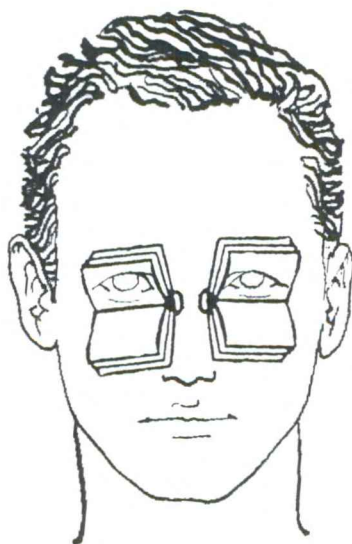


Pedro C. Cerrillo  
Elisa Larrañaga  
Santiago Yubero



## Libros, lectores y mediadores



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

colección  
arcadia





**Pedro C. Cerrillo Torremocha** es doctor en Filología Hispánica, Catedrático E.U. de Literatura Española en la Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha) y Director del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil). Dirige el Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la UCLM. Es autor, entre otros libros, de: *Cancionero popular infantil de la provincia de Cuenca* (Diputación de Cuenca, 1991), *Antología de nanas españolas* (Ediciones Perea, 1992), *Lirica popular española de tradición infantil* (Ediciones de la UCLM, 1994), *Adivinanzas populares españolas* (Ediciones de la UCLM, 2000) y *Antología del Grupo Poético del 27* (Akal, 2002).

**Elisa Larrañaga Rubio** es Licenciada en Psicología y Especialista en Logopedia. Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la E.U. de Trabajo Social de Cuenca, de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha publicado distintos artículos sobre aspectos psicológicos y sociales de la educación, y de los procesos de adquisición del lenguaje. Ha dirigido varios cursos de experto de la Universidad de Castilla-La Mancha sobre Logopedia y Alteraciones del Lenguaje, y en la actualidad es profesora tutora del Máster de Promoción de la Lectura organizado por el CEPLI.

**Santiago Yubero Jiménez** es Doctor en Psicología y Licenciado en Ciencias de la Educación. Catedrático de E.U. de Psicología Social de la Educación ejerce su docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha publicado diversos libros y artículos sobre aspectos psicológicos y sociales de distintos hechos y sucesos cotidianos, así como de las variables psicosociales que inciden en los procesos educativos. En la actualidad es Subdirector del CEPLI y desarrolla distintas líneas de investigación en torno a los valores y la lectura, el diseño de guías de lectura, el estudio de los hábitos lectores en los jóvenes, las imágenes sociales del libro y el lector, y el desarrollo y análisis de nuevas estrategias de animación lectora.







colección  
arcadia

nº 6

## **Libros, lectores y mediadores**

La formación de los hábitos lectores  
como proceso de aprendizaje

**This One**



QDS2-QTP-Z05T



**Pedro C. Cerrillo  
Elisa Larrañaga  
Santiago Yubero**

## **LIBROS, LECTORES Y MEDIADORES**

**La formación de los hábitos lectores  
como proceso de aprendizaje**



**Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha**

**Cuenca, 2002**

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro C.

Libros, lectores y mediadores : la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje / Pedro C. Cerrillo, Elisa Larrañaga, Santiago Yubero.- Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002

152 p. ; 21 cm.- (Arcadia ; 6)

ISBN 84-8427-212-5

I. Animación a la lectura I. Larrañaga Rubio, Elisa II. Yubero Jiménez, Santiago III. Universidad de Castilla-La Mancha, ed. IV. Título V. Serie 028.6

Esta edición es propiedad de EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA y no se puede copiar, fotocopiar, reproducir, traducir o convertir a cualquier medio impreso, electrónico o legible por máquina, enteramente o en parte, sin su previo consentimiento.

© de los textos: sus autores.

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colección ARCADIA nº 6.

1ª ed. Tirada: 500 ejemplares.

Diseño de la colección y de la cubierta:

C.I.D.I. (Universidad de Castilla-La Mancha).

I.S.B.N.: 84-8427-212-5

D.L.: CU- 172 - 2002

Fotocomposición e Impresión: Gráficas Cuenca, S.A. Cuenca

Impreso en España - *Printed in Spain.*

## ÍNDICE

I. La necesidad del conocimiento especializado .....	9
II. Evolución psicológica y maduración lectora .....	13
III. Libros, lectores y mediadores .....	29
IV. La formación de hábitos lectores como proceso de aprendizaje .....	45
V. El hábito lector como variable social. Hacia un coeficiente lector .....	61
VI. Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura .....	81
VII. La selección de lecturas por edades .....	89
VIII. Bibliografía sobre hábitos lectores y animación a la lectura .....	139



## I. LA NECESIDAD DEL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

A nadie se nos escapa que la aventura de leer puede ser un proceso intrigante capaz de encerrar pasiones, provocar fidelidades y ser fuente de diversión, información y aprendizaje y, del mismo modo, podríamos estar hablando de una aventura laberíntica y compleja, capaz de producir desengaños, frustraciones y ... aburrimiento.

Además, es indudable que la aventura de leer provoca sentimientos gratificantes, no sólo cuando somos nosotros los propios protagonistas del proceso, sino también cuando actuamos como acompañantes, orientando a otros en su camino por el proceso lector. Del mismo modo, no debemos ser ajenos al hecho de que, en ocasiones, acompañar a un niño en su travesía hacia la lectura, puede llenarnos de frustración y pulverizar nuestras expectativas, generando situaciones de impotencia si vemos que no conseguimos el objetivo de que los niños lean y lo hagan por puro placer.

Y la verdad es que, aunque sabemos básicamente cuáles son las variables que influyen para que ese viaje por el proceso lector llegue a buen puerto, también hemos de reconocer que realizar un análisis simplista de este hecho, sería del todo erróneo y, desde luego, serviría para poco, como le ocurriría al velero que despliega sus velas, si éstas no encuentran el viento.

En la formación de hábitos de lectura estables hemos de recordar que, aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura; y esto exige, sin duda, un

complejo estudio que involucre distintas áreas de conocimiento, desde diversos enfoques y, con toda seguridad, con la implicación de distintos profesionales, con sus puntos de vista y perspectivas complementarias.

Podemos estar seguros que si un tema exige un enfoque multidisciplinar, éste es el de la lectura y, por ello, ha de ser tratado transdisciplinarmente, lo que nos obliga a realizar un recorrido por distintas disciplinas, para adoptar y adaptar aquello que pudiera ser de nuestro interés y conveniencia, con el objetivo de llegar a conocer mejor el proceso que acapara nuestra atención: *la formación de hábitos estables de lectura*.

En este sentido podríamos hablar de la Lengua y de la Literatura, de la Pedagogía y la Didáctica, de la Psicología Evolutiva y la Psicología Social e incluso, de la Sociología y de la Antropología. Todas pueden y deben aportarnos conocimientos que den luz a este proceso, y nuestra obligación será la de no tratar de poner fronteras entre el ámbito literario, el lingüístico y el psicológico, el sociológico e, incluso, el pedagógico y el didáctico. La existencia de tales fronteras sólo puede generar problemas y restricciones a la investigación. Debemos pensar que no hay nada tan esterilizante como intentar mantener nuestro campo “libre de intrusos”, cuando el “mestizaje” es, sin duda, una fuente de enriquecimiento.

Por otra parte, siempre se ha de pensar en la literatura infantil como en una verdadera literatura. Superado este debate, todos coincidimos en considerar la literatura infantil como un campo literario específico por los destinatarios a quienes se dirige y, en este sentido, el juicio que nos merece una obra de literatura para niños, dependerá, en primer lugar, de sus valores literarios, pero también, y en segundo lugar, de una capacidad para llegar a los lectores a los que se dirige.

De este modo, al hablar de libros, lectores y mediadores, que es el tema que nos ocupa, tenemos que pensar que la formación de un mediador debe aunar conocimientos sobre la literatura, pero también sobre los lectores y, sin duda, sobre las características de los libros infantiles. Un equilibrio que, desde el conoci-

miento literario, requiere una inmersión en disciplinas como la Psicología y la Sociología, en cuanto a las características del lector y el contexto social y sociológico en el que tienen lugar sus experiencias; así como el conocimiento de la adecuación de las lecturas a lectores determinados, con una correcta y eficaz selección de las obras y, del mismo modo, por tratarse la formación de hábitos lectores de un proceso educativo, el mediador tendrá que desarrollar conocimientos sobre procesos metodológicos y didácticos, superando el ya tradicional y viejo bloqueo del “didactismo” unido a las lecturas para niños. Entender la formación de hábitos lectores como un proceso educativo, como otros muchos aprendizajes que se llevan a cabo dentro del proceso de socialización en el que nos hallamos involucrados a lo largo de la vida, permite acercarse de una forma más rigurosa a estos procesos que vinculan los libros a los niños, y, en general, a cualquier lector, desde la posición de un mediador, al que se puede considerar, sin duda, como un educador, entendiéndolo con ello que se trata de una persona que influye, positivamente, en que todo este proceso llegue a buen término.

Pues bien, podemos afirmar que todos los conocimientos que necesita un buen mediador en su labor de acercamiento de los libros a los lectores o viceversa, pueden ser adquiridos por la propia experiencia, por el desarrollo de una buena capacidad de intuición o, como resulta más lógico, a través del proceso de formación que sigue a la motivación inicial para trabajar en un campo que necesita personas con un plus de interés motivacional. Sea de un modo u otro, la necesidad del conocimiento especializado se hace patente en un campo en el que, en demasiadas ocasiones, el desinterés social y la infravaloración del estatus de animador, ha llevado a una falta de preparación profesional, que hoy día es inadmisibile.



## II. EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA Y MADURACIÓN LECTORA

### **El objeto del conocimiento**

Nuestro objeto de conocimiento es el lenguaje escrito, no como aprendizaje abstracto, ni aislado del contexto habitual del niño, sino como una forma más de comunicación a la que éste está expuesto desde muy temprana edad. Efectivamente, los niños entran en contacto con el lenguaje escrito en su medio ambiente, están rodeados de mensajes escritos, algunos de los cuales reconocen y saben asignarle su significado, aunque no descifran los caracteres que lo forman. El lenguaje escrito forma parte de la realidad en la que el niño se desarrolla, hay lenguaje escrito en la calle, en la ropa, en las bolsas del supermercado, en carteles, en los autobuses, en las tiendas..., pero es necesario que vea a los adultos utilizar activamente el lenguaje escrito para interesarse por él.

Respecto a la escritura, los niños elaboran ideas en su intento de atribuirle significado; ideas que irán cambiando en contacto con la enseñanza. Prueba de ello son las primeras grafías que realiza el niño antes de conocer las letras, son formas abstractas, que quieren parecerse a las letras, pero desde luego muy alejadas de un dibujo infantil, no están dibujando están escribiendo. Conocen también la dirección de la escritura, la distribución en el espacio del papel,..., hacen sus propias inferencias sobre la significación de lo escrito, o las características que debería cumplir la escritura, pueden diferenciar perfectamente un texto enumerativo de uno narrativo, etc.

Un niño puede estar ya motivado hacia la literalidad antes de iniciar su proceso de aprendizaje en la escuela, puede tener despiertos sus deseos de leer y escribir. De hecho, algunos niños antes de tener contacto con la escuela son capaces de “representar que leen”: cogen el libro en su posición correcta, lo abren e inician un discurso con las características del lenguaje escrito, van pasando páginas y narrando una historia, o simplemente describiendo sus ilustraciones, pero con unas connotaciones muy distintas al lenguaje coloquial que emplean en las interacciones habladas. Esto indica un caudal de conocimiento sobre la lectura imprescindible para acceder al dominio del código escrito. Pues aunque el lenguaje escrito se construye sobre el lenguaje oral, tiene peculiaridades que lo hacen diferente y que suponen un paso más en las adquisiciones culturales. El lenguaje escrito implica superponer un código gráfico arbitrario al lenguaje oral (también arbitrario), pero implica además el conocimiento de las grafías, de unas reglas ortográficas y gramaticales, y unas formas particulares de expresión que no se dan en el lenguaje oral. Piensa, simplemente, en la diferencia de tu lenguaje cuando hablas por teléfono con un amigo o cuando te sitúas delante de una hoja en blanco para escribirle una carta.

Pasemos a analizar brevemente las diferencias entre estos dos códigos del lenguaje, conocimiento imprescindible antes de enfrentarnos a la tarea de motivar la lectura y la escritura. Esas diferencias las hemos sintetizado en el siguiente cuadro.

LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
Cauce: verbal-auditivo	Cauce: visual-gráfico
Carácter sucesivo	Carácter simultáneo
Efímero	Permanente: reversibilidad y materialidad (soporte fijo)
Se realiza en presencia de los interlocutores: hay estímulos y respuestas concatenadas	No se realiza en presencia del lector, por eso debe ser: explícito, completo y correcto
Permite adaptarse al interlocutor en grado de conocimiento y comprensión	El interlocutor puede ser desconocido, no adaptado a la comprensión de todos. Es el lector el que debe adaptarse
Situacional (tiempo y espacio) y contextual	Necesita de la descripción situacional
Elementos paralingüísticos: entonación, gestos, mímica...	Elementos paralingüísticos: signos de puntuación
Se producen constantes repeticiones	No permite repeticiones
Hay interrupciones constantes entre los interlocutores por la interacción	No hay interacción directa escritor-lector, sólo a través del texto
La sintaxis se usa con libertad	Exige uso correcto de sintaxis, morfología y mayor precisión semántica
Es universal	No es universal
Puede ser poco preciso, se precisa en la interacción	Tiene que ser preciso y conciso
Se adapta idiosincrásicamente	Es convencional
Rápido e inmediato	Lento
Se adquiere y se usa sin necesidad de conocer sus reglas	Requiere aprender previamente las reglas
Orientado a lo social comunicativo	Orientado a la tarea
Se adquiere en contexto natural	Se adquiere en contexto didáctico
Lenguaje de acción (yo, tu, aquí, allí...)	Lenguaje de narración

Además, en nuestra lengua no existe correspondencia exacta entre el sistema grafémico y fonemático, lo que dificulta en mayor medida su adquisición.

### El papel del niño en el aprendizaje: motivación e interacción

La lectura no es una actividad mecánica, es un trabajo que precisa de atención y concentración, además de poner en juego el conocimiento previo para su comprensión. No es una tarea sencilla, y, por ello, necesita de una alta motivación para llevarla a cabo.

Para aprender el lenguaje escrito es imprescindible ponerse en contacto con él: mirar, tocar, hablar de libros... materiales escritos de todo tipo: anuncios, listas de compra, folletos, comics,

etc. Se trata de estimular y mantener la motivación por el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito, en sus dos vertientes: producción y recepción (escribir y leer); esta afirmación está referida tanto al niño aprendiz como al entorno del niño, ya que “los otros” son los agentes sociales que interactúan con él y le sirven de modelo. Y en la primera infancia los padres son los auténticos héroes de sus hijos, todo lo que hacen y lo que dicen lo quieren imitar los niños.

El sentido de las primeras lecturas conjuntas, el placer que provoquen en los niños, la emoción que produzcan, el bienestar que experimenten en las distintas situaciones de lectura, el tono afectivo que rodee la situación de leer, etc., marcarán la motivación de los niños hacia los libros y la lectura. También se verá influida por el contexto más amplio, por un ambiente que les invite o les aleje de los libros. En un principio será una motivación externa: atención de los adultos, situación de juego, refuerzo afectivo de los padres y/o del profesor..., pero necesariamente debe transformarse en una motivación interna, en el placer de leer por leer.

La capacidad lectora es modificable con la práctica y el entrenamiento adecuados, y esa experiencia se modula, como hemos comentado, tanto en el entorno como en el sujeto:

- Los factores grupal y social son imprescindibles para estimular en el niño la actividad lectora. Los primeros aprendizajes de la lectoescritura se pueden realizar espontáneamente en el ambiente (diferenciar las letras de otros signos, reconocimiento/diferenciación de textos, estructuras textuales básicas, relación oral/escrito...). Si el niño vive en su interacción social la actividad de leer y escribir, se despertarán deseos de realizar esa actividad e integrarse en su grupo con el desarrollo de esas habilidades.
- La adquisición de la lectoescritura no es un proceso aditivo, sino un proceso complejo de estructuración y reconstrucción con ayuda del adulto, hasta llegar a dominar el lenguaje escrito de su comunidad. Los niños aprenden conjuntamente las características propias del len-

- guaje escrito que se usa en distintas situaciones, con distintas finalidades y los distintos tipos de textos, así como los procedimientos que llevan a la comprensión y producción de textos, y desarrollan las actitudes que les estimulan a mejorar en su aprendizaje de la cultura escrita.
- La práctica de la lectura y de la escritura exigen un gran esfuerzo hasta que se alcanza el dominio de las habilidades instrumentales, y la única vía de dominio es la práctica. La mejor alternativa es que el niño se sienta implicado con la tarea, que esté adaptada a sus propios deseos y objetivos. Es importante, también, que sienta que puede elegir, proponiendo para ello actividades flexibles que le ayudarán a incrementar la motivación; y adaptando las lecturas a su nivel. Consiguiendo que requiera esfuerzo pero que llegue al éxito, la tarea es mucho más estimulante.
  - También facilita la adquisición la disponibilidad de material en el entorno, siempre que sean los adecuados para el nivel lector del niño, es decir, que se seleccionen bien los recursos que ponemos a su alcance. Lo que no supone necesariamente tener los libros en casa, lo que significa que debe facilitarse el acceso al material a través de la biblioteca pública, biblioteca de aula, préstamos entre compañeros, etc.
  - La lectura, ya lo hemos dicho, es una cuestión de familia, multitud de estudios afirman la relación existente entre el hábito lector familiar y el hábito individual, pero es necesario también otro factor: “el encuentro”. Nos referimos con ello a que para que un sujeto tenga hábitos lectores en algún momento ha tenido que vivir un encuentro agradable, apasionante, inquietante... con un texto; evidentemente es más fácil que se produzca en un sujeto que vive en un entorno lector, porque la lectura es algo más cercano, pero también se puede tener ese encuentro sin que en su entorno vivan los libros; y a la vez no llegar nunca a ello aunque estés rodeado de libros. El

gusto por leer no surge simplemente de frecuentar los textos, cuando ha saltado la chispa ante un libro es cuando se enciende el deseo del reencuentro con otro libro, chispa por descubrir un conocimiento, por experimentar la mismas emociones, por disfrutar de la lectura, por encontrar un personaje intrigante... puede ser por razones totalmente dispares, cada uno descubrirá un primer motivo de encuentro, que luego se multiplicará y pasará a ser una actividad motivadora por sí misma.

Además, la acumulación de experiencias lectoras mejora el conocimiento del propio lenguaje y del bagaje cognitivo, condiciones fundamentales para mejorar la comprensión y la habilidad lectora que harán despertar el gusto por la lectura y conseguir que la motivación para leer sea la propia actividad de leer.

Gómez Soto (1999) afirma: “Al niño se le introduce en el hábito de la lecto-escritura a través de la razón, cuando, en función de sus criterios, actitudes y forma de pensamiento, observa por sí mismo la utilidad y el valor de las herramientas alfabéticas; cuando existe un conjunto de causas psicológicas y sociales que estimulan tanto la repetición de sus experiencias de lectura y escritura, como el deseo de continuarlas y mejorarlas. Cuando el aprendizaje de la literalidad facilita la combinación de la información textual y de los conocimientos previos, abre un horizonte más rico de percepciones que favorece una actitud vitalista. El aprendizaje es, a este respecto, un inductor de la motivación, porque alimenta nuestra fuerza de búsqueda y va orientando nuestras metas”.

La lecto-escritura no es una capacidad cerrada, que se aprenda de forma definitiva; su dominio nunca es total, es un proceso continuo y constante de aprendizaje. Las auténticas habilidades lectoras no las enseña la escuela, se desarrollan con la práctica. Los hábitos lectores sólo se adquieren en contacto social con los textos y reflexionando acerca de ellos, despertando el gusto por los mismos. Y los niños pueden aprenderlo, depende del entorno social en que sepamos contagiarles nuestro hábito lector. Animar la lectura no consiste en decir haz esto, sino en mostrar la lectura.

En abrir una puerta, una posibilidad, tras la cual se pueden abrir muchas más puertas, entrando en un auténtico laberinto intrigante y apasionado. Cada libro es una alternativa, una posibilidad de encontrar nuevos caminos, pero son caminos personales, propios, creados por uno mismo en función de la lectura que haga del texto y de la situación previa idiosincrásica con la que se ha enfrentado al libro. La intersubjetividad de cada lector marca la huella que dejará el texto en su propia individualidad.

### **Procesos evolutivos**

Los primeros textos a los que se enfrente el niño, han de contener ayudas para que les permita compensar la insuficiencia del descifrado (de la lectura de las grafías), la mejor ayuda son las ilustraciones que les permiten anticipar el contenido del texto. De hecho, las primeras lecturas (reconocimiento) son de imágenes, por ejemplo, Coca-Cola (por el reconocimiento del anagrama), en las que se dirige por los indicios contextuales sin necesidad de realizar la lectura de las letras.

Leer es eso, leer es comprender un texto. La comprensión va por delante como objetivo de la lectura, siendo la tarea de descodificación exclusivamente una herramienta, un instrumento al servicio de la comprensión. Descifrar unas letras sin comprender es un síntoma de hábitos perniciosos, en los que se ha separado lo mecánico de lo comprensivo, y por tanto, no podemos hablar de lectura. Para evitar estas situaciones (en las que los niños descifran correctamente un mensaje pero no se enteran de lo que están leyendo), debemos enfrentarlos siempre con auténticos textos y trabajar las estrategias de lectura comprensiva desde los primeros contactos del niño con la lectura, si no nos arriesgamos a promover lectores que saben descifrar pero que no utilizan la lectura como medio de aprendizaje, ni como fuente de información, ni de placer. Son niños no lectores con un futuro de adulto no lector, sólo descifrador. No se trata de saber o no saber leer, sino de cuánto y cómo se sabe leer.

Los primeros textos que caerán en las manos de los niños, propias o ajenas, serán libros de cuentos, los cuentos clásicos, que les ayudarán a fantasear y ponerse en el lugar de los personajes para vivir sus propias aventuras. Con la entrada en la escuela se produce una apertura textual, empezarán a utilizar los libros para “estudiar”, para aprender, en el sentido más estricto de la palabra. Los libros les proporcionan las herramientas cognitivas que la sociedad les exige. Simultáneamente entrarán en el mundo de la literatura infantil, unas veces de forma voluntaria y otras forzada, como un deber más de los que debe realizar para el colegio. Es el momento propicio para guiarles por el camino del placer de la lectura, de disfrutar de cada libro que cae en sus manos; dependerá del profesor, de cómo oriente las tareas de lectura, pero también de su entorno más inmediato, del lugar en que coloque la lectura, y de las interacciones que realice con sus iguales en el contexto lector, tanto durante las sesiones de lectura como de las posteriores experiencias que se lleven a cabo a partir de un libro compartido. La adecuada selección de estas primeras lecturas será trascendental para que el niño desee acercarse de nuevo a otro libro. Cuando se desconoce la experiencia de la lectura, porque no se ha tenido acceso a los libros o porque el acceso que se ha realizado no es el más correcto, se piensa que los otros libros son iguales, que no son para él; y con ello se alejará del mundo de la lectura. No es un placer leer cuando es una obligación impuesta, cuando se hace en contra de la propia voluntad.

Con la adolescencia y la juventud entra en una fase de búsqueda de nuevas experiencias, y la lectura puede proporcionarle la mayor apertura al mundo que jamás podría imaginarse. Le permite vivir en distintas épocas, diferentes situaciones y con personajes dispares. Además, encontrará en los textos experiencias semejantes a las suyas, que considera que son únicas, encontrará palabras que expresan lo más íntimo, lo más secreto que hay en él, palabras e imágenes que le dan acogida y que comprenden lo que está sintiendo. Necesitan fundamentalmente una persona que les guíe, que les oriente sobre sus lecturas, no en el sentido escolar de leer los clásicos, sino a ese bibliotecario que a partir de la lectura de

un libro sepa decirle, ¡pues éste también te gustará! o ¿te gusta la astrología? ¡este libro es fantástico!..., no a partir de listas generales de libros de editoriales, sino a partir de sí mismos, de sus gustos y deseos. Adaptando siempre la selección a los intereses propios de cada individuo, y haciéndole saber que todos nos hemos enfrentado con lecturas que no eran las más adecuadas para ese momento, la actitud no es dejar los libros, sino cerrar ése y buscar otro con el que nos sintamos más a gusto; luego volveremos a coger el libro que hemos dejado, ¿o quizás no?, eso no importa. Un libro debe ser hospitalario, nos debemos encontrar cómodos con él, si esto no es así, si no nos sentimos acogidos entre sus páginas la experiencia que nos despertará no será placentera.

Sentir que el adulto está interesado por él (por su lectura), también a los niños más pequeños (y a los mayores) les despierta satisfacción, les gusta que sus padres lean sus libros, que sea una actividad compartida, que puedan comentar con ellos el libro que han leído, lo bueno o lo malo que era el protagonista, las situaciones que debía enfrentar,... Pero, por otra parte existe también un factor social. El niño/joven busca la identificación con su grupo de iguales, hacer lo mismo que hacen los demás. Sin embargo, si la lectura no es la práctica habitual entre los demás (no los adultos de su entorno próximo o remoto), entre sus amigos y compañeros, leer, disfrutar de la lectura, puede resultar una práctica arriesgada en cuanto que supone entrar en conflicto con las costumbres, con los valores del grupo. Hay que salvar también ese obstáculo social y cultural.

Así pues, en cada periodo evolutivo nos dirigiremos al libro con distinta expectativa, si la cumple nuestra peregrinación textual seguirá adelante.

## **Texto y contexto**

Escribir y leer son actividades que sirven fundamentalmente para comunicarse, es decir, para expresar ideas, experiencias, opiniones, sentimientos y fantasías para acceder a lo que los

demás han vivido, pensado, sentido y opinado, lo que supone un acceso directo al saber, y el saber supone libertad.

La literalidad, en nuestro contexto actual, forma parte del conjunto de habilidades sociales normativizadas, constituyéndose en requisito básico para estar adaptado culturalmente. La lectura y la escritura son herramientas de uso masivo, aún cuando el uso cotidiano que desempeñan para la mayoría no va más allá del uso diario informal: lectura de anuncios, folletos, cartas publicitarias, instrucciones de empleo de diversos aparatos, titulares de noticias, etc. Estando su uso separado, excepto para una minoría, del mundo de ocio. El uso de la lectura se restringe al ámbito profesional o al consumo de información “basura” (perecedera) para la gran mayoría, teniendo un carácter puramente instrumental.

Podríamos diferenciar, en la práctica de la lectura, dos perspectivas: la primera, como medio de comunicación; y la segunda, como hábito cultural. Como medio de comunicación cada cultura responde a unas preferencias mediáticas, en la sociedad actual existe un claro predominio de los medios audiovisuales frente a los escritos, porque resultan más atractivos y de fácil acceso. Como hábito cultural es de particular importancia la actitud que ante la lectura, la escritura y los textos presenta la cultura y la sociedad en cuestión. En la nuestra, el libro se ha configurado como mercancía de ocio centrada en el entretenimiento y la fugacidad de contenidos, sobre las cualidades propiamente culturales, dando cabida a textos de calidad ínfima cuyo éxito se basa en el carácter popular y comercial, calificándose como “literatura basura”. Ello es así porque leer no implica necesariamente la asimilación de conocimiento. Ortega y Gasset indicaba ya su temor ante la proliferación de los “lectores consumistas”: “Se lee demasiado, la comodidad de poder recibir con poco o ningún esfuerzo innumerables ideas almacenadas en los libros y periódicos va acostumbrando al hombre, ha acostumbrado ya al hombre medio a no pensar por su cuenta y a no repensar lo que lee, única manera de hacerlo verdaderamente suyo”.

La convivencia, en nuestra época, de estos diversos horizontes configuran unos contextos de lectura complejos y dispa-

res: leemos cartas, borradores, apuntes; libros tradicionales, de ciencia-ficción, de manualidades, de aprendizaje, best-sellers; diarios de información general, deportivos, económicos; mensajes escritos en la TV (marcas comerciales, encabezamientos, publicidad, tele-texto); mensajes virtuales en la pantalla de un ordenador...

### **Saber leer y escribir**

Como ya hemos dicho, saber leer es comprender textos. Entendiendo por texto las unidades mayores de comunicación, unidades mayores no en cuanto a tamaño, sino en cuanto a significado. Será un texto, tanto una señal de STOP como un eslogan publicitario, una noticia de un periódico o un libro.

Leer lleva consigo la interacción del sujeto con el texto para construir su significado, siendo una tarea plenamente activa en la que el lector aporta al texto su propio conocimiento y en función de las variables socioculturales hará una lectura distinta. Ello explica que un mismo texto sea “distinto” para cada persona, incluso para una misma persona en dos momentos diferentes. Los lectores se apropian de los textos, les hacen significar cosas que el autor ni siquiera hubiera imaginado, interpretan a su manera poniendo en juego toda la magia de la interpretación. Petit (1999) relata el siguiente ejemplo: “...hay un pasaje en el que Hércules ha dejado su piel de león, y lleva collares de piedras preciosas, brazaletes de oro, un chal púrpura, y se decide a hilar madejas de lana. Cometario de los niños: ¡Nunca hubiera pensado que Hércules fuera un maricón!”. Por esta razón, es un tremendo error imponer una única lectura autorizada.

La lectura depende de la situación (no es lo mismo leer en la cama que en el aula), del tipo de texto (no leemos igual un poema que una novela) y de la intención del lector (es diferente leer para estudiar que leer por ocio). Pero no debe establecerse, por ello, una oposición entre los distintos tipos de lectura, todos pueden suscitar nuestro pensamiento y pueden despertar nuestro placer.

No todos los textos sociales son iguales, se han realizado muchas clasificaciones sobre tipologías textuales. A nosotros nos interesan por las diferentes formas de actuación que podemos realizar con ellos. Evidentemente, la animación lectora que permite la poesía no es siempre la misma que nos permitiría una novela, ni por supuesto si trabajamos otras lecturas como cómic, chistes o anuncios. En líneas generales, y desde una perspectiva estricta de la intencionalidad del texto, podemos diferenciar entre: enumerativos, informativos, literarios, expositivos y prescriptivos, en función de la característica que predomine en el texto, ya que en muchas ocasiones se encuentran interacciones en la finalidad de los mismos.

- Textos enumerativos: para recordar, registrar, localizar, manejar y ordenar datos concretos e informaciones puntuales.
- Textos informativos: para informarnos de temas generales, acontecimientos y sucesos.
- Textos literarios: para disfrutar, expresarnos puntualmente, pasar un buen rato y desarrollar la sensibilidad artística.
- Textos expositivos: para estudiar, aprender, enseñar, demostrar, comunicar conocimientos o discutir ideas.
- Textos prescriptivos: para aprender a hacer cosas, comunicar instrucciones y regular el comportamiento.

El tipo de texto marcará la función específica que puede cumplir, los modelos que existen de ese texto en la realidad social, los contenidos específicos que puede incluir, el formato y el soporte característico del texto y su gramática (morfosintaxis, léxico, macroestructura). Así como los procedimientos específicos de lectura:

- Textos enumerativos: de localización y manejo de datos.
- Textos informativos: de identificación del tema y rasgos sobresalientes.

- Textos expositivos: de aprendizaje y estudio: tema, idea principal, resumen, relación entre los contenidos desarrollados, vocabulario específico.
- Textos literarios: de sensibilización estética y entretenimiento.
- Textos prescriptivos: realización de tareas según las instrucciones.

Aprender a leer será el desarrollo de las competencias para entender las distintas variedades de textos en diversas situaciones.

Por su parte, escribir es llevar a cabo un acto de comunicación, supone que una persona trata de comunicarse con otra/s a través de la palabra escrita. Así pues, la lectura y la escritura son aspectos de un mismo proceso comunicativo que se benefician mutuamente, aunque la segunda plantea mayores exigencias en el control de los recursos alfabéticos y lingüísticos. Previamente a la escritura tendremos que tener en cuenta a quién nos dirigimos y con qué propósito; y, en función de ello, seleccionar la mejor alternativa posible sobre el texto que vamos a producir. Esto significa considerar el conjunto de la situación comunicativa en la que se produce: la intención, el destinatario, el formato, el autor, etc.

Como afirman Maruny y cols. (1997): “No es lo mismo hablar de primavera como conjunto de datos astronómicos y meteorológicos, como información periodística acerca del modo de vivir la primavera en las ciudades, como tema literario o poético, como tema de estudio científico, etc.”

Las cualidades que debe cumplir un texto son:

- Gramaticalidad: corrección gramatical y ortográfica.
- Coherencia: supone la adecuada selección de la información y la organización de la misma según la estructura del tipo de texto seleccionado.
- Cohesión: se refiere a la conexión entre las distintas partes de un texto.
- Adecuación: apropiado a la situación y al lector al que va dirigido.

## Implicaciones didácticas

Todo lo anteriormente comentado nos lleva a las siguientes consideraciones:

- No se trata sólo de leer, sino de pensar al leer: reflexionar, relacionar, conceptualizar, personalizar el texto.
- Obligación de analizar siempre, previamente, la complejidad del texto, que no es exclusivamente “su tamaño”, hay que tener en cuenta: el tema y el contenido, la estructura gramatical, el léxico, el formato (letra, ilustraciones, grosor, tamaño, encuadernación). Lo que no impedirá, en ningún caso, romper el esquema establecido, si el interés del niño así lo requiere.
- También es imprescindible contar con el talento propio de la persona –adulto– que va a llevar a cabo la actividad: sus conocimientos previos, su experiencia, su estilo de trabajo, marcará de forma muy importante las decisiones a tomar. El experto deberá ser el primero motivado hacia la tarea que se proponga, y encontrarse cómodo en la situación que desarrolle.
- Proponer actividades abiertas, que permitan la reflexión y el trabajo cooperativo en la resolución de las tareas.
- Ofrecer la ayuda necesaria, partiendo del pensamiento del niño, estimularle y pedirle esfuerzo para ejecutar la tarea.
- Es importante conocer a cada niño, qué intereses, actitudes y necesidades tiene.
- Organizar las actividades de modo que tengan pleno sentido para el niño, favoreciendo la funcionalidad de la lectura.
- Considerar sus motivaciones y curiosidades para, a partir de ellas, reforzar las actitudes positivas hacia el libro.
- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje, y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal, adecuando la

selección de lecturas a las posibilidades de aprendizaje del niño.

- Trabajar siempre con textos con sentido, con coherencia y organización interna.
- Si quieres que lean, tú también debes leer, te tienen que ver leer y disfrutar de la lectura. Eres un “modelo ideal”.
- Siempre que trabajamos la lectura, simultáneamente estamos reforzando el lenguaje oral, y no debemos olvidarnos del lenguaje escrito.
- Es imprescindible evaluar (no examinar), y para ello debemos transmitir claramente qué queremos conseguir, qué esperamos de ellos, cómo deben trabajar con el texto y qué queremos que aprendan.

### **Referencias bibliográficas**

GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endimión.

MARUNY, L.; MINISTRAL, M. Y MIRALLES, M. (1997). *Escribir y leer*. Madrid: Edelvives-MEC.

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.



### III. LIBROS, LECTORES Y MEDIADORES

Los datos sobre los hábitos lectores de la población española nos indican que hoy se lee más que nunca, lo que no quiere decir ni que la cifra de lectores sea la que corresponde a un país desarrollado, ni que todos los lectores sean lectores competentes, es decir lectores capaces de entender y discriminar diversos tipos de mensajes.

Respecto a la población escolar, los mismos datos nos dicen que los niños españoles leen, lo que no significa que todos ellos lean más allá del ámbito escolar, circunstancia que dificulta —a veces, impide— que la mayoría de los niños que sólo leen como ejercicio escolar adquieran hábitos lectores duraderos.

#### **La figura del *mediador***

En la *promoción de la lectura*, como en la *animación a la lectura*, sobre todo cuando los destinatarios de las mismas son niños o adolescentes, es muy importante la figura del *mediador*, papel que, en esas edades, suelen cumplir adultos con perfiles específicos (padres, maestros o bibliotecarios, aunque, en buena lógica, deberíamos considerar también como tales a los editores y a los libreros). El *mediador* es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos.

Aunque no todo el mundo cree en la conveniencia de que exista ese *mediador*, ya que la decisión final en la elección de un libro la debe tener siempre el lector, no es desdeñable:

*Una intervención mediadora que, con conocimiento de causa, aporte soluciones ante las dudas y facilite, en lo posible, la decisión ante la elección de la lectura adecuada. La comprobación de que la elección ha sido correcta se concretará cuando el libro guste al lector, que lo terminará leyendo y disfrutando con su lectura (Yubero, 2001).*

De algún modo, el *mediador* debiera poder legitimar la oferta editorial que el mercado actual pone a disposición de los lectores infantiles, diferenciando con claridad la lectura con fines escolares de aquella otra que no los tiene, porque mientras que la primera es obligatoria y se hace siempre "para algo más": aprender, estudiar, saber..., la segunda es voluntaria y se hace porque divierte, gusta, entretiene. Teniendo como objetivo último la formación de lectores autónomos, podríamos concretar las principales funciones del *mediador* en las siguientes:

1. Crear y fomentar hábitos lectores estables.
2. Ayudar a leer por leer.
3. Orientar la lectura extraescolar.
4. Coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades.
5. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.

Para poder cumplirlas, el *mediador* debe reunir una serie de requisitos imprescindibles que, aunque pudieran parecer obvios, deben saberse:

- a) Ser un lector habitual.
- b) Compartir y transmitir el gozo de la lectura.
- c) Tener capacidad para promover la participación.
- d) Una cierta dosis de imaginación y creatividad.
- e) Creer firmemente en su trabajo de *mediador*.
- f) Poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica.

Y, siempre, sin olvidar la base: para hacer lectores no existe mejor medicina que los buenos libros, seleccionados por su capacidad para transmitir mensajes expresados con corrección y calidad, y por su capacidad para emocionarnos o para hacernos vibrar, sentir, soñar o compartir. Decía Pedro Salinas (1993, 170), refiriéndose a los escolares, que no hay misterio alguno, sino: *Ponerles en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros.*

El *mediador*, tanto si es docente como si no lo es, no debe olvidar que hacer lectores en el ámbito escolar tiene una serie de dificultades, cuyo conocimiento le ayudará a superarlas en muchos momentos; las causas que provocan esas dificultades serían éstas:

- 1ª. El aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores como una actividad mecánica, sin la necesaria atención a los aspectos comprensivos.
- 2ª. La tendencia a identificar “libro” con “manual” o “libro de texto”.
- 3ª. La excesiva “instrumentalización” de la lectura, es decir, su uso para el aprendizaje de otros conocimientos: la historia, el entorno, la naturaleza, etc.
- 4ª. La excesiva consideración de la lectura como una actividad seria y la facilidad con que se asocia “seria” con “aburrida”.
- 5ª. La no siempre adecuada selección de lecturas por edades.
- 6ª. La falta de ambiente de lectura en el entorno extraescolar del niño.
- 7ª. Las insuficientes dotaciones bibliotecarias escolares y la falta de profesionales bibliotecarios que atiendan esas bibliotecas.

El problema nos lo encontramos, en más ocasiones de las deseadas, en la formación de los *mediadores*. ¿Están preparados para ejercer esa función en las condiciones mínimas exigibles?

No quisiera ser excesivamente pesimista, pero ¿todos los maestros, bibliotecarios, editores, animadores, librereros, y no digamos padres, conocen cómo funciona el lenguaje literario; o cómo el autor usa, con procedimientos tan especiales como inusuales en el lenguaje estándar, el código de lengua para llamar la atención sobre su mensaje?

Esos conocimientos deberían ser tan básicos como los que le permiten al bibliotecario catalogar libros; o como los que hacen posible que un animador prepare un encuentro con autor; o como los que habilitan a un editor a negociar unos derechos de autor. Sin esos conocimientos del lenguaje literario, ¿de qué modo y con qué criterios se hará una selección de lecturas? El perfil profesional universitario de estos mediadores suele ser el de maestro, bibliotecario o trabajador social. Pues bien, los actuales planes de estudio de estas carreras no proporcionan la necesaria y exigible formación (ni en Lectura y Proceso Lector, ni en Literatura, ni en Didáctica de la Literatura). La formación específica de esos mediadores debe quedar a expensas de la voluntad que, ulteriormente, cada uno tenga. Por esa razón sería deseable que las próximas reformas de los planes de estudio de esas carreras pudieran incluir los créditos necesarios que subsanaran esas carencias formativas. Sirva como ejemplo el caso de los maestros: la formación actual que el sistema universitario da a los maestros, en lo que a lectura se refiere, les capacita, en el mejor de los casos, para que enseñen a leer, pero no para que creen y formen lectores. El maestro actual puede tener conocimientos suficientes de organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva, pero no los tiene ni del acto de leer, ni de lenguaje literario, ni de análisis de textos, ni de Historia de la Literatura. El problema se agrava cuando, además, el mediador-maestro no es lector habitual. En mi Universidad estamos realizando una investigación, iniciada en el año 2000, por medio de la que estamos midiendo los hábitos lectores de la población universitaria española. En la primera fase, la dedicada a los estudiantes universitarios de nuestra Comunidad Autónoma, ya finalizada, los datos son malos, sin paliativos. Veamos las siguientes cifras referidas a los alumnos de Magisterio:

Las respuestas a las preguntas sobre *Lectura voluntaria* nos indican que *No leen nada, prácticamente nada o un rato de vez en cuando* el 58,3% de los estudiantes, frente al 23,2% que leen todos los días. Estos datos se refrendan cuando les preguntamos sobre *Los libros que han leído en el último año*: menos de 5 libros el 53,1 % (siendo, además, casi todos ellos lecturas obligatorias de clase), y sólo el 14,7% han leído más de diez libros. El 85,3% de estos estudiantes compraron en el último año menos de 5 libros, y sólo el 3,2% compró más de diez libros. Nos preocupa especialmente la percepción que ellos mismos tienen de su propio hábito lector, ya que muchos (el 67,8 %) creen que, con esos datos indicados, su hábito es bueno o muy bueno, frente al 31,1% que cree que es malo o regular.

La figura del *mediador* está muy unida a las actividades de *animación*, y lo cierto es que no todo el mundo cree en la *animación a la lectura* como actividad o estrategia, más o menos organizada y reglada. Gustavo Martín Garzo, en un estupendo artículo publicado en *El País* (“La ciudad y los niños”, 23-10-2000), afirma que:

*La única incitación a la lectura que creo posible es la que puede nacer de nuestro afán no tanto de que el niño se acostumbre a tener libros a su lado y a leerlos con devoción sino de que escuche los cuentos, y cuantos más y más veces mejor. Que acertemos a contárselos con convicción, transmitiéndoles ese temblor que ocultan, el sentimiento de su maravilla y de su extrañeza. Porque basta que un niño oiga hablar de un elefante verde para que al instante quiera saber más, y de ese cuento podamos pasar a otros nuevos...*

Esa tarea que reclama Martín Garzo sería propia del *mediador* en el ámbito familiar; la creación y desarrollo de hábitos lectores en ese ámbito exige ciertos convencimientos, para los que, a veces, el *mediador* necesita una cierta preparación que, por desgracia, muchos padres no tienen. Estos *mediadores* deben tener en cuenta que:

- 1°. Leer no es una pérdida de tiempo.
- 2°. Leer es divertido.
- 3°. Todos los libros no les gustan a todas las personas.

- 4°. La lectura no se debe obligar, pero sí se debe facilitar. La lectura nunca será un castigo.
- 5°. Es bueno que los padres compartan lecturas con sus hijos, que les cuenten cuentos, que les lean historias o que “lean” juntos libros de imágenes y álbumes.
- 6°. Es bueno que los hijos vean leer a los padres.
- 7°. Es bueno visitar librerías, comprar libros y usar bibliotecas.

La importancia del mediador (sean padres, maestros o bibliotecarios) en las primeras edades es esencial, ya que, como dice Gemma Lluh (1999), se convierte en el *primer receptor* del texto del autor, porque será él quien lo compre, ofrezca o recomiende al niño, que se convierte, de ese modo, en *segundo receptor* de la obra.

### **La lectura como valor**

La lectura es un valor en sí misma. El dominio de la lectura y su práctica habitual rebasan el ámbito escolar, al que tendemos siempre a asociarlos, casi en exclusiva. Las personas necesitan la lectura, pero no sólo en lo que ésta tiene de proceso descodificador de símbolos, sino también como medio esencial para adquirir destrezas, actitudes y competencias que les van a resultar imprescindibles para participar en la vida cotidiana y para integrarse, con plenas posibilidades, en el conjunto de la sociedad.

La lectura no es sólo el reconocimiento de unos sonidos, de unas sílabas o de unas palabras en el conjunto de un texto; las palabras pueden significar cosas muy diferentes, que sólo un lector competente sabrá “leer” en cada momento. Como ha dicho José A. Millán (2001, 21):

*La lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información.*

Sólo un lector habitual puede interiorizar el cambio de un texto escrito en significado; y sólo un lector habitual es un lector

competente, capaz de discriminar significados y de moverse con criterio en el proceloso y ambicioso mundo de las nuevas tecnologías de la información: no basta con “jugar” en una web o con “chatear” un ratito todos las noches; un lector competente busca información en la red, la compara con otras, la abandona cuando no le interesa, la analiza críticamente, indaga nuevas fuentes, etc., etc. Es decir, su condición de lector le habilita para comprender, compilar, seleccionar, resumir o enjuiciar la información que recibe en esta nueva sociedad de la información.

Ahora bien, no todo el mundo tiene las mismas posibilidades de acceder a la lectura, lo que conlleva sensibles diferencias culturales: el deficiente aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores, el medio socioeconómico, incluso el entorno geográfico, marcan las posibilidades de acceso a la lectura, favoreciéndolo o dificultándolo. Pero no hay que dramatizar y otorgar a la lectura más efectos beneficiosos de los que, en sí misma, pueda tener. Probablemente, los países más desarrollados y más avanzados (social, económica, cultural y políticamente), que son los que tienen los índices lectores más altos, no lo son porque lean más, sino al revés, leen más porque están más desarrollados: tienen mejores bibliotecas públicas, el fracaso escolar es más bajo, los índices de escolarización son más altos, hay menos paro y menos fraude, el nivel cultural medio de sus ciudadanos es superior, etc. Es decir, que no es descabellado afirmar que, de algún modo leer es, desgraciadamente, una actividad para la que, en demasiados contextos, se precisan un cierto nivel de desarrollo y, sobre todo, de bienestar; lo que, en ningún modo, quiere decir que no deba promocionarse la lectura allá donde no se hayan alcanzado esos niveles de desarrollo.

Enseñar a leer y escribir es relativamente fácil, pero no lo es tanto crear y consolidar hábitos lectores. El analfabetismo no se eliminará hasta que todos los que han aprendido a leer lleguen a adquirir un relativo hábito lector, es decir, hasta que hagan uso regular de aquello que ya saben. Si aprender a leer ya requiere un esfuerzo, gozar con la lectura es una tarea larga que precisa mucha paciencia, por parte del lector y por parte del *mediador*.

La expresión “el placer de leer” exige una explicación para evitar que se vacíe de significado: la lectura (esencialmente la lectura de textos literarios) sólo se convierte en placer cuando es activa, creativa y habitual; y para llegar a ello hay que recorrer un largo camino en el que son necesarios el rigor, la soledad, la disciplina y la constancia. El “placer de leer” se hace, pues, poco a poco; y somos los adultos los que tenemos que poner los medios para que los niños puedan llegar a tenerlo un día.

En este nuevo milenio podemos comprobar, cada día, que las sociedades de todo el mundo hacen prevalecer el pragmatismo como un valor esencial de su propia supervivencia, infravalorando, cuando no despreciando, otros tipos de saberes, entre ellos los humanísticos. La marginación y, en cierto modo, el aislamiento a que, en más ocasiones de las deseables, las sociedades actuales someten injustamente a quienes han hecho de las humanidades su trabajo es, probablemente, fruto del empobrecimiento cultural y del desconocimiento histórico de ciertas personas que tienen la responsabilidad de dirigir esas sociedades. A todo ello no es ajena la educación actual: los planes de estudio de niños, adolescentes y jóvenes se elaboran de acuerdo a lo que “los mercados” van necesitando, y la sociedad, no sólo a través de sus instituciones, sino también de las familias, acepta esos criterios “pragmáticos”, por los que el estudiante aprende sólo lo que, supuestamente, le va a ser útil en su vida futura, evitando el esfuerzo de aprender cosas que, “como mucho”, le ayudarían a entender mejor el mundo, el pasado y el presente, como si ello fuera asunto de menor enjundia.

Ni nacemos lectores ni nacemos no lectores: nos hacemos lo uno o lo otro con el paso del tiempo. En el desarrollo de la personalidad y en el proceso formativo del individuo van surgiendo una serie de experiencias que pueden ser motivadoras a la lectura o que, por el contrario, pueden producir un rechazo frontal hacia ella. Casi todas esas experiencias se enmarcan en dos ámbitos: el familiar y el escolar. En el caso del primero, es evidente que en una familia que lee, las posibilidades que tiene un niño de hacerse lector son grandes, pero también es cierto que eso no es un factor determinante.

Pero es en el ámbito escolar en donde confluyen más circunstancias y experiencias, tanto motivadoras como desmotivadoras. Con la llegada a la escuela se produce el primer contacto del niño con la cultura “oficial”. Allí aprenderá a leer y a escribir. Sin embargo, éstas no serán sus primeras experiencias con el lenguaje, ni siquiera con la lectura. El niño llega a la escuela conociendo canciones, habiendo escuchado nanas y narraciones orales, habiendo practicado juegos mímicos y entonado oraciones y retahílas de diversos tipos. Antes de su entrada en la escuela, el niño ha participado de un lenguaje en el que lo que priman son el ritmo y la musicalidad de sus estructuras y la magia de sus palabras. El niño ha sido destinatario, a veces también co-emisor, de lecturas en voz alta y de narraciones dichas por adultos; y el niño “ha leído” imágenes y señales, tras las que ha encontrado significados. Es decir, el niño ha practicado, directa o indirectamente, una lectura lúdica, ajena a la lectura con la que se enfrentará en la escuela.

Tras su entrada en la escuela, el niño debe enfrentarse con otro lenguaje y con otras lecturas: aprenderá a leer como un acto de descodificación de signos; aprenderá a escribir y leerá textos que le provocarán preguntas y nuevas necesidades interpretativas. Incluso los mismos textos que ya conoce, aunque por vía oral (los cuentos, p.e.), ahora los encontrará escritos.

A veces surgen problemas en la relación de los niños con la lectura porque el choque entre lo anterior y lo posterior al inicio del periodo escolar es demasiado brusco. Uno de los grandes lastres que frenan el desarrollo de sólidos hábitos lectores está en la base de los propios programas educativos; ya hemos comentado antes la frecuencia con que se usa la lectura con otros fines, ajenos al mero placer de leer: el abuso de la “instrumentalización” de la lectura. Además, la necesidad de enseñar Lengua muy pronto, más allá de los mecanismos de comprensión y expresión lectoescritora, es una de las causas de muchos rechazos encontrados hacia la Literatura. No hace mucho, en 1996, don Emilio Alarcos (*El País*, 11-08-1996) dijo:

*La enseñanza gramatical es inútil antes de los 14 años. A los niños hay que darles ciertas píldoras gramaticales –que puedan*

*distinguir más o menos un sustantivo, un adjetivo y un verbo-, pero no abrumarles con más complicaciones y análisis, porque no los entienden. Hasta los 14 años, nadie reflexiona sobre la lengua que habla, y enseñar teoría gramatical es inútil...*

Es muy curioso, volviendo al principio, que sea ahora el momento de la historia en que más se lee y en que más lectores existen. Pero la lectura ha sufrido, está sufriendo, cambios importantes. Enrique Gil Calvo (2001) habla de una *desnaturalización lectora*, que afecta a la cualidad lectora, aunque no a la cantidad de lecturas:

*La institucionalización de la lectura que se puso en marcha tras la revolución del siglo XVIII y que se puede dar por universalizada, al menos en Europa Occidental y Norteamérica, aunque no totalmente en América Latina, está sufriendo ahora cambios trascendentales que pueden estar desnaturalizándola. Podemos pensar que en los países de modernización temprana el modelo instituido en el siglo XVIII está cambiando de naturaleza. Por ejemplo, se sigue leyendo extensivamente muchos libros a lo largo de la vida, pero parece que ya no acumulativamente. Esta idea de que había que leer un libro tras otro para que sus frutos morales se acumulasen sobre el anterior e ir creando una especie de patrimonio personal y colectivo al parecer ya no es así; se lee un poco fragmentariamente, discontinuamente, como quien va leyendo páginas, textos o libros con el mecanismo de usar y tirar, sin que sirvan para construir, para edificar sobre ellos el destino personal o el destino colectivo.*

Hoy hay más lectores que nunca, pero ¿cuántos de esos lectores leen otros textos que no sean instrumentales? La lectura por la lectura, por gusto, por placer, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo, ya no es objetivo básico de la lectura. Mucha de la lectura que se practica es instrumental; se lee para otras cosas: para entender el funcionamiento de un electrodoméstico, para estudiar, para buscar información o, incluso, para “chatear” en la red. Los peligros de esa lectura son las limitaciones que termina imponiendo al lector. Lector será quien lea libremente diversos tipos de textos, en situaciones diversas, y siendo capaz de discriminar, reflexionar y opinar sobre los conte-

nidos de lo leído. En el caso de los textos literarios, no podemos olvidar en ningún momento su capacidad para desarrollar pensamientos autónomos y juicios críticos; esto es algo que no siempre se tiene en cuenta y que puede llegar a ignorarse cuando nos empeñamos en solucionar los problemas lectores de la población escolar con recetas de urgencia y estrategias sin ninguna raíz.

Son varios los peligros que se corren cuando queremos hacer de la lectura algo más que la lectura misma. La historia nos recuerda que, a veces, no aprendemos de ciertos errores: no sería inútil tener presente lo que hizo el ilustrado siglo XVIII que, entre sus valores, no tuvo el de fomentar la literatura creativa, ni para adultos ni para niños; más bien la ahogó, porque como dice Paul Hazard (1977) *debía utilizarse el deleite imaginativo para la instrucción*. Lo que sucedió es que la instrucción se impuso de tal manera que terminó ahogando el deleite, *y lo que se ofreció a los niños fueron medicinas, con sólo un poquito de miel*.

Sirva como ejemplo el ya famoso libro de Mme. Leprince de Beaumont, *El almacén de los niños*<sup>1</sup>, una voluminosa obra dirigida a ellos, con una clara finalidad instructiva, llena de episodios históricos, notas biográficas, pasajes de historia sagrada, lecciones de geografía y de ciencias naturales, o ejemplos moralizadores, entre los que destaca, casi como una isla en semejante desierto, la presencia de una narración que, con el paso de los años y con la ayuda de la industria cinematográfica, se ha convertido en un clásico infantil, *La bella y la bestia*. La creatividad, la imaginación, incluso la sensibilidad, no eran valores en sí mismos en aquel siglo ilustrado, sino meros medios que los enseñantes podían usar para que los niños y los adolescentes accedieran, de modo más sencillo, a los secretos de las ciencias o a cualquier lección del tipo que fuera.

El ejercicio de la lectura es un acto individual que requiere un esfuerzo y, sobre todo, una previa disposición y una clara voluntariedad. A la lectura se accede libremente, pero es incuestionable que si una persona tiene muchas oportunidades de llegar

---

<sup>1</sup> *Le magasin des enfants*. París, 1757. Vid. *El almacén de los niños*. París y México. Librería de la Viuda de Ch. Bouret, 1921.

a ella, en buenas condiciones, tiene más probabilidades de convertirse en un buen lector.

### **La lectura y el tiempo: sobre la selección de lecturas por edades**

El acercamiento del niño a los libros debe hacerse sin que sea demasiado tarde. Quien no ha adquirido y consolidado el hábito lector en la infancia o en la adolescencia, es difícil que lo llegue a adquirir después. El encuentro con los libros debe producirse en su momento; para los niños, muchos libros suelen tener su momento: hay una edad para los cuentos populares como hay una edad para los cuentos realistas o para los libros de aventuras; es importante que ese tiempo se cumpla, porque el niño pequeño que ha tenido la oportunidad de asustarse con el lobo de *Caperucita Roja* o de emocionarse con la historia de *Cenicienta*, comprenderá mejor luego la sorprendente relación con el mundo de la lectura del protagonista de *Días de Reyes Magos*, o disfrutará con más intensidad de *La vuelta al mundo en ochenta días*, o *Las aventuras de Tom Sayer*.

Por ello, es fundamental una selección de lecturas adecuada a cada edad, sin que ello conlleve una obligatoriedad: se trata de orientar en la elección, porque no podemos olvidar que los fracasos en las primeras lecturas tienden a crear una barrera, de difícil superación posterior, entre los libros y los niños. Cada vez disponemos de más materiales para orientar esa selección<sup>2</sup>, que el *mediador* usará en los momentos en que los necesite.

El *mediador* se dará pronto cuenta que no es fácil la lectura de los primeros libros. El aprendizaje de la lectura, más allá de la inicial adquisición de los mecanismos lectores, es una ardua tarea que requiere esfuerzo. Y si es difícil aprender a leer lo que

---

<sup>2</sup> Son especialmente interesantes las selecciones que realiza la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (*Entrequinientos, Mil libros: una selección bibliográfica, Leer en casa, Ojos de hijo, Historias en bocadillo*). También recomendamos las listas de la Asociación Rosa Sensat y la guía *Yo leo, tú lees, él lee. Libros para todos*, realizada por el CEPLI de la Universidad de Castilla la Mancha.

dicen los libros, también es difícil aprender a disfrutar con ellos, algo que sólo se alcanza con el paso del tiempo y con el ejercicio reiterado de la propia lectura. De todos modos, no se nos puede olvidar que un mismo libro a unas personas les gusta y a otras no. Pero esto no debe ser una barrera entre el futuro lector y el libro, porque ese proceso de aprendizaje, si lo sabemos conducir, puede reportar también buenas dosis de placer y de gozo estético. Lo que sí es una barrera en ocasiones, es el ejercicio de la lectura escolar que se olvida de los valores literarios de los textos: leer para contestar preguntas, para hacer una ficha o un esquema, puede aburrir al lector y condicionar su futura relación con la propia lectura.

Dice Adelia Díaz Rönner (2001) que:

*Cuando se habla de los libros para chicos pareciera que necesariamente se interpusieran múltiples aspectos ajenos a su especificidad.*

A su especificidad literaria, claro. Efectivamente, algunos mediadores, y algunos medios de comunicación y editoriales, en el momento de elegir un libro, dan prioridad al formato, al color, a la tipografía o al diseño, en detrimento del propio texto y del lenguaje en que se expresa.

Y es que la Literatura Infantil, además de verse afectada por los problemas generales de la Literatura, ha tenido que soportar el lastre de las disciplinas que, históricamente, han sido quienes la han interpretado, enjuiciado y valorado más allá, y a espaldas, de la propia Literatura, es decir, la Pedagogía o la Moral. Hoy son otras disciplinas las que cumplen ese papel: la Psicología, el Diseño o el Currículum. Los criterios para la elección de un libro debieran estar presididos por el de su bondad literaria, siendo todo lo demás circunstancial, aunque tenga –ciertamente– un valor complementario: adecuación a la capacidad de comprensión del niño, equilibrio entre ilustraciones y textos, oportunidad del tema tratado, etc.

Con demasiada frecuencia se nos olvida que la lectura no escolar, la lectura voluntaria y libre, es fundamental en la formación del niño lector:

*La formación literaria del individuo se desarrolla en la sucesión de los distintos niveles y momentos escolares y, especialmente, mediante las lecturas libres y extraescolares que realiza [...] El lector se forma según sus lecturas. (Mendoza, 2001, p.234)*

La educación literaria ha tendido a prestar más atención a los conocimientos sobre las obras literarias que a la particular lectura que cada lector hace de las mismas. Antonio Mendoza (2001, 233) dice al respecto:

*La idea central de la actualizada propuesta ordenada hacia la innovación en la educación literaria, posiblemente habría de prestar mucha atención a las aportaciones del lector durante el proceso de lectura de las obras literarias.*

El *mediador* se va a encontrar con una primera dificultad en la ya comentada escasa valoración social de la lectura, que, además, podríamos relacionar con el valor que la misma sociedad actual da a determinados modelos de discurso, tanto en sus contenidos como en sus formas. Hoy se da más valor a una persona que es capaz de escribir un airado alegato contra el deterioro medioambiental (considerándola progresista y comprometida) que a un buen poeta que, desde sus versos, es capaz de hacernos sentir la excepcional belleza de un chopo en otoño (se le puede considerar, en ocasiones, pedante e, incluso, un poco cursi). En el caso de las formas expresivas, algunos tipos de discurso se convierten enseguida en paradigmas: durante cientos de años, el modelo de lenguaje de prestigio era el que usaban los escritores: la gente leía libros enriqueciendo su vocabulario y mejorando sus capacidades expresivas; ahora, el modelo es el de los medios de comunicación de masas, que, en ocasiones (p.e. las retransmisiones deportivas, tanto radiofónicas como televisivas) transmiten un lenguaje atropellado, lleno de incorrecciones y de barbarismos. En general, es el modelo que corresponde a una sociedad que ha sustituido la cultura de la permanencia por la cultura de lo efímero.

Quizá habría que preguntarse si el modelo cultural de esta sociedad no está en crisis: estamos en una sociedad que, difícil-

mente, encuentra soluciones a los grandes problemas que se le plantean: el empobrecimiento cultural de su población, la integración de los inmigrantes, la convivencia entre culturas y religiones, el deterioro progresivo del medio ambiente o la desmesurada influencia que tienen muchos medios de comunicación. Es una sociedad, en la que el valor máximo lo tiene la economía, que prima la formación 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 de consumidor.

El *mediador* (en el ámbito familiar, escolar o bibliotecario) es quien fomentará las primeras tendencias lectores, consolidándolas con las estrategias más adecuadas en cada momento, entre ellas las propias de la animación a la lectura, que es también un acto de mediación, que establece el llamado “animador”, entre el libro y un posible lector. Dicho acto debe tener como objetivo básico preparar, facilitar, acortar y ayudar a recorrer el camino que exista entre el destinatario de la animación (el lector hipotético) y los libros: *mediador* y *animador*, pues, son una misma persona, en muchos de los casos. Su trabajo es esencial, pero también complejo (sobre todo en el ámbito escolar), 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, además, porque casi todas las técnicas y programas de animación se suelen aplicar colectivamente o por grupos, y eso no siempre está exento de sus propios problemas.

*Leer es ver con los ojos de mi corazón*, dijo hace unos años Matilde Solar, entonces una niña de seis años, de la localidad cántabra de Los Corrales de Buelna. ¿Quién podría condensar en menos palabras una expresión más certera de lo que es la lectura? La lectura individual, silenciosa y voluntaria, por supuesto.

No olvidemos nunca que, como ha dicho Alberto Manuel (*El País. Babelia*, 10-11-2001, “Leer en un momento de catástrofes”), desde hace muchos años, los hombres han buscado en los libros *algo de alivio para su dolor y una cierta promesa de cordura*.

## Referencias bibliográficas

- DÍAZ RÖNNER, M. A. (2001): *Cara y cruz de la Literatura Infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GIL CALVO, E. (2001): "El destino lector". En VV.AA.: *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HAZARD, P. (1977): *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona. Juventud, 3ª ed.
- LLUCH, G. (1999): "La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual Literatura Infantil". En *Educación y Biblioteca*, 11, 105, pp. 20 a 27.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- MILLÁN, José A. (2001): *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Federación de Gremios de Editores.
- SALINAS, P. (1993): *El defensor*. Madrid. Alianza.
- YUBERO, S. (2001): "Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños". En *Materiales del I Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, Unidad Didáctica 3. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha. ([www.uclm.es/cepli/master](http://www.uclm.es/cepli/master)).

## IV. LA FORMACIÓN DE LOS HÁBITOS LECTORES COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

Debemos considerar que el proceso de formación de hábitos de lectura estable es un proceso de aprendizaje. Sin duda, se trata de un proceso complejo, en el que intervienen diversos factores, tanto por la complejidad del objetivo que se persigue, como por los distintos procedimientos que han de llevarse a cabo a lo largo del mismo.

Pero, ¿por qué decimos que se trata de un proceso de aprendizaje? En primer lugar, bastaría con pensar que entendemos que las personas para adquirir el hábito lector han de formarse, no olvidemos que siempre hablamos de la *formación de hábitos lectores*; y, precisamente, los procesos de formación siempre se encuadran dentro de un proceso más general de enseñanza-aprendizaje, es decir, de un proceso educativo. En segundo lugar, debemos considerar que las personas mostramos nuestros hábitos a través de conductas específicas, y en el caso de una persona con hábitos lectores es muy probable que se sienta atraído por los libros y experimente satisfacción por la lectura. Esto quedaría reflejado en el propio estilo de vida del lector, donde los libros y sus lecturas forman parte de las vivencias cotidianas, utilizando un tiempo y unos contextos, para realizar las conductas propias de un lector.

Pues bien, si consideramos que toda conducta es aprendida, debemos entender que las conductas relacionadas con la

adquisición de hábitos lectores, también lo son. Las personas nacemos con la posibilidad del lenguaje, pero necesitamos una estimulación adecuada para llegar a hacer efectiva esa capacidad. El desarrollo de la lectura y de la escritura necesita de un adecuado proceso de aprendizaje, por lo que parece obvio que llegar a conseguir que la lectura sea fuente de satisfacción personal, no es posible sin un adecuado proceso de aprendizaje.

De hecho, si consideramos que la conducta humana no es innata, sino que fundamentalmente es aprendida, este proceso ha de realizarse, básicamente, por condicionamiento clásico, por condicionamiento instrumental o bien por observación o imitación de modelos. Es lógico pensar que estos procesos también guían la formación de hábitos, por lo que conocerlos nos ayudará a ser más efectivos en nuestra labor de mediadores.

Desarrollamos dentro de este capítulo la formación de hábitos lectores desde las distintas teorías del aprendizaje, como un proceso integrado –aunque no de forma general– en el proceso de socialización y que responde, seguramente, en mayor medida, a una dinámica de aprendizaje social.

Esta visión de la formación de hábitos lectores es procesual y se orienta hacia aspectos psicológicos y educativos. Entendemos, con ello, que si como mediadores queremos que los procesos de formación de hábitos lectores sean eficaces, hemos de conocer el marco teórico de los estudios que explican estos procesos que, en muchos casos, son similares a otros procesos de adquisición de hábitos y conductas específicas.

Para realizar el acercamiento a la formación de hábitos lectores como un proceso de aprendizaje, se ha de reflexionar sobre los modelos teóricos que sustentan, en general, estas teorías. En este sentido, conviene desarrollar aunque sea brevemente alguno de los conocimientos psicológicos más relevantes en este asunto. Sin duda, como ya sabemos, dentro de la Psicología actual las perspectivas cognitivas han superado, de alguna manera, las orientaciones aportadas por las teorías conductuales y psicoanalíticas, sin que ello quiera en ningún caso decir que estas dos corrientes hayan perdido su indudable protagonismo.

## **La Formación de hábitos lectores dentro del proceso de socialización**

Hemos de considerar la socialización como un proceso de adaptación en el que las personas, a través de las interacciones que realizamos con los demás, desarrollamos unas determinadas formas de pensar, de sentir y de comportarnos, que nos ayudan a formar parte de un determinado grupo social. Hay autores que consideran que sólo mediante el proceso de socialización un organismo biológico se transforma en un ser social.

Partiendo de la condición de educabilidad del ser humano, el proceso de socialización al que se nos somete a lo largo de la vida, permite nuestra adaptación al medio social, al tiempo que hace posible la existencia de la propia sociedad. Se trata de una dependencia mutua entre las personas y la sociedad. Mientras unos aprovechan las condiciones y los instrumentos que la sociedad ofrece con el fin de satisfacer sus propias necesidades, ésta fuerza en los miembros que la componen la adquisición de las creencias, normas y valores que forman su estructura básica.

En esta línea, se entendería que el hábito lector, definido como una conducta estable que lleva a la persona a elegir leer libremente con el fin de ocupar parte de su ocio, es una de las creencias positivas incorporada a los valores defendidos por nuestra sociedad; por lo tanto, hemos de aceptar que la formación de los hábitos lectores forma parte del proceso de socialización al que se somete a los nuevos miembros que se incorporan a la sociedad.

Esta debe ser nuestra realidad, aunque en ocasiones tengamos que poner en duda que la sociedad crea que el hábito lector es un valor positivo imprescindible y para formarlo ponga todos los medios y elementos socializadores necesarios; de lo contrario nuestra labor de mediadores carecería de sentido, quedaría desprovista del objetivo primordial que la nutre.

Bien, pues si tenemos claro que ha de darse un proceso de formación de los hábitos de lectura, dudar a estar alturas no con-

duciría a nada, hemos de revisar cuáles son los procesos con los que creamos, reforzamos, modificamos o eliminamos nuestros comportamientos.

Y, en este sentido, habría que hablar en primer lugar del *condicionamiento clásico*, que podríamos simplificar diciendo que es el proceso en el que se sustituye un estímulo que inicialmente provocaba una determinada respuesta, por otro nuevo, antes neutral. Si hablamos de la formación de hábitos lectores, nos bastaría pensar en la situación provocada por una madre que cuenta o lee historias a su hijo. Si sabemos que una madre provoca en su hijo pequeño sentimientos satisfactorios de aceptación y de afecto, con un gran poder reforzante, consideremos la situación de la madre contando o leyendo historias a su hijo y provocando al mismo tiempo esas mismas sensaciones de satisfacción. Las historias, que en principio no tienen por qué suscitar ninguna respuesta placentera, sí la provocan cuando el niño une ambos estímulos: madre-historias; situación de aceptación que, posteriormente, de forma independiente, pueden provocar las historias o lecturas.

Se trata de una situación muy común, recomendada como una de las más importantes estrategias de acercamiento de los niños a los libros y a la lectura: las madres y, en general, los adultos significativos, deben contar y leer historias a los niños. Para terminar este primer apartado, nos bastaría recordar cómo a nosotros, adultos hoy, algunas de las historias que contamos a nuestros hijos nos transportan a situaciones de fuerte carga emocional y afectiva, de cuando éramos los receptores de las historias contadas por nuestros padres.

Del mismo modo, podríamos decir que gran parte de los hábitos que adquirimos a lo largo de nuestra vida, se han afinado en nosotros por las consecuencias positivas que experimentamos las primeras veces que realizamos tales conductas. En este caso estaríamos hablando de *condicionamiento operante*, como el proceso de aprendizaje en el que la repetición o intensidad de una conducta se debe, básicamente, a las consecuencias que para nosotros tiene su realización. En este tipo de aprendizaje cobran

especial relevancia los reforzadores, como elementos que facilitan la probabilidad de que una respuesta aumente.

Si nos trasladamos a la formación de hábitos de lectura desde las orientaciones teóricas del condicionamiento operante, podríamos hacer referencia, por ejemplo, al carácter lúdico de las actividades de animación lectora como un refuerzo positivo de la adquisición de estos hábitos o al hecho de los premios o gratificaciones, tanto físicas como socioemocionales, con el que se refuerza la lectura de los niños. En este sentido, también tendríamos que hablar de situaciones en las que determinadas tareas, más que suponer un refuerzo positivo para el aumento del hábito lector, provocan un bloqueo, e incluso una sensación de castigo y de insatisfacción, que derivan en un alejamiento de la lectura. Por ejemplo, situaciones en las que se obliga al niño a leer un determinado libro, para el que no está motivado o la realización de fichas tediosas al final de la lectura del libro, o actividades complementarias relacionadas con el curriculum escolar, etc; suponen, como decíamos anteriormente, si no un castigo, sí un estímulo negativo que cortará de raíz la formación de hábitos lectores.

De hecho, en este modelo de aprendizaje también se utiliza el castigo, en este caso como un elemento para extinguir una conducta. Esta sería la situación en la que un adulto ante un error cometido por un niño, le obliga a leer como castigo por haber cometido dicho error. También, en muchas ocasiones, determinadas conductas actúan como estímulo disuasorio e, incluso, pueden hacerlo como castigo; por ejemplo, en el caso de los niños que en la escuela terminan pronto su tarea y el maestro les obliga a leer, sin darles la posibilidad de elegir como premio la actividad que ellos prefieran; también podríamos hablar aquí de los padres que castigan a sus hijos sin ver la tele, a leer en su cuarto, etc.

Aunque no vamos a extendernos mucho más en este punto, sí podemos hablar de ciertos requisitos o condiciones que habrá que tener en cuenta en este modelo de aprendizaje. Este es el caso de la necesidad de ajustar el tipo de refuerzo a las características propias de las personas a las que va dirigido, así como la intensidad

y frecuencia del refuerzo. Además, hemos de pensar que con este modelo de aprendizaje –por lo demás muy extendido–, la actividad está controlada externamente, a partir de los refuerzos que se suministran. Ello, puede llevar a que la actividad en sí misma quede desprovista de contenido, imaginemos por ejemplo, una actividad de animación donde el juego sea el elemento más importante, en detrimento de la propia lectura. Por ello, es necesario que progresivamente se produzca en el niño una evolución en la que el refuerzo externo vaya adquiriendo un papel secundario, en favor del autorrefuerzo. Es decir, la lectura en sí misma, su propio contenido y el valor que le da el sujeto debe llegar a convertirse en el único refuerzo. Así, el refuerzo externo ha de extinguirse progresivamente, mientras se produce una internalización positiva del hecho de leer. No nos equivoquemos, si este paso no se produce, el verdadero proceso de aprendizaje no se ha cerrado satisfactoriamente. Es decir, si una persona necesita siempre de un refuerzo externo para leer, no podemos afirmar que posea un verdadero hábito lector.

Un tercer modelo de aprendizaje sería el llamado *aprendizaje social*, que puede darse bien por observación o por imitación de modelos. Mientras los dos primeros modelos teóricos desarrollados, el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, pueden considerarse como modalidades mecanicistas de aprendizaje, el aprendizaje social tiene en cuenta, simultáneamente, aspectos de comportamiento, ambientales y cognitivos. Además, podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que aunque los dos primeros modelos tienen gran importancia en el aprendizaje de hábitos de conducta, el aprendizaje social cobra hoy día una relevancia, que podemos considerar determinante, en la formación de los hábitos lectores; por este motivo hemos decidido dedicarle el apartado siguiente.

### **Aprendizaje social y hábitos lectores**

Una cita de Bandura (1984), tal vez sea lo más apropiado para comenzar. Este autor, considerado como el artífice del desa-

rrollo de esta teoría, dice: “El aprendizaje sería muy laborioso si las personas se basasen sólo en los efectos de sus propias acciones para informarse sobre qué hacer. Por fortuna, los humanos aprenden la mayor parte de sus conductas a través de la observación, por medio del modelado”.

Y es que hasta no hace mucho tiempo se pensaba que el aprendizaje se podía explicar de forma satisfactoria, tomando como referencia exclusiva el condicionamiento. De tal forma, que bajo esta concepción se desterraba la idea de que la persona fuese capaz de decidir por sí misma, con lo que se dejaban de lado las funciones cognitivas propias de las personas.

Es Bandura el que para el desarrollo de su teoría del aprendizaje social considera que las personas no nos limitamos a responder a los estímulos, sino que somos capaces de interpretarlos. Se piensa que la actividad de las personas puede explicarse en la interrelación de la propia conducta, con los factores personales y los acontecimientos ambientales.

El aprendizaje por imitación es el proceso fundamental desarrollado por la teoría del aprendizaje social, para la que la imitación sería la semejanza entre el comportamiento de un modelo y el de una persona, siempre que el primero haya servido de indicación determinante para el comportamiento de la segunda. Se entiende que el modelo es una fuente de información y que el aprendizaje es una actividad de procesamiento de esa información, que después es transformada en representaciones simbólicas que sirven de guía para el comportamiento.

Resulta que cada sociedad establece, de alguna manera, qué cuestiones son susceptibles de ser observadas por las personas, sobre todo los niños, a lo largo de su proceso de socialización. Y, en este sentido, aunque en sociedades menos desarrolladas los modelos se encuentran en el entorno próximo, los avances tecnológicos de las sociedades occidentales han hecho posible la observación de modelos distantes en el espacio y en el tiempo. En cuanto a la formación de hábitos de lectura es patente la inexistencia de modelos sociales, personas prestigiosas que acceden frecuentemente a los medios de comunicación, que sean fuente

de información positiva de los hábitos lectores. Existen, además, signos claros que reflejan una imagen social no demasiado positiva de la lectura, como lo demuestra que en programas de televisión de actualidad y de gran difusión entre los jóvenes, como *Gran Hermano* y *Operación Triunfo*, no se muestre ni una imagen que refleje la importancia de la lectura. En el primero de ellos, además, los concursantes tienen prohibido entrar a la casa con un libro. En este sentido, puede percibirse el desgaste que supone crear imágenes positivas sobre la lectura, cercanas al niño, y que traten de contrarrestar la carencia de estas imágenes en medios de influencia tan poderosa como la televisión.

También es interesante destacar el hecho de que en la teoría del aprendizaje social, el refuerzo se considera más bien como una condición facilitadora que necesaria. De manera que este tipo de aprendizaje puede ocurrir sin un refuerzo directo del observador, lo que supondría que a éste le basta con observar las consecuencias que se derivan de la conducta del modelo. En la formación de hábitos lectores, sería muy positivo que modelos prestigiosos para los niños apareciesen leyendo y este hecho se entendiese como un facilitador del éxito. Por ejemplo, no estaría mal que en una rueda de prensa de jugadores de fútbol, alguno de éstos apareciese en televisión leyendo o con un libro debajo del brazo. De hecho, en este tipo de aprendizaje las personas observamos las acciones de los demás y si son recompensados o castigados socialmente; teniendo estos resultados tanta influencia como si la persona lo hubiera experimentado directamente.

Para concluir este apartado, podemos decir que esta teoría confirma la idea de que el aprendizaje se produce por y a través de las relaciones con los demás, en las que las personas nos influimos mutuamente. Y, en este sentido, no es descabellado pensar que cualquier tipo de aprendizaje puede verse influido por factores sociales. Los procesos que llevan al aprendizaje de una conducta o son procesos sociales, o son procesos influidos por factores sociales, siendo difícil entender un aprendizaje sin tener en cuenta el contexto social donde se desarrolla.

## **De Piaget a Vygotski. Una aproximación al desarrollo del niño y el aprendizaje mediado**

En esta línea del papel desempeñado por las perspectivas cognitivas y socioculturales dentro del desarrollo y aprendizaje del niño, nos encontramos con la contribución de dos grandes psicólogos, como son el suizo Jean Piaget y el ruso Lev Vygotski. Es interesante resaltar que muchas de sus importantes contribuciones a la Psicología fueron hechas por estos autores dentro del primer cuarto de este siglo, mientras que el reconocimiento de sus aportaciones fue mucho después, lo que de alguna manera refleja el valor universal de sus contribuciones.

Nuestra intención también, en este apartado, es hacer una reflexión sobre los puntos en común y las diferencias que pueden observarse en los desarrollos teóricos piagetianos y vygotskianos y su posible relación con la formación de hábitos lectores.

Para Piaget el elemento que asegura la continuidad entre las formas biológicas y las del pensamiento es la acción que, a su vez, es el instrumento con el que el organismo humano entra en contacto con los objetos y le permite conocerlos (Coll y Gillieron, 1995). Además, considera que cada acción nunca es totalmente nueva ni completamente diferente de las otras acciones que puede mostrar el organismo en una situación determinada. Estas acciones cuando aparecen conservan una cierta organización interna, por lo que se puede hablar de esquemas. La persona lo que hace para conocer un objeto es asimilarlo a sus esquemas. A lo largo de su desarrollo, el niño va organizando y reconstruyendo sus esquemas, de manera que conforme avanza se va incorporando una pluralidad de esquemas. De esta forma, se entiende que el nivel de competencia intelectual en un momento determinado va a depender tanto de la naturaleza y número de esquemas que posea la persona, como de las formas en que dichos esquemas pueden coordinarse y combinarse entre ellos.

En este sentido, la psicología genética desarrollada por Piaget entiende el desarrollo psicológico como una sucesión de estadios caracterizados por la forma específica en la que estos

esquemas se combinan y se organizan entre sí, considerando que estas estructuras de esquemas son los instrumentos de la actividad intelectual.

Los estadios de desarrollo definidos por Piaget responden a diferentes estructuras cognitivas, cada una de las cuales marca una manera específica de comprender y relacionarse con la realidad. En cuanto al paso de un estadio a otro, requiere un período de tiempo de maduración.

Así es como entiende, básicamente, la teoría piagetiana el desarrollo psicológico del niño.

Para Vygotski, como señalan Clemente y Hernández (1996), la actividad humana está históricamente condicionada, teniendo su origen en un medio social sujeto a constantes transformaciones y cambios. Luria (1979) define la teoría vygotskiana como instrumental, ya que el hombre actúa sobre el medio y lo transforma con la ayuda de instrumentos; histórica, porque considera que los cambios históricos determinan en gran medida los cambios en la naturaleza humana, entendiendo que el comportamiento individual de cada persona está condicionado por su historia colectiva; y cultural o social, porque al analizar las actividades del ser humano éstas siempre tienen lugar en el contexto de las relaciones entre las personas.

Vygotski afirma que el ser humano se desarrolla, principalmente, gracias a la ayuda o mediación de otros, que seguramente están más capacitados que él mismo para una determinada tarea. Y, en este sentido, considera un ley sobre la doble formación de las funciones psicológicas: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vygotski, 1978, p. 94). Se trata pues de una operación externa que se reconstruye de forma interna y que tiene lugar en todos los procesos psicológicos superiores, a la que denomina “internalización”.

Por otra parte, considera necesario desarrollar el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por

la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vygotski, 1978, 133).

De esta manera, Vygotski deja bien claro la diferencia entre lo que puede realizar una persona por sí sola y lo que puede hacer con la mediación de otras personas.

Una reflexión en torno a la formación de hábitos lectores desde la teoría psicológica vygotskiana, debe permitirnos reforzar la idea del mediador especializado en el tema que nos ocupa. Sean los padres, abuelos, hermanos, maestros o bibliotecarios, su función de ayuda debe permitir acercar el nivel de desarrollo real del niño a su nivel de desarrollo potencial en su proceso lector.

Según Kozulin (1996), puede decirse que ambas teorías incluyen el *enfoque centrado en el niño, la importancia de la acción en la formación del pensamiento y la comprensión sistémica del funcionamiento psicológico*; mientras que sus diferentes posiciones se manifiestan preferentemente en que mientras los vygotskianos enfatizan la influencia de los modelos socioculturales, los seguidores de Piaget se centran en la estructuración interna del pensamiento del niño.

En cuanto al primer punto de coincidencia, *el enfoque centrado en el niño*, ambos autores coinciden en que de ninguna manera al pensamiento infantil se le puede aplicar el mismo molde y patrón que al pensamiento adulto. Por lo que debe considerarse un error, a la hora de examinar el pensamiento infantil, buscar copias para los niños del comportamiento adulto a escala reducida. En este sentido, se entiende que el niño posee un desarrollo del pensamiento característico y diferente al de los adultos, que ha de tenerse en cuenta también en su relación con la lectura.

Con respecto al segundo punto, *la importancia de la acción en la formación del pensamiento*, ambos autores están de acuerdo en la relación entre acción y pensamiento. De este modo, para Piaget la clave del pensamiento infantil se encuentra en la propia actividad práctica que el niño realiza y que, posteriormente,

va internalizando transformándose en operaciones cognitivas. Vygotski, por su parte, coincidía con respecto a la fórmula “de la acción al pensamiento”, pero discrepaba de las ideas piagetianas al considerar que la relación del niño con los objetos aparece como una parte de una actividad más amplia organizada y controlada por la sociedad, por lo que más que entenderla con carácter individual, habría que hacerlo con un carácter sociocultural. En este sentido, entendemos que la relación del niño con los libros es parte fundamental de su desarrollo como lector. Pero del mismo modo, debemos entender el carácter sociocultural de esta relación, que introduce las características del contexto que rodean al niño y al libro como un elemento determinante en el desarrollo de esta relación.

En cuanto a la tercera coincidencia, ambos autores pretendieron lograr una *explicación sistémica del funcionamiento cognitivo*. La idea básica que debemos tener presente sobre este concepto es que tanto Piaget como Vygostki consideran que las operaciones individuales que realiza cada sujeto aparecen siempre como elementos de un todo, pertenecientes a un sistema completo que es quien las determina. Cualquier concepto depende de otros, que son aquéllos que forman parte de su sistema. Esta idea es la que guía a Piaget a establecer su concepto de estadio de desarrollo. Para este autor, cuatro son los estadios principales por los que pasa el niño en su desarrollo y, además, lo hace consecutivamente, actuando de una manera característica en cada uno de los niveles de desarrollo cognitivo. Vygotski, por su parte, entiende la organización sistémica del pensamiento del niño considerando las relaciones entre diferentes funciones psicológicas que trabajan en cooperación y que se influyen mutuamente como la memoria, la percepción y el razonamiento. Este autor piensa que en sí mismas estas funciones cambian poco durante la infancia, lo que sí lo hacen son sus relaciones.

Sobre cuáles son las diferencias fundamentales entre estas dos teorías psicológicas, debemos considerar que, seguramente, la diferencia básica radica en la consideración de cuál creen estos dos autores que es el sujeto de la actividad psicológica. Para

Piaget, sin duda, el sujeto de la actividad psicológica es el niño, quien a partir de la interacción con su mundo social y físico va alcanzando formas de razonamiento progresivamente más avanzadas. Para él, el niño originariamente egocéntrico e idiosincrásico todavía no está sujeto a una socialización de la inteligencia que le permita modificar su mecanismo, por lo que la transición hacia formas más maduras de razonamiento lógico se produce de forma individual a partir del modelo biológico de asimilación y acomodación.

Vygotski, sin embargo, está convencido que el principal factor del desarrollo del niño es la interacción sociocultural. Por lo que la actividad psicológica del niño desde el inicio de su desarrollo no es un descubrimiento que éste realiza de forma solitaria, sino mediante la utilización de unas herramientas que la cultura en la que se encuentra pone a su disposición. Como este mismo autor afirma (Vygotski, 1994, 115-116): “Nuestras investigaciones señalan que desde los primeros estadios del desarrollo del niño, el factor que guía sus actividades desde un nivel a otro no es ni la repetición ni el descubrimiento. La fuente de desarrollo de estas actividades ha de encontrarse en el entorno social del niño... Para expresar mediante una fórmula la esencia de estas formas de comportamiento infantil, característico de los primeros estadios del desarrollo, debemos tener en cuenta que el niño comienza sus relaciones con la situación no de manera directa sino por medio de otra persona... Toda la historia del desarrollo psicológico del niño nos enseña que, desde los primeros días, su adaptación al medio se alcanza mediante herramientas sociales, gracias a las personas que le rodean. El camino que va desde el objeto al niño y desde el niño/a al objeto pasa por otra persona”.

En este sentido, como indica Kozulin (1996), para Piaget el aprendizaje se produce en una interacción entre los esquemas mentales del niño y los objetos del mundo que le rodea, sin mediar ningún tipo de asistencia. Sería suficiente con que el contexto que rodea al niño sea lo suficientemente rico para motivar ese aprendizaje. Desde la perspectiva de Vygotski, el aprendizaje se produce como fruto de un proceso de colaboración entre el

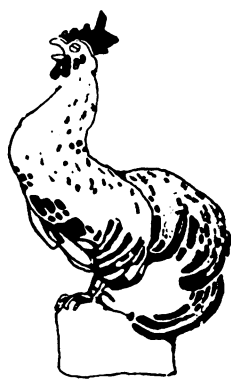
niño, los adultos u otros niños que facilitan las herramientas que actúan como mediadores simbólicos y permiten al niño nuevos cambios en sus funciones psicológicas naturales

Lo desarrollado hasta aquí, a modo de reflexión en cuanto a la transferencia de estos conocimientos psicológicos a la formación de hábitos, nos permite aproximarnos a unos análisis más certeros sobre las características psicológicas del potencial lector. Las ideas piagetianas nos indican que existen diversas etapas de desarrollo por las que el niño atraviesa y que en cada una de esas etapas éste tiene unas formas de pensamiento características, que hemos de tener en cuenta. La postura de Vygotski, por su parte, dejando a un lado los puntos en común con Piaget, nos conducen a pensar en la importancia del adulto mediador en la relación del niño con los libros.

### Referencias bibliográficas

- BANDURA, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- CERRILLO, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CLEMENTE, R.A. y HERNÁNDEZ, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- COLL, C. y GILLÈRON, C. (1995). "Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional", en Á. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios, *Psicología Evolutiva (I)*. Madrid: Alianza, pp. 165-194.
- KOZULIN, A. (1996). "Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural: Piaget, Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado", en D. Páez y A. Blanco, *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 91-110.
- LURIA, A.R. (1979). *The making of a mind: A personal account of Soviet Psychology*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. y VYGOTSKI, L.S. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- PIAGET, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Grijalbo.
- PIAGET, J. (1977). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- RIVIÈRE, Á. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L. S. (1994). *The Vygotski's reader*. Oxford: Basil Blackwell.



## **V. EL HÁBITO LECTOR COMO VARIABLE SOCIAL. HACIA UN COEFICIENTE LECTOR**

Un aspecto trascendental en el desarrollo de hábitos lectores es el correspondiente al marco político, cultural y económico de la sociedad en la que está inmerso el individuo. Afectando a la frecuencia, tipo de lectura, a la recepción del material leído y a la función social que se otorga al acto lector. El interés por la literariedad depende del conjunto de valores, expectativas y motivaciones que genere el contexto social. De hecho, como elemento determinante individual del hábito lector figura la educación del sujeto, entendida como proceso de socialización a partir del contexto sociocultural.

La lectura, además, forma parte de la vida social y cultural de una sociedad. Como prueba de ello, muchos de los estudios realizados sobre el hábito lector han tratado conjuntamente la práctica de la lectura con otras aficiones culturales y con variables sociológicas, conformando situaciones lectoras diferenciales, de modo que el grupo de pertenencia, la profesión o la posición económica se pueden corresponder con determinados modelos de práctica de lectura.

### **Lectura y variables sociales**

Analizaremos las variables sociales que han sido tratadas con mayor frecuencia en vinculación con los hábitos lectores:

- **Edad.** La mayoría de las encuestas de lectura no consideran a los lectores infantiles, suelen partir del estudio a partir de los 16-18 años; faltando datos de un grupo de población importante puesto que se encuentran en período de formación.

Los datos estadísticos indican que durante la adolescencia se abandona la lectura. Para analizar este fenómeno debemos recurrir a las características propias de la edad, que marcan una mayor influencia de los iguales y de los modelos culturales transmitidos socialmente como propios de su edad. Si acudimos a las imágenes transmitidas por los medios de comunicación encontramos una escasez lectora en los modelos que pueden tomar, siendo considerada la lectura como una actividad improductiva y perteneciente a un sector minoritario, que además no consigue ser valorado por los demás, quedando restringida a una conducta propia de los adolescentes aislados; mientras que se presentan jóvenes exitosos ejecutando todo tipo de conductas alternativas de ocio. También se debe considerar que el ingreso en los Centros de Enseñanza Secundaria, supone erróneamente que los muchachos se han liberado de la “obligación de leer” impuesta durante la enseñanza primaria.

Cuando se ha adquirido previamente el hábito de la lectura se recupera después de la adolescencia, pareciendo existir un nuevo declive hacia los 30 años, normalmente explicado por la reducción de tiempo libre que llevan asociadas las obligaciones laborales y familiares en esa época de la vida. En cuanto a los mayores de 45 años las desigualdades que se aprecian deben ser interpretadas en relación con el diferente acceso a la educación que han tenido en su momento.

Según los últimos datos, sigue existiendo una clara asimetría en la distribución poblacional de los lectores, aunque el comportamiento de los sujetos lectores se está homogeneizando en los distintos sectores de edad, produciéndose una reducción de grandes lectores entre los sujetos jóvenes.

- **Sexo.** Respecto a la distribución del hábito lector por sexos se ha producido una equiparación en los hábitos lectores de hombres y mujeres, consecuencia de la equiparación de posibilidades educativas. Incluso los últimos datos parecen indicar una

superioridad porcentual en el sector femenino, reflejado también en el mercado editorial, con el incremento de publicaciones dirigidas a la mujer, tanto en el sector del libro como en las publicaciones periódicas.

- **Familia.** La familia constituye el contexto social primario y más inmediato de todo individuo. En ella es donde resulta determinante el nivel sociocultural y económico, por las implicaciones que tiene con respecto a los criterios y pautas educativas que establece, siendo de gran relevancia la valoración que realicen sobre la educación global de sus hijos.

Sin embargo, su influencia, aunque poderosa, no es determinante. Tanto los sujetos lectores como los no lectores informan haber recibido estímulo por la lectura en su entorno familiar.

- **Relaciones personales.** El hábito lector depende de la experiencia configurada a través del grupo de pertenencia y de las situaciones de interacción de nuestra vida cotidiana (Smith, 1990). Son fundamentales durante la adolescencia, aunque en los otros períodos también pueden ser relevantes y constituir una fuente de acceso a los libros. Es más fácil cuando se comparten intereses lectores y existe un compromiso conjunto entre los miembros del grupo.

- **Estatus.** El estudio de Tábula V (1998) indica que se ha producido un acercamiento en los parámetros de consumo cultural entre las distintas clases sociales. En lo que respecta a la lectura, el estatus socio-económico funciona como condicionante en la proporción de lectores, en la frecuencia y tipología de la lectura. El grupo social funciona como motivador de los hábitos lectores, en unos casos potenciándolos, al producirse en el mismo contexto, o actuando como motivo percibido por el sujeto para elevar su nivel social; aunque, cada vez en mayor medida, el nivel social viene determinado por variables económicas y no por variables culturales.

- **Ocupación.** Vinculada por dos factores: en función de las tareas que conlleva la ocupación, y por su relación con la posición social. Respecto al primero, parece circunscribirse a cuadros superiores de empleo y a profesiones liberales.

## **La lectura en la sociedad actual**

El análisis de los datos proporcionados por distintas encuestas señala que la proporción de lectores de España experimentó un crecimiento significativo hasta 1985, en conexión con el proceso masivo de alfabetización que tuvo lugar desde 1940 a 1979. Sin embargo, una vez que la diferencia educacional se ha difuminado se siguen manteniendo diferencias, apareciendo en primer plano los factores socioculturales como responsables de la creación del hábito lector. Aunque en ocasiones se deriva toda la atención hacia la pedagogía del aprendizaje lectoescritor, ignorando, o queriendo anular intencionadamente, la influencia de los factores sociales, de los que todos somos responsables.

La crisis de la lectura ha provocado el establecimiento de una política cultural para mejorar los hábitos de lectura, por su vinculación con los índices de desarrollo sociocultural. Sin embargo, los intereses no se dirigen siempre a potenciar una lectura instrumental de profundización de conocimiento, ni una lectura de desarrollo del espíritu crítico, sino que tiene como objetivo la lectura fácil, fugaz, perecedera, de tipo práctico. Con ello, se puede conseguir subir el índice de lectura global, el número de lectores ocasionales, pero no el hábito lector, ni la capacidad crítica, ni la independencia de pensamiento de los sujetos, ni el nivel cultural general. Objetivo político conseguido, índices de lectura más altos sin alterar el orden establecido.

Gómez Soto (1999, 238-239) afirma: “Vivimos en una sociedad profundamente burocratizada, organizada y gestionada hasta sus últimos detalles, para cuyos fines fundamentales se asientan en el mantenimiento y desarrollo de sus centros de poder (que reside en el control de masas), no en la liberación del hombre respecto de las tareas más anodinas y rutinarias mediante la eficiencia económica y técnica. Antes de estimular la creatividad y la imaginación confiriendo responsabilidades a los ciudadanos, se prefiere centralizar las decisiones con el objetivo confeso de modelar una estructura desigual del bienestar material y de la riqueza cultural en la que se naufraga todo intento de aproximar

las oportunidades de participación y proyección reales a cada persona. El hombre contemporáneo queda, efectivamente, ‘liberado’ de decidir y opinar, porque los dirigentes de la sociedad, a través de los “media” fabrican su universo de referencias, los criterios y temas de opinión, eliminando tales necesidades”

Quizás el verdadero problema no estribe en la lectura en sí, sino en las capacidades potenciadas socialmente, que son exclusivamente instrumentales. Es la forma de pensar la que determina nuestra forma de leer. El lector crítico se enfrenta con espíritu crítico a cualquier texto y puede extraer, a partir de sus propias opiniones, conclusiones y aprendizaje de su actividad, es decir, llega a la metacompreensión lectora. Un lector que pasa de puntillas por un libro, que no se implica con él, le dará igual el texto al que se enfrente.

La diferencias ya no están en leer o no leer, la lectura forma parte esencial de nuestra vida cotidiana (Olson, 1994), la lectura se ha convertido en una herramienta imprescindible de uso; la diferencia ahora está en qué se lee, cómo, cuánto y por qué se lee. Para analizar la lectura en la época actual es imprescindible analizar previamente dos fenómenos característicos de nuestra sociedad que la definen y marcan pautas sociales del comportamiento, nos referimos a la influencia de los medios de comunicación y a la cultura del consumo.

### **Lectura en los medios de comunicación**

En los últimos veinte años se han universalizado los medios de comunicación audiovisuales adquiriendo una posición de predominio absoluto sobre cualquier otra alternativa. A su vez, la alfabetización, como podía parecer previsible, no ha llevado al uso de la lectoescritura como herramienta habitual en muchos sujetos. Estos dos sucesos unidos hacen resaltar la relevancia de las condiciones socioculturales en el campo de la literariedad. También tendría que atender más a los aspectos político-económicos, que despiertan preocupación por el interés real de esta

configuración mediática, para una gran mayoría de la población. Petrucci (1997) afirma: “Es posible que se convierta en un asunto urgente el reflexionar sobre la memoria y la escritura. No sólo porque la presión de un espacio social sobresaturado de informaciones y noticias, en buena parte manipuladas, acaba por encerrar a los hombres en la absorción, sin disfrute y provecho, de un presente cada día más ‘electrónico’ y más efímero, sino por la ideología que llega a teñir insensiblemente estos hechos”.

La familia y la escuela, instituciones tradicionalmente educadoras, tienen que compartir actualmente sus funciones con los medios de comunicación, que se han convertido en verdaderos transmisores del conocimiento social y de valores. La televisión es el más poderoso agente de culturización/aculturación, produciendo efectos de mayor magnitud, cuanto menor es el nivel de contrastación de datos al que están sometidos los mensajes que transmite. Desde las imágenes televisivas se traslada el modelo cultural dominante que, en muchos casos, ni siquiera refleja fielmente la realidad del país receptor, sino que a modo de “colonización” inculca las pautas del país de origen de la serie en concreto.

Además, los medios audiovisuales resultan mucho más aptos para la seducción, siendo esenciales para la organización del consumo y para el mantenimiento del orden político-económico predominante.

Ante esta situación, la lectura disminuye en nuestra sociedad ante otros medios de comunicación y hábitos culturales, porque ya no es imprescindible como vía de acceso a la información. Hobsbawn (1995, 364) encuentra la explicación de la escasez de lectura en esta circunstancia, “aunque la revolución educativa incrementó el número de lectores en términos absolutos, el hábito de la lectura decayó en países de teórica alfabetización total cuando la lectura dejó de ser la principal puerta de acceso al mundo más allá de la comunicación oral”.

Por otra parte, el problema de que el alfabetismo esté reducido a un espacio restringido, puede estar vinculado a la separación entre los criterios tradicionales de la educación escolar y el

carácter consumista de la sociedad actual, quedando la lectura limitada a la función formativa, no entrando a formar parte del marco ocioso. Donde el ocio se define como tiempo de consumo, en contraposición al tiempo de producción, que pertenece al trabajo.

### **La sociedad de consumo**

El consumo es una dimensión constitutiva de nuestra sociedad, que actúa como formador de los hábitos sociales y culturales, marcando la identidad individual y colectiva. Con esta dependencia del consumo, los productos subordinan el valor a sus cualidades prácticas, cayendo en un continuo flujo de novedades y dependiendo de las estrategias de venta. La lectura y los libros, no se quedan fuera de esta realidad social. Prueba de ese interés son los premios anuales de algunas editoriales y el capital invertido en publicidad para determinados libros.

El consumo se ha ampliado a la concepción de vida transformando la cultura de la sociedad actual; ya no es sólo un comportamiento de compra, sino también una forma de vida y de expresión social (Alonso y Conde, 1994). Cumpliendo, además, una función de jerarquización social que lleva a la priorización de grandes consumos sobre necesidades básicas, aún a coste de préstamos. El ciudadano medio se ha convertido en un individuo que trabaja para consumir, transformándose el consumo en “consumismo” y abandonándonos al placer de la posesión de objetos, en vez de la posesión de conocimiento.

Los hábitos lectores tienen una íntima relación con este fenómeno. La lectura se ha convertido en la recepción de continuas novedades, de forma que no queda nada grabado, que transitan sin trascendencia por nuestra vida, y reproduciendo el modelo de voracidad y fugacidad de la sociedad de consumo. Prima la lectura fácil, de temporada, sin reflexión, ni continuidad. Es una sociedad de mayoría de lectores ocasionales, de lectura de revistas de contenido caduco y de empleo de medios de comunicación rápidos con estructuras de lenguaje sencillas y, en muchos

casos, incompletas, como los e-mail, los mensajes a través de móviles, los chats, etc.

### **La lectura de nuestra época**

Los últimos años, en la historia de la lectura, han supuesto la generalización de lo escrito, significando la expansión del aprendizaje del lenguaje escrito a todos los sectores de la población. Unido a que la “revolución del libro”, de la empresa del libro, del siglo XX ha conseguido hacerlo asequible a todos los individuos. Ha supuesto, por primera vez en la historia, que la posibilidad de acceso a la lectura ya no sea sólo el privilegio de un sector restringido de la sociedad.

Podríamos pensar, de hecho se pensaba, que el hecho de saber leer supondría que se iba a leer, pero estas circunstancias no han ido parejas, como se esperaba, al incremento paralelo del hábito lector, ni se ha producido un elevado aumento del número de lectores. Nos encontramos en una sociedad en la que predomina el alfabetismo y los libros abundan, pero en la que muchas personas no se sienten motivadas a leer, con lo que se produce un alto porcentaje de personas iletradas.

Un lector común actual no lee del mismo modo que uno del siglo pasado, los lectores de hoy mezclan las obras consagradas de la literatura con las de actualidad. En épocas pasadas el libro se leía cuando en torno a él se había originado un prestigio, pero en la actualidad muchas publicaciones van unidas a un lanzamiento publicitario de gran envergadura que lleva a confundir libros buenos, malos y mediocres; el prestigio de hoy lo da la publicidad.

Las exigencias de la lectura también han ido variando con el tiempo. Respecto al lugar o el modo de leer, hoy se lee deprisa, en cualquier parte, en la playa, en el café, en un parque... (sobre todo en las grandes ciudades, los desplazamientos en tren, metro o autobús son aprovechados como lugares de lectura).

La realidad lectora de nuestro tiempo es la de lectores fugaces, muchos dedicados a lecturas fáciles de novelas y comics, que

no reflexionan junto con o con posterioridad a la lectura, influidos posiblemente por la multiplicidad de medios de comunicación y la cantidad de información que llega sin esfuerzo al público en general. A ello habría que unir la rigidez de las instituciones escolares, que valoran más el aprendizaje que los procesos de razonamiento y reflexión, empleando la lectura –los libros– exclusivamente como instrumento de estudio, alejándolos del disfrute de la lectura.

Se está produciendo un cambio en el perfil lector, aumenta el número de lectores ocasionales y se reduce el porcentaje de lectores de práctica habitual y grandes lectores.

También han cambiado los motivos para leer. Gómez Soto (2000, 53) afirma: “La lectura reflexivo-dialógica o estratégica que corresponde al ideal educativo cede terreno ante una lectura profesional o informativa, no definida tanto por motivos relacionados con la actividad laboral, como por su carácter instrumental y frecuentemente ceñido a un utilitarismo estrecho. Esta lectura no sobrepasa, desde una perspectiva cognitiva, el nivel interpretativo, no va más allá de la comprensión literal del texto o de la realización de inferencias básicas”.

De igual manera, es rasgo característico el crecimiento progresivo de los lectores infantiles y juveniles, y con ello de la producción literaria para este sector de edad. En casi todos los países los niños leen dos veces más que los adultos.

Otro aspecto a destacar es que el libro se ha transformado para millones de personas en un instrumento de trabajo, al que acercarse a consultar un apartado específico, por obligación de estudio. Quedando el libro como placer relegado a un plano distinto de lectura, quizá eso ayude también a provocar la búsqueda de la lectura fácil.

El libro se ha desmitificado al convertirse en un instrumento en manos de la “industria de consumo”, manifestándose en el gran número de títulos de evasión. No es una manifestación aislada, debe entenderse dentro de la globalidad social que ha transformado el ocio en acto de recepción de estímulos fugaces en busca de disfrute y placer; de igual manera que los libros, la

televisión se ha orientado hacia el espectáculo, o los coches han perdido la función utilitaria en sustitución del valor de la velocidad y la moda.

## Índices de lectura

Pasamos a analizar en este epígrafe las investigaciones cuantitativas sobre los hábitos de lectura en nuestro país.

En líneas generales podemos diferenciar dos líneas de trabajo, que se pueden clasificar en directas e indirectas. La línea directa se dirige hacia aspectos del comportamiento lector, y la indirecta se centra en hábitos sociales generales de consumo y/o en el estudio de la producción editorial.

Dentro de las fuentes directas, a su vez, se diferencian dos tendencias: encuestas de hábitos de lectura y evaluación de la comprensión lectora, tratándose de dos perspectivas dispares tanto metodológica como epistemológicamente. En España los datos existentes provienen de las encuestas, existen algunos estudios puntuales sobre comprensión en el ámbito educativo aunque, siguiendo la tendencia de los indicadores internacionales, en un plazo corto podremos disponer de datos de comprensión más generales, referidos a la población española.

Las encuestas inciden en los datos sobre el consumo de lectura, respondiendo a sondeos de opinión, y centrándose sobre la lectura de libros principalmente. Están orientadas a recabar información sobre frecuencia, afición y criterios de lectura del sujeto que rellena la encuesta. Presentando como gran sesgo su dependencia del grado de veracidad en las respuestas del entrevistado y el criterio subjetivo que marca el sujeto al contestar, no siendo totalmente equiparables las valoraciones de la muestra de estudio ya que se produce sobre percepciones sociales y, por ello, varían en función del grupo cultural, procedencia social, status, etc., debiendo recoger también información sobre contextos, como familia, trabajo o comunidad para asegurar una representación adecuada de la población de estudio.

Las primeras encuestas sobre hábitos lectores fueron impulsadas por las editoriales, que como productores y vendedores de libros muestran interés por conocer el perfil del posible lector al que se dirigen, al comprador potencial de sus libros, estando totalmente enmarcadas dentro de la sociedad de consumo, en ese momento en pleno desarrollo.

La primera encuesta de hábitos lectores se realiza en España durante 1964, aunque los primeros datos a nivel nacional proceden de la década de los 70.

Revisaremos brevemente los estudios realizados:

- *Instituto de la Opinión Pública, 1964*, realizado en Madrid sobre los medios de comunicación. Incluye datos sobre número de lectores y frecuencia de la lectura.
- *Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, 1966*, sobre la lectura de textos de bibliotecas públicas. Dirigido a conocer los libros más leídos, los gustos y preferencias literarias.
- *Instituto de Opinión Pública, 1970*, encuesta sobre hábitos de lectura, radioaudición y televisión, con finalidad política, para analizar la lectura de libros, propiedad y tipología de lecturas en español y en otros idiomas, de la población con mayor influencia en la sociedad.
- *Banco Español de Crédito, 1964 y 1970*, sobre hábitos de compra y grado de posesión y consumo de bienes.  
En estas encuestas, como ya hemos comentado, predomina claramente la dimensión mercantil sobre la cultural. A partir de 1970 se inicia una nueva etapa en la que se realizan grandes encuestas estatales sobre el comportamiento cultural de los españoles, con el objetivo de establecer medidas políticas.
- *Instituto Nacional de Estadística, 1974*, es una investigación global sobre actividad cultural, centrándose en los consumos y en el análisis de las demandas de equipamientos e infraestructuras culturales.
- *Instituto Nacional de Estadística, 1976*, se trata de una encuesta específica sobre hábitos de lectura dirigida a

conocer la compra y lectura de libros y publicaciones periódicas.

- *Ministerio de Cultura, 1978*, en colaboración con el INE, realiza la primera de una serie de encuestas sobre demandas culturales, con el objetivo de conocer las demandas para elaborar una política social y cultural que elimine las desigualdades de la población. En lo que respecta a la lectura se centra en su práctica y en la posesión de libros.
- *Ministerio de Cultura, 1983*, elaboración de una encuesta de cultura y ocio, más limitada que el estudio anterior, incluye también datos sobre índice lector y lectura de prensa y revistas.
- *Ministerio de Cultura, 1985*, encuesta sobre el comportamiento cultural de los españoles, desarrollada con una metodología similar a la de 1978, empleando la terminología establecida por la UNESCO.
- *Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, 1988*, realizan un estudio sobre la juventud en España en el que analizan también los hábitos lectores de la juventud en ese momento.
- *Ministerio de Cultura, 1991*, cierra el ciclo de grandes estudios realizados por la Administración Estatal con una encuesta sobre consumos culturales. En esta encuesta se analizan los equipamientos, consumos y hábitos culturales, incluyendo lectura, compra de libros y uso de bibliotecas.

A partir de 1990 entramos en la tercera etapa, se modifica de nuevo la forma de elaborar los estudios, produciéndose a partir de ese momento una prevalencia de estudios más específicos. En el campo de la lectura la iniciativa es del sector privado, a través de fundaciones, sociedades sin ánimo de lucro, grupos editoriales, gabinetes y empresas de investigación sociológica, en algunos casos sufragados por el Estado. En muchos casos responden a criterios privados de búsqueda de estrategia de venta.

- *Fuinca, 1993*, informe referido al libro y la lectura. Incluye un análisis comparativo entre los porcentajes de personas lectoras de varios países europeos.
- *Cires, 1994*, estudio sobre el comportamiento y actividades culturales de los españoles, se centra en el empleo del tiempo libre y la importancia social de diversas aficiones culturales en la conformación del ocio, entre las que se incluye la lectura.
- *Instituto Demaskopie, 1994*, amplía el estudio a seis países europeos, entre ellos España.
- *Eurodoxa, 1994*, por encargo de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, del Ministerio de Cultura, efectuó una encuesta sobre lectura, ampliando el concepto a todo tipo de soporte. Denominado “Estudio sobre la sociedad lectora”, dirigido por Martín Serrano, incluye dos monografías. En la primera, “El universo de los lectores y las lecturas” se analizan los materiales textuales y la identificación del sujeto lector por frecuencia y función de sus actos de lectura. En la segunda, “Representación y función social del libro” se centra en el libro y su relación con los demás medios de comunicación, imagen del lector, hábitos y comportamientos característicos y estímulos e impedimentos para la práctica lectora.
- *Tábula V, 1998*, a instancias de la Confederación General del Libro, Archivos y Bibliotecas, del Ministerio de Educación y Cultura, y dirigida por Amando de Miguel e Isabel de París, realiza una encuesta sobre hábitos y actitudes lectoras. La encuesta se orienta hacia lectores regulares, ignorando los lectores ocasionales y los no lectores.
- La *Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, encarga a la empresa Precisa el estudio de hábitos de compra y lectura de libros en el año 2000, analizando en cuanto a los hábitos de lectura de libros en el tiempo libre: frecuencia lectora, tipología de lectores y temas que más

interesan de lectura. Hay que indicar la mayor incidencia en el estudio de los hábitos de compra de libros que en los hábitos lectores, recopilando información trimestral sobre los hábitos de compra.

- *Precisa, 2001*, por indicación de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, continúa con el estudio sobre hábitos de lectura y compra de libros, analizando el comportamiento lector en cuanto a frecuencia y compra de libros, incluyendo un análisis de la utilización de Internet. Utiliza entrevistas aleatorias y entrevistas dirigidas exclusivamente a lectores y/o compradores de libros. Los datos publicados se corresponden con el primer semestre, de enero a julio de 2001.

### **Análisis de los estudios realizados**

Como se puede apreciar en la breve evolución de encuestas que hemos presentado, una primera diferenciación se centra en el objeto de estudio, unos centrados en los hábitos de lectura y otros en la conducta de compra. En cuanto a la lectura, unos se centran en la lectura a través de bibliotecas, otros en la lectura privada, y otros extienden el estudio a la lectura sobre diferentes soportes.

En cuanto a la muestra, ámbito geográfico, variables de trabajo y edad, también se encuentran grandes diferencias entre los estudios.

En líneas generales, se pueden señalar cuatro problemas básicos en los estudios realizados:

- 1º.- La diversidad de planteamientos y perspectivas de los estudios, de modo que es difícil disponer de indicadores parejos entre ellos.
- 2º.- La significación atribuida a los indicadores de lectura, unido a la presentación sesgada de los resultados y a la escasa explicación de los datos obtenidos, lo que dificulta la comparación entre ellos.

- 3°.- Los resultados se presentan descontextualizados, sin vincularlos a su significación sociocultural. Además se van abandonando indicadores empleados en las encuestas anteriores no existiendo criterios estables, eliminando la posibilidad de contrastación temporal. Unido a la falta de periodicidad de los estudios sobre hábitos lectores, que impide realizar un seguimiento evolutivo, el interés de los estudios depende más de cuestiones políticas, de intereses de los medios de comunicación o editoriales, que de factores propios de ámbito cultural.
- 4°.- Difusión de los resultados y accesibilidad a ellos. En la mayoría de las ocasiones se reduce a unas breves reseñas sobre datos concretos, en muchos casos manipulados, por el interés político, para magnificar los resultados obtenidos.

Como señala el informe Fuinca (1993) “Las encuestas de lectura se han caracterizado por la diversidad de planteamientos, enfoques metodológicos, universos estudiados y técnicas de muestreo que, junto a las diferencias de contenido, cuestiones analizadas y formas de tratarlos, limitan significativamente la comparabilidad de los datos”.

En esta misma línea, Martín Serrano (1994), director del estudio de Eurodoxa, señalaba, “... ha sido una constante comprobar la falta de indicadores precisos que permiten examinar el fenómeno de la lectura de una forma homogénea, dado que las diferentes encuestas y estudios realizados hasta la fecha dan resultados contrapuestos”.

Sin embargo, aún con estas limitaciones, dibujan un mapa singular y rico de perspectivas desde el que poder situarnos.

### **Problemas de los índices de lectura**

Respecto a las encuestas en sí mismas, un primer problema radica en la propia conceptualización sobre hábito lector,

o del acto lector, del que parte el encuestador. Punto de gran interés porque el concepto implícito de lectura marcará las cuestiones que se planteen en la encuesta y el modo de formularlas, así como las posibles alternativas de respuesta que incluya cada pregunta.

Otro sesgo viene dado por el propio entrevistado. Al presentar las cuestiones sin una teorización previa, el criterio de respuesta dependerá de la subjetividad del encuestado.

Los criterios para definir al lector son diferentes según el estudio al que acudamos, los más frecuentes han sido tres: umbral mínimo de lectura, frecuencia del acto lector y afición a leer.

- Umbral mínimo de lectura, se suele situar en un libro al año, aunque también se ha empleado como criterio tres libros, y estar leyendo un libro en el momento de realizar la encuesta.
- Frecuencia del acto lector, se han considerado como baremo distintos períodos de tiempo: al menos una vez en los últimos tres meses, leer de vez en cuando, haber leído un libro en el último año, haber leído como mínimo quince minutos el último día festivo anterior a pasar la encuesta.
- Afición a la lectura, depende de la definición de los distintos niveles de respuesta y de las propias apreciaciones del entrevistado.

### **Hacia un coeficiente lector**

Gómez Soto (1999, 181) destaca como línea de futuro "... la necesidad de integrar y contrastar en cada encuesta varias perspectivas de análisis, ya que ningún indicador es perfecto".

Estamos totalmente de acuerdo con esta indicación y creemos que para analizar el hábito lector de un sujeto es imprescindible considerar diferentes variables y contrastar los datos con distintas medidas lectoras.

Por otra parte, el interés se debe centrar no sólo en diferenciar entre población iletrada y lectores, eso es más de interés

político-económico. Si tenemos en cuenta las características de la lectura en nuestra época creemos que es más importante determinar la distribución de lectores habituales/lectores ocasionales y analizar cuáles son las variables que están en la base de esa distribución.

Emplearemos el término de lectores habituales, en vez de lectores frecuentes que es la denominación utilizada en los datos elaborados por Precisa (2000 y 2001), por considerar que la diferencia no estriba sólo en la frecuencia, sino realmente en la existencia o no de un hábito lector.

Entendemos hábito en su doble acepción, primera como tendencia a repetir una determinada conducta, y, segunda, como facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio. Hábito como repetición de una conducta implica que esa conducta debe entrar a formar parte del repertorio conductual del sujeto, estando insertada en la vida social y cultural del individuo. Supone ejecutar la conducta de forma intencionada y dirigida hacia el objetivo concreto de leer; implica, por tanto, intencionalidad y direccionalidad hacia el libro.

Hábito como facilidad, en el caso de la lectura, es una condición imprescindible, ya que la lectura es un fenómeno complejo que necesita de la práctica para pasar a la automatización de la tarea dejando de lado el problema del descifrado de letras y la dificultad de la comprensión. Supone dar un salto desde “saber leer” a “ser lector”, implica la ejecución de la conducta de forma automática, sin dificultad y con disfrute de la misma.

La primera acepción nos lleva a la búsqueda de un coeficiente lector objetivo, que nos permita determinar el nivel lector del sujeto con el objetivo de orientar la intervención en la animación a la lectura hacia el incremento del hábito lector, pudiendo identificar a los lectores ocasionales para motivarles hacia la lectura habitual.

Como ya hemos comentado, consideramos necesario construir un índice que tenga en cuenta diferentes variables de medida de la conducta lectora. Tomaremos en consideración dos fuentes de datos de forma conjunta:

- Fuentes directas, referidas a los aspectos medibles del comportamiento lector:

- \* Tiempo dedicado a la lectura voluntaria.
- \* Número de libros leídos en el último año.
- \* Estar leyendo un libro en ese momento.

Actuando conjuntamente como medidas correctoras, ya que debe producirse concordancia entre los valores de ellas. Este valor nos ayudará a clasificar a los sujetos en lectores habituales / lectores ocasionales / no lectores.

- Fuentes indirectas, en relación con las conductas sociales de consumo de libros. Actuando, a su vez, como corrector de las fuentes directas.

- \* Número de libros que compra al año.
- \* Número de libros que le regalan.
- \* Usuario de bibliotecas.

La segunda acepción, hábito como facilidad, abre las perspectivas de análisis hacia el estudio de las variables socio-culturales que actúan como potenciadoras del hábito lector. Creemos que éstas son las variables básicas que van a determinar que un sujeto sea lector habitual, lector ocasional o no lector.

Se trata de evaluar los factores sociales que intervienen en la creación del hábito lector: modelos lectores familiares, estimulación infantil a la lectura, disponibilidad de recursos materiales de lectura, acción de los mediadores, motivación por la lectura, etc.

Sería fundamental determinar la implicación e importancia de estas variables para poder orientar la intervención de la animación a la lectura hacia las necesidades reales de cada sujeto.

Ambas perspectivas de análisis constituyen el objetivo de la investigación que estamos llevando a cabo desde el CEPLI (Centro de Estudios para la Promoción de la Literatura Infantil), de la Universidad de Castilla-La Mancha, sobre los hábitos lectores en los estudiantes universitarios.

Consideramos que con el análisis conjunto de estas dos perspectivas podremos determinar las líneas de futuro en cuanto a la intervención en el campo de la animación a la lectura, con

la finalidad de incidir en la infancia para potenciar los hábitos lectores en el futuro inmediato.

### **Referencias bibliográficas**

- ALONSO, L. E. y CONDE, F. (1994). *Historia del consumo en España: una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo*. Madrid: Debate
- BANESTO (1965). *Revista Anuario del Mercado Español*. Boletín de ANABA, 53, 1967.
- CIRES (1994). *La cultura como consumo*.
- DE MIGUEL, A. y PARÍS, I. (dir. téc.) (1998). *Los españoles y los libros: hábitos y actitudes hacia el libro y la lectura*. Madrid: Cegal.
- EURODOXA (1994). *Estudio sobre la sociedad lectora*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- FUINCA (1993). *El sector del libro en España: situación actual y líneas de futuro*. Informe. Madrid: Fundesco.
- GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endymión.
- GÓMEZ SOTO, I. (2000). "Metamorfosis y horizontes utópicos de la lectura". *8ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Leer en plural*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HOBSBAWN, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Madrid: Crítica.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (1988). *Informe de juventud en España*.
- INSTITUTO DE OPINIÓN PÚBLICA (1965). *Análisis de audiencias*.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1974). *Proyecto de encuesta de hábitos de lectura*.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1976). *Encuesta de hábitos de lectura*.
- MINISTERIO DE CULTURA (1978). *La realidad cultural de España y demanda cultural*.

- MINISTERIO DE CULTURA (1983). *Encuesta de cultura y ocio*.
- MINISTERIO DE CULTURA (1985). *Encuesta de comportamiento cultural de los españoles*.
- MINISTERIO DE CULTURA (1991). *Encuesta de equipamientos, prácticas y consumos culturales de los españoles*.
- OLSON, D.R. (1994). *The world on paper: the conceptual and cognitive implication of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- PETRUCCI (1997). "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En G. Caballo y R. Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus. 543-546
- PRECISA (2000). *Hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PRECISA (2001). *Baremo de hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Revista Española de la Opinión Pública*, 23, 1971.
- SMITH, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

## VI. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CONCEPTO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

En los inicios de este siglo XXI parece que nadie discute la necesidad de extender el hábito lector a la mayor cantidad de personas, porque se piensa, con buen criterio, que el ejercicio habitual de la lectura aportará al individuo desarrollo personal, facilidad para comprender el mundo y sus transformaciones, instrumentos para la crítica y capacidad para comunicarse con los demás en diversos contextos.

Pero, llegados también a este momento, conceptos como *promoción, animación o mediación*, referidos a la lectura, a veces se confunden y, en ocasiones, se malinterpretan. Cuando hablamos de *promoción de la lectura*, solemos recurrir a diversas técnicas y estrategias de la que llamamos *animación a la lectura*, que nos permitan hacer nuevos lectores, y la *promoción* es algo más amplio, que está muy relacionado con las políticas culturales de las colectividades de que, en cada caso, se trate. De todos modos, la *promoción de la lectura* es algo reciente, que hubiera sido impensable, tal y como hoy la entendemos, en otros tiempos en que la lectura era clandestina o marginal, o se usaba con fines doctrinales o ejemplarizantes. Superados esos problemas, la *promoción de la lectura* sigue teniendo algunos frenos importantes: el principal quizá sea la baja valoración que las sociedades desarrolladas hacen de la lectura, y como consecuencia de ello, las relaciones de la ciudadanía con el mundo de la lectura,

un mundo que es complejo y que requiere esfuerzo, disciplina, tiempo, constancia y voluntad, al menos en los primeros momentos del proceso lector de cada persona.

### **El mundo de la animación a la lectura**

En los últimos veinticinco años han sido frecuentes las actividades de *animación a la lectura*, sobre todo en los ámbitos escolar y bibliotecario. Pasado este tiempo, no parece que estas actividades hayan contribuido a lograr una mejora sustancial y duradera de los hábitos lectores, aunque no se puede poner en duda la eficacia estratégica que, en determinados momentos, pueden tener; probablemente, esa disfunción sea la consecuencia del enfoque que se le suele dar a la animación a la lectura, que se entiende más como un mero juego/estrategia/técnica para leer un libro concreto que una actividad organizada para el fomento general de la lectura. La *animación a la lectura* necesita, cada día con más firmeza, una reflexión profunda sobre la *Lectura*, sobre sus qué, sus porqué, sus cómo, sus dónde, sus cuándo, sus para qué y, por supuesto, sus “por medio de quiénes”, en los momentos en que esos *mediadores* entre libros y lectores fueran necesarios. Pero también necesita un buen empuje la *Promoción*, ya que, hasta ahora, aun habiéndose mejorado los índices lectores, no han existido “políticas de promoción lectora” debidamente institucionalizadas, sino, más bien, empeños y proyectos aislados.

Quizá podríamos preguntarnos si es legítimo “intervenir” en la actitud lectora de los ciudadanos. Creemos que sí lo es, como entendemos que también es legítima la intervención institucional en otras actitudes o hábitos: los accidentes de tráfico, el consumo de alcohol y tabaco o la concienciación ciudadana sobre su derecho al voto. La bondad de esas intervenciones la dan los beneficios de esas prácticas.

## Objetivos y ámbitos de la animación a la lectura

El objetivo único de la Animación a la Lectura debiera ser la mejora de los hábitos lectores de los individuos a quienes se dirige la animación, hasta lograr crear en ellos hábitos lectores estables. Lo que sucede es que a lo largo de ese camino, largo camino probablemente, llevamos a cabo prácticas con técnicas y estrategias mucho más concretas.

El logro de ese hábito debiera producirse al margen de la práctica lectora como actividad escolar obligatoria, desarrollando –en cambio– la lectura libre, activa, crítica, voluntaria y sin otra utilidad inmediata; la llegada a esa meta es proceso lento y, en algunos momentos, esforzado, por lo que la lectura tiene de abstracción, reflexión, voluntad, soledad, disciplina, constancia o imaginación.

Bajando más a la realidad cotidiana, y siendo más modestos en nuestros objetivos, parece que hoy entendemos como *Animación a la Lectura* –y no tienen por qué estar mal–, el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto.

Los ámbitos de la animación son de dos tipos:

1. Formales: la escuela y la biblioteca.
2. No formales: la familia, los medios de comunicación, los clubs de lectura, las tertulias literarias, las librerías...

El ámbito de la animación suele ser motivo de conflicto en más casos de los deseados, ya que la lectura como placer es difícil de evaluar con criterios escolares, por lo que la barrera entre lectura instrumental y lectura voluntaria no siempre aparece lo suficientemente precisada para evitar que se confundan.

La lectura no es sólo el reconocimiento de unos sonidos, unas sílabas o unas palabras en el conjunto de un texto; como dice Antonio Mendoza (1998, 10):

*La lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de estímulos textuales (...) Leer es, básicamente, saber com-*

*prender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción.*

Mendoza, en el mismo texto (p. 10 y 11) destaca el carácter procesual e interactivo de la lectura, en la que hay unos elementos que aportan información y contenidos (el libro o el texto), pero junto a ellos, y para que pueda producirse el verdadero efecto de la lectura, afirma que:

*Necesariamente, también ha de contarse con las aportaciones del receptor y con la activación de aquellos personales saberes pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado por el texto.*

La lectura tiene una finalidad múltiple, ya que la intención del lector, además de particular, es variada; solemos decir que leemos para informarnos, para divertirnos, para aprender nuevos conocimientos, para viajar imaginadamente, para soñar,... La actitud libre y decidida del lector ante el libro puede verse alterada y, en muchos casos, condicionada, por la finalidad de la propia lectura, que, en el caso de la lectura escolar, es una alteración especialmente importante. Roberto Cotroneo dice que las múltiples lecturas que tienen los libros pueden provocar que algunas de ellas se encuentren cerradas con llaves que el lector tiene que encontrar en situaciones diversas.

### **Estrategias y Técnicas de la animación a la lectura**

Entendemos como tales las actividades que programaremos y los mecanismos que pondremos en funcionamiento para “animar a leer” en diversos contextos, con fines concretos, que no tienen por qué ser siempre los mismos:

- a) Para leer por leer.
- b) Para superar obstáculos que la lectura conlleva.
- c) Para leer un libro concreto.
- d) Para leer libros de un tema concreto.
- e) Para leer a un autor concreto.

Hay estrategias y técnicas que necesitan la lectura previa de un libro y hay otras que no necesitan esa lectura previa. En cualquiera de los casos, la *Animación a la Lectura* requiere unas condiciones previas:

1. Que la actividad sea libre, gratuita y continuada.
2. Que los libros elegidos sean adecuados a la edad de sus destinatarios.
3. Que los libros elegidos tengan calidad literaria.
4. Que sean textos completos. (Si fueran textos fragmentados, deben tener suficiente vida propia para ser comprendidos sin necesidad de recurrir al texto completo).
5. Que la experiencia pueda ser comunicada a los demás: la lectura como acto individual salta la barrera que le permite pasar al terreno de lo social: de la lectura a la escritura, o la recreación escrita de la lectura.

Además, en cualquier estrategia o técnica que programemos el animador debe tener en cuenta, con carácter general, las siguientes cuestiones:

1. Los destinatarios: contexto, edad, nivel de lectura,...
2. El libro (o el texto) que propongamos.
3. El carácter grupal o colectivo de la estrategia.
4. Las actividades a realizar.
5. La existencia de un espacio para la lectura individual y silenciosa.
6. La periodicidad: continuidad en la programación.
7. Los materiales que se vayan a emplear.
8. El componente no utilitario de la estrategia.

### **Elementos negativos en una animación**

En ciertas animaciones, sobre todo en el ámbito escolar, aparecen condicionantes y elementos que entorpecen el desarrollo de esas animaciones y, lo que es peor, impiden el logro de los objetivos que se proponen. Los más peligrosos son la obliga-

toriedad de la animación y que ésta se identifique con un trabajo de clase más. Del mismo modo, son elementos negativos en una animación:

- Que el libro elegido ya se haya usado con otro fin.
- Que la animación conlleve premios o castigos.
- Que el libro no conecte con los destinatarios.
- Que la animación obligue a un trabajo ulterior fuera de la propia animación.
- Que cuando el texto elegido sea fragmentado, tenga insuficiente vida propia.

### **Una experiencia de animación en ámbito no formal**

Pese a que son bastantes quienes cuestionan la conveniencia de una animación lectora más o menos organizada, quisiéramos destacar la eficacia de algunas de estas técnicas. Sirva como ejemplo una experiencia realizada con una animación en ámbito no formal, en concreto en un periódico: *La Luna de Papel* es una página de Literatura Infantil que incluye en sus periódicos de los miércoles, desde hace diez años, la empresa *El Día (El Día de Cuenca, El Día de Toledo y El Día de la Mancha)*. Desde ella nos dirigimos a los mediadores adultos con el fin de orientarles, informarles o comentarles libros, materiales o noticias relacionados con el mundo de la Literatura Infantil; cada cuatro o cinco semanas, además, les proponemos, una actividad para que la lleven a sus ámbitos de actuación: sus hogares, sus colegios o sus bibliotecas. Los resultados, a veces, son sorprendentes.

Hace unos años les propusimos la lectura de una pequeña colección de *nanas*, con el fin de que niños y niñas, que hacía tiempo que escucharon esas composiciones, pudieran recordarlas, recoger algunas de boca de sus familiares más cercanos y, en último lugar, componer sus propias nanas, de tal modo que pudiéramos construir nuestro propio *Libro de las Nanas* (les pedíamos que las nanas las enviaran con ilustración). Muchas de las composiciones escritas por los niños participantes en la experiencia

(más de cien en total) eran meras recreaciones de nanas populares que ellos ya conocían; en otras ocasiones, nos parecía que los niños habían tenido ayudas de los adultos mediadores, como Alba, una niña de 8 años, que escribió esta “Nana lunera”:

*En la paz de la noche  
el niño duerme,  
la luna le mira  
y se entretiene.  
Ro, ro, ro, le quiero yo,  
Ro, ro, ro, duérmete, flor.  
Su mamá le canta  
y le mecen sus brazos,  
las estrellas le miran  
con arrumacos.  
Ro, ro, ro, le quiero yo,  
Ro, ro, ro, duérmete, flor.  
Sus sueños felices  
quisiera velar,  
tenerle en mis brazos  
y volverle a besar.  
Ro, ro, ro, le quiero yo,  
Ro, ro, ro, duérmete, flor.*

Pero, en otras ocasiones, pese a la influencia del ritmo machacón e inconfundible de la nana, sobre el que probablemente ha practicado en su animación previa, lo que no es algo negativo, la creatividad era mayor, como esta “Nena bonita”, de la que es autora Iris, de 7 años:

*Nena bonita, duérmete ya,  
la, la, lo, duérmete flor,  
la, la, lo, duérmela tú,  
la mamá le da un beso y la  
niña se durmió en el almuadón (¿sic?),  
la, la, lo, duérmete flor,  
la, la, lo, duérmela tú,  
siempre dormida me caes mejor.*

O, esta otra, de Leticia (9 años), que, en principio parece una nana más rudimentaria que las anteriores, pero lo es porque la libertad creativa ha sido total en este caso:

*La niña cuando duerme  
sus papás le cantan una nana,  
y se titula "Duérmete nena",  
y sigue duérmete ya, que si  
no viene el lobo y se come  
a las niñas que no duerman  
ya, y sus padres la convencen  
para que se duerma la nena,  
que los padres ya están cansados,  
y empiezan los padres: ea, ea,  
ea, duérmete ya, hija o hijo.*

De todos modos, no sólo la *Animación a la Lectura*, sino, más ampliamente, la *Lectura*, necesita una profunda reflexión en este tiempo de grandes cambios sociales, porque a la lectura histórica, la que tiene en el libro su soporte esencial, le acompañan ahora otras lecturas, electrónicas unas, icónicas otras y mediáticas otras más, que son, en principio, más asequibles, porque no necesitan el recorrido de un camino previo largo, voluntario y, en ocasiones, difícil y esforzado. Lo que sucede es que son lecturas más peligrosas para el individuo de las sociedades desarrolladas y democráticas, porque lo pueden empobrecer cultural e, incluso, lingüísticamente; es decir, son peligros diferentes a los que los gobiernos totalitarios vieron y ven en la lectura literaria, por lo que aporta de libertad y de capacidad crítica a sus lectores.

### **Referencias bibliográficas**

MENDOZA, A. (1998): *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

## VII. LA SELECCIÓN DE LECTURAS POR EDADES

¿Por qué hablamos tanto de selección de lecturas, sobre todo en Literatura Infantil y Juvenil? Seguramente, entre otras razones, porque lo demandan los mediadores y porque, como recuerda García Padrino (2000, 117), no podemos olvidar la importancia de la escuela como contexto de iniciación del niño a la literatura.

*Quizá muchos niños se inician en el mundo literario por el relato del anecdotario familiar o de la literatura oral desde el hogar; otros, acompañados por el repertorio popular (relato de experiencias, sucesos, refranero, colmos). Pero a la literatura, como "sistema heredado de textos", como "literariedad", lo hacen a través de la escuela, de las acciones "mediadoras o facilitadoras" elaboradas por el docente de turno, y en el mejor de los deseos, como consecuencia de acuerdos institucionales previos que consideren relevante la organización de un "plan de lecturas".*

Si es el niño el que selecciona los libros que va a leer, lo hace en la mayoría de las ocasiones de forma intuitiva y, aunque esto posea un indudable valor, la función de los adultos (maestros, bibliotecarios, padres, educadores,...) debe ser de mediación. Una intervención mediadora que, con conocimiento de causa, aporte soluciones ante las dudas y facilite, en lo posible, la decisión ante la elección de la lectura adecuada. La comprobación de que la elección ha sido correcta se concretará cuando el libro guste al lector, por lo que terminará leyéndolo y disfrutando de su lectura.

Para ello, en la selección de lecturas, obviamente partiendo de una calidad literaria imprescindible del texto, la premisa básica es atender a las características psicológicas y sociales del lector y, por supuesto, tener muy presente su nivel de lectura y de comprensión lectora. Del libro, por su parte, hemos de conocer no sólo lo observable en cuanto a edición, tipografía, número de páginas; tipo, frecuencia y distribución de las ilustraciones,...; sino que deberíamos conocer el tema del que trata, el desarrollo de su contenido, el tipo de vocabulario, el nivel de dificultad de las expresiones que utiliza,... Con todo ello, nuestra labor de mediadores en la selección de lecturas consiste, básicamente, en poner en contacto los libros que consideramos adecuados con los potenciales lectores, entendiendo que siempre la última palabra debería tenerla el niño.

La decisión de elegir el libro, preferentemente, ha de tomarla el lector, porque ello reforzará la motivación y su nivel de responsabilidad con respecto a la lectura elegida. Sin embargo, de nuestra habilidad de expertos va a depender el guiar más o menos a los niños hacia aquellas lecturas que se consideren, estudiadas las características del lector y del libro, como más adecuadas. No olvidemos que se trata de elegir una lectura para un lector, con unas características muy específicas y dentro de un contexto determinado que, sin duda, le hacen exclusivo; lo que nos va a obligar a seguir el proceso con sumo cuidado, considerando con detenimiento cada uno de los pasos que va dando el lector en la selección de cada libro.

No resulta fácil, en algunos casos, acertar con el libro adecuado, pero ello debe obligarnos a ser más cuidadosos en la siguiente elección. Es, por lo tanto, necesario, que a la hora de elegir unas lecturas tengamos en cuenta *los factores asociados al libro, los asociados al lector y los factores contextuales*.

Además, entendemos que el libro, junto a sus características, ha de estar inmerso en las características del lector, y que ambos van a depender de las variables del contexto donde se establezca la propia relación lector-libro. Así, por ejemplo, será muy distinto el contexto escolar, a la situación que puede darse

cuando se selecciona un libro en la biblioteca o cuando el niño acude con su padre a la librería a comprarse un libro, y allí, en muchas ocasiones, sin ayuda de un librero experto, han de elegir el libro.

En este sentido, podríamos preguntarnos qué se debería leer en la infancia y cuál es el concepto bajo el que asignamos las etiquetas de *buen libro* o *mal libro* en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, a partir de ahora). Superados los momentos de la dependencia de la LIJ de la moralidad, el adoctrinamiento o la pedagogía, el criterio de calidad literaria, entendido en el doble sentido de bondad literaria y de capacidad para desarrollar la competencia literaria del lector, debería ser el único criterio exigible en la LIJ.

Pero, cómo valoramos esa calidad literaria. Estamos de acuerdo con Teresa Colomer (2002, 11), cuando afirma que la crítica de la literatura infantil ha sido la primera en tener que recurrir a un abanico más amplio de instrumentos de análisis:

*No nos basta con los estudios literarios, precisamos de conocimientos sobre la imagen, necesitamos establecer criterios sobre la aportación creativa de los libros-juego, observar cómo se construyen las habilidades metaficcionales de los lectores, estimular las nuevas tecnologías para que no supongan un envoltorio nuevo para un contenido anacrónico.*

Del mismo modo, también es cierto que los estudios de psicología evolutiva y los de adquisición de lenguaje no atendieron en un primer momento, con la debida dedicación, a las formas literarias, aunque pronto percibieron que los textos literarios estaban presentes en la formación del lenguaje y que eran un material, difícilmente sustituible, en el proceso de formación lectora del individuo, y muy importante en el proceso, más general, de desarrollo psicológico.

Por eso, es muy importante que los criterios que se propongan para la selección de lecturas por edades contemplen, al menos, algunas orientaciones psicológicas, y las que nosotros destacamos aquí, guardan relación con los desarrollos teóricos de autores como Vygotski y Piaget.

Si hablamos de la selección de lecturas y somos tan pretenciosos como para intentar hacerlo desde un marco “vygostskiano”, hemos de considerar la relación que establece el niño con los libros como parte fundamental de su desarrollo como lector, entendiendo, precisamente, que es el carácter sociocultural que encuadra esta relación y que introduce las características del contexto que rodean al niño y al libro, el elemento determinante de esta relación. Así, hay que considerar la interacción sociocultural que establece el niño, como el factor principal de su desarrollo. Para ello, el niño se dota de las herramientas que su propia cultura pone a su disposición. Y, en este sentido, cobra una importancia relevante la figura del mediador. El propio Vygotski entiende que la persona se desarrolla gracias a la ayuda y mediación de otras personas, normalmente más capacitadas que él mismo para la tarea que ha de realizar.

Lejos de agotar esta línea de reflexión psicológica, lo que hemos de ver es el papel del mediador especializado en el proceso de formación de hábitos lectores y, dentro de este proceso, la acción de seleccionar lecturas adecuadas a cada lector. Por un lado, el propio proceso que sigue el niño, según esta teoría, dependerá en gran medida del contexto sociocultural con el que *interacciona* y de la *internalización* que haga de esas relaciones. Ello nos lleva, por un lado, a respetar el carácter individual del desarrollo humano y la necesidad de analizar las características específicas de cada uno a la hora de tomar cualquier decisión de aprendizaje y, por otro lado, a contemplar la importancia de construir contextos socioculturales adecuados, además de potenciar el papel de los mediadores como motivación imprescindible al desarrollo del niño, que en palabras de Vygotski habría que entender como una reducción de la distancia entre el nivel de desarrollo potencial del niño y su nivel de desarrollo real y, para ello, debemos hacer hincapié en el importante papel que puede desempeñar una mediación especializada.

Ya hemos visto que en la teoría psicológica desarrollada por Piaget se entiende el desarrollo psicológico como una suce-

sión de estadios caracterizados por una forma específica en la que estos esquemas se combinan y se organizan entre sí. Siendo estas estructuras de esquemas los instrumentos de la actividad intelectual. Es el niño a través de su propia actividad práctica el que va desarrollando sus procesos cognitivos, que atraviesan distintas etapas características a lo largo de su desarrollo personal. Los diferentes estadios de desarrollo que describe este autor responden a diferentes estructuras cognitivas, cada una de las cuales marca una manera específica de comprender y relacionarse con la realidad. Esto nos permite, en cuanto a la selección de lecturas, establecer unas orientaciones que se ajusten a las características del niño descritas por la teoría “piagetiana”, para cada una de las etapas del desarrollo, y de las que se establece una cronología.

Según Piaget<sup>1</sup>, son varios los estadios en la evolución psicológica del niño: concretamente, él habla de *períodos* para designar las principales épocas del desarrollo infantil, usando el término *etapa* para hacer subdivisiones de algunos períodos. Nosotros usaremos *estadios* como único término y, partiendo de algunas ideas contenidas en los trabajos de Piaget, proponemos seis *estadios* distintos, referidos exclusivamente a la selección de lecturas por edades (Cerrillo, 1996). De cada uno de ellos ofrecemos, al final de este capítulo, un cuadro ilustrativo, en el que se incluyen tres columnas correspondientes a los contenidos y la estructura literaria de las lecturas que se ofrezcan (sean orales o escritas), las dos primeras, y la tercera dedicada al diseño y formato de los libros, en los casos en que ya ofrezcamos lecturas contenidas en libros. Veamos esos seis estadios:

**1º. *Estadio sensoriomotor.*** (Cuadro 1). Comprendería desde el nacimiento del niño hasta los dos años. Es el estadio del ritmo y del movimiento.

Se trata de una época en que al niño le impresiona el movimiento y en la que experimenta acciones sensoriomotoras

---

<sup>1</sup> Respecto a los criterios ofrecidos por Piaget sobre la evolución psicológica del niño, cfr. PIAGET, Jean (1975): *Psicología del niño*. Madrid: Morata. Y FLAVELL, John H. (1981): *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós.

con su propio cuerpo (brazos, piernas, manos); por consiguiente, las rimas, los versos acompañados de gestos o movimientos de manos, las palmas, incluso los guiños o los movimientos de cabeza, le gustan; sobre ellos, además, se produce un proceso de mimesis casi inmediato. No entenderá la mayor parte de los significados de las cantinelas que se le ofrezcan, pero le gustarán por su ritmo y por su música. El papel del adulto es imprescindible en este estadio.

**2°. *Estadio preoperacional.*** (Cuadro 2). Comprendería desde los 3 hasta los 6 años. Es la etapa de preparación y aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores.

Es un periodo muy amplio en el que los intereses lectores varían enormemente. Es, además, el periodo del aprendizaje lectoescritor. En un primer momento (los dos primeros años, sobre todo) el niño resuelve algunos de sus problemas sin recurrir necesariamente a la actividad física, aunque todavía no está en buena situación para ejercer el razonamiento. Posteriormente, el niño ya es capaz de formular juicios; no obstante, su base está más en la apariencia que en la razón. Por ello, las lecturas seleccionadas no deberían presentar problemas para cuya resolución hubiera que recurrir a la abstracción.

La lectura mecánica, a la que el niño accede casi al final de este estadio, pone a su alcance libros en que las imágenes pueden ir acompañadas de palabras, construyéndose así una historia de mayor extensión que las anteriores. Los álbumes ilustrados y libros de imágenes, en que los seres inanimados cobran vida, suelen ser un excelente auxiliar para fomentar la lectura en este periodo, en el que el niño aún distingue muy poco entre el mundo interno y el externo; además, no le interesa tanto la acción ni la trama argumental como las escenas por separado, independientes unas de otras; es muy conveniente que las lecturas lleven un soporte plástico o musical. Formalmente, deben ser textos con escasa carga conceptual, breves y claros.

**3°. *Estadio de las operaciones concretas (I).*** (Cuadro 3). Comprendería de los 7 a los 9 años; es el momento de la primera orientación al mundo objetivo.

El niño se ha orientado por primera vez hacia el mundo objetivo, desarrollando un pensamiento formal que es capaz de razonar desde algunas posiciones lógicas. Su curiosidad le hace interesarse por muchas cosas que le rodean; pero eso, no obstante, no le impide que también le atraigan los cuentos maravillosos.

**4°. Estadio de las operaciones concretas (II).** (Cuadro 4). Abarcaría desde los 9 a los 11 años. Es la etapa de pleno interés por el mundo exterior.

Es el momento de la primera literatura fantástica, pero también es momento para las historias realistas, al tiempo que ya despunta su interés por las aventuras. Los motivos preferidos van a ser los cuentos fantásticos, las vidas de animales (domésticos y salvajes), las ficciones legendarias e históricas, las biografías y la historia de hechos destacados; las exploraciones a otros países; los juegos, los deportes, el humor. Formalmente, se requiere proporción entre el diálogo y la acción; las descripciones deben ser rápidas, el argumento claro y los problemas que se planteen en los textos deben tener la solución en ellos mismos.

**5°. Estadio de las operaciones formales.** (Cuadro 5). De los 12 a los 14 años. Etapa de adquisición gradual de la personalidad: adulación del yo, primer sentimentalismo, audacia, de aventura y pandillaje. El chico puede enfrentarse con la realidad circundante y, además, empieza a hacerlo también con el mundo de los enunciados abstractos.

Es el momento de la literatura de aventuras, de misterio y sentimental: narración de aventuras, relato policíaco, novela del oeste y novela "rosa"; además, se interesará por algunas biografías y se sentirá atraído por otras culturas y civilizaciones.

Formalmente, los textos pueden presentar mayor extensión; deben de ser portadores de mucha acción y los datos que ofrezcan serán exactos; los personajes aparecerán caracterizados individualmente y los desenlaces le resultarán más interesantes cuanto más imprevistos.

**6º. Estadio de la maduración.** (Cuadro 6). Empezaría a partir de los 15 años, aunque en algunos casos, las particulares circunstancias (sociales y culturales, sobre todo) de los muchachos harán que este estadio no pueda iniciarse hasta una edad más avanzada. Es el momento de la maduración que permitirá el inicio de la lectura plena; el paso de la pubertad a la juventud. Lo que en Literatura podríamos llamar la fase estético literaria; es decir, la fase del completo desarrollo lector. Como dicen Bettelheim y Zelan (1982, 87, cit. Spink, 1989):

*Sólo cuando empezamos a responder personalmente al contenido del texto y a abrirnos a su mensaje (independientemente de si la consecuencia de esto es su aceptación, modificación o rechazo) vamos más allá de una mera descodificación o percepción de las palabras y empezamos a percibir los significados. Entonces traemos nuestras pasadas experiencias y los intereses actuales para apoyarnos en lo que leemos; resumiendo, nos estamos metiendo activamente en la lectura hasta que al fin somos capaces de comprender lo que el texto significa para nosotros y lo que puede hacer por y para nosotros.*

De todos modos, estos estadios, que no son sino una mera orientación, deben estar guiados —en todo momento— por unas cuestiones básicas: la literatura que propongamos al niño debe ser, ante todo y sobre todo, buena, desde el estricto punto de vista literario; de nada valdrán mensajes verídicos ni sinceros; de nada valdrá que el autor adopte posturas cercanas al propio muchacho; de nada valdrán los asuntos que se le transmitan, si el texto que se le ofrece está mal escrito. Y, además, todo esto servirá de muy poco si el niño no ha tenido oportunidad de poder ejercer su instinto natural de mimesis: ver leer en casa, ver leer en la escuela o ver leer en público es importante, como importante es educar y fomentar la lectura recreativa y orientar (nunca imponer) la selección de las lecturas.

**CUADRO 1**  
**PRIMER ESTADIO: ESTADIO SENSORIOMOTOR.**  
**Edad: de 0 a 2 años.**  
**Estadio del ritmo y del movimiento.**

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO <sup>2</sup>
Sinsentidos	Expresión muy sencilla	Ilustraciones a toda página. Preferentemente a todo color.
Familiares y conocidos: la casa o el mundo animal	Pocos contenidos	La acción se secuenciará página a página
Composiciones del <i>Cancionero Infantil</i> : nanas, canciones y juegos mímicos (sobre todo sensoriales)	Es importante la unión de expresión verbal y expresión gestual; tendrán mucho valor las aliteraciones, repeticiones, rimas, onomatopeyas,...	Gran formato y letra muy grande

**CUADRO 2**  
**SEGUNDO ESTADIO: ESTADIO PREOPERACIONAL.**  
**Edad: de 3 a 6 años.**

**Etapas de preparación y aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores.**

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Familiares al mundo que rodea al niño: hogar, Naturaleza, escuela,...	Escasa carga conceptual y sencillez expresiva. Son preferibles estructuras que puedan leerse individual o grupalmente, o que estén pensadas para ser escuchadas.	Gran formato.
Fabularios y cuentos breves, que pueden ser rimados, que contengan anécdotas cotidianas.	Interesa más la sucesión de hechos que el argumento.	Muchas ilustraciones (mejor a todo color) y breve texto. Letra grande.

<sup>2</sup> Nos referimos a los casos en que se presenta el texto en formato de libro.

**CUADRO 3**  
**TERCER ESTADIO:**  
**ESTADIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (I).**  
**Edad: de 7 a 8 años.**  
**Etapa de la primera orientación al mundo objetivo.**

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Cuentos maravillosos (hadas) y leyendas extraordinarias.	Brevedad, exposición clara, desenlace rápido y mucha acción.	Tipografía grande y clara.
Fabularios.	Planteamiento, nudo y Desenlace.	Refuerzo del texto con un 25% de ilustraciones, como mínimo; es preferible que todas las páginas lleven alguna ilustración.
Humor. Historias divertidas que contengan elementos sorprendentes.	Con argumento. Pueden ofrecerse textos versificados, no muy extensos, que desarrollen la atención y faciliten la memorización.	

**CUADRO 4**  
**CUARTO ESTADIO:**  
**ESTADIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (II).**  
**Edad: de 9 a 11 años.**  
**Etapa de interés por el mundo exterior.**

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Aventuras reales y fantásticas	Acción dinámica	Ilustraciones fieles al texto
	Ausencia de moralejas	
Biografías y Hagiografías Sencillas.	Diálogos	Tipografía ya normalizada.
	Caracterización de los personajes	
	Descripciones rápidas.	
Elementos humorísticos		Formato convencional
Deportes		Libros de 120 páginas, más o menos.
Vidas animales.	Sintaxis breve y sencilla	

**CUADRO 5**  
**QUINTO ESTADIO: ESTADIO DE LAS OPERACIONES FORMALES.**  
**Edad: de 12 a 14 años.**  
**Etapa de adquisición gradual de la personalidad.**

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Reales, actuales, históricos.	Argumento desarrollado.	Extensión variable.
Biografías documentadas, libros de humor y de deportes. Libros de misterio y de ciencia ficción.	Exposiciones detalladas y descripciones extensas.	Presentación atractiva
Libros que cuenten buenas historias: creativas y capaces de provocar sorpresa.	Se deben evitar los cambios bruscos de tiempo. Las historias deben "terminar bien": en el sentido de que deben dar respuesta a los problemas planteados.	Pueden llevar o no ilustraciones.

**CUADRO N° 6**  
**SEXTO Y DEFINITIVO ESTADIO: ESTADIO DE LA MADURACIÓN.**  
**Edad: a partir de los 15 años.**  
**Etapa de acceso a la lectura plena.**

Al principio de esta etapa, es importante cuidar la selección de los **temas**: deben ser temas que ayuden a conocer el mundo de los demás, a formarse en el conjunto de la vida y a plantearse problemas, así como determinadas responsabilidades sociales, aunque, en general, debería ser un momento en que el lector pudiera enfrentarse a todo tipo de lecturas, sin discriminación por sus temas. **La estructura literaria** y **el diseño** serán similares a los de las lecturas de adultos, es decir, sin limitaciones previas.

Ofrecemos a continuación una amplia propuesta de lecturas por edades, con el fin de que los mediadores entre los libros y los niños (madres y padres, bibliotecarios, maestros, animadores) elijan lo que deseen, o lo que consideren más oportuno, en cada momento. En ella hemos incluido libros para imaginar, para viajar, para soñar o, sencillamente, para jugar; libros de diversos

formatos y tamaños, libros con más o menos ilustraciones, libros a todo color y en blanco y negro, libros de todos los precios.

Entendemos que es muy importante que el mediador disponga de ciertas informaciones que le ayuden a seleccionar los libros más atractivos, o interesantes, o asequibles, para cada edad. Por ese motivo, esta amplia lista se estructura en cinco grandes grupos que, como se podrá comprobar, están en relación con los estadios a que, antes, nos hemos referido: el primero de ellos es el que corresponde a los *Primeros lectores*, el momento en que la mediación del adulto es más decisiva, y en que tanto la palabra oída como las imágenes tienen un gran protagonismo. Los tres grupos siguientes (*A partir de 7 años*, *A partir de 9 años* y *A partir de 12 años*) nos llevarán, progresivamente, al momento en que llega la "normalización" de los textos literarios, es decir *A partir de 14 años*.

Quienes deseen formar una pequeña biblioteca familiar, o iniciar una biblioteca escolar, podrán encontrar aquí propuestas de contrastado interés. Hemos puesto especial cuidado en los dos primeros grupos de edades, ya que son momentos en que la mediación del adulto, a que antes nos referimos, va más allá de la mera intermediación en la selección del libro: en esas edades es esencial que el adulto lea libros y cuente historias a los pequeños lectores, iniciando así un proceso de creación de hábitos lectores que, luego, va a ser decisivo para la consolidación del niño como lector autónomo.

### **Primeros lectores. (Hasta 6 años)**

1. AFANO, L.: *Julio dice gracias*. Madrid. S.M., 1998.
2. AHLBERG, J.: *¡Adiós, pequeño!* Madrid. Altea, 1996.
3. ALBOROUGH, J.: *¡Mua!* Barcelona. Montena, 2000.
4. ALCÁNTARA, R.: *Un viaje en tren*. León. Everest, 1996.
5. ALCÁNTARA, R.: *Perro y gato*. Barcelona. La Galera, 1998.

6. ALCÁNTARA, R.: *Eco... eco... eco*. Barcelona. Edebé, 1994.
7. ALEXANDER, M.: *Buenas noches, Lola*. México. F.C.E., 1993.
8. ALONSO, F.: *El viejo reloj*. Madrid. Alfaguara, 1986.
9. ASHBE, J.: *¡Adiós!* Barcelona. Corimbo, 2000.
10. ASHBE, J.: *¡Eso no se hace!* Barcelona. Corimbo, 1999.
11. ATTENBOUGH: *¡Camina, conejo, camina!* Madrid. Altea, 1982.
12. BALZOLA, A.: *Por los aires*. Madrid. S.M., 1991.
13. BALZOLA, A.: *Munia y la luna* Barcelona. Destino, 1988.
14. BALLAZ ZABALZA, J.: *El árbol de los pájaros*. Barcelona. La Galera, 1998.
15. BALLESTEROS, X.: *El pequeño conejo blanco*. Pontevedra. Kalandraka, 1999.
16. BARONIAN, J. B.: *Con todo mi corazón*. Beascoa Internacional, 1998.
17. BAUMANN, K.: *El tesoro de la luna*. Barcelona. Junior, 1995.
18. BECK, I.: *En casa antes de anochecer*. Barcelona. Juventud, 1997.
19. BEER, H.: *El oso valiente y el conejo miedoso*. Madrid. S.M., 1995.
20. BIELINSKY, C.: *¿Qué te gusta hacer?* Barcelona. La Galera, 1999.
21. BLAKE, Q.: *La señora Marina y la gran ola*. Barcelona. Destino, 1997.
22. BONNING, T.: *Poli el granjero*. Barcelona. Zendera Zariquieyk, 1999.
23. BOURGOING, P.: *¡Buenos días, invierno!* Barcelona. La Galera, 1997.
24. BRAVO-VILLASANTE, C. : *Al corro de la patata...* Madrid. Escuela Española, 1984.

25. BRIGGS, R.: *Papá Noel*. Valladolid. Miñón, 1986.
26. BRÖGUER, A.: *Buenos días, querida ballena*. Juventud. Barcelona, 1996.
27. BROWNE, A.: *Un cuento de oso*. México. F.C.E., 1994.
28. BRUNHOFF, J. de: *El viaje de Babar*. Madrid. Alfaguara, 1985.
29. BUCHOLZ, Q.: *Duerme bien, pequeño oso*. Salamanca. Lóguez, 1998.
30. BURGESS, M.: *La tienda del oso y el conejo*. Barcelona. Timun Mas, 1996.
31. BURNINGHAM, J.: *Las estaciones*. Madrid. Kókinos, 1997.
32. BURTON, J.: *Perrito*. Barcelona. Ediciones B, 1993.
33. BUTTERWORTH, N.: *Mi mamá es fantástica*. Madrid. Anaya, 1990.
34. BUTTERWORTH, N.: *Cuando es hora de ir a la cama*. Barcelona. Juventud, 1995.
35. CANNON, J.: *Stelaluna*. Barcelona. Juventud, 1994.
36. CAÑIZO, J. A. del: *El pintor de recuerdos*. Madrid. S.M., 1986.
37. CAPDEVILA, R.: *La fiesta*. Barcelona. La Galera, 1998.
38. CARLE, E.: *El grillo silencioso*. Madrid. Kókinos, 1993.
39. CARRER, Ch.: *Saila una gatita celosa*. Madrid. Anaya, 2000.
40. CARTER, N.: *¡Búscame ratoncito!*. Barcelona. Elfos, 1992.
41. CARTWRIGHT, S.: *Quién hace mu*. Barcelona. Molino, 1988.
42. CERRILLO, P. C.: *¡Adivina!* Madrid. S.M., 1997.
43. CLARKE, G.: *Buenas noches, Lucy*. Barcelona. Timun Mas, 1998.
44. CLEMENT, C.: *Felicia está triste*. Zaragoza. Edelvives, 1996.

45. COLE, B.: *Tarzana*. Barcelona. Destino, 1993.
46. COMELLA, A.: *Me gusta el azul*. Barcelona. Parramón, 1996.
47. COOPER, H.: *Sopa de calabaza*. Barcelona. Juventud, 1998.
48. CORAZZA, L.: *¡Mira que paso!*. Pontevedra. Kalandraka, 1999
49. CORENTIN, P.: *¡Papá!* Barcelona. Corimbo, 1999
50. CORTÉS, J. L.: *Un culete independiente*. Madrid. S.M., 1992.
51. CORTÉS, J. L. y MENÉNDEZ, M.: *Gaseosa la sabrosa*. Madrid. S.M., 1998.
52. COSTA, N.: *La princesa bromista*. Madrid. Alfaguara, 1995.
53. COUSINS, L.: *El arca de Noé*. Barcelona. Serres, 1997.
54. COUSINS, L.: *La casa de Maisy*. Barcelona. Destino, 1995.
55. COWELL, C.: *El bebé llorón*. Madrid. S.M., 2000.
56. CURTI, A.: *¡Cuántos animales!* Barcelona. Ediciones B, 1994.
57. CHAPOUTON, A. M. y TOUVAY, M.: *¡A la cama, Nicolás!* Barcelona. Noguer, 1987.
58. DAHAN, A.: *El gato y el pez*. Barcelona. Destino, 1991.
59. DAMON, E.: *El girasol gigante de Daisy*. Barcelona. Montena, 1997.
60. DAVI: *Historias de soles*. Barcelona. Destino, 1996.
61. DENCHFIELD, N.: *El pollo Pepe*. Madrid. S.M., 1998.
62. DIEKMANN, M.: *Pasito a pasito*. Madrid. Espasa-Calpe, 1988.
63. DONALDSON, J.: *El grúfalo*. Barcelona. Destino, 1999.
64. DOUMERC, B.: *El pájaro Federico*. Zaragoza. Edelvives, 1992.

65. EGAÑA, A.: *No me gusta el fútbol*. Barcelona. Editores Asociados, 2000.
66. ENDE, M.: *Tragasueños*. Barcelona. Juventud, 1983.
67. ESTEBAN, A.: *Gus*. Madrid. S.M., 1993.
68. EYLES, C.: *¡Caramba!*. Barcelona. Grijalbo Mondadori, 1984.
69. FATUS, S.: *Tim en la luna*. Barcelona. Destino, 1998.
70. FAULKNER, K.: *¿Qué hace un flamenco en el mar?* Madrid. S.M., 1999.
71. FAULKNER, K.: *Bromas de animales*. Madrid. S.M., 1999.
72. FÉLIX, M.: *Los colores*. Barcelona. Lumen, 1991.
73. FORT, G.: *La bruja Marifresa*. Barcelona. La Galera, 1992.
74. FOX, C.: *Los sueños de Piggy Wiggy*. Barcelona. Timun Mas, 2000.
75. FUCHSHUBER, A.: *Toribio y el sombrero mágico*. Barcelona. Juventud, 1982.
76. FUERTES, G.: *El camello cojito*. Madrid. Escuela Española, 1988.
77. FUERTES, G.: *La oca loca*. Madrid. Escuela Española, 1987.
78. GEISERT, A.: *Oink*. México. F.C.E., 1992.
79. GIMÉNEZ, L.: *Adivinanzas*. Valencia. Tándem, 1999.
80. GISBERT, J. M.: *El guardián del olvido*. Madrid. S.M., 1991.
81. GLIORI, D.: *¡Rápido, ratón, rápido!* Barcelona. Beascoa, 2000.
82. GLITZ, A.: *El secreto de Mili*. Barcelona. Juventud, 1998.
83. GOMI, T.: *A moverse*. México. FCE., 1997.
84. GRAY, N.: *Osito y su abuelo*. Barcelona. Timun Mas, 1999.
85. GRIMM, J. y W.: *Los músicos de Bremen*. Barcelona. La Galera.

86. GRIMM, J. W.: *Hänsel y Gretel*. Barcelona. La Galera, 1995.
87. GREJNIEC, M.: *¿A qué sabe la luna?* Pontevedra. Kalandraka, 1999.
88. GUERRERO, A.: *Blanco como una casa*. Madrid. S.M., 1998
89. GUETTIER, B.: *¡Deja de copiarme!* Barcelona. Juventud, 1996.
90. HAWKINS, C.: *El gato del mago*. Madrid. Anaya, 1987.
91. HAYES, S.: *Yo soy el oso*. Madrid. Anaya, 1988.
92. HEAP, S.: *Pequeño cowboy*. Madrid. Kókinos, 1997.
93. HENDERSON, K.: *¿De qué color?* Barcelona. Ediciones B, 1993.
94. HENKES, K.: *Owen*. León. Everest, 1998.
95. HERBANTS, A.: *La luna*. Madrid. Kókinos, 2000.
96. HISSEY, J.: *Los pantalones del osito*. Barcelona. Zendrera Zariquiey, 1998.
97. HISSEY, J.: *El viejo oso*. Barcelona. Zendrera Zariquiey, 1996.
98. INKPEN, M.: *¿Quién soy?* Barcelona. Timun Mas, 1996.
99. IRVINE, A.: *Panatas no sabe nadar*. Barcelona. Beascoa Internacional, 1999.
100. IWAMURA, K.: *La familia ratón se va a dormir*. Barcelona. Corimbo, 1998.
101. JACOBS, N.: *Un bebé caído del cielo*. Barcelona. Corimbo, 1999.
102. JANDL, E.: *Ser quinto*. Salamanca. Lóquez, 1997.
103. JANOSCH, J.: *El hombrecillo de la manzana*. Barcelona. Lumen, 1987.
104. JANOSCH, J.: *Soy un oso grande y hermoso*. Madrid. S.M., 1985.
105. JERAM, A.: *Inés del revés*. Madrid. Kókinos, 1996.
106. JOHANSEN, H.: *El pez*. Salamanca. Lóquez, 1997.

107. KESELMAN, G.: *El Regalo*. Madrid. La Galera, 1996.
108. KISS, K.: *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* Madrid. Kókinos, 1998
109. KITAMURA, S.: *Gato tiene sueño*. Madrid. Anaya, 1997.
110. KLINTING, L.: *Castor pastelero*. Barcelona. Zन्द्रera Zariquiey, 1996.
111. KRANENDORK, A.: *Espera un momento*. México. F.C.E., 1998.
112. KURZ, C.: *Huevos de Pascua*. Barcelona. Molino, 1947
113. LANCHAIS, A.: *¿Quién soy?* Madrid. S.M., 1998.
114. LARRAÑAGA, A.: *Alas y cosas*. Madrid. Susaeta, 1998.
115. LEA, M.: *Ferdinando el toro*. Salamanca. Lóquez, 1978.
116. LEAR, E.: *El búho y la gatita*. Barcelona. Juventud, 1997.
117. LINDGREN, B.: *El pequeño Max*. Barcelona. Planeta, 1981.
118. LINDO, E.: *Olivia no sabe perder*. Madrid. S.M., 1997.
119. LIONNI, L.: *El sueño de Matías*. Barcelona. Lumen, 1992.
120. LIONNI, L.: *Frederick*. Barcelona. Lumen, 1988.
121. LOBE, M.: *Cuentos para contar*. Salamanca. Lóquez, 2000.
122. LOBEL, A.: *Sapo y Sepo, inseparables*. Madrid. Alfaguara, 1994.
123. LOBEL, A.: *Sapo y Sepo son amigos*. Madrid. Alfaguara, 1982.
124. LLOYD, D.: *El perro y el gato*. Madrid. Anaya, 1989.
125. MACDONNELL, F.: *Quiero a los animales*. México. F.C.E., 1996.

126. MACKEE, D.: *El cochinito de Carlota*. México. F.C.E., 1999.
127. MACKEE, D.: *El príncipe Pedro y el osito de peluche*. Barcelona. Lumen, 1997.
128. MACKEE, D.: *Elmer*. Madrid. Altea, 1995.
129. MACKINNON, D.: *¿Cuántos hay?* Barcelona. Ediciones B, 1993.
130. MACHADO, A. M.: *Niña bonita*. Caracas. Ekaré, 1997.
131. MAINÉ, M.: *Una montaña para Pancho*. Barcelona. Edebé, 1998.
132. MANNING, M.: *¡El mundo está lleno de bebés!* Madrid. S.M., 1996.
133. MARI, I.: *El erizo de mar*. Madrid. Anaya, 1999
134. MARI, I.: *El globito rojo*. Barcelona. Lumen, 1996.
135. MARTÍN, J.F.: *La granja*. Barcelona. Planeta, 1996.
136. MARTÍNEZ, R.: *Gato Guille y los monstruos*. Pontevedra. Kalandraka, 2000.
137. MATEGAZZA, G.: *La granja por dentro*. Madrid. Edaf, 1995.
138. MATÉU, F.: *Nina y Tina se divierten en la nieve*. Barcelona. Timun Mas, 1995.
139. McNAUGHTON, C.: *¡Qué despiste!* Madrid. SM., 1998
140. McNAUGHTON, C.: *Loco por el fútbol*. Madrid. Altea, 1982.
141. McBRATNEY, S.: *¡Adivina cuánto te quiero!* Barcelona. Kókinos, 1995.
142. McHARGUE, G.: *El zoo de Sebastián*. Madrid. Altea, 1984
143. MEHREN, G.: *El maravilloso viaje de Alejandro*. Barcelona. Destino, 1997.
144. MENSING, K.: *Un regalo para Bruno*. México. F.C.E., 1999.
145. METS, A.: *¡Me voy de viaje!* Barcelona. Corimbo, 1998.

146. MINARIK, E. H.: *Osito*. Madrid. Alfaguara, 1981.
147. MOERBEEK, K.: *Las aventuras del conejito Benny*. Barcelona. Elfos, 1992.
148. MONREAL, V.: *¿De qué tienes miedo?* León. Everest, 1997.
149. MOSER, E.: *El ratón, el sapo y el cerdo*. Madrid. S.M., 1996.
150. NADJA: *¿Qué le pasa a Momo?* Madrid S.M., 1995.
151. NORAC, C.: *Las palabras dulces*. Barcelona. Corimbo, 1998.
152. OSORIO, M.: *El caballito que quería volar*. Valladolid. Miñón, 1982.
153. OXENBURY, H.: *En casa de los abuelos*. Barcelona. Juventud, 1994.
154. PACOVSKÁ, K.: *El pequeño rey de las flores*. Madrid. Kókinos, 1993.
155. PELEGRÍN, A.: *Misino, gatino*. Madrid. Espasa Calpe, 1993.
156. PELLICER LÓPEZ, C.: *Julieta y su caja de colores*. México. F.C.E., 1997.
157. PIENKOWSKI, J.: *Aviones*. Barcelona. Destino, 1997.
158. PIÉROLA, M.: *Muchas cosas*. Madrid. Anaya, 1995.
159. PLATH, S.: *El libro de las camas*. Madrid. Espasa Calpe, 1989.
160. PLEDGER, M.: *Una aventura con el lobo Lolo*. Madrid. S.M., 1997.
161. POTTER, B.: *El cuento sorpresa de Perico el conejo travieso*. Madrid. Debate, 1996.
162. RAE, S.: *El circo de las pulgas*. Barcelona. Montena, 1996.
163. RICO, L. y BLANCO, C.: *Kalamito va a la escuela*. Madrid. Altea, 1983.
164. RIDDELL, Ch.: *Pipo y el oso*. Madrid. Anaya, 1987.
165. RODDIE, S.: *¡Ábrete, huevo, ábrete!* Barcelona. Beascoa, 1993.

166. RÓDENAS, A.: *Quiero mi chupete*. Madrid. Anaya, 1998.
167. RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: *El gallo kiriko*. Sevilla. Algaida, 1985.
168. ROMERO YEBRA, A. M.: *El sapito vegetariano*. Madrid. S.M., 1998.
169. ROSS, T.: *Quiero una hermana*. Madrid. S.M., 1999.
170. ROSS, T.: *A dormir*. Barcelona Timun Mas, 1994.
171. RUBIO, A.: *El murciélago Aurelio*. Madrid. S.M., 1997.
172. SABRIÁ, C.: *Sólo me ves tú*. Barcelona. La Galera, 2000.
173. SÁNCHEZ, J.: *El tren de lunares*. Madrid. S.M., 2000.
174. SANDERS, A.: *¡Un lobo!* Barcelona. Corimbo, 1999.
175. SASTRÍAS, M.: *El sapo que no quería comer*. México. F.C.E., 1998.
176. SCHÄR, B.: *¡Esto no puede ser!* Madrid. S.M., 1996.
177. SCHMITT-MENZEL, I.: *Las andanzas del ratón zito*. Madrid. Labor, 1977.
178. SCHUBERT, I.: *El monstruo de las fresas*. Barcelona. Lumen, 1989.
179. SENNELL, J.: *Irene y el garabato*. Barcelona. El Arca de Junior, 1994.
180. SHANNON, D.: *¡No, David!* León. Everest, 2000.
181. SHELDON, D. y BLITHE, G.: *El canto de las ballenas*. Madrid. Kókinos, 1993.
182. SHERIDAN, C.: *¿Dónde dormirás, pequeña liebre?* Barcelona. Beascoa, 1999.
183. SIEVEKING, A Y HENDERSON: *El libro de los bebés*. Barcelona. Ediciones B, 1993.
184. SIMONS, J.: *¡Ven aquí, Daisy!* Barcelona. Beascoa Internacional, 1999.
185. SMITH, D.: *¿Sabes dónde estoy?* Barcelona. Beascoa, 1992.

186. SOLÉ, C.: *Juan es muy pequeño*. Madrid. S.M., 1990.
187. SOLOTAREFF, G.: *El conejito está enamorado*. Barcelona. Ediciones B, 1990.
188. SPETTER, J. H.: *¡Feliz cumpleaños Vivi!* México. F.C.E., 1997.
189. STEWART, P.: *Un poquito de invierno*. Madrid. S.M., 2000
190. SYKES, J.: *No quiero ir a dormir*. Barcelona. Juventud, 1996.
191. TEULADE, P.: *Porque te quiero*. Barcelona. Corimbo, 1998.
192. THRAVES, S.: *Harry busca un tesoro*. Barcelona. Timun Mas, 1995.
193. TREVELYAN, K.: *El sueño del rey Iván*. Madrid. Kókinos, 1999.
194. TRUUS: *Con las puntas de los dedos*. Madrid. S.M., 1999.
195. TULLET, H.: *No confundas*. Barcelona. Destino, 1999.
196. TURK, H.: *Alex y las manchas misteriosas*. León. Everest, 1994.
197. URBERUAGA, E.: *Pluma y Tapón*. Madrid. Anaya, 1999.
198. URIBE, M. L.: *Dimes y diretes*. Barcelona. Juventud, 1992.
199. VALAT, P. M.: *El color*. Madrid. S.M., 1993.
200. VELTHUIJS, M.: *Sapo y Pata*. Madrid. Anaya, 2000.
201. WADDEL, M.: *Tú y yo, osito*. Barcelona. Kókinos, 1996.
202. WAITE, J.: *Ratoncito, ¡ten cuidado!* Barcelona. Zendrera Zairquiey, 1998.
203. WALSH, M.: *Marta cuenta sus gatitos*. Barcelona. Timun Mas, 1997.
204. WEATHERBY, M. A.: *Mi dinosaurio*. Madrid. Kókinos, 1999.

205. WELLS, R.: *La Navidad de Max*. Madrid. Altea, 1996.
206. WELLS, R.: *Julieta, estate quieta*. Madrid. Altea, 1981.
207. WEST, C.: *El castillo del rey Sisebuto*. Madrid. Anaya, 1987.
208. WISHINSKY, F.: *Onga Bonga*. Barcelona. Juventud, 1999.
209. WOOD, D.: *Vamos a la cama*. Barcelona. Timun Mas, 1997.
210. YEE, P.: *Conejito va de compras*. Barcelona. Beascoa, 1992.
211. YOON, J. H.: *Juega con los contrarios*. Madrid. S.M., 1996.
212. ZIEFERT, H.: *Una nueva hermanita*. Madrid. S.M., 1998.

### A partir de 7 años

213. AIKEN, J.: *El gato Mog y otros cuentos*. Madrid. S.M., 1984.
214. ALCÁNTARA, R.: *El hijo del viento*. Madrid. Anaya, 1999.
215. ALDECOA, J. y LOSANTOS, C.: *Pinko y su perro*. Madrid. S.M., 1998.
216. ALONSO, F.: *El hombrecillo de papel*. Madrid. Gaviota, 1998.
217. AMO, M.: *Chitina y su gato*. Barcelona. Juventud, 1986.
218. ANTONIORROBLES: *Hermanos Monigotes*. Barcelona. La Gaya Ciencia, 1978.
219. ARMIJO, C.: *El Pampinoplas*. Madrid. S.M., 1980.
220. AZORÍN, P.: *Pisando charcos*. Zaragoza. Edelvives, 1994.
221. BALESTRINI, S.: *Los zarramplines*. Barcelona. La Galera, 1983.

222. BALZOLA, A.: *Historia de Nino*. Zaragoza. Edelvives, 1990.
223. BAQUEDANO, L.: *¡Pobre Antonieta!* Madrid. S.M., 1995.
224. BARRENA, P.: *El cuaderno de Luismi*. Madrid. Anaya, 1999.
225. BARTOLOZZI, S.: *Aventuras maravillosas de Pipo y Pipa*. Valladolid. Miñón, 1987.
226. BARTOLOZZI, S.: *El nacimiento de Pinocho*. Madrid. Gahe, 1960.
227. BECKMAN, T.: *La vuelta al mundo con Korilú*. Barcelona. Juventud, 1984.
228. BEER, H.: *Osito pardo, ¿qué sueñas?* Barcelona. Lumen, 1994.
229. BLAKE, Q.: *Mister Magnolia*. Madrid. Altea, 1995.
230. BROWN, A.: *Me gustan los libros*. Méjico. F.C.E., 1992.
231. CALATAYUD, M.: *El árbol inquieto*. Madrid. S.M., 1994.
232. CAMP, L.: *La fiesta de medianoche*. Madrid. S.M., 1997.
233. CANELA, M.: *Yoshi y la lluvia*. Barcelona. La Galera, 1999.
234. CAPDEVILA, J.: *Nico y Ana quieren ser músicos*. Barcelona. Timun Mas, 1984.
235. CAREY, P.: *El supergordo*. Madrid. Siruela, 1999.
236. CASTRO, G.: *De cómo nacieron las sirenas*. Barcelona. Edebé, 2000.
237. CERMEÑO, X.: *¡Mi tía es verde!* Madrid. SM., 1999.
238. CERRILLO, P. C.: *¡Adivina qué soy!* Madrid. S.M., 2001.
239. DAHL, R.: *¡Qué asco de bichos!* Madrid. Alfaguara, 1998.
240. DELAFOSSE, C.: *Caperucita roja, caperucita verde*. Madrid. Bruño, 1995.
241. DÍAZ, G. C.: *Óyeme con los ojos*. Madrid. Anaya, 2000.

242. DURÁN, T.: *La gallina*. Barcelona. La Galera, 1996.
243. ESCARDÓ, M.: *El escondrijo*. Barcelona. La Galera, 1996.
244. FARIAS, J.: *Los duendes*. Madrid. Gaviota, 1997.
245. FERNÁNDEZ POMBO, A.: *La pequeña aventura de Boli*. Zaragoza. Edelvives, 1995.
246. FERRÁN, J.: *Tarde de circo*. Valladolid. Miñón, 1982.
247. FRIEDRICH, J.: *La otra Nina*. Miñón. Alfaguara, 1999.
248. FUERTES, G.: *Coleta la poeta*. Valladolid. Miñón, 1983.
249. FUERTES, G.: *Cangura para todo*. Barcelona. Lumen, 1968.
250. FUERTES, G.: *Don Pato y Don Pito*. Madrid. Escuela Española, 1970.
251. GAARNER, J.: *El castillo de las ranas*. Madrid. Siruela, 1999.
252. GARCÍA SÁNCHEZ, J. L.: *La niña invisible*. Madrid. Altea, 1984.
253. GARCÍA-CLAIRAC, S.: *Maxi el aventurero*. Madrid. S.M., 1995.
254. GARCÍA TEIJEIRO, A.: *Versos de agua*. Zaragoza. Edelvives, 1989.
255. GÓMEZ CERDÁ, A.: *El monstruo y la bibliotecaria*. Barcelona. Noguer, 1991.
256. GOSCINNY, R.: *El pequeño Nicolás*. Madrid. Alfaguara, 1994.
257. GUERRERO, A.: *Una jirafa de otoño*. Madrid. Anaya, 1995.
258. GUIDOUX, V.: *De día y de noche*. Madrid. S.M., 2000.
259. HOHLER, F.: *¡Me lo pido!*. Madrid. SM., 2000.
260. JANOSCH, J.: *Feliz cumpleaños, pequeño tigre*. Madrid. Gaviota, 1995.
261. JANOSCH, J.: *Yo te curaré, dijo el pequeño oso*. Madrid. Alfaguara, 1987.

262. JOSÉ, E.: *Julia tiene una estrella*. Barcelona. La Galera, 2000.
263. KESELMAN, G.: *Valeria*. Madrid. Espasa Calpe, 2000.
264. KESELMAN, G.: *Papá se casó con una bruja*. Madrid. Bruño, 1998.
265. KIERKEGAARD, O. L.: *Otto es un rinoceronte*. Madrid. Alfaguara, 1993.
266. KING- SMITH, D.: *El día del ratón*. Barcelona. Edebé, 1997.
267. KÖNNECKE, O.: *Elvis y el hombre del abrigo rojo*. Madrid. S.M., 1999.
268. KORSCHUNOW, I.: *Maxi quiere irse*. Barcelona. Noguer, 1990.
269. KURTZ, C.: *Chepita*. Madrid. Escuela Española, 1985.
270. LAGOS, C.: *En la rueda del viento*. Valladolid. Miñón, 1985.
271. LAIGLESIA, J. A. de: *Mariquilla la pelá y otros cuentos*. Madrid. S.M., 1987.
272. LEGGE, D.: *¿Qué pasa aquí, abuelo?* Barcelona. Juventud, 1995.
273. LEVERT, C.: *Pedro y su roble*. Valladolid. Miñón, 1985.
274. LOBE, M.: *El fantasma de palacio*. Madrid. S.M., 1986.
275. LOBEL, A.: *Historias de ratones*. Pontevedra. Kalandraka, 2000.
276. LOON, P. V.: *Sam, la superdetective*. Madrid. Bruño, 1996.
277. LÓPEZ NARVÁEZ, C.: *No eres una lagartija*. Madrid. Anaya, 1996.
278. LORNSSEN, B.: *Tía Yeska*. Barcelona. Noguer, 1989.
279. MACHADO, A. M.: *El domador de monstruos*. Madrid. S.M., 1999.
280. MAHY, M.: *El secuestro de la bibliotecaria*. Madrid. Alfaguara, 1999.

281. MARSÉ, J.: *La fuga de Río Lobo*. Madrid. Alfaguara, 1996.
282. MARTÍN, M. T.: *Yo viví con una bruja*. Barcelona. Edebé, 1995.
283. MATAIX, L.: *Papá no quiere ser pingüino*. Madrid. Bruño, 2000.
284. MATEOS, P.: *La princesa que perdió su nombre*. Zaragoza. Edelvives, 1993.
285. MATUTE, A. M.: *El país de la pizarra*. Barcelona. Lumen, 1987.
286. MAYNE, W.: *El ratón que voló*. Madrid. Anaya, 1987.
287. MENÉNDEZ, M.: *La noche de reyes*. Madrid. S.M., 1998.
288. MENSING, K.: *Un regalo para Bruno*. México. F.C.E., 1999.
289. MERINO, J. M<sup>a</sup>: *El cuaderno de hojas blancas*. Madrid. Anaya, 1996.
290. MORRISON, T.: *La gran caja*. Barcelona. Ediciones B, 2000.
291. MOSER, E.: *El león destronado*. León. Everest, 1999.
292. MUÑOZ PUELLES, V.: *Óscar y el león de Correos*. Madrid. Anaya, 1999.
293. MURCIANO, C.: *Me llamo Pablito*. Zaragoza. Edelvives, 1995.
294. NESQUENS, D.: *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*. Madrid. Anaya, 2000.
295. NILSSON, U.: *¡Cuidado con los elefantes!* Madrid. S.M., 1999.
296. NILSSON, U.: *El aprendiz de mago*. Madrid. S.M., 1999.
297. NÖSTLINGER, Ch.: *Juan, Julia y Jericó*. Madrid. Alfaguara, 1998.
298. ORAM, H.: *La segunda princesa*. Barcelona. Timun Mas, 1998.
299. OSORIO, M.: *Cuentos de cinco minutos*. Madrid. Anaya, 1989.

300. PAOLA, T.: *Abuela de arriba, abuela de abajo*. Madrid. S.M., 1994.
301. PÉREZ MONTERO, J.: *El pintor de trenes*. León. Everest, 1994.
302. PES CETTI, L. M.: *Frin*. Alfaguara.
303. PFISTER, M.: *El pez arco iris*. Barcelona. El Arca de Junior, 1993.
304. PLATH, S.: *El paquete sorpresa*. Madrid. S.M., 1997.
305. POSADAS, C.: *Kiwi*. Madrid. S.M., 1985.
306. PUERTO, C.: *El secreto de los gemelos*. Madrid. Gaviota, 1998.
307. RODERO, P.: *Dos amigos*. Madrid. Kókinos, 1995.
308. ROMERO YEBRA, A. M.: *Hormigueta negra*. Madrid. Escuela Española, 1988.
309. ROSAMEL, G.: *Creando animales con los niños*. Barcelona. Zendera Zariquiey, 1999.
310. SAMPSON, D.: *Gruñón y el mamut peludo*. SM
311. SÁNCHEZ, G.: *La casa de cristal del señor Clin*. Madrid. S.M., 2000.
312. SEGOVIA, F.: *Huevos de Pascua*. Madrid. F.C.E., 1995.
313. SENDAK, M.: *Donde viven los monstruos*. Madrid. Altea, 1995.
314. SILVERSTEIN, S.: *¿Quién quiere un rinoceronte barato?* Barcelona. Lumen, 1996.
315. SOLÉ, M. E.: *Un buen día*. Madrid. S.M., 1990.
316. STIEMERT, E.: *¿Qué pasa ahí arriba?* Madrid. Kókinos, 1999.
317. TOWNSON, H.: *El fantasma de la escuela*. Barcelona. Edebé, 1992.
318. VALRIU, C.: *Septihombres y Septigibas*. Barcelona. La Galera, 1997.
319. VENTURA, A.: *El tren*. Salamanca. Lóquez, 2000.
320. VINYES, J.: *¡San Jorge, San Jorge!* Barcelona. La Galera, 1998.

321. VIÑAS, C.: *Canción tonta del Sur*. Almería. Gutenberg, 1984.
322. WELLS, R.: *¿Hay algo más grande que una ballena azul?* Barcelona. Juventud, 1997.
323. WILLIS, J.: *La tormenta monstruosa*. Barcelona. Timun Mas, 1991.
324. WOLFEL, Ú.: *Treinta historias de tía Mila*. Madrid. Espasa Calpe, 1986.
325. ZIMNIK, R.: *El viaje en globo de Guillermo*. Madrid. Susaeta, 1975.

### A partir de 9 años

326. ABDEL-QADIR, G.: *El camello de hojalata*. Madrid. Alfaguara, 1996.
327. ABRIL, M.: *Totó, Titi, Lolo, Lili, Pompoiff y la señora Romboedro*. Mallorca. Olañeta, 1995.
328. ALEIXANDRE, M.: *El chápiro verde*. Madrid. Anaya, 1999.
329. ALBERTI, R., GARCÍA LORCA, F. y JIMÉNEZ, J. R.: *Mi primer libro de poemas*. Madrid. Anaya, 1997.
330. ALMENA, F.: *Panki, mi amigo de las nubes*. Madrid. S.M., 1993.
331. ALONSO F.: *El faro del viento*. Madrid. Anaya, 1988.
332. ALONSO F.: *El misterioso influjo de la barquillera*. Madrid. Anaya, 1999.
333. ALONSO, F.: *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*. Madrid. Alfaguara, 1983.
334. ALONSO, F.: *Feral y las cigüeñas*. Barcelona. Noguer, 1980.
335. ALONSO, J. L.: *Una de piratas*. Madrid. S.M., 2000.
336. AMO, M. del: *La cometa verde*. Zaragoza. Edelvives, 1996.

337. AMO, M. del: *La piedra y el agua*. Barcelona. Noguer, 1980.
338. ANDERSON, R.: *Unos chicos especiales*. Madrid. Alfaguara, 1993.
339. ANTONIORROBLES: *Cuentos de las cosas que hablan*. Madrid. Espasa Calpe, 1986.
340. ANTONIORROBLES: *Cuentos en orden alfabético*. Barcelona. La Gaya Ciencia, 1978.
341. ANTONIORROBLES: *Cuentos de "El perro, el ratón y el gato"*. Valladolid. Miñón, 1983.
342. ANTONIORROBLES: *El señor que se comió un mundo*. Barcelona. Noguer, 1985.
343. ARMIJO, C.: *Los Batautos*. Barcelona. Juventud, 1975
344. ARMIJO, C.: *Guiñapo y Pelaplátanos*. Madrid. Bruño, 1984.
345. BALLAZ, J.: *El muñeco que anunció la Navidad*. Barcelona. Edebé, 1993.
346. BAUM, L. F.: *El maravilloso Mago de Oz*. Madrid. Anaya, 1985.
347. BENAVENTE, J.: *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*. Barcelona. Labor, 1970.
348. BORDONS, P.: *Leporino Clandestino*. Madrid. S.M., 1999.
349. BUCHOLZ, Q.: *El coleccionista de momentos*. Salamanca. Lóguez, 1997.
350. CAMERON, A.: *El lugar más bonito del mundo*. Madrid. Alfaguara, 1996.
351. CANSINO, E.: *Nube y los niños*. Madrid. Anaya, 2000.
352. CAÑIZO, J. A. del: *Con la música a otra parte*. Zaragoza. Edelvives, 1996.
353. CAREY, P.: *El supergordo*. Madrid. Siruela, 1999.
354. CASAS, B.: *Antoñita, la fantástica*. Madrid. Castalia, 1990.
355. CERRILLO, P. C.: *A la rueda, rueda*. Madrid. Anaya, 2000.

356. CLEARY, B.: *Ramona la valiente*. Madrid. Espasa Calpe, 2000.
357. CLIMENT, F.: *Juana Calamidad contra el hombre lobo*. Madrid. Anaya, 1995.
358. CROMPTON, R.: *Guillermo y el tesoro escondido*. Madrid. Altea, 2001.
359. DAHL, R.: *James y el melocotón gigante*. Madrid. Alfaguara, 1996.
360. DAHL, R.: *Charlie y la fábrica de chocolate*. Madrid. Alfaguara, 1999.
361. DAHL, R.: *Matilda*. Madrid. Alfaguara, 1989.
362. DAHL, R.: *Danny campeón del mundo*. Madrid. Alfaguara, 1986.
363. DEJONG, M.: *Y entonces llegó un perro*. Barcelona. Noguer, 1989.
364. DESCLOT, M.: *Amores y desamores de Oberón y Titania*. Barcelona. La Galera, 1995.
365. DEU PRATS, J.: *El secuestro de la primavera*. Barcelona. La Galera, 1999.
366. DÍAZ, G. C.: *Óyeme con los ojos*. Madrid. Anaya, 2000.
367. ENDE, M.: *La leyenda de la luna llena*. Barcelona. El Arca de Junior, 1995.
368. ENDE, M.: *Jim Botón y Lucas el maquinista*. Barcelona. Noguer, 1962.
369. FABRETTI, C.: *El bosque de los grumos*. Madrid. Alfaguara, 1998.
370. FARIAS, J.: *Algunos niños, tres perros y más cosas*. Madrid. Espasa Calpe, 1981.
371. FARIAS, J.: *Los caminos de la luna*. Madrid. Anaya, 1997.
372. FARIAS, J.: *Por tierras de pan llevar*. Madrid. Gaviota, 1999.
373. FAULKNER, W.: *El árbol de los deseos*. Barcelona. Lumen, 1988.
374. FERRÁN, J.: *Cuaderno de música*. Valladolid. Miñón, 1983.

375. FISCHER, M. L.: *Mónica y el fantasma de la casa*. Barcelona. Toray, 1983.
376. FORTÚN, E.: *Celia lo que dice*. Madrid. Aguilar, 1985.
377. FUENTE ARJONA, A.: *Oscar, atleta*. Madrid. Alfaguara, 1995.
378. GAARDER, J.: *El castillo de las ranas*. Madrid. Siruela, 1999.
379. GARCÍA PADRINO, J. y SOLANA, L.: *Por caminos azules...* Madrid. Anaya, 1999.
380. GARCÍA-CLAIRAC, S.: *El niño que quería ser Tintín*. Madrid. S.M., 1997.
381. GEFAELL, M. L.: *Antón Retaco*. Barcelona. Noguer, 1993.
382. GEFAELL, M. L.: *Las hadas de Villaviciosa de Odón*. Madrid. Alfaguara, 1979.
383. GISBERT, J. M.: *El misterio de la isla de Tokland*. Madrid. Espasa Calpe, 1988.
384. GÓMEZ CERDÁ, A.: *Papá y mamá son invisibles*. Madrid. Bruño, 1988.
385. GÓMEZ CERDÁ, A.: *Alejandro no se ríe*. Madrid. Anaya, 1988.
386. GÓMEZ YEBRA, A.: *Un gato verde y con chispa*. Zaragoza. Edelvives, 1994.
387. GÓRRIZ, J.: *El secreto de las gafas*. Barcelona. Edebé, 1998.
388. GRIPE, M.: *Hugo y Josefina*. Barcelona. Noguer, 1983.
389. GRIPE, M.: *La hija del espantapájaros*. Madrid. S.M., 1986.
390. HARTLING, P.: *Ben quiere a Ana*. Madrid. Alfaguara, 1982.
391. HOFFMANN, E.: *Cascanueces y el rey de los ratones*. Madrid. Espasa Calpe, 1985.
392. HOLDEN, D.: *El mejor truco del abuelo*. Méjico. F.C.E., 1993.

393. HUGHES, C.: *Lota y la casa patas arriba*. Madrid. Siruela, 1999.
394. IONESCU, A.: *De un país lejano*. Barcelona. Labor, 1985.
395. JANER MANILA, G.: *Esto que ves es el mar*. Barcelona. La Galera, 1996.
396. JANER MANILA, G.: *Los peces no se peinan*. Madrid. S.M., 1989.
397. JIMÉNEZ, J. R.: *Canta, pájaro lejano*. Madrid. Espasa Calpe, 1997.
398. KERR, J.: *Cuando Hitler robó el conejo rosa*. Madrid. Alfaguara, 1978.
399. KING-SMITH, D.: *La sorprendente gallina parlante*. Barcelona. Edebé, 1996.
400. KÖNNECKE, O.: *Lola y el fantasma*. Madrid. S.M., 1999.
401. KORDON, K.: *Viaje a la isla de los milagros*. Madrid. Alfaguara, 1998.
402. KURTZ, C.: *Óscar, el cosmonauta*. Barcelona. Juventud, 1962.
403. LAMBERT, D.: *Guía de los dinosaurios*. Barcelona. Ediciones B, 2000.
404. LEEUWEN, J.: *El increíble viaje de Desi*. Madrid. S.M., 1995.
405. LEÓN, M. T.: *Rosafría, patinadora de la luna*. Madrid. De la Torre, 1990.
406. LEÓN, M. T.: *Cuentos para soñar*. Barcelona. Edaf, 2000.
407. LINDGREN, A.: *Pippa mediaslargas*. Barcelona. Juventud, 1987.
408. LINDO, E.: *Manolito Gafotas*. Madrid. Alfaguara, 1994.
409. LÓPEZ AYALA, C.: *Don Siseñor*. Madrid. Emiliano Escolar, 1981.
410. LÓPEZ NARVÁEZ, C.: *El fuego de los pastores*. Madrid. Espasa Calpe, 1987.

411. LÓPEZ NARVÁEZ, C.: *Un puñado de miedos*. Madrid. S.M., 1998.
412. LOWRY, L.: *Anastasia Krupnik*. Madrid. Espasa Calpe, 1987.
413. MACHADO, A. M.: *Aunque parezca mentira*. Madrid. Anaya, 2000.
414. MARTÍN, A.: *La guerra de los minúsculos*. Madrid. Anaya, 1995.
415. MARTÍNEZ MENCHÉN, A.: *En mi casa hay un duende*. Madrid. Anaya, 1995.
416. MARTÍNEZ VENDRELL, M. Y SOLÉ, C.: *Yo las quería*. Barcelona. Destino, 1984.
417. MATEOS, P.: *Capitanes de plástico*. Madrid. S.M., 1984.
418. MATEOS, P.: *El viejo que no salía en los cuentos*. F.C.E. México, 1998.
419. MATUTE, A. M.: *La abuela*. Barcelona. Lumen, 1996.
420. MATUTE, A. M.: *El saltamontes verde*. Barcelona. Lumen, 1971.
421. MATUTE, A. M.: *Paulina*. Barcelona. Lumen, 1988.
422. McCAUGHREAN, G.: *Una sarta de mentiras*. México. F.C.E., 1992.
423. McEWAN, Ch.: *¡No me digas que no lo ves!* Barcelona. Ediciones B, 1996.
424. MENDO, M. A.: *El vendedor de agujeros*. Miñón. Valladolid, 1987.
425. MENÉNDEZ, E.: *La máquina maravillosa*. Madrid. Bruño, 1994.
426. MORPURGO, M.: *El león de Tom*. Barcelona. Edebé, 1993.
427. MOURE TRENOR, G.: *Los caballos de mi tío*. Madrid. Anaya, 1999.
428. MUÑOZ, J.: *Fray Perico y su borrico*. Madrid. S.M., 1990.
429. NEUSCHÄFER- CARLON, M.: *Antonio en el país del silencio*. León. Everest, 1999.

430. NISTER, E.: *Gira Girasol*. Mondadori. Madrid, 1987.
431. NÖSTINGLER, Ch.: *Konrad o el niño que salió de una lata...* Madrid. Alfaguara, 1980.
432. NÖSTINGLER, Ch.: *Piruleta*. Madrid. Alfaguara, 1985.
433. NÖSTLINGER, Ch: *Querida Susi, querido Paul*. Madrid. S.M., 1986
434. OBIOLS, M. Y SOLÉ, C.: *Un iris irritado*. Barcelona. Alinco, 1991.
435. OBIOLS, M.: *Datrebil y 7 cuentos*. Madrid. Espasa Calpe, 1985.
436. OLEW, U.: *El monstruo de la oscuridad*. Madrid. S.M., 1997.
437. OSORIO, M.: *El último elefante blanco*. Madrid. Anaya, 1997.
438. PACHECO, M. A.: *Una semana con el ogro de Cornwallles*. Madrid. Anaya, 1993.
439. PANERO, J. A.: *Danko, el caballo que conocía las estrellas*. Madrid. S.M., 1994.
440. PAOLA, T.: *Oliver Button es una nena*. Madrid. Susaeta, 1999.
441. PATERSON, K.: *La gran Gilly Hopkins*. Madrid. Alfaguara, 1982.
442. PAUSEWANG, G.: *La sirena en la lata de sardinas*. Madrid. Anaya, 1997.
443. PELEGRÍN, A.: *Poesía española para niños*. Madrid. Alfaguara, 1997.
444. PÉREZ DÍAZ, E.: *El niño que conversaba con el mar*. Madrid. Edebé, 1999.
445. PITZORNO, B.: *Clorofila del cielo azul*. Madrid. Anaya, 1998.
446. PRESS, H. J.: *Aventuras de "La mano negra"*. Madrid. Espasa Calpe, 1995.
447. PREUSSLER, O.: *El Bandido Saltodemata*. Barcelona. Noguer, 1990.

448. PUNCEL, M.: *Abuelita Opalina*. Madrid. S.M., 1999.
449. RIVIÈRE, M.: *¡Yo me escapé!* Barcelona. El Arca de Junior, 1995.
450. ROCA ORTA, A.: *Un caracol para Emma*. Barcelona. Edebé, 1998.
451. RODARI, G.: *Cuentos para jugar*. Madrid. Alfaguara, 1986.
452. RODARI, G.: *Cuentos largos como una sonrisa*. Barcelona. La Galera, 1998.
453. ROSELL, J. F.: *Vuela, Ertico, vuela*. Madrid. S.M., 1997.
454. SALGARI, E.: *El león de Damasco*. Madrid. Legasa, 1981.
455. SÁNCHEZ, A.: *Miguel y la lluvia*. Madrid. Escuela Española, 1983.
456. SÁNCHEZ, G.: *Doctor Rus*. Barcelona. Edebé, 1996.
457. SANTIAGO, R.: *El último sordo*. Barcelona. Edebé, 1996.
458. SCHEFLER, A.: *Proverbios de todo el mundo*. Barcelona. Destino, 1998.
459. SCHMIDT, A. M. G.: *Un vikingo en el jardín*. Madrid. S.M., 1997.
460. SCHREIBER WICKE, E.: *El cuervo Ricardo*. Barcelona. Edebé, 1996.
461. SENNELL, J.: *La guía fantástica*. Barcelona. Juventud, 1982.
462. SERRES, A. y JARRIE, M.: *¡Tran, Tran! Señor ¡Cric-Crac!*. Salamanca. Lóquez, 1998.
463. SIERRA y FABRA: *El niño que vivía en las estrellas*. Madrid. Alfaguara, 1998.
464. SINGER, I. B.: *Cuando Shlemel fue a Varsovia y otros cuentos*. Madrid. Alfaguara, 1992.
465. SIS, P.: *Mensajero de las estrellas*. Barcelona. Lumen, 1996.

466. SKARMETA, A.: *La composición*. Madrid. Ekaré, 2000.
467. SOMMER-BODENBURG, S.: *El pequeño vampiro*. Madrid. Alfaguara, 1998.
468. STARK, U.: *La visita del jeque*. Madrid. S.M., 1996.
469. TELLENGEN, T. *Un elefante en la ciudad*. Madrid. S.M., 1998.
470. TOLSTOI, L. N.: *Los dos viejos peregrinos y otros cuentos*. Madrid. S.M., 1980.
471. TRAVERS, P.: *Mary Poppins*. Barcelona. Juventud, 1978.
472. TWAIN, M.: *Narraciones humorísticas*. Barcelona. Gaya Ciencia, 1981.
473. VALLVERDÚ, J.: *La perla negra*. Barcelona. La Galera, 1985.
474. VALLVERDÚ, J.: *Polvorón*. Barcelona. La Galera, 1985.
475. VAN LEEUWEN, J.: *Una casa con siete habitaciones*. Madrid. S.M., 1999.
476. VÁZQUEZ VIGO, C.: *La famosa Verónica*. Barcelona. Magisterio Casals, 1999.
477. VÁZQUEZ VIGO, C.: *Un monstruo en el armario*. Madrid. S.M., 1992.
478. VILLAFAÑE, J.: *El caballo celoso*. Madrid. Espasa Calpe, 1983.
479. WATTERSON, B.: *No me gusta tu cara*. Barcelona. Ediciones B, 1997.
480. WINDING, T.: *Mi perro Mister*. Madrid. S.M., 1997.
481. WOLFEL, Ú.: *Las travesuras de Julio*. Barcelona. Noguer, 1991.
482. YEOMAN, J.: *La rebelión de las lavanderas*. Madrid. Alfaguara, 1994.
483. ZAFRA, J.: *El palacio de papel*. Madrid. Anaya, 1998.
484. ZEPEDA, M.: *Marita no sabe dibujar*. México. F.C.E., 1997.

485. ZIMNIK, R.: *El pequeño tigre y los gánsteres*. Barcelona. Lumen, 1978.
486. ZUBIZARRETA, P.: *Llegaste por el aire*. Barcelona. La Galera, 1999.

### A partir de 12 años

487. ALAFENISH, S.: *Amira: princesa del desierto*. Madrid. Siruela, 1995.
488. ALONSO, F.: *Las raíces del mar*. Madrid. Anaya, 1997.
489. AMELIN, M.: *Música directa al corazón*. Zaragoza. Edelvives. 2000.
490. AMO, M.: *Rastro de dios*. Madrid. S.M., 1983.
491. BALLAZ, J.: *Autopista A-3*. Barcelona. Ediciones B, 1988.
492. BALLESTER, B.: *Dos gramos de polvo*. León. Everest, 2001.
493. BANKS, L. R.: *La llave mágica*. Madrid. Everest, 1995.
494. BARRIE, J. M.: *Peter Pan o el niño que no quería crecer*. Madrid. Siruela, 1999.
495. BÖLL, H.: *Mi triste cara*. Salamanca. Lóguez, 1986.
496. BOUDET, R.: *Mi profe es una espía*. Zaragoza. Edelvives, 1999.
497. CAMPOS QUEIRÓS, B.: *Por parte de Pa*. México. F.C.E., 1998.
498. CAÑIZO, J. A.: *El castillo invisible*. Barcelona. Edebé, 1996.
499. CARAZO, J.: *El verano francés*. Madrid. Alfaguara, 1997.
500. CARMI, D.: *Samir y Jonathan en el planeta Marte*. Salamanca. Lóguez, 1997.
501. CARROLL, L.: *Alicia en el País de las Maravillas*. Barcelona. Juventud, 1986.

502. CENDRARS, B.: *Cuentos negros para niños blancos*. Madrid. Espasa Calpe, 1984.
503. CROSS, G.: *En el límite*. México. F.C.E., 1998.
504. DAUDET, A.: *Aventuras prodigiosas de Tartarin de Tarascón*. Madrid. Anaya, 1984.
505. DELIBES, M.: *Mi querida bicicleta*. Madrid. Miñón, 1988.
506. DELIBES, M.: *Tres pájaros de cuenta*. Madrid. Miñón, 1983.
507. DELPUECH, I.: *Azul como la noche*. Zaragoza. Edelvives, 2000.
508. DENZEL, J.: *Regreso a las cavernas*. Madrid. Alfaguara, 1999.
509. DEVERNOIS, E.: *Mentiras*. Zaragoza. Edelvives, 2000.
510. DRILL, E.: *¡Descúbrete!* Barcelona. Ediciones B, 2000.
511. DURRELL, G.: *El paquete parlante*. Madrid. Alfaguara, 1987.
512. ECHEGARAY, M.: *Inciértico o la rica historia del sexto océano*. Madrid. Siruela, 1998.
513. ENDE, M.: *Momo*. Barcelona. Alfaguara, 1985.
514. ENZENSBERGER, H. M.: *El diablo de los números*. Madrid. Siruela, 1997.
515. FARIAS, J.: *Años difíciles*. Madrid. Susaeta, 1995.
516. FARIAS, J.: *Ismael, que fue marinero*. León. Everest, 2000.
517. FERNÁNDEZ PAZ, A.: *Cuentos por palabras*. Madrid. S.M., 1991.
518. FLEGEL, S.: *El secreto del laberinto*. Madrid. S.M., 1996.
519. FOURNIER, A. P.: *El mirlo y yo*. Madrid. Alfaguara, 1977.
520. FRASSETO, C.: *No me digas nunca "te quiero"*. Zaragoza. Edelvives, 2000.
521. GALLEGO GARCÍA, L.: *Finis mundi*. Madrid. S.M., 1999.

522. GIFF, P. R.: *Relato de un verano*. Madrid. S.M., 1999.
523. GISBERT J. M.: *La noche del eclipse*. Madrid. S.M., 1998.
524. GISBERT, J. M.: *La maldición del arquero*. Madrid. Espasa-Calpe, 1999.
525. GOGOL, N.: *Cuentos de la vieja Rusia*. Barcelona. Lumen, 2000.
526. GÓMEZ GARCÍA, J.C.: *Diario de Lolo*. Salamanca. Lóguez, 1983.
527. HÄRTLING, P.: *Algo pasa en la librería*. Madrid. Alfaguara, 1999.
528. IRVING, W.: *La leyenda de la Alhambra*. Madrid. Altea, 1984.
529. JANER MANILA, G.: *Han quemado el mar*. Barcelona. Edebé, 1993.
530. JANER MANILA, G.: *Samba per a un menino da rua*. Madrid. Edebé, 2000.
531. JIMÉNEZ, J. R.: *Platero y yo*. Madrid. Cátedra, 1984.
532. KASTNER: *Emilio y los detectives*. Barcelona. Juventud, 1984.
533. LALANA, F.: *Mande a su hijo a Marte*. Barcelona. Magisterio Canals. 2001.
534. LANDA, M.: *Mi mano en la tuya*. Madrid. Alfaguara, 1998.
535. LATORRE, J. M.: *La incógnita del volcán*. Barcelona. Edebé, 2000.
536. LAZZARATO, F.: *Brujas*. Barcelona. Montena, 1995.
537. LÓPEZ NARVÁEZ, C.: *El tiempo y la promesa*. Madrid. Bruño, 1999.
538. LÓPEZ NARVÁEZ, C.: *La tierra del sol y la luna*. Madrid. Espasa-Calpe, 1986.
539. LUCIANI, D.: *Vacaciones en el cementerio*. Madrid. S.M., 2000.
540. MADRID, J.: *Los piratas de Ranghum*. Madrid. Alfaguara, 1996.

541. MALLORQUÍ, C.: *El último trabajo del señor Luna*. Barcelona. Edebé, 1997.
542. MARTÍN GAITE, C.: *Caperucita en Manhattan*. Madrid. Siruela, 1990.
543. MARTÍN GAITE, C.: *El castillo de las tres murallas*. Barcelona. Lumen, 1981.
544. MARTÍN GARZO, G.: *La princesa manca*. Madrid. Ave del paraíso, 1995.
545. MARTÍN GARZO, G.: *El pozo del alma*. Madrid. Anaya, 2000.
546. MARTÍN, A.: *Me llaman tres catorce*. Madrid. S.M., 1998.
547. MARTÍNEZ GIL, F.: *El río de los castores*. Barcelona. Noguer, 1980.
548. MARTÍNEZ GIL, F.: *El verano de la linterna mágica*. Madrid. Alfaguara, 1995.
549. MASABÉU, R.: *Polizón de trapo*. Barcelona. Edebé, 1995.
550. MATUTE, A. M.: *El árbol de oro y otros relatos*. Madrid. Bruño, 1997.
551. MENDO, M. A.: *Por un maldito anuncio*. Madrid. S.M., 1994.
552. MERINO, J. M. : *No soy un libro*. Madrid. Siruela, 1992.
553. MIRANDE, J.: *Arturo y los caballeros de la Tabla Redonda*. Madrid. Espasa-Calpe, 1999.
554. MOURE TRENOR, G.: *¡A la mierda la bicicleta!*. Madrid. Alfaguara, 1998.
555. NÖSTINGLER, Ch.: *Konrad o el niño que salió de una lata de cervezas*. Madrid. Alfaguara, 1980.
556. PACHECO, M. A.: *El monstruo del Dr. Magnusson*. Barcelona. Edebé, 1997.
557. PELEGRÍN, A.: *Poesía española para jóvenes*. Madrid. Alfaguara, 1997.
558. PENNAC, D.: *¡Increíble Kamo!* Madrid. S.M., 1996.
559. PLAZA, J. M.: *De todo corazón, 111 poemas de amor*. Madrid. S.M., 1998.

560. POE E. A.: *El escarabajo de oro*. Barcelona. Vicens Vives, 1996.
561. RENARD, J.: *Pelo de zanahoria*. Valencia. Media Vaca, 1998.
562. RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: *El bosque de los sueños*. Madrid. Siruela, 1993.
563. ROSSETTI, A.: *Club de las chicas Róbinson*. Madrid. Alfaguara, 1999.
564. ROWLING, J. K.: *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona. Emecé, 1999.
565. SÁNCHEZ SILVA, J. M.: *Marcelino pan y vino*. Madrid. Anaya, 1985.
566. SIERRA I FABRA: *Nunca seremos estrellas del Rock*. Madrid. S.M., 1996.
567. STONE, M.: *El mar del Grial*. Madrid. Bruño, 1999.
568. TEIXIDOR, E.: *Marcabré y la hoguera de hielo*. Madrid. Espasa-Calpe, 1997.
569. TOWNSEND, S.: *El diario secreto de Adrián Mole*. Barcelona. Destino, 1993.
570. TWAIN, M.: *El forastero misterioso*. Madrid. Alianza.2000
571. VALLS, M.: *Julia y el Halcón Maltés*. Madrid. Anaya, 1999.
572. VALLVERDÚ, J.: *La isla amarilla*. Barcelona. Noguer, 1989.
573. VÁZQUEZ MONTALBÁN, M.: *El señor de los bonsais*. Madrid. Alfaguara, 1999.
574. VERNE, J.: *Los hijos del Capitán Grant*. Barcelona. Nauta, 1983.
575. VERNE, J.: *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Madrid. Alianza, 2000.
576. WELLS, H. G.: *La máquina del tiempo*. Madrid. Anaya, 1984.
577. WOLFEL, Ú.: *Campos verdes, campos grises*. Salamanca. Lóquez, 1992.

**A partir de 14 años**

578. ALBA, I.: *Detrás de la cámara*. Madrid. Anaya, 1999.
579. ALCOBERRO, A.: *Morder el anzuelo*. Barcelona. Casals, 2000.
580. ALFAYA, J.: *El año del milagro*. Madrid. Bruño, 1996.
581. ALFONSECA, M.: *El agua de la vida*. Madrid. S.M., 1998.
582. ALONSO, M. L.: *Pájaros en la tormenta*. Madrid. Bruño, 1999.
583. ÁLVAREZ NOVOA, C.: *Cigarras y hormigas*. León. Everest, 2000.
584. AROLD, M.: *Miriam es anoréxica*. Barcelona. Edebé, 1999.
585. ARTIGAS, T.: *Complot en el Everest*. Barcelona. Alba, 2000.
586. ATXAGA, B.: *Lista de locos y otros alfabetos*. Madrid. Siruela, 1998.
587. ATXAGA, B.: *Memorias de una vaca*. Madrid. S.M., 1992.
588. AZORÍN, P.: *¿Dónde está el señor Spock?*. León. Everest, 1999.
589. BAQUEDANO, L.: *Cinco panes de cebada*. Madrid. S.M., 1995.
590. BEÁ, J. M.: *Fugitivos de la razón*. Madrid. Anaya, 1997.
591. BÉCQUER, G. A.: *Leyendas*. Madrid. Cátedra, 1991.
592. BOULLOSA, C.: *El médico de los piratas*. Madrid. Siruela, 1992.
593. CARAZO, J.: *El soñador furtivo*. Madrid. Aguilar, 1989.
594. CASARIEGO CÓRDOBA, M.: *¡Qué poca prisa se da el amor!* Madrid. Anaya, 1997.

595. CELA, J.: *La llamada del mar*. Barcelona. La Galera, 1996.
596. CELA, J.: *Silencio en el corazón*. Barcelona. La Galera, 1999.
597. CLIMENT, P.: *Sissi no quiere fotos*. Madrid. Anaya 2000.
598. COELHO, P.: *El Alquimista*. Barcelona. Planeta, 1997.
599. COMINGES, J.: *Un curso muy movido*. Barcelona. Alba, 1999.
600. CONAN DOYLE, A.: *El abismo de Maracot*. Madrid. Anaya, 1994.
601. COWAN, A.: *La cerda*. Madrid. Siruela, 1997.
602. CHÁVEZ, R.: *La valla*. León. Everest, 2000.
603. DANDIN: *Historia de diez príncipes*. Palma de Mallorca. José J. de Olañeta, 2000.
604. DEFOE, D.: *Robinson Crusoe*. Madrid. Anaya, 1982.
605. DICKENS, CH.: *David Copperfield*. Barcelona. Juventud, 1997.
606. DOCAMPO, X.: *Cuando de noche llaman a la puerta*. Madrid. Anaya, 1996.
607. ENDE, M.: *La historia interminable*. Madrid. Alfaguara, 1992.
608. FARIAS, J.: *La posada del séptimo día*. León. Everest, 1998.
609. FELIPE, F.: *El hombre que ríe*. Barcelona. Glénat, 1999.
610. FERNÁNDEZ PACHECO, M. A.: *Los zapatos de Murano*. Madrid. Siruela, 1997.
611. FERNÁNDEZ PAZ, A.: *Rapazas*. Salamanca. Lóguez, 1996.
612. FERRER, J.: *El año sabático*. Madrid. Anaya, 1996.
613. FRABETTI, C.: *El gran juego*. Madrid. Alfaguara, 1998.
614. FREEDMAN, R.: *Los grandes jefes indios*. Salamanca. Lóguez, 1999.

615. GÁNDARA, A.: *Nunca seré como te quiero*. Madrid. S.M., 1995.
616. GISBERT, J. M.: *La frontera invisible*. Madrid. S.M., 1995.
617. GISBERT, J. M.: *Los armarios negros*. Madrid. Alfaguara, 1999.
618. GISBERT, J. M.: *Escenarios fantásticos*. Madrid. S.M., 1996.
619. GÓMEZ CERDA, A.: *Anoche hablé con la luna*. Zaragoza. Edelvives, 1993.
620. GÓMEZ OJEA, C.: *El diccionario de Carola*. Barcelona. Edebé, 1996.
621. GÓMEZ OJEA, C.: *Nunca soñé contigo*. Salamanca. Lóguez, 2000.
622. GÓMEZ SOTO, J.: *La chica del andén de enfrente*. Madrid. S.M. 2000.
623. GONZÁLEZ, L.: *Guárdate de los idus*. Madrid. S.M., 1995.
624. HASSENMÜLLER, H.: *Buenas noches, muñequita*. Salamanca. Lóguez, 1997.
625. IRVING, W.: *Los buscadores de tesoros*. Madrid. Miraguano, 2000.
626. ISAU, R.: *El Museo de los Recuerdos Robados*. Madrid. S.M., 1998.
627. JAMES, H.: *Otra vuelta de tuerca*. Madrid. Anaya, 2000.
628. JIMÉNEZ ARIZA, A.: *Háblame de eso*. León. Everest, 1999.
629. KIPLING, R.: *El libro de la selva*. Madrid. Anaya, 1991.
630. KYNAST, H.: *Todo es un bolero*. Madrid. Anaya, 2000.
631. LALANA, F.: *Conspiración Chafarinas*. Madrid. S.M., 1999.
632. LATORRE FORTUÑO, J. M.: *Visita de tinieblas*. Barcelona. Alba, 1999.

633. LIENAS, G.: *Así es la vida, Carlota*. Madrid. S.M., 1991.
634. LONDON, J.: *Colmillo blanco*. Madrid. Espasa, 1998.
635. LORENZ, K.: *Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros*. Barcelona. Labor, 1983.
636. MALLORQUÍ, C.: *El último trabajo del señor Luna*. Barcelona. Edebé, 1997.
637. MARÍN, F. M.: *Las montañas de la luna*. Barcelona. Alba, 2000.
638. MARTÍN, A.: *Alfagann es Flanagan*. Madrid. Anaya, 1996.
639. MARTÍNEZ DE PISÓN, I.: *El tesoro de los hermanos Bravo*. Barcelona. Alba, 1996.
640. MARTÍNEZ MENCHÉN, A.: *Con el viento en las velas*. Madrid. Alfaguara, 1997.
641. MENA, M.: *Cambio de marcha*. Barcelona. Alba, 2000.
642. MERINO J. M.: *El oro de los sueños*. Madrid. Alfaguara, 1996.
643. MOURE TRENOR, G.: *El bostezo del puma*. Madrid. Alfaguara, 1999.
644. MUÑOZ ÁVILA, R.: *El portero de hockey*. León. Everest, 1998.
645. NORIEGA, J.: *La okupa*. Zaragoza. Edelvives, 1997.
646. OLAIZOLA, J. L.: *El vendedor de noticias*. Madrid. Espasa Calpe, 1997.
647. PASCUAL, E.: *Días de Reyes Magos*. Madrid. Anaya, 1999.
648. PELEGRÍN, A.: *Raíz de amor*. Madrid. Alfaguara, 1999.
649. PEÑA MUÑOZ, M.: *Mágico Sur*. Madrid. S.M., 1998.
650. PERNAS, R.: *Paso a dos*. Sevilla. Algaida, 1999.
651. PIUMINI, R.: *Motu-Iti, la isla de las gaviotas*. Madrid. Siruela, 2000.

652. PLAZA, J. M.: *No es un crimen enamorarse*. Barcelona. Edebé, 1995.
653. POLAR, H.: *El misterio del capirote asesino*. León. Everest, 1997.
654. POTTIER, J. R.: *Leyendas Tuareg*. Palma de Mallorca. José J. de Olañeta, 1998.
655. PRADO, B.: *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*. Madrid. Anaya, 1996.
656. QUINTO GRANÉ, M.: *La noche en que Vlado se fue*. Madrid. Alfaguara, 1999.
657. QUIÑONES, J.: *Nada que no seas tú*. Barcelona. Alba, 1999.
658. RIVAS, M.: *¿Qué me quieres amor?* Madrid. Alfaguara, 1997.
659. ROCA, M. M.: *Tiempo de perder*. León. Everest, 2000.
660. ROMEU, C.: *Tristán en Egipto*. Madrid. S.M., 1998.
661. RUIZ ZAFÓN, C.: *Marina*. Barcelona. Edebé, 1999.
662. SAALMANN, G.: *Yo soy el rey*. Madrid. Anaya, 1998.
663. SANTOS, C.: *La ruta del huracán*. Barcelona. Alba, 2000.
664. SANZ LALLANA, P.: *La fórmula esenia*. Barcelona. Carena, 1999.
665. SEMEL, N.: *Clases de vuelo*. Salamanca. Lóquez, 1998.
666. SENELL, J.: *Viaje al interior de la ciudad*. Madrid. Anaya, 1992.
667. SENELL, J.: *No todos los amantes se llaman Romeo*. Barcelona. El Arca, 1996.
668. SHANDLER, S.: *Ellas hablan solas*. Barcelona. Ediciones B, 2000.
669. SIERRA I FABRA, J.: *La voz interior*. Madrid. SM., 1997.
670. SIERRA I FABRA: *La puerta del más allá*. Madrid. Espasa-Calpe, 1997.
671. SILVA, L.: *La lluvia de París*. Madrid. Anaya, 2000.

672. SILVA, L.: *El cazador del desierto*. Madrid. Anaya, 1999.
673. SIMÓ, I. C.: *Raquel*. Barcelona. Alba, 1995.
674. SINGER, I. B.: *Cuando Shlemel fue a Varsovia y otros cuentos*. Madrid. Alfaguara, 1992.
675. SINGER, I. B.: *Golem, el coloso de barro*. Barcelona. Noguer, 1983.
676. SOLET, B.: *La tortura: testimonios contra el silencio*. Madrid. Bruño, 2000.
677. STEINHÖFEL, A.: *El patrón de los ladrones*. Madrid. S.M., 2000.
678. STEVENSON, R. L.: *La flecha negra*. Madrid. Anaya, 1991.
679. STEVENSON, R. L.: *La isla del tesoro*. Madrid. Anaya, 1988.
680. STOKER, B.: *Muerte entre bastidores y otros cuentos macabros*. Madrid. Celeste, 1999.
681. STOWE, H. E.: *La cabaña del tío Tom*. Madrid. S.M., 1986.
682. TABUCCHI, A.: *La cabeza perdida de Damasceno Monteiro*. Barcelona. Anagrama, 1997.
683. TAHOCES, C.: *Diario de un hada*. Barcelona. Martínez Roca, 1999.
684. TEIRA CUBEL, F.: *Una luz en el atardecer*. Madrid. Anaya, 1999.
685. TEIXIDOR, E.: *Corazón de roble*. Madrid. S.M., 1995.
686. THOR, A.: *Juego de la verdad*. Madrid. S.M., 2000.
687. TIMOSSI, J.: *Cuentecillos y otras alteraciones*. Madrid. Ediciones de la Torre, 1997.
688. TORRENTE BALLESTER, G.: *El cuento de la sirena*. Barcelona. Juventud, 1992.
689. TURGUENEV, I. S.: *Primer amor*. Madrid. Anaya, 1982.
690. TWAIN, M.: *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Madrid. Anaya, 1989.
691. UTAM'SI, T.: *Leyendas africanas*. Palma de Mallorca. José J. de Olañeta, 1998.

692. VALLS, M. y DELISO, N.: *Mi amigo el Rey*. Madrid. Anaya, 2000.
693. VÁZQUEZ-RIAL, H.: *El maestro de los ángeles*. Madrid. S.M., 1997.
694. VELASCO, J. L.: *Atrapado en la oscuridad*. Madrid. Bruño, 1996.
695. VERNE, J.: *Escuela de Robinsones*. Barcelona. Molino, 1985.
696. VERNE, J.: *La vuelta al mundo en ochenta días*. Madrid. S.M., 1996.
697. VILLALOBOS, F.: *La escarapela blanca*. Madrid. S.M., 2000.
698. VOIGT, C.: *Los Tillerman encuentran hogar*. Barcelona. Noguer, 1995.
699. WERLIN, N.: *La prima del asesino*. Madrid. S.M., 2000.
700. ZUBIZARRETA, P.: *El chico que fue Hombre*. Madrid. Anaya, 2000.

### Referencias bibliográficas

- BETTELHEIM, B. y K. ZELAN (1982): *On learning to read: the child's fascination with meaning*. Londres. Thames & Hudson, pp. 36 y 37.
- CERRILLO, P. C. (1996): "Qué leer y en qué momento". En Cerrillo, P.C. y García Padrino, J.: *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- COLOMER, T. (2002): "Una nueva crítica para un nuevo siglo". En *CLIJ*, 145, enero de 2002.
- GARCÍA PADRINO, J. (2000): "La literatura escolar". En *Puertas a la lectura*, 3. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- SPINK, J.(1989): *Niños lectores*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.



## VIII. BIBLIOGRAFÍA SOBRE HÁBITOS LECTORES Y ANIMACIÓN A LA LECTURA

- ACOSTA, L.A. (1989): *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos.
- ALFONSECA, M. (1993): *Enseñar a amar la lectura*. Madrid: Anaya.
- ALVARADO, M. (1990): *El Lecturón. Gimnasia para despabillar lectores*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editorial SRL.
- ÁLVAREZ, D. (1997): "La promoción de la lectura como trabajo bibliotecario de carácter sociocultural". En *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 20, 1, pp. 47 a 60.
- AMO, M. Del (1986): *Me gusta escribir*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ANDRICAIN, S. (1999): *Espacios para la promoción de la lectura*. Bogotá: Taller de Talleres.
- ARMELLINI, G. (1987): *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*. Bolonia: Zanichelli.
- ÁVILA, M.: "¿Por qué a los niños no les gusta leer?". En *CLIJ*, 107, pp. 47 a 49.
- BAMBERGER, R. (1975): *La promoción de la lectura*. Barcelona: Promoción Cultural y Unesco.
- BARRIENTOS, C. (1982): *El libro fórum, una técnica de animación a la lectura*. Madrid: Narcea.
- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1992): *La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.

- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1983): *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- CALERO, A. et al. (1991): *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- CARLSON, R.K. (1989): "La selección de libros infantiles en el mundo actual". En Monson y McClenathan: *Crear lectores activos*. Madrid: Visor, pp. 80 a 83.
- CASTRO, A. De (1982): *Animación a la lectura*. Valladolid. Diputación.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA F.G.S.R. (1990): "250 documentos para la animación". En *CLIJ*, 17, pp. 28 a 32.
- CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.) (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- CERRILLO, P. C. (1996): "Qué leer y en qué momento". En CERRILLO y GARCÍA PADRINO: Ob. cit., pp. 47 a 58.
- (1999): "Escribir para leer y leer para escribir". En VV. AA.: *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, pp. 55 a 70.
- CHARMEUX, E. (1992): *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: Ceac.
- CHARTIER, R. (1993): *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- CLEMENTE, M<sup>a</sup> y DOMÍNGUEZ, A. A. (1999): *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- COOPER, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- COTRONEO, R. (1995): *Si una mañana de verano un niño. Carta a mi hijo sobre el amor a los libros*. Madrid: Taurus.
- DOMECH, C.; MARTÍN ROGERO, N. y DELGADO, M. C. (1994): *Animación a la lectura. ¿Cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid: Editorial Popular.

- EQUIPO PEONZA (1995): *ABCdario de animación a la lectura*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- (1992): *Un libro para leer muchos más*. Madrid: Alfaguara.
  - (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- ESCOLAR, H. (1989): *Historia del libro*. Madrid: Fundación GSR.
- FÄRHMANN, W. y GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1979): *El niño y los libros. Cómo despertar una afición*. Madrid: SM.
- FERNÁNDEZ, V. (1983): *La isla de los cuentos*. Oviedo: Principado de Asturias.
- FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- FRANCESCATO, G. (1971): *El lenguaje infantil*. Barcelona: Península.
- FRANCO, A. (1988): *Escribir, un juego literario*. Madrid: Alhambra.
- FREDERICKS, A. y TAYLOR D. (1991): *Los padres y la lectura. Un programa de trabajo*. Madrid: Visor-MEC.
- GARCÍA GUERRERO, J. (1997): “Leer en la escuela”, en *CLIJ*, 91, pp. 7 a 14.
- GARCÍA PUENTE, M. (1998): “La animación a la lectura”. En *Primeras Noticias*, 153, pp. 80 a 87.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, A. (1992): “Fuentes para la selección de libros infantiles”. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, VIII, 27, pp. 31 a 41.
- GARVEY, C. (1978): *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- JIMÉNEZ, L. (1999): “Cómo contar cuentos: recursos de un maestro cuentacuentos”. En *Aula de Innovación Educativa*, 78, pp. 11 a 14.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1985): *Cómo hacer a un niño lector*. Madrid: Narcea.
- GÓMEZ VILLALBA, E. (1985): “El deseo de leer”, en VV.AA.: *Homenaje al profesor Vallecillo*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 112 a 118.
- (1995): *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada. (Microficha).

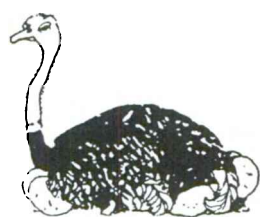
- (1996): “Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión”. En CERRILLO y GARCÍA PADRINO: Ob. cit., pp. 71 a 84.
- HERNÁNDEZ CARVAJAL, J. P. (1997): *Animación y promoción de la lectura: consideraciones y propuestas*. Medellín: Comfenalco.
- HUARTE, F. (1984): *Los libros de casa: formación y cuidado de una biblioteca*. Barcelona: Caralt.
- ISER, W. (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- JEAN, G. (1988): *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.
- JOHNSTON, P. M. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- LACAU, M. H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LAGE FERNÁNDEZ, J. J. (1997): “Por qué niños no lectores”. En *Alacena*, 29, pp. 28 y 29.
- (1999): “Conspirando contra la lectura”. En *CLIJ*, 112, pp. 27 a 36.
- LEBRERO, M<sup>a</sup>. P. (1994): *Cómo formar buenos lectores*. Madrid: Escuela Española.
- LEWIS, C. S. (2000): *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba.
- LOGAN, M. L. y LOGAN, V. G (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau.
- LOPERA CARDONA, G. (1997): *Selección de libros infantiles y juveniles. Criterios y fuentes*. Medellín: Comfenalco.
- LÓPEZ POLANCO, G. y CAMPO E. (1990): *Estrategias y técnicas de animación lectora*. Madrid: Escuela Española.
- LÓPEZ ROYO, R. (1998): “Leer en compañía: los padres, los niños y los libros”. En *Aula*, 39, pp. 21 a 23.
- MENDOZA, A. (1995): *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A-Z Editorial.
- (1996): “El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura”. En *Signa*, 5, pp. 265 a 288.
- (1998) (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/Horsori.

- (1998): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MERINO, P. (1992): *El placer de la lectura: padres, hijos y libros*. Santander: Librería Estudio.
- MILLÁN, J. A. (2001): *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Federación del Gremio de Editores de España.
- MONSON, D. L. y McCLENATHAN (1989): (Comp.) *Crear lectores activos: propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*. Madrid: Visor.
- MORENO, V. (1985): *El deseo de leer: propuestas para despertar y mantener el gusto por la lectura*. Pamplona: Pamiela.
- MORÓN, C. (1996): “La lectura ideal y el ideal de la lectura”. En P. C. CERRILLO y J. GARCÍA PADRINO, cit., pp. 9 a 20.
- MUÑOZ, M. (1984): *La poesía y el cuento en la escuela*. Madrid: Comunidad Autónoma.
- NAVARRO, R. (1996): *¿Por qué hay que leer a los clásicos?* Barcelona: Ariel.
- OSORO, K. (1998): “Hacia un proyecto de lectura”. En *CLIJ*, 107, pp. 50 a 55.
- PARMEGIANI, C. A. (1997): *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PASTORIZA, D. (1975): *El arte de narrar, un oficio olvidado*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PELLOWSKI, A. (1980): *A la medida: los libros para niños en los países en desarrollo*. París: Unesco.
- PENNAC, D. (1993): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PÉREZ RIOJA, J. A. (1988): *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Editorial Popular.
- PERROT, J. (1987): *De jeu, des enfants et des livres*. París: Cercle de la Librairie.
- PICARD, M. (1986): *La lecture comme jeu*. París: Les Editions de Minuit.
- PROUST, M. (1986): *Sobre la lectura*. Valencia: Pretextos.
- PUENTE, A. (Dir.) (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- (2001): *El viaje de las letras y los problemas de lectura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- REVUELTA, C. y CANO, R. (1998): “Educar para la lectura”. En *Comunidad Escolar*, 606, enero.
- RIANUDO, M. C. (1998): “El dilema de la promoción de la lectura en la escuela: ¿protagonistas o mero instrumento para otros aprendizajes?” En *Aula Abierta*, 64, pp. 31 a 34.
- RODARI, G. (1976): *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- (1988): *Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la Literatura. Sugerencias para una lectura creadora*. Barcelona: Aliorna.
- SANTOS BARBA, A. M. (1994): *Cómo trabajar la animación a la lectura en el primer ciclo de Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- SARTO, M. (1984): *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM.
- (1998): *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.
- SASTRIAS DE PORCEL, M. (1992): *Cómo motivar a los niños a leer*. México: Pax México.
- SEPÚLVEDA, F. (1987): *La lectura expresiva a partir de la comprensión lectora*. Madrid: UNED.
- SINGLY, F. De (1993): *Les jeunes et la lecture*. París: Dossiers Educations et Formations, 24.
- SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- VENEGAS, C. (1987): *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia y Cerlac.
- VENTURA, N. y DURÁN, T. (1983): *Cuentacuentos*. Madrid: Siglo XXI.
- VIALA, A. (1989): “L’enjeu en jeu: lecture littéraire et rhétorique du lecteur”. En PICARD, M. (Ed.): *La lecture littéraire*. París. Clancier-Guénaud, pp. 15 a 31.

- VV. AA. (1993): "Lectura creadora", en *CLIJ*, 54, pp. 7 a 17.
- WOLFGANG, I. (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- YEPES, L. B. (1998): *Elaboración de proyectos institucionales de promoción de la lectura*. Medellín: Comfenalco.
- (1997): *La promoción de la lectura. Conceptos, materiales y autores*. Medellín: Comfenalco.
- YUBERO, S. (1996): "Animación a la lectura en diversos contextos". En CERRILLO y GARCÍA PADRINO: *Ob. cit.*, pp. 59 a 70.











*Esta edición de  
se acabó de imprimir en Gráficas Cuenca,  
el día 24 de junio de 2002,  
festividad de San Juan Bautista*





- 1.- Adivinanzas Populares Españolas.  
(Estudio y Antología).
- 2.- Cancionero musical  
de Castilla-La Mancha.
- 3.- El intertexto lector.
- 4.- Narración infantil y discurso.  
Estudio lingüístico de cuentos  
en castellano e inglés.
- 5.- Así pasaron muchos años...  
(En torno a la literatura  
infantil española).









Libros, lectores  
y mediadores

La aventura de leer puede ser una fuente de información, de aprendizaje y de diversión, al tiempo que un proceso generador de pasiones y provocador de fuertes fidelidades; pero, del mismo modo, puede ser una aventura laberíntica y compleja, con capacidad para producir desengaños, frustraciones o aburrimiento.

En *Libros, lectores y mediadores*, sus autores, profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha e investigadores del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil), de la misma universidad, escriben sobre la lectura y la formación de hábitos lectores estables como proceso de aprendizaje, dedicando capítulos específicos a "La necesidad de un conocimiento especializado", a "La evolución psicológica y maduración lectora", al "Hábito lector como variable social: hacia un coeficiente lector" y a "La selección de lecturas por edades", reservando también un espacio para realizar "Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura".

ISBN 84-8427-212-5



9 788484 272120

**CEPLI**   
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN  
DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL ◆ UCLM