students, the teacher assumes the role of strategist, in a sense, becoming a “councillor that sets out conditions and rules for the actors to learn” (Grassi, 2000: 10).

This all seems to suggest that the educator, by accepting the role change assigned by romantic pedagogy, has resigned from educating. Furthermore, this conception is visible in the position that the mediator adopts in the selection of readings material.

Steinberg and Kiincheloe describe the power of stories, in this case, the audiovisual kind, and they suggest that “the organisations responsible for these stories are the creators of the current cultural curriculum, highlighting that they are not educational organisations, but commercial entities working for individual gain. They are companies responsible from creating a consumer culture based on the pleasure that they provoke in children and adolescents. Most of these stories (like much of the commercial literature aimed at adolescents and adults) form what we call a global culture in which our students are both immersed and participants” (cited in Lluch, 2009: 13).

The key is that posthumanist European culture does not place man at the centre of reality. In this regard, Borghesi states that “due to the structuralist trend, man has no nature, but rather is the result of a structure, which itself is the result of an historical process. This tendency fractures both the relationship with reality and with human existence” (Borghesi, 2005: 27).

If man has no centrality, nor does it make sense to speak about the education of man. And in this sense as we have suggested, the educator no longer enters reality, but rather must deny and modify it. By not focusing on the search for a sense of reality, this creates and constructs itself, and thus, the authoritative figure of the teacher, father, mother, and in short, the educator, hits a crisis.

“Postmodern” tendency, thanks to its use of both genealogical and structuralist methods, dissolves cultural tradition, systematically eliminating the dimension of the subject, both that of the teacher/educator and the student, limiting itself to a relationship void of educational connotation. “The age of the technicians is the age of nihilism and this, at its core, is a time without teachers” affirms Borghesi (2009: 3).

The consequence is the absence of the educational subject. If parents have been relegated as primary educators, and with teachers that are overwhelmed and confused in their role, we are left with that group of adults who have obtained their success in the world of communication. Today, this is a group that, through the television screen and the internet in the globalised world, provide our children with an image of how the world is and how it will be in the future. The current worldview in terms of an educational proposal is the Internet. Through its language and images people learn to hope or despair, but moving judgment criteria aside, dignity is lost as each person can recognise what is fair and unfair, what is true and false, etc. The criterion of judgment or assessment is the key aspect that we have to recover at this crucial time in the history of education. In any person, from any time period or place, there is an inherent and objective judgement or way of knowing. Giussani called it “elementary experience”. It consists of “a set of requirements and evidence with which man is designed to confront all that exists. Nature throws man into a universal comparison with himself, with others, with things, equipping him (as an instrument for this universal confrontation) with a complex of original needs and evidences. They could be given many names, summarised with different expressions (the need for happiness, the need for truth, the need for justice, the need for love, etc.)” (Giussani, 1998: 22).

The factor that enables any person to avoid being alienated or manipulated, in other words, to really be a critical and free person, is to identify these inherent needs of human nature and to assert them as a standard of judgment of any human experience, of any action that he or she undertakes, be it working or reading.

In the world of the internet, the role of the mediator is more essential than ever. Only he can make the essential known, focusing once again on things, and, therefore a return to words is crucial. Reading and seeing are the two fundamental paths of human thought. Without these activities, the deepest part of our being wastes away. Therefore, the problem lies in finding genuine educators or mediators and following them, following the trail of those people who are so aware of what they, life and reality represent. People who will awaken in others that which is primal, their human condition, their “basic needs” for truth, justice, freedom, love, etc.. (supposedly eliminated by structuralism). This might bring back a passion for reading, for life and for reality. Ultimately, they do not teach speeches or arguments, but rather one man’s experience which is communicated to the being of another man; committed readers who captivate beginner readers. Only the force of attraction that awakens the beauty of a teacher/mediator may be able to inspire the learner.

Without the presence of an educator/mediator, it seems that the learner gains freedom, but in most cases is actually at the mercy of commercial criteria. Now, if the student does not received any help to identify the inherent discretion of “elementary experience”, he or she is unable to approach true judgement or choice. Nowadays, the new, the impressive, the best expressed, the most convenient and advantageous solution, have all become potent and effective standards according to which are chosen. Therefore, it can be suggested that people do not really form judgements or decisions. They simply respond to an impression, within which they find themselves trapped.

The person who helps to bring out man’s inherent judgement is the mediator/educator. If this figure disappears or bears little impact, if there is an absence of the educational subject, students are left at the fate of their own reactions and impressions, which, have been standardised by their environment. Therefore, “the secret of the authentic work of art lies in shaping those eternal needs of the human spirit, for happiness, justice, love, truth, which life can only partially satisfy” (Borghesi, 2005: 31). The

teacher/mediator is a person that, in some way, helps to clarify and expose through art, in this case through literature, that longing for justice, truth, happiness, love, etc..., which constitutes each person. This avoids any cultural homologation.

Going back to the initial question that we posed: Does the selection of reading material matter?

In addition to there being an educator, the selection of literary works is of particular importance. Although the function of literature is eminently aesthetic, that does not mean that it is free from debate about the meaning of life. Good artwork allows us to discover ourselves and, therefore, the influence of the mediator on selecting readings is necessary, in order to assist students to judge their life experience through texts.

There are numerous recommendations by professionals and plentiful lists of reading titles aimed at different age groups. In the midst of the global communication era and the resulting unfolding of the digital world, the solution obviously does not reside in a list of books created entirely with evolutionary criteria. Cerrillo points out that "it is not necessarily essential to curtail certain reading material at certain ages, arguing that they can be "self-taught": as an exercise of free will, the reading choice will be that which each reader wants in each moment, because it will be the reading itself which will indicate the best 'tempo' for it to be understood or enjoyed. In this sense, there must be no doubt that Children's Literature, that is, introductory literature, should not be condescending or complacent with its readers: it should avoid falling into childishness, reductionism, simplicity, and consciously undermining the reader's symbolic and metaphoric capacity, because reading literature is a tool of human knowledge" (Cerrillo, 2010: 432).

Therefore, it is interesting what Gustavo Martin Garzo provokes us to consider, by appealing to adult educators to question themselves about why their students have abandoned reading books. "If our children stop reading, or have never had this habit, if stories do not interest them,

it is ultimately because we, the community in which they were born, have stopped being inspired by dreams, have lost a long time ago the significance of telling stories either about ourselves, or the world that surrounds us. We must therefore not blame them. We should ask ourselves, like the giant from one of these tales: where is our heart hidden? and, what has become of the dreams and desires that once filled it?" (Basanta, 2005: 200).

As adults, we have the task of transmitting to new generations this extensive legacy, these words that help us lead better lives, since "common readers read in order to discover through words a meaning that allows them to better understand people and the world, and to discover in words a beauty that enriches their existence. And when they do so, they understand themselves better" (Todorov, 2009: 109). Readers understand themselves better if the books are valuable.

In conclusion, it is good to discover a literary work in the company of another person. Patte indicates that "adults usually choose a work because they want to share it, and because of their knowledge of the children from their daily companionship, they are able to guess whether the child will be interested in it. They appreciate the potential complexity, the true depth, which allows each of us to make our own particular reading, because the path is not indicated beforehand" (Patte, 2011: 208).

Good reading "opens the door to reality, however leaving it with that aspect of incomprehensibility and non-resolution of problems, that literature is responsible for communicating" (D'Angelo, 2007: 41). Good reading opens our eyes to reality, and a good mediator will accompany you as you dive into the adventure of living.

Bibliography

- Arendt, H. (2003) *Entre el presente y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Ballesteros, J. (2000) *Postmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid, Tecnos.
- Barrio, J.M. (2013) *La innovación educativa pendiente*, Madrid, Erasmus.
- Borghesi, M. (2005) *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid, Encuentro.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002) *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- D'Angelo, B. (2007) "Cuando Sésamo no se abre. Literatura, educación, formación", *Riesgo de educar*, 3, pp.38-46.
- Giussani, L. (2006) *Educación es un riesgo*, Madrid, Encuentro.
- Llano, A. (1999) *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel Filosofía.
- Lluch, G. (2005) "Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial", *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, Vigo, Universidad de Vigo, Vol. 3, pp. 135-156. Recuperado el 13 de marzo de 2011 de <http://cervantesvirtual.com>
- Patte, G. (2011) *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Tejerina, I. (2004) *Lectores y lecturas literarias en la ESO. Una investigación educativa*, Santander, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.