

**LA PROMOCION
DE LA
LECTURA**

por

Richard Bamberger

Prólogo de

Luis García Ejarque

**PROMOCION CULTURAL, S.A.
Barcelona
y EDITORIAL DE LA UNESCO
París**

LA PROMOCION DE LA LECTURA

Traducción: J. M. García de la Mora

Publicación conjunta de:
Ediciones de Promoción Cultural, S.A.
Rocafort, 256, 258 entlo. 1.º - Barcelona, 15 - España 1975
© Promoción Cultural, S.A. por la versión española
ISBN 84-7353-030-6

y UNESCO
7, Place de Fontenoy — 75700 Paris
© Unesco 1975.
ISBN 92-3-301218-2

Depósito Legal: B. 34165-1975
Printer industria gráfica sa Tuset, 19 Barcelona
Sant Vicenç dels Horts 1975
Printed in Spain - Impreso en España

PROLOGO

Ningún bibliotecario de vocación dejaría de agradecer y aprovechar oportunidad alguna para hablar de la promoción de la lectura, que es el fin último de nuestra profesión, y mucho menos si la ocasión se le presenta en forma de amable invitación para prologar un buen libro sobre el tema, escrito por una indiscutible autoridad mundial en la materia.

El autor de este libro, titulado *La promoción de la lectura*, no menciona al prólogo entre los «factores que influyen en los intereses lecturales», a los que dedica el capítulo V, puesto que tal vez convenga conmigo en que lo correcto es no interponerse en la comunicación que autor y lector tienen derecho a establecer cuanto antes y en la mayor intimidad. Por eso, a las puertas mismas de esa comunicación, estas palabras no quisieran ser impertinente obstáculo, sino amable estímulo para que el lector inicie confiado la lectura de este libro bueno, cuya lectura debo promocionar, así como la de otros libros de similares valores, porque la lectura y su promoción son importantes en cuanto que son medios para facilitar la comunicación entre los hombres y los pueblos, el intercambio de ideas, la comprensión y la pacífica convivencia.

En el mundo que nos ha tocado vivir y que los medios de comunicación nos hacen cada día más ancho porque son capaces de saltar todas las barreras convencionales, todavía se les interpone, alzándose por doquier, la ominosa muralla del analfabetismo, que cierra sus puertas a la difusión de la cultura y al desarrollo de los pueblos. Pero éste no es un libro que se plantee el problema del analfabetismo, sino que salta por encima de él y se sitúa en la conveniencia de que lean más y con mayor aprovechamiento quienes ya saben leer.

Y aunque le preocupen todos los lectores, puede decirse que el autor centra el problema en los que están en edad escolar porque, no en vano, durante muchos años, Richard Bamberger presidió y fue el alma del *International Board on Books for Young People* y ahora dirige el *Institut für Jugendliteratur und Leseforschung* de Viena.

El libro, pues, va dirigido principalmente a cuantos intervinieren de algún modo en el proceso de la educación del niño —padres, maestros y bibliotecarios—, quienes encontrarán en él valiosas reflexiones sobre el papel que a cada uno corresponde en la tarea de promover la lectura y utilísimos consejos para realizarlo mejor.

Pero la promoción de la lectura necesita del concurso de muchas más fuerzas. En primer lugar, de los Gobiernos que, conscientes de la importancia que tiene contar con ciudadanos mejor informados y más cultos, deben promocionar la edición de buenos libros, la utilización de libros que no sean de texto en todos los niveles de la enseñanza, el desarrollo de un sistema nacional de bibliotecas públicas y docentes bien dotadas y asistidas, y la formación de cualificados cuadros de profesionales del libro.

No hay que esperar, sin embargo, que los Gobiernos lo hagan todo mientras los ciudadanos no sean conscientes del problema en toda su dimensión y asuman sus particulares responsabilidades, que empiezan en el autor, siguen en quienes —editor, librero, padre, maestro, bibliotecario— hacen de enlace entre aquél y el lector y acaban en éste.

Un mundo mejor será, sin duda, el que tenga más y mejores libros para más y mejores lectores. La calidad de los libros siempre dependerá, ante todo, de los propios autores, pero los editores y los libreros responsables pueden ser tamices que, en la parva de la creación literaria, de las ideas y de los conocimientos, escojan el grano y aventen la paja para librar de ella a los ingenuos lectores faltos de criterio para realizar esta tarea por sí mismos. Muchos lectores no saben todavía que, en la congregación de los libros, el hábito no hace al monje y, por eso, se dejan sorprender por los aparatosos ropajes de la encuadernación y de la tipografía que el

desarrollo de las artes gráficas pone a disposición del adhesivo intrínseco para que puedan maquillarlo y convertirlo en engañoso señuelo. Difícil es, por no decir imposible, que autores, editores y libreros, que al fin y al cabo comercian con los libros, sacrifiquen siempre sus propios intereses en beneficio del lector, pero es indudable que, si se lo propusieran o les inclinara a ello una política de estímulos oficiales, rendirían un gran servicio a la causa de la promoción de la lectura, de la que han desertado cuantos, en un momento crucial para su desarrollo, recibieron de los padres, del maestro, del bibliotecario o de un amigo un libro inadecuado que agostó su raquílica semilla de lector.

Entre tanto, la promoción de la lectura por la defensa del lector, mediante la selección de buenos libros en función de los intereses del individuo y de la comunidad, está en la biblioteca pública y en la biblioteca docente. Está en manos de los bibliotecarios, aunque no sea despreciable, sino muy interesante, la ayuda de los padres, de los educadores y de los especialistas. Cuando un país haya fijado en la conciencia de sus ciudadanos la exacta medida de la buena biblioteca que conviene a los intereses de la enseñanza, de la investigación y del desarrollo cultural, y promocióne la creación de estos centros dentro de un sistema nacional cuyos servicios no dejen sin el libro adecuado a cada lector, entonces se estará en el verdadero camino de la promoción de la lectura.

Por eso es bueno que un autor del prestigio de Richard Bamberger nos dé a conocer sus amplios conocimientos sobre las formas de promocionar la lectura, conocimientos que proceden de la más cualificada experiencia ajena y de la suya propia. Por eso es igualmente bueno que un editor español, Ediciones de Promoción Cultural, S. A., nos ofrezca esta digna versión castellana para que los lectores de nuestra lengua adviertan la importancia que tiene fomentar las buenas técnicas y los mejores hábitos de lectura con vistas al desarrollo del individuo y de la sociedad en que se inserta. Y por eso será bueno que los padres, los educadores, los bibliotecarios y, sobre todo, los responsables del desarrollo educativo y cultural de los pueblos lean este libro, comprendan el mensaje que, con él, nos envía su autor, lo hagan suyo y lo propaguen con

el lenguaje de los hechos, mucho más fácil de comprender que el lenguaje de los signos escritos para el que, por desgracia, todavía hay que rescatar, mediante la promoción de la lectura, a millones de analfabetos.

Luis García Ejarque
Comisario Nacional de Bibliotecas
de España

INDICE DE MATERIAS

Prólogo	5
Prefacio	11
I. IMPORTANCIA DE LA LECTURA PARA EL INDIVIDUO Y PARA LA SOCIEDAD	13
1. La lectura, proceso cognitivo y de lenguaje	14
2. Puesto del libro en la educación permanente	16
3. La no-ficción en el proceso educacional	18
II. PANORAMICA DE LA SITUACION DE LA LECTURA EN EL MUNDO	20
1. Diferencias entre naciones	20
2. Comparación entre la habilidad lectora de adultos, niños y jóvenes	24
III. LA ENSEÑANZA EFECTIVA DE LA LECTURA	27
A los buenos lectores les gusta leer	27
1. Concepto y naturaleza de la lectura	28
2. El acto de leer	28
3. La meta del «enseñar a leer»	29
4. Cometidos y tareas especiales del enseñar a leer	29
IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION SOBRE MOTIVACIONES PARA LEER E INTERESES POR LA LECTURA	37
1. Motivaciones para leer e interés por la lectura en general	37
2. Fases de lectura	39
3. Los tipos de lectores	42
4. Aspecto sociológico de la motivación y del interés por la lectura	43
5. Los principales tipos de lectura como expresión de las motivaciones	48
6. Algunos resultados de la investigación en el campo del interés por la lectura	50
V. FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS INTERESES LECTURALES	57
1. Selección de los caracteres tipográficos y longitud de las líneas	57

2. Ilustraciones en los libros para niños	58
3. Oportunidades para la lectura o disponibilidad de libros	58
4. Tiempo para leer	59
5. Intereses lecturales y dificultad del texto	61
6. Factores que inhiben el desarrollo de los intereses lecturales	62
VI. METODOS PARA DETERMINAR LOS INTERESES LECTURALES DEL INDIVIDUO	68
1. Observar al individuo y aprovechar las ocasiones de tratarle	68
2. Notas sobre el curso de cada individuo como lector	68
3. Estudios sobre la recepción y/o la influencia de la lectura	69
4. Tests de intereses en general	69
5. La composición como clave de intereses	70
6. El test de títulos de libros	70
7. Empleo de ilustraciones como material temático	71
8. El «pasaporte del lector» en la búsqueda de intereses lecturales	71
VII. FOMENTO DE LOS INTERESES Y MOTIVACIONES LECTURALES Y CULTIVO DEL HABITO DE LEER	73
1. Fomento de los intereses lecturales y del hábito de leer a los distintos niveles de edad	74
2. Las influencias educacionales y ambientales en el fomento del interés por la lectura	82
3. Actividades promotoras del interés por la lectura	93
4. Publicidad y propaganda de los libros	97
5. Programas sobre el libro en los medios de comunicación de masas	98
6. Círculos de lectores e «incitación a la lectura»	99
7. Posibilidades metodológicas de guiar a los niños hacia los libros	100
VIII. TAREAS PARA LA INVESTIGACION	104
IX. RESUMEN	107
1. Breve repaso de las ideas básicas y de las actividades resultantes	107
2. Ideas y consejos para formar y desarrollar intereses y hábitos lecturales que duren toda la vida	108
X. CONCLUSION	113
BIBLIOGRAFIA	117

PREFACIO

El saber leer se tiene desde hace mucho tiempo por uno de los factores esenciales para la formación completa de la persona, y actualmente cada día se da más por supuesto que el progreso socioeconómico de un país depende en gran proporción del grado en que sus habitantes puedan adquirir los imprescindibles conocimientos que suministra la palabra escrita. Eliminar la barrera del analfabetismo, introducir el hábito de la lectura y procurar que haya suficiente abundancia de libros son finalidades correlativas entre sí y muy afines a lo más medular de los planes de la UNESCO.

Si alguna duda cupiese acerca del interés mundial por la difusión del libro y de la lectura, vendría a disiparla la impresionante unanimidad con que se respondió por doquier a la iniciativa, tomada por la UNESCO, de proclamar 1972 como Año Internacional del Libro. Casi todos los Estados miembros de la organización emanaron programas nacionales basados en los principales temas del año, uno de los cuales era el de fomentar el hábito de la lectura. La experiencia de tal año mostró que, aunque se cuenta ya con numerosas investigaciones al respecto y se siguen efectuando otras, todavía queda mucho por averiguar en este campo. El enseñar a un niño o a un adulto a reconocer las letras y las palabras escritas es relativamente fácil; pero esta aptitud puede perderse en seguida. Los nuevos «lectores», sea cual fuere su edad, tal vez se desanimen pronto si el leer no forma parte de su ambiente cultural y si no les son fácilmente accesibles libros apropiados a sus gustos y necesidades. Hasta en los países más adelantados, grandes sectores de la población dejan de leer en dejando de ir a la escuela.

Durante el Año Internacional del Libro cobró auge el con-

vencimiento de que urge descubrir y poner en práctica nuevos métodos que evidencien que la lectura es, a la vez, una experiencia agradable y una puerta de acceso al saber.

En consecuencia, al finalizar aquel año, la Asamblea General de la UNESCO recalca que «es preciso que todo el mundo se preocupe por fomentar el hábito de leer, y es necesario sintetizar los cuantiosos materiales con que en este campo cuenta ya la investigación». Este objetivo se mantuvo como uno de los cuatro puntos principales del programa de difusión del libro que la UNESCO se fijó para su prosecución a largo plazo.

En este contexto es en el que se pidió al doctor Richard Bamberger, destacada autoridad internacional en la materia, que preparase el presente estudio. El doctor Bamberger es director del Instituto Internacional de Investigaciones sobre Literatura y Lecturas Infantiles, de Viena, y autor de varias obras que versan sobre la lectura y sus técnicas.

Ha hecho el doctor Bamberger todo lo posible para ofrecer en estas páginas, más bien que su punto de vista personal, un resumen de los logros y averiguaciones de la investigación internacional, así como de los progresos que se están consiguiendo en la práctica. Dentro de su reducido tamaño, encierra este estudio lo mejor de muy voluminosas fuentes del mundo entero. Semejante trabajo sólo fue posible gracias a la ayuda del citado Instituto Internacional de Investigaciones sobre Literatura y Lecturas Infantiles (Viena, Austria), a cuyo *staff* desea el autor manifestar todo el agradecimiento que merece su asidua e importante colaboración.

Respondiendo a la llamada de la UNESCO en pro de una cooperación internacional para promover en todo el mundo el hábito de la lectura, tanto el mencionado Instituto vienés como el autor en persona atenderán con gusto, según sus posibilidades, las demandas que se les hagan de ulterior información sobre cualesquiera cuestiones relacionadas con esta materia.

La UNESCO confía en que el presente estudio servirá de orientación y de estímulo a maestros, padres, bibliotecarios, libreros y a cuantos, de un modo u otro, se preocupan por que los beneficios de la lectura alcancen a todos los hombres.

IMPORTANCIA DE LA LECTURA PARA EL INDIVIDUO Y PARA LA SOCIEDAD

Un examen de lo que varían, de una nación a otra, los hábitos del leer demuestra que es de la mayor importancia el puesto que ocupan los libros en la escala de valores con que juzgan las cosas los responsables de que se promueva o no la lectura. Toda autoridad, estatal, local o escolar, y todo maestro, padre o pedagogo habrán de estar seriamente convencidos de lo importante que son la lectura y los libros para la vida cultural del individuo y de la sociedad entera, si es que quieren contribuir, con su esfuerzo, a mejorar la situación. Y esta convicción deberá transmitírseles a quienes aprenden a leer, comunicándosela de un modo apropiado a su fase de desarrollo.

El privilegio de la lectura les estuvo reservado a muy pocos en la Antigüedad, antes de la invención de la imprenta, y aun después de la Edad del Humanismo nada más le era accesible a una *élite* cultivada.

Sólo en décadas recientes, cuando el desarrollo tecnológico y económico requirió sin cesar la colaboración intelectual de la mayoría de la gente, se planteó la cuestión de cómo el «derecho a leer» podría hacerse una realidad efectiva para todos.

La «investigación lectural» o sobre las cuestiones tocantes a la lectura, que constituye una de las ramas más jóvenes de la ciencia, viene aclarando con nueva luz lo que significa el leer, no sólo para las necesidades de la sociedad, sino también para las del individuo. El «derecho a leer» quiere decir también derecho a desarrollar cada uno sus propias capacidades intelectuales y espirituales en general, derecho a aprender y a hacer progresos.

1. La lectura, proceso cognitivo y de lenguaje

Antaño se valoraba la lectura meramente como medio de recibir un mensaje importante, pero hoy la investigación lectural ha definido el acto de leer, en sí mismo, como un proceso que abarca múltiples niveles y que contribuye mucho al desarrollo de la mente. El curso de transformación de los símbolos gráficos en conceptos intelectuales exige una intensa actividad del cerebro; durante el proceso de entrada, distinción, clasificación y almacenaje, en suma, de datos, actúa un número casi infinito de células; el combinar las unidades-conceptos para formar sentencias y más amplias estructuras de lenguaje es un proceso a la vez cognitivo y lingüístico. La continua repetición de este proceso da por resultado un especial entrenamiento cognitivo.

Este entrenamiento cognitivo consiste en traer a la mente algo percibido previamente, y en una anticipación basada en el haber comprendido el texto precedente; el esfuerzo intelectual es aliviado y mantenido por la repetición. Por esto es por lo que el leer es una modalidad ejemplar del aprender. Diversos estudios psicológicos han evidenciado que el aumento de capacidad para la lectura trae consigo el aumento de capacidad para aprender en general, sobrepasándose en mucho la mera recepción. La buena lectura es una confrontación crítica con el material y con las ideas del autor. A un nivel más alto y con textos más extensos, la comprensión de relaciones de construcción o estructura, así como la interpretación del contexto, cobran mayor significancia. Si el nuevo material se pone en relación con concepciones ya existentes, la lectura crítica puede llegar a convertirse en lectura creativa, en una síntesis que lleve a resultados completamente nuevos.

La lectura es uno de los medios más eficaces del desarrollo sistemático del lenguaje y de la personalidad. Influir en el lenguaje es influir en el hombre. Si los psicólogos vieneses han observado que los talentos lingüísticos de los niños vieneses de hoy disminuyen, mientras que sus talentos técnicos aumentan, esto debe interesarnos a nosotros, como seres humanos, desde el punto de vista de la educación general: significa también que el elemento humanitario se está debilitando, que van en mengua las capacidades de compartir una experiencia, que

disminuyen las aptitudes para la simpatía y la evaluación. Lo cual difícilmente podrá compensarlo una mayor perspicacia tecnológica. Día tras día nos enfrentamos con el hecho de que los formidables logros técnicos del presente, desde la energía atómica hasta las exploraciones del espacio cósmico, contribuyen poco a solucionar los problemas de nuestra coexistencia.

La disminución de la capacidad lingüística no sólo se debe, ciertamente, al auge del interés por la técnica. Factor de igual importancia es el continuo flujo de estímulos visuales que satisfacen al niño en forma de *comics*, tebeos, *movies* e historietas ilustradas, y restringen el potencial de su experiencia lingüística debilitando la fuerza de su imaginación. El hecho de que se estén empobreciendo las capacidades lingüísticas del hombre y, por consiguiente, sus poderes intelectuales en general, puede ser contrarrestado por un aumento de su aptitud para responder a la experiencia literaria. Y como la oportunidad de tal aumento se ofrece raramente en la vida diaria, tenemos que depender de los recursos de la literatura. El no dejar pasar un solo día sin leer debería, pues, considerarse también desde el punto de vista de su beneficioso influjo como factor que contrarreste la deformación y el empobrecimiento lingüísticos. Si conseguimos inducir sistemáticamente al niño a una experiencia lingüística positiva antes que los *comics*, las revistas ilustradas y toda la avalancha de imágenes que presentan los medios de comunicación de masas se hayan posesionado de su mente, le estaremos ayudando a desarrollarse como ser humano.

La lectura puede contribuir al derribo de las tan denigradas barreras discriminatorias en la educación, dando mayor igualdad de oportunidades educativas, ante todo por medio del fomento del desarrollo lingüístico y de la ejercitación intelectual, pero también incrementando el acervo personal de expresiones de adaptación a la situación propia.

Así pues, los libros no tienen hoy día menos importancia que en el pasado, sino aún más. Siguen siendo lo que han sido durante siglos: transmisores de los saberes de una generación a otra (y difícilmente podrán ser sustituidos por ningún otro medio en cuanto a la comunicación de logros intelectuales); siguen siendo las piedras clave del gran edificio de la vida

intelectual y emocional. Los buenos libros para jóvenes responden a necesidades internas de contar con modelos e ideales, de sentir amor, seguridad y confianza.

Los libros pueden ayudar a la juventud a adquirir rectos criterios, frente a los problemas éticos, morales y sociopolíticos que se les presenten en la vida, proporcionándoles buenos ejemplos y ayudándoles a plantearse cuestiones y a resolverlas (siendo como es el formularse preguntas una de las formas básicas de la confrontación intelectual).

Por consiguiente, los libros para jóvenes nos ayudan a cumplir nuestra tarea educativa de desarrollar la personalidad de los educandos y procurar que éstos se hagan con una amplia concepción del mundo.

2. Puesto del libro en la educación permanente

La sociedad del futuro ha sido descrita con frecuencia como una «sociedad en continuo aprendizaje» (*learning society*). Créese que, para que esté garantizado el desarrollo económico, es precisa la educación o instrucción permanente. Hay que puntualizar, con todo, que hoy día, en vista de la contaminación del medio ambiente y de la crisis energética que padecemos, quizá se esté pensando más en salvaguardar la vida; no obstante, hemos de seguir aprendiendo y reinstruyéndonos, para adaptarnos a las siempre cambiantes necesidades y urgencias. El desarrollo tecnológico continúa determinando la transición del trabajo manual al intelectual. No erraban los sociólogos al calcular que, hace unos cien años, el 80 % de la gente se ocupaba en quehaceres manuales, mientras que en el futuro próximo sucedería exactamente al revés: por cada 20 obreros no cualificados, habría 80 personas dedicadas al desempeño de profesiones liberales.

Consideradas las cosas desde este ángulo, la lectura y los libros cobran en la actualidad nueva importancia y significación, pues ya no basta con el mero repaso de lo que a su tiempo se aprendió yendo a la escuela: las ciencias y las técnicas progresan hoy tanto y tan rápidamente, que lo que ahora se está dando en las escuelas no será ya suficiente en un mañana muy próximo. La tarea del futuro es la educación perma-

nente, o, mejor aún, la autoeducación continua, el incesante aprender por uno mismo, la autoinstrucción ininterrumpida.

Es obvio que, en esta autoeducación permanente, habrán de jugar un papel muy destacado los libros. En primer lugar, convendrá acudir debidamente a los intereses, necesidades y aspiraciones de cada individuo, a través de la selección individual del material de lectura. A todo ser humano pueden los libros ayudarle en el logro de su realización personal, fortaleciendo y aumentando su capacidad crítica y enseñándole a elegir con tino entre la inmensa masa de estímulos y solicitudes que le aportan los demás canales de comunicación.

Si los *mass media* ofrecen un estímulo inicial bastante fuerte —y supuesto que vaya en buena dirección—, los libros son indispensables para profundizar esta impresión y para hacer que el individuo se siga interesando por el tema suscitado.

Por primera vez en la historia, el saber leer no es privilegio de un escaso porcentaje de nuestra sociedad: ha llegado a ser obligado que la mayoría de la gente lea. Además, dada la infinita variedad de temáticas y de espacios informativos en los programas publicitarios, siempre en aumento, resulta cada día más importante la elección individual.

Comparada con el cine, la radio y la televisión, tiene la lectura ciertas ventajas únicas: en vez del forzoso conformarse con elegir entre la limitada disponibilidad que proporcionan el anunciador, el canal, la emisión o las películas que se proyectan, el lector puede elegir entre las mejores obras del presente o del pasado; puede también leer donde y cuando mejor le convenga; puede ir saboreando las palabras escritas o tragándose las páginas a toda velocidad; interrumpir la lectura si lo desea; releer todo el texto o partes del mismo; leer en silencio o en voz alta... O sea, que puede leer lo que quiera y como, donde y cuando guste. Esta flexibilidad garantiza el valor permanente de la lectura tanto para la educación como para el entretenimiento.

El buen lector es un buen aprendedor, un buen autoinstructor. He aquí una de las principales averiguaciones de la investigación lectural. Y esta realidad es importante, así para el éxito en la escuela como para después en la vida, cuando hayamos de estar dispuestos a adaptarnos continuamente a circunstancias nuevas. Los libros instructivos, no de mera ima-

ginación-ficción, constituyen excelentes auxiliares para este cometido.

3. La no-ficción en el proceso educacional

Durante la escolaridad, la literatura de no-ficción sirve naturalmente, sobre todo, como complemento de la labor docente: para aumentar el interés de una materia determinada y animar al alumno a que siga leyendo por su cuenta aun después de concluida la etapa escolar.

El estudio efectuado para la UNESCO por el Instituto Internacional de Investigaciones sobre Literatura y Lecturas Infantiles puso en claro este punto e hizo caer muy en la cuenta de que los libros de no-ficción desarrollan en los estudiantes la actitud inquisitiva. Su lectura, en uno de los casos mencionados, aumentó aproximadamente un 30 % el aprovechamiento en la disciplina de geografía.

El incorporar a la enseñanza literatura de no-ficción puede contribuir al desarrollo de talentos e intereses para toda la vida, y el comunicar conocimientos sólidos es, por descontado, un modo de formar bien el carácter: si el relativismo de las opiniones vuelve a las gentes inseguras, los saberes auténticos y serios las ayudan a adoptar actitudes firmes y a decir «sí» o «no» con decisión cuando sea preciso.

Los buenos autores de literatura instructiva, no de imaginación-ficción, tratan de despertar el interés en un campo del conocimiento y aportan enseñanzas sobre el mismo, procurando a la vez establecer relaciones con otras áreas del saber. Proporcionan así el conocimiento de materias y sistemas en cada campo o enfoque y establecen múltiples nexos entre la ciencia, la vida y las diferentes ramas del saber individual.

El maestro que, pensando en la instrucción por cuenta propia de cada alumno, dé correctas orientaciones respecto a libros instructivos, conducirá a sus discípulos a capacitarse para captar impresiones y progresar en sus saberes. Sólo de este modo el empleo que hagan del tiempo libre, pasado ya el período escolar, servirá de contrarresto a la inevitable especialización de sus ulteriores dedicaciones y estudios vocacionales y profesionales.

Desde luego que la literatura de no-ficción plantea ciertos problemas: puede reducirse a un conocimiento superficial o no pasar de un ligero y frívolo contacto con la materia, menoscabando el respeto al saber auténtico, que sólo se gana mediante el trabajo duro y asiduo.

Por esto es por lo que cobran especial importancia la selección de las obras de no-ficción y el adiestramiento en su uso. El maestro debe introducir ante todo a sus alumnos en lo fundamental y enseñarles a servirse de los instrumentos necesarios para el aprendizaje independiente. Usada como es debido, una obra de no-ficción viene a ser una posición clave en el tránsito de la educación general, que se recibe en la escuela, a la popular y espontánea educación de la vida. Los valores que se han de extraer de los libros y su lectura sólo son accesibles, claro está, a quien se halla intelectualmente capacitado y domina la técnica del leer. Hoy se está procurando en el mundo entero mejorar la enseñanza de esta técnica, y a base de experimentos escolares y diversas investigaciones se trata de dar con los métodos que garanticen rendimientos máximos. Pero la extensión del presente trabajo sólo nos permite hacer breve referencia a tales esfuerzos.

II

PANORAMICA DE LA SITUACION DE LA LECTURA EN EL MUNDO ACTUAL

Aparte las diferencias generales que en las diversas regiones del mundo se dan respecto a las formas de leer y de apreciar los libros, la cultura del leer varía también según los países, las zonas (por ejemplo, urbanas o rurales) y los grupos humanos (tales como la clase escolar, la familia, la generación, el círculo de amistades...).

Numerosas investigaciones sobre aspectos particulares del comportamiento lectural nos permiten partir de varios puntos capitales para mejorar la situación de la lectura en general e influir en la conducta de los lectores en cuanto tales.

1. Diferencias entre naciones

a) *Número de libros comprados y prestados anualmente por lector (de edad entre los diez y los sesenta y cinco años) (según el estudio *Lesen, Leihen und Kaufen von Büchern*, 13, p. 35).*

	LIBROS		
	<i>prestados</i>	<i>comprados</i>	<i>total</i>
República Federal de Alemania	2,2	3,5	5,7
Bélgica	2,5	3,2	5,7
Francia	1,7	4,5	6,2
Gran Bretaña	2,5	17,3	19,8
Holanda	6	8	14
Estados Unidos	6,3	6,3	12,6

El propósito de la investigación efectuada en la Gran Bretaña por Mann-Burgoyne [85, pp. 15-38] fue presentar un cuadro general de la lectura de libros, combinando las investigaciones europeas con las norteamericanas.

Según una encuesta Gallup realizada en 1950 en los Estados Unidos, los porcentajes de gente que estaba en aquellos días leyendo algún libro eran:

Australia	35 %
Canadá	40 %
Gran Bretaña	55 %
Estados Unidos	55 %
Noruega	43 %
Suecia	33 %

Por otro lado, F. D. Cleary [31]¹ cita el siguiente porcentaje de una encuesta Gallup más reciente, en la que se preguntaba si se estaba leyendo por entonces algún libro: el 83 % de los sujetos encuestados respondió: «no». Comparando este resultado con los obtenidos en 1950, que aducían Mann-Burgoyne, el descenso viene a ser de casi un 50 %.

Según el estudio efectuado por Schmitchen [107], el tanto por ciento de la población que lee un libro por lo menos en tres ocasiones a la semana sería:

Alemania (R. F.)	34 %
Bélgica	20 %
Francia	42 %
Gran Bretaña	45 %
Holanda	45 %
Italia	21 %
Luxemburgo	41 %

A este respecto interesan también otros resultados que cita F. D. Cleary [31]: cerca del 25 % de la población de los Estados Unidos tiene tarjeta de lector de alguna biblioteca pública, pero sólo un 10 % la utiliza más de una vez al mes.

He aquí los datos que suministra *Der Bibliothekar* (publicación de la German Democratic Republic), en sus números 3-5 de 1973, acerca de los libros prestados en varios países:

	Número de lectores en porcentaje del de habitantes	Libros prestados por habitante
Checoslovaquia	12,7	3,8
Finlandia	27,3	7,6
Holanda	13,3	5,25 (= 40 por lector)
Hungría	21,7	5,3
Rumanía	22,6	1,8

¹ Estas cifras entre corchetes remiten a la bibliografía, situada al final de la obra.

Aunque estas cifras deben interpretarse con cautela (por ejemplo, las asociaciones de bibliotecas van incluidas en las estadísticas húngaras, pero no en las de los otros países), sin embargo la diferencia merece atención.

b) *Lectores y no lectores.* Un estudio muy reciente llevado a cabo por Barker y Escarpit (UNESCO, 1973) aporta las siguientes cifras para los no lectores de libros: en Italia, 40 %; en Hungría, 39,4 %; en Francia, 53 %.

Una extensa investigación soviética (342 págs.), *Sovietshi chlitatel* (El lector soviético), con un notable capítulo redactado por S. M. Smirnova, I. P. Osipova y O. M. Smirnova: *Chatatel-rabochi i chitatel-Inshenier* (Obreros e ingenieros como lectores) [118, pp. 29-115], a diferencia de los estudios arriba citados, que se basaban en encuestas o en entrevistas, analizó también los registros de lectores de las bibliotecas. Tal estudio dio curiosos resultados; por ejemplo, el de que el 98 % de los libros leídos eran de literatura pura, variando sólo las obras según la afición y preparación de los lectores.

c) *Corrientes en la cantidad de lectura.* Pero tan interesantes como las cantidades absolutas de los lectores son las corrientes y cantidades en los tipos de lecturas. Helen Robinson informaba en 1956 [96] que en los Estados Unidos, en 1937, el 29 % de la población leía libros, mientras que en 1956 la cifra había bajado al 17 %.

Por otra parte, se asegura que en Dinamarca, en la República Democrática Alemana, en Finlandia, en Checoslovaquia y en otros países del este de Europa el número de lectores ha aumentado durante los últimos años. Resulta de especial interés comparar las cifras de la República Federal de Alemania con las de la República Democrática Alemana: mientras que no diferían mucho los tipos de lectura entre las dos Alemanias, en cambio, ahora, las estadísticas de lectores de las bibliotecas de la República Democrática demuestran que allí se está leyendo más que antes y mucho más que en la República Federal.

Interpretación de los hechos. Las diferencias y variaciones mostradas en los precitados estudios pueden interpretarse de

distintos modos. Algunas cabe sin duda atribuir las a los diversos métodos de investigación empleados, así como hay que tener también presentes los problemas que implican tales investigaciones.

Como ejemplo de esos problemas, me remito, entre otros, a dos estudios austríacos:

- 1) En una encuesta realizada por el Instituto de Sociología de la Universidad de Innsbruck, el 29 % de los tirolese declaró pertenecer a alguna asociación de lectores. Pues bien, indagando con detenimiento entre las sociedades de lectores, se descubrió en seguida que la cifra real de asociados no pasaba del 5 %. Lo que ocurría era que muchos de los sujetos encuestados deseaban aparecer como lectores de libros aun sin serlo.
- 2) Según una encuesta organizada por el Instituto Fessler para el Estudio de la Opinión Pública, de Viena, el 24 % de los austríacos leen libros con regularidad. Basándose en las cifras de venta de las librerías y en los catálogos de las bibliotecas, R. Bamberger demostró que, probablemente, no pasan del 10 % los austríacos a los que de veras se les puede considerar lectores habituales. El Instituto Fessler explicó la diferencia: en su encuesta se había considerado como libros los folletos de 32 páginas.

Sin embargo, lo cierto es que en algunos países se lee mucho más y es mucho mayor el porcentaje de la población lectora que en otros. ¿Cuáles son las razones de esta diferencia en el comportamiento lectural?

Investigaciones y análisis de las diversas estadísticas han señalado como influyentes los siguientes factores:

- 1) El puesto que ocupa el libro en la escala nacional de valores, según lo expresa, entre otras cosas, la parte del presupuesto que se asigna a su promoción.
- 2) La tradición cultural del país.
- 3) Las oportunidades que se brindan para la lectura. Y aquí la escuela y las bibliotecas públicas desempeñan un papel decisivo.
- 4) La función de los libros en el sistema escolar y educacional.

Qué difícil es aislar estos factores en la práctica, lo patentizan algunos ejemplos:

En los «países más amantes del libro», especialmente en Escandinavia, se gasta en bibliotecas escolares cerca de un 30 % más de dinero que en los países centroeuropeos. El motivo no ha de verse sólo en la diversa apreciación del libro, sino también en la metodología general de la enseñanza.

En los países escandinavos la enseñanza no depende sólo de libros de texto, sino también de otros de no-ficción y de narrativa literaria. Los profesionales de la docencia han «probado» a las autoridades y al Gobierno que esa ampliación es necesaria. En cambio, en la mayoría de los restantes países europeos, la biblioteca escolar no ha llegado a ser aún la «caldera de la calefacción central del intelecto», sino que sirve meramente para fines de entretenimiento. A menudo ni siquiera es fácil tener acceso a ella, pues no se abre a horas en que alumnos y profesores puedan utilizarla con regularidad para completar sus trabajos mediante oportunas lecturas y consultas.

Otro factor importante se ha puesto igualmente en claro: que hay todavía grandes cantidades de no lectores, a pesar de las muchas bibliotecas existentes y de las diversas facilidades que se dan para la lectura.

Se creyó en un tiempo que lo que ocurría era sólo que los no lectores no habían encontrado libros idóneos para ellos, pero los modernos tests sobre lectura han hecho ver que, más bien, lo que sucede es que son gente tan poco habituada a leer y que tan a duras penas lee algo y a un nivel tan pobre que no cabe esperar que lean libros, por lo que no puede desarrollárseles el interés por la lectura. En resumidas cuentas: muchos niños y adultos no leen porque el leer les resulta demasiado difícil y el acceso a los libros demasiado complicado.

2. Comparación entre la habilidad lectora de adultos, niños y jóvenes

En casi todos los países (si se exceptúa la Unión Soviética) los niños lectores suelen doblar en número a los adultos. La diferencia es mayor aún si consideramos las dimensiones de

uno y otro tramo vital: siete a dieciséis años, infancia; diecisiete a setenta, adultez.

En Dinamarca, 52 % de los prestatarios son niños; éstos leen el 59 % de los libros que se prestan. La razón que se aduce cuando ya no se lee es que se ha perdido el «hábito».

Diez años atrás, en Viena, 25 % de los niños utilizaban las bibliotecas públicas. En 1972, solamente 17 % las utilizan. No obstante, en las escuelas que cuentan con biblioteca en el mismo edificio escolar, 80 % de los niños son lectores.

Todavía más curiosa es la disparidad en el comportamiento de los mismos jóvenes lectores. En Austria, por ejemplo, 20 % de los niños son celosos lectores; sin embargo, dentro de este promedio, hay clases en las que ningún niño lee más de tres libros al año, y otras en las que del 70 al 80 % son lectores entusiastas, es decir, que se leen desde 30 hasta 80 libros al año.

Para F. D. Cleary [31], la «edad dorada de la lectura como actividad recreativa» transcurre entre los ocho y los trece años. Durante este período los niños muestran el mayor interés por la lectura y por visitar librerías. Pero después, alrededor de los trece años, decae mucho su interés por la lectura y disminuye su afición a los libros. En 1959, el *Senior Scholastic Magazine* realizó una encuesta entre adolescentes de trece a veinte años (*teen-agers*). A la pregunta «¿Dedicaste ayer algún rato, de tus horas de trabajo en casa, a la lectura?», 54 % contestaron que no. Cleary relaciona esto en primer lugar con el hecho de que los programas de lectura y las oportunidades de leer brindadas por la escuela suelen terminarse, aproximadamente, por ese tiempo.

Resultados e implicaciones. Estas observaciones manifiestan que, si bien es posible interesar temporalmente por la lectura a unos cuantos escolares, no siempre es posible llenarles de afición a leer y formarles unos hábitos de lectura para toda la vida. Las causas de ello quizá se encuentren en que:

- 1) Durante la infancia, la lectura satisface demasiado unilateralmente las necesidades y los intereses de las varias fases del desarrollo. Al cambiar después los intereses (terminado el afán de aventuras), muchos niños dejan también de leer. La motivación para leer es demasiado débil.

- 2) Para muchos niños la lectura está estrechamente asociada con las actividades y los requerimientos de la escuela; una vez terminado su período escolar, dejan ya de leer, porque «la vida» significa ahora para ellos algo muy distinto de la escuela.
- 3) Otros medios educacionales y de entretenimiento suplantaron a la lectura.

Por consiguiente, si queremos formar el hábito de la lectura, debemos adelantarnos a las necesidades y aficiones propias de las distintas fases del desarrollo y motivar al niño para que adecue sus materiales de lectura a sus cambiantes exigencias intelectuales y a las condiciones de su ambiente. La lectura, el leer, deberá convertirse en un hábito determinado por motivos permanentes, más bien que por mudables inclinaciones.

Los resultados de estudios hechos en Austria sobre las diferencias en el comportamiento lectural dentro de diversas escuelas y en amplios distritos escolares muestran que los niños que leen mucho:

- a) están, por lo común, en muy buena relación con su maestro, y éste es también un entusiasta de la lectura y trata de que sus alumnos experimenten, leyendo, tanto placer como él;
- b) asistieron a clases dirigidas por maestros amantes del enseñar, bien informados y muy bien provistos de materiales de lectura (bibliotecas escolares apropiadas);
- c) adquirieron verdadera «pasión por la lectura» mediante el trato asiduo con los libros y gracias a los métodos especiales de la moderna educación del lector.

III

LA ENSEÑANZA EFECTIVA DE LA LECTURA

A los buenos lectores les gusta leer

Durante casi cincuenta años las campañas difusoras del libro giraron en torno a este o parecido lema: «Cada ocasión y cada persona han de tener su libro». Lo más importante era encontrar libros que respondieran a los intereses de los diversos tipos y grupos de gentes.

Los análisis de la aptitud para la lectura y las investigaciones sobre el comportamiento lectural han demostrado, con todo, que en la selección de libros nada tiene que ver el hecho de que la gente lea poco o nada. Los estudios austríacos, especialmente sobre lectores jóvenes, han patentizado —a partir de 40.000 tests de lectura combinados con datos sobre libros leídos— que muchos niños no leen libros porque son incapaces de leer bien. Y es que a nadie le agrada hacer algo que le resulta muy difícil: dejándose llevar de la ley del menor esfuerzo, tenderá a bajar a otro nivel de entretenimiento o de información, o se abandonará a la pereza intelectual —es decir, le tendrá sin cuidado el seguirse instruyendo a lo largo de la vida—, si el leer se le hace tan cuesta arriba. También se examinaron casos de escolares que tenían afición a la lectura y, por ende, leían mucho. Se halló que estos niños solían aplicar unas aptitudes para la lectura bien desarrolladas; que leían más de prisa y entendiendo más que el promedio de sus discípulos; que pertenecían también a grupos sociales en los que las personas mayores leían por lo general más que el común de la gente, ya que trabajaban en carreras liberales o habían recibido una formación superior.

Convendrá, pues, que tengamos presentes algunas realidades que se han averiguado mediante la práctica del enseñar

a leer y mediante la investigación científica de los procesos de lectura. Aunque aquí no nos es posible explayar un programa sistemático para la educación del lector, ofreceremos sin embargo algunos principios básicos que se deducen de los resultados de esas tareas.

1. Concepto y naturaleza de la lectura

El enseñar a leer debería ir de acuerdo con las nociones que sobre la naturaleza de la lectura hemos adquirido. El de leer es un proceso complicado, que abarca varios estadios de desarrollo. Es, ante todo, un proceso perceptivo durante el cual se reconocen unos símbolos, que inmediatamente se traducen a conceptos intelectuales. Este quehacer mental se amplía en forma de proceso de pensamiento a medida que las ideas, los conceptos, se van conectando entre sí y constituyen mayores unidades intelectuales. Mas el proceso del pensar no consta tan sólo de entendimiento de las ideas percibidas, sino que consiste también en la interpretación y evaluación de las mismas. Estos procesos, en su complejidad, no pueden prácticamente separarse unos de otros, y todos se fusionan en el acto de leer.

2. El acto de leer

La percepción de los símbolos impresos se efectúa durante las «pausas de fijación», según el ojo va deslizando por las líneas su mirada. El lector inexperto solamente percibe una o dos letras en cada pausa de fijación. Con la práctica se llega a un «tramo de fijación» más amplio, en el que pueden percibirse a la vez dos o tres palabras. Con la ayuda de la anticipación, a base de grupos de señales, pueden percibirse «de un golpe de vista» más de treinta letras.

Así pues, la perfecta habilidad lectora consiste, no en el buen entrenamiento de la capacidad para «combinar sonidos y formar palabras, y combinar palabras para formar unidades de pensamiento» (¡como antes se creía!), sino más bien en el «inmediato reconocimiento de grupos de palabras previamen-

te almacenados». La ampliación del tramo de fijación y de la capacidad de almacenaje es el resultado «práctico» al que se llega mediante la mucha lectura en silencio. También hay ejercicios especiales que pueden ayudar a conseguirlo.

3. La meta del «enseñar a leer»

R. Staiger [120, pp. 61-68] insiste a este respecto:

- a) animar al individuo a que ponga en juego, al leer, todas sus capacidades, de suerte que la lectura pueda influir hasta el máximo en su bienestar y pueda conducirle a su autorrealización más completa;
- b) eficiente empleo de la lectura como instrumento de aprendizaje e investigación, y de esparcimiento y evasión;
- c) constante ampliación de los intereses lecturales del discípulo;
- d) procurar una actitud hacia la lectura que se vaya transformando en un interés por ella para toda la vida y con numerosos temas y propósitos.

4. Cometidos y tareas especiales del enseñar a leer

Aunque el método depende mucho del enseñante («Cada maestrillo tiene su librillo») y del material de lecturas disponible, sin embargo, ciertos principios fundamentales se han de respetar siempre:

a) *Procúrese la prontitud para la lectura, a todos los niveles.* Mientras antes se definía la prontitud para la lectura como el estado en que el niño se halla a punto para aprender a leer, hoy día se está intentando determinar grados de prontitud para la lectura en cada estadio del desarrollo, con el fin de poder fijar para cada discípulo el patrón conveniente. La misma prontitud para la lectura puede ser objeto de influencia en cada nivel. En la edad preescolar y durante los primeros años de la escuela, los relatos y lecturas de cuentos en voz alta y el comentario de libros con «santos» o ilustraciones son factores de suma importancia para el desarrollo del vocabulario, y todavía más para inducir a leer.

b) *Supérese todo dogmatismo metodológico en los comienzos del enseñar a leer.* Puesto que la investigación ha probado que los niños perciben tanto integral como sintéticamente, en metodología se deberá evitar el dogmatismo (es decir, no se seguirá un método estrictamente sintético ni uno estrictamente integral). La manera de presentar los materiales a todos los alumnos ha de ser multilateral, polifacética, y el método ha de ser ecléctico.

c) *Leer a base de unidades de pensamiento.* Al enseñar a leer, deberán encontrarse ya desde el comienzo mismo los modos de evitar la lectura mecánica de sílabas y palabras sueltas, y se procurará aumentar la comprensión. Cuando la lectura en voz alta se hace bien, los grupos de palabras almacenados van siendo percibidos en unidades mentales de doble valencia, visualmente y mediante la pronunciación. El siguiente ejercicio de salteo es muy recomendable para los primeros años de la escuela: las líneas, que constan de una sola unidad de pensamiento, se cubren con una cartulina y se descubren sucesiva y alternativamente; el profesor dirige el proceso y ordena, al descubrir: «¡Lee!», y al tapar la línea: «¡Repite lo que has leído!». Este ejercicio es, a la vez, una excelente profilaxis contra la dislexia y una buena práctica que acostumbra a la lectura silenciosa correcta, o sea, hecha a base de unidades de pensamiento.

d) *En las clases, ¿lectura silenciosa o en voz alta?* En muchos países la lectura en clase suele hacerse, por lo general, en voz alta. Esto tiene el inconveniente de que los niños, sin darse cuenta, se acostumbran a leer palabra por palabra en vez de habituarse a captar unidades de pensamiento. Con lo cual, no es infrecuente que la lectura en voz alta dé por resultado algunos retrasos y que se introduzcan vicios de lectura que pueden arrastrarse toda la vida. Si luego en ésta habrá de predominar la lectura silenciosa, lo mismo debería suceder en las aulas escolares.

El practicar la lectura en silencio antes de empezar el ejercicio de la lectura en voz alta es sumamente importante, pues la investigación ha demostrado que se comprende más y mejor leyendo en silencio. Añádase que los niños pueden traba-

jar así más activamente que cuando uno lee y los demás escuchan (¡si escuchan!). La lectura en silencio es, pues, la base para la educación individual del lector.

Sin embargo, deberá practicarse también algo la lectura en voz alta, dado que favorece la educación del habla y ayuda a la vivencia estética de la obra de arte literaria.

e) *Enseñanza individualizada de la lectura en cada grado de la escuela.* Los informes de la investigación concuerdan en que el agrado y el deseo de leer, así como el desarrollo del hábito de lectura pueden conseguirse mucho mejor por el método de la enseñanza individualizada que por el de la enseñanza sistemática de la lectura a toda una clase.

Con todo, la educación individualizada del lector no ha de convertirse en un dogma. Hay situaciones del alumnado en las que el profesor trabaja mejor con la clase entera; a veces predominará el trabajo en grupo y, no obstante, convendrá recurrir con frecuencia a la lectura individual de cada alumno, leyendo éste el libro que él mismo haya elegido por su cuenta.

La formación de grupos en la clase no se ha de basar sólo en la perfección de los logros obtenidos, sino que a veces se fundará en los diversos intereses y deseos de lectura o en temas y enfoques específicamente señalados.

f) *Adecuación de las habilidades lectivas al material y al fin de la lectura.* Como mejor se juzga la perfección del leer es considerando en qué medida adapta el lector sus habilidades lectivas (velocidad, densidad de comprensión del texto) a las dificultades y a la importancia del material de lectura y a sus propias intenciones como lector. De ahí que deban empezarse desde muy pronto las ejercitaciones con miras a lograr la rápida información, la comprensión exacta del contenido y, en general, la lectura crítica y creativa.

g) *Educación sistemática del leer.*

1) *Rapidez de la lectura.* Puede aumentarse sistemáticamente la velocidad en el leer mediante la formación, por el ejercicio, de habilidades lectivas (ampliando el tramo de fijación e incrementando la concentración, con lo que se disminuirá la «regresión»).

Muchos alumnos de los que estén en los grupos inferiores o medios de la clase escolar deberán proponerse como meta lo que ya alcancen sus condiscípulos del grupo más aventajado, y algunos lectores pésimos convendrá que se esfuercen por conseguir siquiera leer como los del grupo medio.

Los «buenos lectores», para cuando lleguen al final del período escolar, podrán ya leer a una velocidad de 200 a 300 palabras por minuto, tratándose de textos fáciles; con un entrenamiento especial, los «buenísimos» serán capaces de leer a más de 400 palabras por minuto.

2) *Comprensión.* El pelearse con el sentido del texto deberá progresar como progresa el concepto del leer: pasando de la mera comprensión de las palabras sueltas, al entendimiento, la interpretación y la lectura informativa, crítica, creativa y estética. El leer, como «proceso mental», es ayudado por las motivaciones y por una actitud inquisitiva. Los ejercicios de comprensión y de lectura crítica, etc., deberán incluirse especialmente en la enseñanza de idiomas, de historia de las artes y del pensamiento. Las preguntas del profesor, las discusiones sobre los temas leídos, y los tests pertinentes son buenos métodos para evaluar los progresos en la comprensión. Y no se olvide que esta cualidad de la lectura, la comprensión de lo que se lee, es bastante más importante que la de la velocidad en el leer.

3) *Lectura informativa u orientada a la adquisición de datos.* Esta es la orientación principal a lo largo de los años de la escuela primaria, y tal fin se habrá de lograr combinando los esfuerzos colectivos con los de cada escolar.

Cometidos: desarrollo de un «vocabulario clave» para cada tema; lectura a base de preguntas que repasen lo ya sabido acerca de ese tema; diversas preguntas, al principio muy saltadas. La investigación sobre las aptitudes lecturales ha gestado varias «fórmulas» para «trabajar» en la lectura informativa, tales como la «Fórmula SQ3R» (= *survey* [vistazo rápido], *question* [cuestionamiento, preguntas], *reading* [lectura], *reciting* [recitado de lo leído], *reviewing* [repaso]). Para ejercitar en la lectura informativa u orientada a la adquisición de datos factuales se usan breves textos de «lecciones de cosas» y, más adelante, son algo de este tipo muchos libros de texto y de consulta.

h) *Medición y evaluación de los logros.* Como la enseñanza de la lectura ha de revertir en el nivel alcanzado por los alumnos colectiva e individualmente, tienen mucha importancia la medida y la interpretación regulares de los resultados que vayan obteniendo.

Las investigaciones realizadas por el Instituto Internacional vienés sobre la lectura efectiva, la comprensión y los hábitos lecturales de niños de escuela han evidenciado que la mayoría de los que leen más rápidamente suelen también comprender mejor lo leído. Los lectores más rápidos leen, por lo común, más concentradamente, y perciben también más palabras por pausa de fijación, lo cual ayuda a entender. Por ello, además de los tests de comprensión, deberían ponerse también a los sujetos tests de rapidez de lectura. La experiencia ha demostrado que a los niños les interesan especialmente estos tests, ya que mediante éstos pueden ellos mismos comprobar su propio aprovechamiento.

Hacia el cuarto grado escolar, la mayoría de los buenos lectores llega de las 200 a las 300 palabras por minuto. La comprensión puede medirse con varios tipos de tests. Pedir que se vaya respondiendo mecánicamente a ciertas palabras, con su significado, etc., resulta menos eficaz que hacer, por ejemplo, diez preguntas sobre un interesante relato breve, que conste de unas 460 a unas 800 palabras. Las preguntas deberán ser muy bien elegidas y versarán más sobre las grandes líneas y principales relaciones del argumento relatado que sobre detalles sueltos, de modo que cada respuesta correcta equivalga en verdad a haber comprendido una décima parte del total del texto.

En los grados superiores se emplean también con fruto tests sobre lectura crítica.

i) *Selección del material de lectura para la enseñanza.* Ya desde el principio, además de los textos de iniciación corrientes, convendrá usar otros de elaboración casera, compuestos en el lenguaje de los niños (en el suyo personal primero), y otros textos también con casos y cosas tomados de la vida práctica. Así los niños aprenderán que la lectura es igualmente esencial para la consecución de fines prácticos: leerán procedimientos e instrucciones de trabajo, señales de

tráfico, prohibiciones y reglamentos, guías de viaje, catálogos de tiendas, folletos de propaganda, etc. Es, empero, importantísimo que gran parte del material de lectura que interesa y deleita a los alumnos se les ofrezca no sólo con miras a mejorar su habilidad de lectores, sino también para formar en ellos un hábito permanente de leer.

Los buenos libros de lecturas infantiles constituyen, pues, la base de la educación lectural. El interés de la trama y la suerte de los personajes animan al niño a tragarse el libro en el menor tiempo posible. Con lo cual se consigue como efecto la práctica, tan necesaria para el leer comprensivo. Aquí es donde la influencia de la lectura en clase se combina con los impulsos y aficiones personales. Pero mayor importancia que todas las lecturas hechas en la escuela la tiene el influjo del maestro en los hábitos lectivos de cada alumno. Un buen modo de combinar las tendencias de la escuela con las peculiaridades lectivas del individuo es el uso del «pasaporte del lector».

El pasaporte del lector. Es un medio ideado en el laboratorio lectural de la *Science Research Association* de Chicago y ulteriormente desarrollado y aplicado en las escuelas austríacas. El «pasaporte» en cuestión ayuda al niño a medir sus propios adelantos como lector y le brinda claros motivos para seguir esforzándose por mejorar. El propósito y el método de este auxiliar de trabajo se explican en una introducción escrita para los niños:

«Cuando queremos ir a otro país necesitamos un pasaporte. Pues así también el «pasaporte del lector» nos ayudará a cruzar la frontera con otro país, o, mejor dicho, nos permitirá entrar en otros muchos países. Estos países forman un mundo amplísimo: el mundo de los lectores.

»Para el que lee bien se anulan las fronteras: el buen lector viaja no sólo por otros países, sino además por el pasado y por el futuro, por el mundo de la tecnología, por la naturaleza entera, incluidos los inmensos espacios intersiderales. Leyendo se da con las sendas que introducen a lo más secreto del corazón humano y puede uno conocerse mejor a sí mismo y conocer mejor a los demás.

»El buen lector no sólo disfruta más con los libros, sino que

puede pensar mejor y aprender innumerables cosas. Esto es fácil de entender: quienes leen muy despacio, palabra por palabra, no comprenden las ideas del texto ni su conjunto. Practicando, se puede llegar a leer juntas las palabras que están agrupadas en frases o unidades de sentido y, con esto, a comprender cada vez mejor lo que se lee y a leer con soltura, de prisa y sin tropiezos.

»Nuestro pasaporte de lector es un instrumento que enseña a leer más de prisa y mejor, y nos ayuda a ir mejorando paso a paso. Para que veas por ti mismo cuánto aprendes durante este curso escolar, vete comprobando tu velocidad de lectura mediante los tests correspondientes. Más adelante podrás computar las palabras que lees por minuto.

»Pero mayor importancia que el leer de prisa tiene el que comprendas lo que vas leyendo. Así que, al final de cada texto de lectura, encontrarás una página con diez preguntas. Cada una de ellas irá acompañada de cuatro respuestas, una sola de las cuales será la correcta. Piensa a ver cuál es y señala la que creas. Luego, al corregir en clase las respuestas, comprobarás cuántas acertaste. Por cada respuesta acertada, podrás ponerte 10 puntos. Por ejemplo: Si tienes ocho respuestas acertadas, contarás ya con ocho veces 10, o sea, con 80 puntos. La cantidad final de puntos la obtendrás sumando los puntos de velocidad de lectura a los de respuestas acertadas.

»La cosa irá muy bien si cada test de lectura te da un resultado algo mejor que el precedente. Pero no tienes por qué desanimarte si no siempre consigues tal mejoría (¡quizá se deba a que no te sientes bien, o a que te cansó demasiado la gimnasia!).

»Lo que has de tener por seguro es que puedes llegar a leer mejor y más rápidamente. Para ello, sobre todo, hay que practicar lo más posible.

»Quien lea con constancia media hora cada día, se sorprenderá de lo mucho que progresa en calidad su lectura. Los alumnos que en las páginas que siguen puedan ir poniendo muchos libros en la lista de libros leídos, no tardarán en ser auténticos “artistas de la lectura”.

»Y ¿qué libros deberás leer?

»Empieza por aquellos que mejor se adapten a tu actual ni-

vel de lector. Mira el número de puntos que sacaste en el último test de lectura, y busca en la contracubierta del pasaporte de lector qué libros y folletos se recomiendan para esa puntuación. Esas obras no serán demasiado difíciles para ti y te gustarán.»

Siguen a continuación seis páginas: cuatro para registrar los libros leídos voluntariamente, apuntando también el niño, con cifras que corresponderán a las normas dadas en la escuela, cuánto le gustó cada uno. Las últimas páginas aportan una lista de títulos de material de lectura clasificados según su dificultad y entre los cuales puede escoger el niño, a la vista de los puntos obtenidos en los tests.

El pasaporte de lector ayuda al niño no sólo a conseguir bastante éxito, sino también a reconocer su propia capacidad. En otras palabras: cada niño habrá de llegar a hacerse idea de sus fuerzas y sus debilidades.

El aseguramiento del éxito por medio del pasaporte de lector es algo muy distinto de la anterior ambición de lograr un buen grado, un buen puesto en la clase. Mientras que, según aquel afán, el alumno estaba en competencia con sus discípulos (a menudo en condiciones muy desiguales, que simplemente no podían ser superadas), en cambio, con la ayuda del «pasaporte», es el niño mismo quien ve, sin compararse con otros, su propio progreso. Cuando se cerciora de que lee ya mejor que hace un mes, se siente estimulado a tratar de seguir mejorando durante el mes que empieza. En vez del sentimiento previo de inseguridad e insatisfacción, de frustración y amargura, tiene ahora la certeza de que está yendo por el buen camino, y entonces se impone a sí mismo la tarea de recorrerlo hasta el final, hasta leer perfectamente.

Además, reconoce también que la lectura se le va haciendo más fácil y agradable cuantos más libros va pudiendo poner en lista como «leídos» y quedan por él anotados en su pasaporte de lector. En las clases superiores y para los estudiantes más aptos, los resultados de los tests llegan a tener menos importancia que el registro de libros leídos. El alumno verá que va aumentando el nivel de sus libros y que, a través de éstos, se le abren multitud de ventanas al mundo; verá asimismo que ha ido desplegando sus preferencias personales; verá, en fin, que se ha convertido en un «lector».

IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION SOBRE MOTIVACIONES PARA LEER E INTERESES POR LA LECTURA

El interés es la clave para la perfección, el goce y la utilidad de la lectura: él es el generador de toda actividad de leer voluntaria.

N. B. Smith

Nuestro capítulo I, sobre la importancia de la lectura, iba dirigido a los responsables del enseñar a leer. Ahora bien, el joven aprendiz de lector no lee precisamente porque haya reconocido lo importante que es saberlo hacer, sino por varios intereses y motivos correspondientes a su personalidad y al estadio de su desarrollo intelectual.

El conocimiento de tales intereses y motivaciones contribuye a que el profesor pueda educar debidamente a los tiernos aprendices de lectores, poniéndoles delante el material de lectura más apropiado, de suerte que el éxito no sólo incluya la formación de aptitudes lecturales, sino también el desarrollo de intereses por la lectura que duren toda la vida.

Distinguiremos entre motivaciones generales y permanentes para leer y motivaciones para lo mismo que son características de determinados niveles de edad (o fases de lectura).

1. Motivaciones para leer e interés por la lectura en general

Los conceptos de «motivación» e «interés» se emplean frecuentemente en la investigación con casi igual sentido. Al hablar de «motivación» pensamos más en directrices e intenciones lógicamente determinadas que guían el comportamiento, mientras que el factor determinante de los «intereses» lo son más bien actitudes y experiencias emocionales. Los intereses y motivaciones de un individuo refléjanse en líneas gene-

rales en su manera de vivir. Lo que el niño aprende o deja de aprender en la escuela depende más de sus intereses que de su inteligencia. Patentízanlo así tanto el que logre saber más en sus materias favoritas como el tipo de actividades que elige en sus tiempos de ocio o recreo.

Sin embargo, el interés no se puede definir como «preferencia». El preferir una cosa a otra —supuesto que haya varias posibilidades— es algo relativamente pasivo, mientras que el interesarse es dinámico y activo: el que se interesa no sólo escoge, sino que elige la propia meta, crea las posibilidades de alcanzar una cosa u otra.

Tratándose de la lectura, la mayor parte de los investigadores están acordes respecto a los siguientes resultados:

- a) La primera motivación para leer es, sencillamente, el placer de practicar con las recién adquiridas habilidades lectoras, *el deleite que producen la recién descubierta actividad intelectual y el dominio de una destreza mecánica*. Si el maestro responde a esta motivación dando facilidades, proporcionando materiales de lectura apropiados a la edad de los componentes del grupo e incrementando luego gradualmente la dificultad de los libros que vayan leyendo, los niños llegarán a ser de ordinario buenos lectores. Al buen lector le gusta leer.
- b) La tendencia a usar y ejercitar actitudes intelectivo-espirituales como *la fantasía, el pensamiento, la voluntad, la simpatía, la capacidad identificadora, etc.* Resultado: desarrollo de aptitudes, expansión del yo.
- c) La necesidad de relacionarse con el mundo, de enriquecer la propia mentalidad y de tener experiencias intelectuales. Resultado: la formación de una filosofía de la vida, la comprensión del mundo que nos rodea.
- d) Estas motivaciones y estos intereses íntimos, por lo común no conscientemente percibidos por el niño, corresponden a determinadas maneras de vivir y resumir éste su experiencia: agrado de encontrarse con cosas y gentes que le son familiares (libros de ambiente y costumbres) o, por el contrario, desconocidas y novedosas (libros de viajes y aventuras); ansias de escapar de la realidad y vivir en un mundo de fantasía (cuentos de hadas, historias fantásticas,

libros de utopías); necesidad de autoafirmarse, búsqueda de ideales (biografías); afán de formación, de buenos consejos, de conocimientos provechosos (literatura de no ficción); ganas de distraerse y divertirse, necesidad de entretenimiento y esparcimiento (libros de deportes, de caza, de curiosidades, etc.).

Las motivaciones para leer y los intereses lecturales se interfieren recíprocamente; no obstante, al maestro le toca tratar de descubrir los intereses e inclinaciones dominantes en el aprendizaje de lector.

2. Fases de lectura

«La educación del individuo sólo es posible mediante aquellos bienes culturales que tengan una estructura intelectual adecuada del todo o en parte a la estructura del nivel de desarrollo intelectual del individuo.» (Kerschensteiner.)

Tras años de exagerar la importancia de las «edades psicológicas del lector», hoy en día se peca, por el contrario, de infraestimar la tendencia a leer libros típicos para cada edad determinada. El análisis de los registros de préstamo de millares de libros prueba fácilmente, sin embargo, que hay en las fases del desarrollo tendencias y aficiones prevaletes, por supuesto que con excepciones individuales.

Hemos de procurar ser justos con ambos extremos. Los teóricos que se ocupan de literatura infantil convienen en que todo maestro debería hacer también sus propias observaciones e investigaciones a fin de poder distinguir los desvíos individuales respecto al «promedio» de los intereses lecturales de cada fase del desarrollo. El método más sencillo para ello consiste en interpretar los «diarios de lectura» o registros de préstamos, en los que los aprendices de lector podrán consignar cuánto les ha gustado el libro por medio de una puntuación con cifras del 1 al 5.

La siguiente caracterización de las fases de lectura se atiene a las definiciones dadas por Schliebe-Lippert y A. Beinlich [103 y 15]:

a) *Catones, libros-imagen y edad de las nanas y niñeras* (de los dos a los cinco o los seis años). Beinlich la caracteriza como «fase integral-personal, centrada en lo más nuclear de la individualidad, y de iniciación». El niño distingue aún muy poco entre el mundo interno y el externo; experimenta su entorno solamente en relación consigo (edad de la mentalidad mágica). El desarrollo le irá haciendo separar el ego del ambiente. Los libros de imágenes ayudan si presentan uno a uno objetos singulares sacados del entorno del niño. El siguiente paso consiste en poner en grupos objetos que tienen algún nexo entre sí y mostrar al niño en sus relaciones con las diversas cosas que hay en su ambiente. Al niño le interesan menos la acción, la trama argumental, que las escenas por separado. Le gustan las cantilenas, las nanas y los tarareos por su ritmo placentero, que, acompañando al instinto lúdico, ejerce gran fuerza plástica sobre los sonidos y contribuye al aprendizaje de las palabras y a las primeras asociaciones de las ideas.

El primer interés del niño por el saber factual se satisface con los más sencillos «libros de cosas», llenos de vistosas ilustraciones muy elementales y esquemáticas. Al ir apareciendo las primeras señales de independencia y de desconfianza (hacia los cuatro años), son también muy importantes para la educación los «juegos» independientes con libros ilustrados.

b) *Edad de los cuentos de hadas* (de los cinco a los ocho o los nueve años). Caracteriza Beinlich esta edad del incipiente lector como la «edad del realismo mágico».

En esta fase del desarrollo el niño es susceptible ante todo a la fantasía. Esto es cierto para todas las materias escolares, incluidas la geografía y las ciencias.

Al comienzo de este período, le gustan en especial al niño los cuentos de hadas que se derivan de un ambiente familiar a él. Luego, al ir creciendo, cuanto más va distando de identificarse con los personajes del cuento y mejor saborea las historias como juegos de la fantasía, tanto más le atrae todo el mundo de lo maravilloso y fantástico ajeno a la realidad ambiente. Continúan el agrado por el ritmo y las rimas, y el amor a la poesía.

c) *Edad del relato ambiental y de la lectura de «datos factuales»* (nueve a doce años). Beinlich la caracteriza así: «Construcción de una fachada realista, racionalmente ordenada y práctica ante un trasfondo aventurero-mágico encubierto de seudorealismo».

El chico empieza a orientarse en el mundo de lo objetivo y concreto. A las preguntas del tipo «¿qué?» añade cada vez con mayor frecuencia otras sobre el «¿cómo?» y el «¿por qué?». Su curiosidad le hace inquirir con pasión acerca de cuanto le rodea. Claro está que las explicaciones al respecto no deberán dársele en forma de secas descripciones, sino más bien como historias de sucesos, con viveza. En esta fase intermedia, factualmente orientada, es todavía evidente el interés del chico por los cuentos de hadas y las leyendas, pero ya despunta el afán por lo aventurero.

d) *Edad de los relatos de aventuras: el realismo aventurero o la fase psicológica de las lecturas sensacionalistas* (de los doce a los catorce o los quince años). Durante los procesos del desarrollo preadolescente, el muchacho va cobrando gradual conciencia de su propia personalidad: se libra o desembaraza de anteriores ataduras (segunda edad de independencia y desconfianza); predominan en él, por esta época, los despliegues de audacia y la formación de pandillas. Como lector, le interesarán sobre todo la intriga, los desenlaces imprevistos, el sensacionalismo. Para las muchachas, salta a menudo al primer plano el «chico de la piel del diablo» (Beinlich) y resultan de interés sumo el sentimentalismo barato y la adulación del propio modo de ser. Intereses generales: libros de aventuras, novelas sensacionalistas, libros de viajes, relatos intrascendentes y literatura «rosa».

e) *Los años de maduración o fase estético-literaria del desarrollo del lector* (de los catorce a los diecisiete años). Es cuando descubre uno su propio mundo interior, de crítica autocéntrica, y va formando un plan para la vida y varias escalas de valores.

En el material de lectura se aprecian, además del argumento y su intriga, la forma y el contenido. El interés por el mundo exterior es sustituido o complementado por la participación en

la vida interior y en el mundo de los valores espirituales. Lecturas que interesan: aventuras de mayor contenido intelectual, libros de viajes más serios, novelas históricas, biografías, relatos amorosos, temas tópicos, literatura comprometida, materiales de información positiva que, en muchos casos, tienen que ver con las preferencias vocacionales.

3. Los tipos de lectores

Los intereses y motivaciones para leer no sólo difieren según los varios grupos de edades, sino también según los tipos de lector individual. Esta tipología se basa o bien en las técnicas de lectura, o en las intenciones de los lectores, o en sus preferencias por determinada clase de material leíble. Puede considerarse como un nuevo campo de investigación, cuyas averiguaciones tienen su importancia para todo lo concerniente a la motivación del leer y a la formación del hábito de lector. C. S. Lewis [79], por ejemplo, distingue dos tipos de lector, el literario y el utilitario; a su vez, R. Escarpit [44] distingue entre *connoisseurs* y *consumers*.

Con miras a aconsejar a los lectores, R. Bamberger [3] se fija en cuatro tipos de ellos, basándose para esta clasificación en las características del material de lectura preferido:

a) *El tipo romántico*. Preferencia por lo mágico. Este tipo es especialmente discernible entre los nueve y los once años de edad, cuando los otros chicos son más aficionados a los relatos ambientales o a los libros de no-ficción.

b) *El tipo realista*. Se le reconoce sobre todo por su rechazar los libros llamados de invención fantástica —*Alicia en el país de las maravillas*, *Los cuentos del barón de Münchhausen*, *Don Quijote de la Mancha*, etc. Tampoco le gustan los cuentos de hadas y de brujas, ni los relatos de aventuras inverosímiles. Este tipo es especialmente llamativo como excepción durante las fases de lectura segunda y cuarta.

c) *El tipo intelectual*. Quiere que le den razones, necesita que todo quede explicado, prefiere el material didáctico, bus-

ca la moraleja del cuento o los aspectos de utilidad práctica. Por consiguiente, sus predilecciones están por los libros de no-ficción, por las obras serias, y desde muy pronto quiere instruirse. Se destaca mucho del lector corriente de las fases o edades de lectores cuarta y quinta.

d) *El tipo estético.* Ama los sonidos de las palabras, el ritmo de las frases y la rima. Le agrada en especial la poesía; le gusta aprenderse poemas de memoria; copia las «partes más bonitas» de los libros, los cuales relee en muchos casos. Este tipo es escaso, pero se da en todos los grupos de edades.

Por supuesto que tales tipos raramente se presentan en forma «pura». En la realidad práctica hállanse «tipos mixtos», en los que predomina una u otra de esas tendencias. El precursor de la alemana «Jugendschriftenbewegung» (Promoción de la literatura juvenil), Heinrich Wolgast, señalaba ya en 1896 la importancia de los tipos de lectores:

«En la biblioteca escolar ha de tenerse en cuenta la diversidad de tipos de lectores que puede haber entre la gente menuda. Al niño se le deberá entretener y hacer feliz a su propio modo, dentro de los límites del buen gusto. El derecho del niño a leer cosas que se adapten a sus gustos y capacidad debe recalcarse más que nunca en unos tiempos como los nuestros, en los que todo se sumerge en la cultura de masas» [138].

Según Wolgast, podría distinguirse entre el lector adicto a lo maravilloso, lo fútil, o las aventuras, y el lector realista o estético. Especialmente útil es también distinguir entre lectores rápidos, lentos y variables.

4. Aspecto sociológico de la motivación y del interés por la lectura

a) *El punto de vista socioeconómico.* La mayoría de las investigaciones efectuadas en este campo han comparado ante todo la posición social de los diversos grupos de población con sus relaciones con los libros. Así, por ejemplo, el

teórico de la lectura norteamericano W. Gray [57] estudió cinco clases sociales diferentes, ateniéndose al análisis situacional *Elmtown Youth*, de A. B. Hollingshead [65]. Los distintos «ambientes de lectura» explícense por las diferencias en las bases de experiencia y educación, y se caracterizan los diversos tipos de comportamiento. La sociedad en general, y la escuela especialmente, han de proporcionar iguales oportunidades a cada niño, es decir, han de aumentar al máximo el potencial lector de cada uno fomentando sus intereses lecturales. Los niños cuyas experiencias antes y fuera de la escuela no hubieren sido influidas positivamente en pro del leer, necesitarán especial ayuda.

Merecen atención en este contexto las averiguaciones conseguidas en dos investigaciones austríacas, que descubrieron que el aspecto socioeconómico no es quizá tan decisivo como se había creído hasta ahora, y que con esfuerzos especiales aún se le puede hacer menos importante. El doctor Otwald Kropatsch estuvo trabajando en Estiria, con un equipo de 80 maestros, sobre «Educación lectural de chicos de diez a catorce años» [75], y a lo largo de cuatro años de esfuerzos halló que las desventajas socioeconómicas se pueden en gran parte superar gracias a una especialísima dedicación de los profesores y de la comunidad toda entera. Siendo así que en los grupos-testigo en que no se realizó ningún esfuerzo especial, perduraron relativamente idénticas las diferencias entre las varias clases sociales, en cambio, entre los chicos a los que sus maestros atendieron con especial ahínco y a los que, sobre todo, se proporcionó libros en abundancia, las diferencias entre las clases sociales se esfumaron casi por completo (la perfección en el leer y la afición a los libros lograron aumentarse mucho en los niños de todas las clases sociales).

En igual contexto, el proyecto austríaco de investigación sobre perfección del leer, intereses por la lectura y comportamiento lectural de niños de diez años, llevado a efecto durante la primavera de 1974, dejó bien patente que para el perfeccionamiento de la lectura y la formación de hábitos lectores son decisivos los factores siguientes y por este orden:

- 1) la cantidad de libros con que el niño está relacionado;
- 2) la fase de desarrollo del lenguaje;
- 3) la inteligencia;
- 4) la vocación y dedicación profesional del padre, o sea, el factor socioeconómico.

La influencia del factor 1, sobre todo si se entiende como el número de libros puestos a disposición del niño, cabe también considerarla como resultado del «influjo del maestro». Los maestros no sólo sabían cómo despertar el interés por la lectura, sino que además les presentaban a los niños el debido material de lectura.

b) *El leer como señal de buena posición o como prestigio social.* En la investigación realizada por Mann-Burgoynne [85], que ya citamos páginas atrás, se desarrolló el siguiente modelo sociológico (véase cuadro en p. 46).

Lo nuevo de este modelo es la columna del centro, titulada «lectura social», que Mann describe como «dadora de categoría social». Las gentes de este grupo leen principalmente *best sellers* y otros libros «de los que se puede hablar». Esta motivación lleva también a menudo a leer autores clásicos y obras de alta literatura, con la esperanza de sugerir así que se pertenece a la clase social más distinguida.

c) *La lectura según los grupos vocacionales.* Donde con más detalle se ha tratado esta cuestión ha sido en el extenso estudio sociológico efectuado en la Unión Soviética, que citamos más arriba, *The Soviet Reader* [118], que combinó los métodos de la encuesta con el análisis de las listas de lectores de las bibliotecas. Dicha investigación hizo ver que el 98 % de los individuos leía obras de literatura pura; el tipo de libros variaba solamente según la vocación y la educación de los lectores. De los autores nombrados, cerca de cien pertenecían a épocas anteriores a la Revolución, unos 80 eran clásicos extranjeros, y alrededor de 90, escritores extranjeros modernos. Comparando las respuestas con las listas de lectores de las bibliotecas, resultaba que, de los trabajadores:

modelo sociológico para analizar la lectura de libros de entretenimiento

<p>Trabajo</p> <p>Lectura «utilitaria»</p> <p>← Extrínseca</p> <p>Libros de trabajo</p> <p>Textos Manuales Libros de consulta</p> <p>Manuales caseros y libros de consulta</p> <p>de cocina de coches Guías Hobbies</p>	<p>Lectura «social»</p> <p>Libros reseñados y recomendados por dirigentes de la opinión</p> <p>← autoprogreso →</p> <p>De no-ficción</p> <p>Historia Biografía Memorias Viajes</p> <p>Ficción</p> <p>«Buenas» novelas</p> <p>Libros que dan categoría social</p>	<p>Lectura «personal»</p> <p>Entretenimiento</p> <p>Intrínseca →</p> <p>Distracción</p> <p>Novelas Misterio Policíacas</p> <p>Sólo en función de la categoría social</p>
Sólo por referencia	Tal vez leídos y releídos	Leídos una sola vez
<p>Los compra para tenerlos a mano.</p> <p>Los toma en préstamo para ampliar conocimientos.</p> <p>Compra algunos buenos libros después de haberlos tomado en préstamo.</p> <p>Los compra como regalo.</p>	<p>Los compra o los toma en préstamo personalmente. Quizá los compra tras haber leído un ejemplar prestado.</p> <p>Los compra para regalo si sabe que al destinatario le gustan, pero de todos modos como regalo distinguido.</p> <p>Los compra para regalo solamente si conoce muy bien los gustos del recipiendario.</p> <p>Hacen vibrar al lector en sus actitudes y creencias.</p>	<p>Los compra en rústica.</p> <p>Los toma en préstamo de una biblioteca o de un amigo.</p> <p>Los tira por cualquier lado.</p> <p>Duda que sirvan para regalo.</p> <p>Refuerzan al lector en sus actitudes y creencias.</p>

80 % leían libros prerrevolucionarios (según las listas, 22 %);
 77 % leían libros soviéticos (según las listas, 89 %);
 60 % leían autores clásicos extranjeros (según las listas,
 38 %);
 39 % leían autores extranjeros modernos (según las listas,
 63 %).

Interrogantes: ¿Se pueden explicar las diferencias por la posesión particular de libros? (¿Y se poseerían así más clásicos que obras modernas?) ¿O las fichas y listas de lectura en bibliotecas nos avisan de que las afirmaciones orales se han de aceptar con cautela? (¡Esto es, ciertamente, muy probable! El ideal de lector al que se aspira ejerce demasiado influjo a la hora de declarar uno lo que lee, sobre todo respecto a los clásicos.)

Contrariamente a lo que ocurre en los países de Occidente, donde predominan de un modo neto las obras de literatura pura, en la Unión Soviética los ingenieros y los obreros leen casi igual cantidad de libros informativos: más del 80 % leen literatura profesional y toda clase de escritos de no-ficción; la literatura sociopolítica es leída por el 85 % de los trabajadores y el 93 % de los ingenieros (¡según las listas de bibliotecas son el 80 y el 73 %!).

En la Unión Soviética, el libro puede ser también considerado, sin duda, como un elemento de prestigio social: a la gente que lee libros se la tiene por educada. (Este punto de vista no deja de ser importante como ayuda a la motivación para leer.)

Tratándose de la Unión Soviética, significa también mucho la división de la investigación por grupos vocacionales, puesto que allí son bastante menores las diferencias económicas, y los obreros cualificados obtienen a menudo mayores ingresos que los ingenieros.

El general aprecio de la educación y de los libros influye mucho, entre los soviéticos, en la motivación para leer. El referido estudio demuestra que es exacta la observación, hecha frecuentemente por quienes visitan la URSS, de que allí se ve más que en ningún otro país gente leyendo libros en los trenes, en los metros, en los autobuses, etc.

El ejemplo de la Unión Soviética prueba, con todo, que la

cantidad de lectores depende no tanto de «factores naturales» cuanto de la estima y posición del libro en la vida social y del afán de las personas por instruirse y educarse. El «interés» por tipos definidos de material de lectura es aquí menos decisivo que la motivación misma para leer.

Los estudios hechos en los Estados Unidos, citados por F. D. Cleary, muestran —aunque se basan en otras condiciones— que con la debida educación o enseñanza se puede conseguir mucho. Esta investigación ha demostrado claramente que la gente más educada lee más. De los colegiales [= universitarios] y graduados a los que se interrogó, el 75 % habían leído por lo menos un libro en el año anterior a la encuesta, mientras que sólo 43 % de los graduados en la *high school* [= bachilleres] y 12 % de los sujetos con ocho cursos de escuela elemental habían leído un libro el año precedente.

5. Los principales tipos de lectura como expresión de las motivaciones

Los tipos de lectores están estrechamente relacionados con las motivaciones para leer, tal como se reflejan éstas en los géneros de lecturas que se eligen. En su estudio *Der junge Leser* [52, pp. 31-57] señala Giehrl cuatro tipos fundamentales que, de ordinario, se encuentran en la realidad como «tipos mixtos». Distingue, según sea la motivación o la intención predominante en la lectura, entre:

a) *Lectura informativa*. Cree Giehrl que éste es el tipo más frecuente y comprensivo. (Ello sólo es verdad, naturalmente, si se trata de lectores adultos.)

La motivación básica para la lectura informativa es la necesidad de orientarse en la vida y desenvolverse con soltura en el mundo. La información escrita es más fidedigna que la oral, pues, al estar aquélla fijada en «blanco y negro», resulta más fácil recordarla y verificarla. Tiene también la ventaja, sobre la audiovisual, de que sólo incidentalmente se suele dar por televisión.

«La importancia de la lectura informativa se explica por la extraordinaria importancia de la información para nuestra vida privada y comunitaria.» (Giehrl.)

La necesidad de información puede tener también efectos negativos si llega a convertirse en un medio de satisfacer morbosas curiosidades y en instrumento de sensacionalismos, con la divulgación de toda clase de detalles sobre crímenes horrendos, escándalos, etc.

Así pues, el guiar hacia un uso correcto de la información, hacia la comprensión, la interpretación y el análisis equilibrado de su contenido, es un elemento importante en el fomento de las motivaciones para leer.

b) *Lectura «escapista»*. Va vinculada a la necesidad de satisfacer deseos y anhelos. Este tipo predomina, sin duda, entre los niños. El ser humano quiere con frecuencia evadirse de la realidad que le circunda, desea vivir en un mundo sin responsabilidades ni limitaciones. La afición de todos los pueblos del mundo a los cuentos de hadas, a las leyendas fantásticas, que después, en su forma más intensa, pasó de los adultos a los niños, es buena prueba de esto.

Considerada tan sólo desde el punto de vista de su contenido, la lectura escapista es predominantemente negativa. Su entramado fundamental consiste en la huida a un mundo de ensoñación, a una «atmósfera de ilusiones, sensaciones, tensiones y estímulos eróticos». Lo que no se encuentra o no se logra en la vida real —éxito, prestigio y placeres— se busca en este tipo de lectura. Infinidad de revistas ilustradas y de noveluchas baratas deben su existencia a la afición a esta literatura de «escapismo».

c) *Lectura literaria*. También ésta es búsqueda allende la realidad. Indaga significaciones y sentidos íntimos, procura que se reconozca lo típico en los sucesos y hechos corrientes. Cuando pensamos en un «buen lector», pensamos en el lector literario, para el que la lectura es una experiencia estética.

Por desgracia, apenas un 5 % de la gente pertenece de por vida a este tipo de lectores, aunque no sea otra la meta última de la educación lectural. Cuantos estén familiarizados con la práctica de la enseñanza deberán preguntarse si el estudio de la literatura en la escuela no aparta más bien de tal meta, en vez de conducir a ella. A este propósito no deja de ser también interesante saber que, a pesar de lo mucho que ha progresado

la interpretación de la literatura en las últimas décadas, «la capacidad para la lectura literaria y el amor a la literatura no han aumentado en absoluto» (Giehrl).

Si queremos cultivar la lectura literaria, hemos de recordar y tener muy presente que la literatura brinda suficientes posibilidades para que cada lector saque de ella frutos conforme a sus necesidades y métodos, y que debemos cuidarnos de ayudar al lector a descubrir el método más adecuado para él.

d) *Lectura cognitiva*. Su motivación es idéntica a la de la filosofía: afán de saber, de conocerse a sí mismo, de conocer a los demás y el mundo entero. «La lectura cognitiva es básicamente un leer interrogador, inquisitivo, que requiere por parte del lector intensa actividad intelectual, mentalidad crítica y abierta y capacidad receptora» (Giehrl, p. 47). La lectura cognitiva no se limita, empero, a la filosofía.

Tanto las noticias de un periódico, como la literatura científica o religiosa, o de creación pura, pueden inducir a la reflexión.

6. Algunos resultados de la investigación en el campo del interés por la lectura

Además de las investigaciones generales sobre el concepto y la naturaleza del leer y de los intereses por la lectura, se cuenta ya con numerosos resultados de estudios concernientes a los factores que influyen en los intereses lecturales y a varias áreas especiales dentro de este campo. Muchos de estos estudios, principalmente algunos norteamericanos, tratan en concreto del tipo de libro que se prefiere a otros, o intentan dar razón de las diferencias que hay entre los intereses lecturales de varones y hembras, o examinan las correlaciones que se dan entre los intereses por la lectura y otros rasgos personales o colectivos.

a) *Diferencias según el sexo*. En este aspecto es interesante la investigación efectuada por George W. Norvell, que cita N. B. Smith [117, p. 409]. Norvell examinó los intereses lecturales de unos 24.000 niños, de los grados escolares tercero

al sexto, y obtuvo el siguiente resultado: «preferían obras de acción, libros de aventuras, de lucha física, personajes humanos, animales, humor, valentía y heroísmo, patriotismo. Las cosas mencionadas por los chicos como no de su agrado fueron: descripciones, didáctica, hadas y brujas, amores románticos, sentimentalismo, niñas o mujeres como protagonistas y debilidad física en los personajes masculinos». Advirtió también que las diferencias de intereses entre chicos y chicas son perceptibles a edad ya muy temprana. «Las chicas preferían aventuras divertidas, temas de la vida hogareña y escolar, personajes humanos, animales domésticos y de recreo, amores románticos, sentimientos, misterio e intriga, asuntos sobrenaturales y patriotismo. Desaprobaban: la acción violenta, las descripciones, el didactismo, protagonistas infantiles de menos edad que las lectoras (excepción hecha de los bebés), y los animales feroces.»

Parecidamente, Harris [61, pp. 452 y sigs.] resumió así los intereses generales de los niños por la lectura: «a los pequeños de primaria les gustan en general los cuentos breves y fantásticos, con animales que hablan, hadas, duendes y otras criaturas míticas».

Ateniéndose a un estudio hecho por J. O. Butler [27], dice Harris que los alumnos de segundo grado dan «preferencia a los relatos fantásticos, siguiéndoles luego los cuentos de hadas, las historias de animales y los temas de la vida casera y escolar; en el último puesto vendrían las ciencias y la naturaleza». El interés por lo fantástico suele ir en aumento hasta la edad de ocho o nueve años, y a partir de ahí va declinando poco a poco. En esta edad, las diferencias según los sexos son todavía muy leves. Empiezan a hacerse más perceptibles al llegar a los nueve o los diez años. Los chicos comienzan por entonces a entusiasmarse más con los relatos de aventuras y de misterio, y les gustan también las narraciones históricas y las biografías; a muchos les atraen asimismo bastante los libros instructivos que versan sobre tecnología, ciencias, inventos, o sobre sus aficiones especiales (*hobbies*).

Las chicas prefieren los relatos emotivos, los temas familiares y escolares, y entre los once y los catorce años se interesan ante todo por las historias románticas. Aunque comparten el interés de los muchachos por los asuntos de aventuras y

misterio, en cambio, las lecturas instructivas y de temas científicos suelen atraerles poco. Por otro lado, a los chicos no les dicen gran cosa las historias sentimentales.

«Probablemente la averiguación más importante sobre los intereses por la lectura tal vez sea, con todo, el haber constatado la enorme gama de diferencias individuales existentes, tanto en la cantidad de lectura voluntaria como en los intereses específicos que se expresan.

»Hasta en un mismo grupo de niños semejantes en inteligencia, edad y trasfondo cultural, es amplísima la gama de las preferencias individuales. Y aunque un conocimiento de las tendencias generales le ayudará al maestro para anticiparse y prever los intereses de sus educandos, no le relevará empero de la responsabilidad que tiene en cuanto a tratar de descubrir los intereses particulares de cada alumno.» [61, p. 455.]

b) *Expectativas.* El estudio hamburgués realizado por Malte Dahrendorf [34] definió los intereses lecturales y la motivación para leer tomando por mira lo que los niños habían esperado obtener de la lectura:

Animación y aventura	41,3 %
Instrucción, adelanto en su juego favorito	34,5 %
No aburrirse, entretenerse, pasar el rato	31,5 %
Agrado y placer	0,5 %
Cierto gusto o interés	15,4 %
Diversión regocijante (los libros serían humorísticos)	9,1 %
Aprovechamiento y ventaja para las tareas escolares	6,1 %

Se ve aquí, como en los estudios norteamericanos, que la información desempeña un papel claramente escaso. Es obvio que no se ajusta a lo que correspondería a la fase del desarrollo juvenil. Por eso, hará falta relacionar la lectura con esta necesidad cuando después aumente en la vida.

El mismo Dahrendorf interpretaba como sigue algunas afirmaciones hechas por los niños en respuesta a la pregunta de qué es lo que más les gusta al leer:

- 1) Sentirse capaz de dominar él solo al libro.
- 2) Que el libro responda a lo que a uno le interesa.
- 3) Que el libro esté bien escrito, con claridad y viveza, que no sea difícil de entender ni aburrido.
- 4) Con la ayuda de libros, el niño desea escapar de la monotonía diaria. El lector infantil ama lo inusitado, lo que le saque de la rutina cotidiana, lo que le permita vivir intensamente con la fantasía. Esto no debe entenderse (ni criticarse) como mero escapismo, sino más bien como expresión del afán de expansionarse y rebasar las propias limitaciones.
- 5) Mediante los libros, dialogando con ellos, espera uno superar la soledad.
- 6) Los niños hallan placer en ponerse ellos mismos en el lugar de los protagonistas de sus lecturas, sintiendo y experimentando todo como éstos. Necesitan identificarse con los personajes, ser interpelados de igual modo, tomar parte en las peripecias que en el libro se narran.
- 7) A muchos chicos les gusta ejercitar los poderes de su fantasía y les encanta sentirse capaces de imaginarse igualmente hasta el último detalle.
- 8) La adolescencia, tan apta para penetrar los motivos psicológicos y para interpretar psicológicamente la conducta humana, se caracteriza por su curiosidad acerca del propio yo, la cual puede en parte satisfacerse mediante las experiencias de otros.
- 9) Leer para cultivar el propio *hobby* es cosa distinta del tener como *hobby* la lectura. Lo segundo es una fase lectural que muchos chicos —sobre todo, aunque no exclusivamente, en los centros de enseñanza secundaria no clásica— suelen alcanzar hacia la edad de los catorce años. Tales lectores han dado ya un paso importante en la formación de hábitos de lectura duraderos.

Tiene especial importancia la afirmación repetidamente hecha por Dahrendorf de que a los niños les agrada muy poco la lectura si ésta les resulta difícil. Los niños mismos dicen a menudo: «¡No soy constante, porque no me gusta y tampoco puedo hacerlo bien!» (queja escrita por una niña de trece años).

No son menos importantes aquellas afirmaciones que mues-

tran que la manera como se trata en la escuela el material de lectura echa a perder las posibilidades de muchos niños como lectores. Evidentemente, en el ejercicio de la enseñanza deberían tenerse en cuenta los intereses lecturales de los alumnos.

La investigación efectuada por los finlandeses A. Lehtovaara y P. Saarinen [78] se relaciona también con este problema. Los autores se propusieron examinar los factores que determinan los intereses lecturales. Con niños de trece y de catorce años, descubrieron cinco necesidades básicas que pueden ser satisfechas mediante la lectura:

Factor I:

Estímulo y aventura.

El deseo de ambas cosas se da, probablemente, en quienquiera que lee para entretenerse. Tal deseo se hace más predominante en los jóvenes, que todavía no pueden dar suficiente suelta a las tensiones de sus instintos.

Factor II:

Fantasías sentimentales, es decir, deseos clarísimamente expresados en forma de ensoñaciones y encerramientos en un mundo imaginario, donde llega a caber en el ámbito del adulto el contenido emocional de la infancia (sentirse querido y mimado, preferido gratuitamente, seguro y amparado).

Factor III:

Emoción con algún componente erótico.

Factor IV:

Tendencias simbólico-estéticas.

Factor V:

Necesidad de asimilar conocimientos en forma narrativa, así como de adquirir datos y comprender relaciones, es decir, curiosidad cognoscitiva.

c) *Motivaciones e intereses en relación con las necesidades.* M. D. Glock [55, p. 65/1] relaciona las motivaciones y los intereses con las necesidades de los individuos, determinadas éstas por las fases del desarrollo:

«Un método general de analizar motivaciones nos lo ofrece la teoría de las necesidades. Presumiblemente el individuo se comporta tal como lo hace con el fin de satisfacer una necesidad. Algunas de las principales motivaciones de la conducta son, en nuestra cultura, las necesidades de afecto, de estima, de aprobación, de independencia y autonomía...»
 «Aprendiendo a leer bien, el educando descubre modos de satisfacer estas importantes necesidades.»

Paul Witty [133, p. 141] insiste en que es al educador a quien incumbe la tarea de enjuiciar la importancia de los varios intereses y quien ha de examinar también las relaciones entre intereses y necesidades:

«Si analizamos las listas de libros preferidos, encontraremos muchos títulos cuya popularidad depende de la identificación del lector con los héroes o protagonistas de la obra. Si buscamos las causas de tal identificación, vemos que los personajes del libro satisfacen aquellas necesidades que ocupan los primeros puestos entre los deseos y esperanzas del lector.»

d) *Resumen de los resultados de la investigación sobre intereses lecturales de grupos.* El primer resumen extenso de intereses lecturales fue publicado en 1941 por R. L. Thorndike [124], que compiló los resultados de dos décadas de investigaciones efectuadas en Norteamérica. Llegó así a las siguientes generalizaciones:

1) Si se clasifican los libros por materias y temas, se ve que las elecciones más frecuentes hechas por los niños muy listos, por los de inteligencia común y por los de escaso talento recaen sobre las mismas categorías. En los grados superiores de la escuela elemental, los relatos de aventuras y misterio tratándose de los niños, y estos relatos junto con otros de tema casero o escolar en el caso de las niñas, cuentan con la mayor proporción de elecciones en todos los niveles de inteligencia.

2) Sin embargo, las lecturas de los niños muy despabilados y brillantes abarcan mayor gama de títulos, más libros de ciencias, de biografía, de temas instructivos, y, generalmente, materiales de más calidad.

3) Los niños muy brillantes se diferencian de los corrientes no tanto por las cosas que leen cuanto por la edad a que las leen. Libros que por el niño corriente son leídos hacia los once o los doce años, el niño muy listo y aventajado los lee ya a la edad de ocho o nueve.

Se ha hecho un intento de reunir los datos clave en las diversas áreas de enseñanza a jóvenes lectores, principalmente investigando los intereses lecturales de niños del campo y de la ciudad, del norte y del sur de Alemania, y de adolescentes en fases especiales del desarrollo (por ejemplo, en los «años de la indiscreción» [H. Schmidt]). Un resumen de estas averiguaciones pone de manifiesto la misma tendencia comprobada por la investigación en otros países: el interés general por la lectura decae entre los chicos mayores (aproximadamente hacia los dieciséis años de edad), y todos los intereses particulares suelen estar relacionados con la educación (tipo de escuela) y con las oportunidades para leer (que faltan más en las zonas rurales).

Un informe sobre las investigaciones realizadas en los países de habla alemana lo dio Ursula Wölfel en 1961.

Así pues, hasta la fecha sólo se han hecho intentos de síntesis y resumen de los estudios norteamericanos y alemanes. Aún queda mucho por llevar a cabo en este sentido con lo efectuado en otras naciones y hasta conseguir una síntesis internacional.

Elaborando un proyecto que le encargó la UNESCO sobre los «Aspectos internacionales de la lectura infantil y juvenil», el Instituto Internacional para el Estudio de la Literatura Infantil, de Viena (Austria), investigó qué libros infantiles eran los más leídos en cinco países —Dinamarca, Checoslovaquia, España, Hungría y Austria— y llegó a la sorprendente conclusión de que tanto los libros muy buenos como los de inferior categoría que más venta lograban y mayor número de lectores alcanzaban eran casi exclusivamente los «internacionales», esto es, traducciones que se leían en los cinco países.

Mirando la cosa desde este punto de vista, sería especialmente interesante aclarar más el asunto con una investigación a fondo.

V

FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS INTERESES LECTURALES

No son sólo el contenido y los temas del material de lectura los factores decisivos para el interés lectural, sino que hay varios otros que tienen especial importancia para el joven e inexperto lector incipiente.

1. Selección de los caracteres tipográficos y longitud de las líneas

Para las lecturas de los primeros años debe publicarse todo en tipos grandes y gruesos: de 16 puntos para el primer año escolar, de 14 puntos para el segundo, y de 12 puntos para el tercero y cuarto. Con esto se facilitan la economía y el acierto en los movimientos de adaptación del ojo.

Lector

16 puntos

Lector

14 puntos

Lector

12 puntos

Las líneas deberán ser también lo más cortas posible. Para los dos primeros años escolares conviene imprimir los textos a base de claras unidades de pensamiento: cada renglón constará de una sola unidad (más adelante, de dos), con lo cual se le hará más fácil al niño el captar las relaciones significativas.

La amplia espaciación entre las líneas y la división del texto influyen asimismo positivamente en el deseo de leer.

Los progresos en habilidad lectora pueden también medirse observando la rapidez con que los niños se acostumbran a tipos más pequeños y a líneas más juntas y más largas. Los futuros buenos lectores adquieren ya fácilmente esta habituación en el segundo año escolar, mientras que el promedio de los niños corrientes lo consigue en el cuarto año.

2. Ilustraciones en los libros para niños

Antes que el de las letras le llega al niño el lenguaje de las imágenes. Y como éste ha aprendido ya a interpretarlo, lo lógico es que, a los comienzos, el material de lectura que se le ofrezca esté lleno de imágenes o «santos».

Las ilustraciones encierran, para los principiantes y para los malos lectores, un doble atractivo: adornan la página, estimulando así la atención, y dividen el texto, de modo que el niño puede, con sólo ir pasando las páginas, tener la sensación de que lee rápidamente.

Las imágenes ayudan a hacer comprensible el texto.

He aquí los principios generales que rigen en la cuestión de las relaciones entre la parte ilustrada y la parte escrita del texto:

A los comienzos, predominarán en absoluto los libros ilustrados, y, en éstos, del 50 al 70 % del volumen total lo llenarán las imágenes. Durante el estadio siguiente, las imágenes ocuparán el 50 % de cada libro y serán, preferentemente, grandes.

Para los años escolares tercero y cuarto, las ilustraciones formarán sólo un 25 %, aproximadamente, de cada libro.

Suele ser mejor que haya pocas ilustraciones bastante grandes, que no muchas pequeñas.

Para los niños que leen bien y gustan de leer, el tipo de letra y las ilustraciones no son factores tan importantes: leerán también libros de letra menuda y, en algunos casos, hasta preferirán los textos no ilustrados. Tratándose de niños muy aficionados a leer, sucede esto a veces ya en el segundo año de la escuela. La indiferencia respecto al tipo de letra y a las ilustraciones puede servir de medida de la inclinación a leer, de la capacidad lectora y de los intereses lecturales.

3. Oportunidades para la lectura o disponibilidad de libros

La investigación ha comprobado el hecho de que la «oportunidad para leer» o disponibilidad de libros desempeña una función importante para el despertar de los intereses lecturales. El número y el tipo de libros que se leen los determina en gran parte la «ambientación libraria» del lector.

El que los centros escolares cuenten con bibliotecas idóneas y bien surtidas se considera esencial en los «países amantes del libro». Más aún, en Suecia, en la Gran Bretaña y hasta cierto punto en los Estados Unidos, lo normal es que haya además en varias aulas de cada centro bien provistas bibliotecas selectas. En Dinamarca esto es obligatorio para los cuatro primeros grados escolares y se recomienda para los superiores.

En Austria se ha dado con la siguiente solución: aspirar a que haya en cada escuela una buena biblioteca central y también colecciones selectas de libros por las distintas aulas. De este modo los niños estarán constantemente rodeados de libros; el maestro podrá aconsejarles al respecto en muchas ocasiones y podrá ver cuántos y cuáles libros utiliza cada alumno para el trabajo en la escuela o las tareas en casa.

Un ejemplo típico de «oportunidad» lo encontré en Alma-Ata, la capital del Kazajstán soviético, donde los libros acompañan a los niños por doquier: en casa, en la escuela, en el club de exploradores, en los kioscos, en los parques y en las piscinas, en los hospitales y hasta en las barracas construidas junto a los campos, donde a menudo esperan los niños a que sus padres regresen del trabajo. Libros muy baratos se venden en todas las tiendas, y muchas veces vi a los padres adquirir tales publicaciones para sus hijos mientras compraban otras cosas, de modo parecido a como nosotros pensamos hacer las delicias del niño comprando para él alguna golosina.

4. Tiempo para leer

¿De qué sirven todas las «oportunidades» si no hay tiempo para leer? Hemos hablado repetidamente de la importancia del practicar, refiriéndonos por lo común a la cantidad de

material leído. Pero también se ha de tener en cuenta el tiempo empleado por el niño en leer.

En los países en que más se aprecia la lectura, la organización escolar destina más horas a leer. En Francia, por ejemplo, en el primer grado se dejan diariamente para esto cuatro medias horas íntegras. Junto con las que se dedican al cultivo del lenguaje, de las artes, de la geografía, etc., que también requieren leer algunos textos, resulta que casi la mitad del tiempo correspondiente al primer grado escolar se ocupa con la lectura. Durante los años siguientes se dedica también, en las escuelas de Francia, mucho más tiempo a la lectura que, por ejemplo, en las de la Europa central. Y es curioso que, en los países en que más tiempo escolar se destina a la lectura, los niños leen también más en casa [cfr. Libros y lectores en Francia: 108].

De los 300 niños y muchachos interrogados,

- 19 % leían por lo menos siete horas a la semana;
- 36,5 % leían entre cinco y siete horas a la semana;
- 28,5 % leían entre una y cinco horas a la semana;
- 16 % leían menos de una hora a la semana.

Interesa asimismo saber que los niños que pasaban más tiempo leyendo leían con mayor frecuencia libros que no revistas, folletines, etc. Observaciones similares se han hecho en Escandinavia y en la Gran Bretaña. Además, los muchos artículos o «estudios» que los niños redactaban tenían todos conexiones con libros.

En las últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones sociológicas sobre el empleo del tiempo por los niños. Años atrás, la lectura iba en cabeza para muchos niños, seguida de los juegos, los deportes, los recortables, mecánicos y construcciones diversas, los dibujos animados, etc.

Ultimamente la situación ha cambiado muchísimo. Países hay, como los Estados Unidos, en los que, de ordinario, los niños se pasan tanto tiempo ante la televisión como en las aulas escolares. Y entonces, ¿de qué forma se podrá «practicar» la lectura para que esos niños aprendan realmente a leer?

La cuestión de la lectura infantil y juvenil se la toman espe-

cialmente en serio en Japón. Downing [40] informa sobre encuestas que evidenciaron que la mayoría de los padres se interesaba allí de veras por las lecturas de sus hijos y por que éstos leyesen lo más y lo mejor posible. Ni una sola respuesta hubo que dijese «No sé» a la pregunta «¿Qué leen sus hijos?».

Sin embargo, también había disminuido claramente en Japón el tiempo dedicado a la lectura durante los años 1960 a 1965. En este último, sólo el 13 % de los alumnos de escuelas elementales leían de treinta a sesenta minutos diarios, mientras que en 1960 lo hacían aún el 40 %. Bien es verdad que, en 1960, sólo 23 familias de cada 100 poseían aparato de televisión, y ¡en 1965 habían aumentado a 83 %!

Por consiguiente, el cometido educacional para el futuro es inducir a los niños a que lean regularmente y vayan alargando de modo gradual el tiempo que dediquen a la lectura diaria.

Si el tiempo de leer se deja al capricho, la televisión y otras ocupaciones se mostrarán más atractivas y «seductoras». El cometido de ir ganando tiempo para la lectura se aplica tanto para las horas de trabajo escolar como para el tiempo libre.

5. Intereses lecturales y dificultad del texto

Estorba al desarrollo lectural el que el niño deje de lado el libro apenas ha empezado a leerlo. El examen de muchos casos de éstos ha permitido poner en claro que la causa de tal abandono no suele ser que esos libros carezcan de suficiente interés, sino que resultan demasiado difíciles y rebasan la capacidad lectora de los niños. De ahí que sea sumamente importante seleccionar los libros según su grado de dificultad, sobre todo cuando se trate de niños con problemas especiales para la lectura. El estudio de la legibilidad, emprendido principalmente en los Estados Unidos, en Suecia, en Dinamarca y en Austria, se propone como fin determinar la dificultad de un texto considerándolo desde varios puntos de vista:

a) *La forma.* Aquí son decisivas la longitud media de las frases, la longitud media de las palabras, la frecuencia de éstas (determinable con un diccionario de frecuencias), la fre-

cuencia de repetición de las palabras que se repiten (buen criterio para medir la facilidad de lectura de un texto).

b) *El contenido.* La dificultad de un texto por razón de su contenido sólo puede estimarse teniendo en cuenta el estadio educacional del lector. Aquí influirán no sólo su entrenamiento formal, sino también su interés por ciertos temas y sus conocimientos en general. Por ejemplo, los lectores a quienes interesen los libros de historia podrán dominar con agrado obras más difíciles.

c) *La fuerza emotiva del texto o los elementos humanos del mismo.* Las investigaciones que sobre la influencia de la lectura se han hecho en los Estados Unidos, en Alemania y en Austria han mostrado que ciertas cualidades del material de lectura tienen especial importancia tanto para la motivación a leer como para la práctica efectiva de la lectura. En este contexto, Edith Newell [89], que ha trabajado mucho en el campo de la biblioterapia, reconoce gran influencia a los factores emocionales y a la viveza descriptiva. Douglas Waples recalca [128] asimismo la viveza, la novedad y la carga emotiva. El ya citado estudio, hecho por el Instituto Internacional vienés, sobre los más populares libros infantiles de varios países, patentizó también que todos los libros preferidos eran de mucha viveza descriptiva y tenían «gancho» emotivo.

Para ayudar a determinar objetivamente la dificultad de un texto se han construido diversas «fórmulas de legibilidad». En los Estados Unidos hay más de cincuenta en uso. La de Spache es especialmente buena para la fase de primera iniciación a leer, y la de Dale-Chall para los niveles medio y superior. El método de tests, de Cloze, es más apropiado para los grupos de mayor edad. En Europa ha sido desarrollado, en Suecia, el método Lix. El Instituto Internacional de Viena para el Estudio de la Literatura y los Intereses Lecturales Infantiles trabaja actualmente en el desarrollo de varias posibilidades para los países de habla alemana, combinando el aspecto formal del texto con los tests de perfección de la lectura y de desarrollo del lenguaje (métodos Cloze).

6. Factores que inhiben el desarrollo de los intereses lecturales

El Bien, se ha asegurado, es siempre
Mal que se ignora.

W. Busch

No tomaremos en cuenta aquellos factores en los que es casi imposible influir, tales como la inteligencia, la condición social, etc. Atenderemos, más bien, a los problemas de los que los seres humanos somos responsables por alguna actividad errónea que acaso limite o entorpezca el desarrollo natural y haga ineficaces los recursos orientados a fomentar el deseo o interés por la lectura.

Hablando muy en general, deberá evitarse toda influencia que vaya contra el natural progreso en el leer, especialmente contra los intereses y motivaciones lecturales. Menciónanse aquí varios puntos importantes:

1) Los niños no son «adultos en miniatura»; por lo que las motivaciones basadas en la razón resultan la mayoría de las veces ineficaces. A menudo no se considera lo bastante el predominio de la «tendencia a jugar», tan evidente en los primeros años escolares. Los errores se cometen aquí principalmente por demasiada insistencia en los ejercicios para habitar a leer con soltura.

2) La fundamental idea de que es necesario entrenarse en los distintos aspectos técnicos del leer puede, en cierto modo, dar al traste con el desarrollo del interés por la lectura.

El autor ha visitado varias «clínicas de lectura» en los Estados Unidos, donde se daban sistemáticamente, una tras otra, sesiones de ejercicios auditivos, visuales, de identificación de letras, de comprensión de palabras, de frases y, finalmente, de textos amplios, todo ello sin parar. Nada tiene de extraño que los alumnos saliesen dominando las técnicas, pero sin el más mínimo deseo de leer nunca más.

3) Los hábitos tradicionales en la metodología de la educación lectural en la Europa del Centro y del Sur (ejemplos parecidos son halladeros también en la India) desvían al niño del contenido del texto y, con ello, le impiden interesarse en lo que lee:

— El texto es leído automáticamente y como «en serie». El maestro se limita a decir «Adelante» o «El siguiente», para que continúe leyendo otro niño. (¡El niño concentra su atención meramente en «no perder el punto», o sea, en estar pronto para comenzar él a leer en el lugar debido de la página, cuando le toque hacerlo o cuando se lo manden!)

— Al leer en voz alta, después de unas pocas líneas o de sólo breves párrafos o frases, se le ordena ya a otro niño que continúe otro breve espacio, y así sucesivamente. (El lector no puede captar el ambiente ni el ritmo del texto y, por lo tanto, no puede aprender a valorarlo.)

— Muchas escuelas tienen un solo libro de lecturas para todo el año escolar, de suerte que han de repetirse con frecuencia los mismos textos, han de releerse muchas páginas. Con lo cual el posible interés del texto se convierte en desagrado, fastidio y antipatía.

— Si sólo se usa un libro de lecturas, se leen y releen textos ya familiares. ¿Por qué habrían de escucharlos con interés los niños? La lectura de textos no conocidos es el único modo de establecer la debida relación entre el lector y los oyentes y de que todos se interesen por el contenido de la lectura.

— Es frecuente que los maestros corrijan inmediatamente (o hagan que otros alumnos corrijan así) cada falta que se comete al leer en voz alta. Con ello al lector le preocupa tanto el asegurarse de que no cometerá faltas, que apenas puede pensar ya en el sentido del texto. Las faltas habría que hacerlas notar y comentarlas luego de terminada la lectura, e insistiendo en las directrices generales más que en cada uno de los yerros.

4) Es pernicioso separar tajantemente la lectura escolar de la privada. Sólo el maestro que considere las lecturas del alumno como un todo será verdaderamente capaz de formar lectores. Por desgracia, los alumnos creen con frecuencia que lo que se lee en las aulas sólo es importante para el «grado», pero que de suyo es aburrido y no tiene nada que ver con los intereses reales. Así, el maestro no influye en la principal especie de lecturas, que es la de las que se leen por propia voluntad en los tiempos libres.

— La idea de que en la escuela sólo deben utilizarse textos breves, porque sólo así puede ayudar de veras el profesor con sus explicaciones, va contra el principio de que el alumno trabaje independientemente con un texto.

— El ignorar las lecturas que el niño hace en privado limita los contactos del maestro con él y no le da al maestro oportunidades de estimular o aconsejar al niño en orden a la ampliación del material de lectura.

5) Para seleccionar el material de lectura se ha de atender especialmente a la edad y al tipo de lector. No conviene ofrecer materiales didácticos o informativos demasiado pronto, cuando el niño lo que aún desea ante todo son relatos divertidos y fantásticos. Paul Hazard [62] describe el resultado a que lleva el no proceder así: «En vez de cuentos que les agraden y regocijen, les presentan en seguida, lo primero de todo, un plato fuerte de conocimientos sólidos y de lo más indigeribles, y, a continuación, otro plato fuerte de moral autoritaria, forzándoles a embutírsela mediante argumentos externos, sin asimilación ni convicción íntima. Viene a ser como si se oyera un diálogo de voces mal armonizadas: los niños y los adultos hablan unos con otros, pero sin entenderse».

— Si al niño se le quiere introducir ya en sus primeros años al conocimiento positivo, de datos y hechos, tendrá que ser de una forma adecuada a él. Selma Lagerlöf, en su libro sobre Nils Holgerson, incluye un ejemplo de cómo puede convertirse la geografía en experiencia real.

— A menudo se obliga a estudiantes que están todavía en la «edad de las aventuras» a leer bastante literatura clásica, exigiendo mucho de una comprensión estética que al niño no se le ha desarrollado aún del todo. Aquí el mayor error consiste en creer que a una clase entera le gustará un drama de Shakespeare o de Schiller, siendo así que, en realidad, sólo alrededor del 20 % de los niños tienen los prerrequisitos imprescindibles para tal disfrute, y aun ellos pierden interés a causa de la actitud negativa del resto de sus compañeros de clase.

— Al aconsejar lecturas o recomendar libros a cada estu-

diante se ignoran con frecuencia las necesidades correspondientes a su tipo de lector. Ello puede acarrear consecuencias negativas mientras el niño no lea con la soltura suficiente como para poder prescindir, para leer, de fuertes motivaciones externas. (Más adelante será necesario prever y rebasar los intereses o deseos que dependan de la disposición.) Más importante todavía que adaptar el método de educación del lector al nivel en que éste se halle es adecuar a ese método los materiales de lectura, pues, de lo contrario, sólo se conseguirá tedio y aborrecimiento del leer.

6) Descuido de los varios niveles de perfección. Especialmente a los comienzos, los alumnos menos listos se echan así a perder, y a los más listos en muchos casos no se les estimula a que lo hagan lo mejor que puedan y saquen, al leer, todo el partido posible de sus dotes. Ambas cosas son factores desfavorables para el ulterior progreso en la lectura. A los niños retrasados o menos dotados hay que atenderles mucho más, con mayor solicitud, y se les ha de proponer también material de lectura más sencillo.

7) El enseñar sin diferenciación de métodos. La homogeneidad metódica no toma en consideración las desemejanzas existentes entre los talentos de los niños, ni entre sus intereses, ni entre los grados de perfección que van alcanzando como lectores. En la enseñanza uniforme, los alumnos peores, los «coleros», son continuamente comparados con los mejores, con los que van en cabeza; y al no experimentar nunca la satisfacción del éxito, los peores pierden todo interés y gusto por la lectura. En cambio, si se les enseña por el método diferenciado, comparan constantemente su último logro anterior con el nuevo de cada momento y ven que han avanzado, que andan por el buen camino. Lo cual les anima y les hace grato el ejercicio de leer, les va aficionando a la lectura.

8) Peligros provenientes del considerar demasiado los intereses lecturales:

— Los niños se familiarizarán tan sólo con aquella parcelita del mundo del libro que resulte adecuada a sus intereses

o deseos presentes. Si éstos cambian en el transcurso de su desarrollo, tales niños dejarán de leer.

— Si se atiende demasiado a intereses lecturales que estén en estrecha relación con el afán de autoafirmarse, ello puede redundar con efectos negativos en el comportamiento social (egoísmo, patriotería —*chauvinisme*—, etc.). Entonces la ventaja del leer es lamentablemente contrarrestada por el daño inferido al carácter.

— Los niños se toman la lectura como una especie de droga; no piensan, sino que dejan que los libros piensen por ellos. Así el lector se aliena con respecto a sus obligaciones sociales y, «enfrascado» en los libros, abdica de sus poderes mentales y espirituales. Ya no sentirá nunca el placer del que investiga, el íntimo enriquecimiento que aporta el intercambio de ideas.

— Poner la mira unilateralmente en los intereses lecturales puede llevar también a la afición vitalicia a una sola especie de libros: historias de crímenes, novelas rosa, etc., que a menudo suponen gran empobrecimiento intelectual. La lectura de un solo tipo de libros da también una visión de la vida demasiado parcial, e incapacita al sujeto para cumplir con la debida responsabilidad sus obligaciones sociales.

Es especialmente peligroso cuando el interés se centra con exclusividad, o ante todo, en materiales de lectura muy flojos, tales como los *comics*, tebeos, fotonovelas, etc., pues entonces la imaginación trabaja continuamente con los mismos clichés, eludiendo su ulterior desarrollo, con lo que la visión del mundo y de la gente nunca pasa de ser superficial e irreflexiva.

La meta de la educación del lector —a saber, la formación del gusto literario y el desarrollo de las aptitudes críticas— sólo se puede alcanzar si, a partir de los intereses iniciales, se procura ampliar constantemente el horizonte de los mismos.

VI

METODOS PARA DETERMINAR LOS INTERESES LECTURALES DEL INDIVIDUO

Hasta ahora hemos venido ocupándonos aquí de los intereses y aptitudes lecturales principalmente a grandes líneas. Pero los casos concretos suponen siempre excepciones o desviaciones respecto a las normas. Para distinguir tales desviaciones o singularidades convendría que maestros y bibliotecarios se familiarizasen con los diversos métodos que hay de investigación de intereses.

1. Observar al individuo y aprovechar las ocasiones de tratarle

Recibiendo en privado, o yendo de paseo, pero sobre todo conversando aparte con cada uno mientras el resto de la clase lee en silencio, puede conocer el maestro las opiniones de los niños, lo que buscan en los libros, lo que más le gusta o le atrae a cada cual.

2. Notas sobre el curso de cada individuo como lector

Se procurará llevar así cuenta del total de lecturas del niño y de cómo las ve. El método mejor es que el propio aprendiz de lector lleve él mismo un «diario de lecturas», en el que vaya poniendo en lista cada libro que lea, con el nombre de su autor, título, editor, fecha de edición y número de páginas, seguido todo de una breve caracterización y evaluación de la obra. (La evaluación es factible según una escala numérica, tal como dijimos al tratar del «pasaporte del lector»: cfr. *supra*, cap. III.)

3. Estudios sobre la recepción y/o la influencia de la lectura

Cada lector lee a su modo y manera, captando del libro lo que especialmente le llama a él la atención o le atrae y lo que más responde a sus expectativas e intereses. El comentario de lo que más haya impresionado al lector y de sus interpretaciones de lo leído puede informarnos mucho acerca de sus intereses, tendencias y aptitudes lecturales.

El maestro deberá haber intentado antes distinguir lo más objetivamente posible qué aspectos o elementos del libro leído excitan la imaginación, qué otros el espíritu de aventura, cuáles son socialmente relevantes, etc. Comparando luego las diferencias y analizándolas, podrá saber más de cada lector: lo que ha puesto en el libro o ha sacado de éste, etc.

4. Tests de intereses en general

Los libros no deberán ser siempre el punto de partida, pues, si no, quedarán sin descubrir intereses que no han sido satisfechos o suscitados mediante libros. A este propósito son utilizables varios tests de intereses, instrumental elaborado principalmente por psicólogos norteamericanos. A. J. Harris cita [61, p. 465], por ejemplo, los «Tests proyectivos de frase incompleta» desarrollados por T. Boning. Consta uno de 42 frases sólo empezadas y que el estudiante ha de completar; he aquí parte del mismo:

- 1) Hoy me siento ...
- 2) Si leyese ...
- 3) Me pongo de mal humor cuando ...
- 4) Cuando sea mayor ...
- 5) Mi ocupación favorita es ...
- 6) No comprendo por qué ...
- 7) Este fin de semana ...
- 8) ¡Si no tuviese que ir a la escuela ...
- 9) Cuando leo ...
- 10) Espero que nunca tenga que ...
- 11) Me gustaría pasar un día ...
- 12) Me gusta ...

- 13) Me agrada leer cuando ...
- 14) Quiero ...
- 15) ¡Ojalá pudiese ...
- 16) Los libros que enseñan algo ...
- 17) A menudo me desanimo si ...
- 18) Los libros divertidos ...
- 19) Estoy esperando ...
- 20) Leía más cuando ...
- 21) Lamento que ...

5. La composición como clave de intereses

Muchos maestros hacen que sus alumnos redacten una composición titulada «Un día como...», que dé a los niños la oportunidad de decir lo que desearían ser desde el punto de vista de la carrera, o de un ideal, o respecto al personaje de alguna historia con el que el pequeño se identifica. Lo redactado indica en muchos casos la dirección general de los intereses del niño (por ejemplo, que le atraen diversas actividades, o el viajar, o el oeste y sus aventuras, o los cuentos de hadas, las historias fantásticas, etc.), y manifiesta también a menudo determinados intereses por libros concretos, ya que algunos niños se identifican con conocidos héroes o personajes de ficción. Muchos niños escriben acerca de Tarzán, o de un pirata, etc.; en cambio, los oficios y profesiones corrientes y rutinarios, como los del maestro, del empleado de correos, etc., rara vez se mencionan.

6. El test de títulos de libros

Se entregan unos papeles con los títulos de unos 30 libros imaginarios, representativos de varias esferas de interés, y se pide a los niños que señalen los que les gustaría tener. Una amplia investigación de este tipo fue llevada a cabo en Alemania por H. Bödecker [20]. También ha sido utilizado con éxito este test por R. Thorndike [124], por ejemplo, su cuestionario de 88 puntos.

7. Empleo de ilustraciones como material temático

En su trabajo sobre *Descubrimiento y medición de intereses en la lectura* [69] examina E. Jan-Tausch las posibilidades que brindan las ilustraciones para determinar los intereses del lector. Esta investigadora utilizó 36 ilustraciones repartidas en 12 grupos temáticos y, comparándolas con lo que los niños leían, encontró que la preferencia por un grupo de imágenes iba a la par con la preferencia por un tipo de materiales de lectura. De donde dedujo que su método ofrecía muchas posibilidades para ulteriores investigaciones.

8. El «pasaporte del lector» en la búsqueda de intereses lecturales

El «pasaporte del lector», método desarrollado en Austria (véase nuestro capítulo III), posibilita el combinar los quehaceres de la enseñanza práctica de la lectura con el grato leer voluntario del alumno en sus tiempos libres y con el descubrimiento de los intereses lecturales del individuo:

a) Los resultados de los tests suelen ser mejores tratándose de textos técnicamente más difíciles pero interesantes.

b) La voluntaria selección de los textos, tal como consta por las anotaciones en el «pasaporte del lector», implica ciertas expectativas.

c) Los libros son valorados por los niños, en la columna del «cuánto me ha gustado», conforme a la siguiente puntuación:

1 = muchísimo;

2 = mucho;

3 = bastante;

4 = poco, no gran cosa;

5 = nada.

d) A base de estos resultados pueden determinarse la fase actual de perfección en el leer y los intereses lecturales de cada sujeto.

Finalmente, prescindiendo de la importancia de los métodos y de las posibilidades que da el registrar los intereses lecturales generales y los de cada individuo en particular, lo más importante de todo es que el maestro se interese a fondo por cada uno de sus alumnos. Ha de procurar comprender al niño, conocer bien su medio ambiente social y cultural (padres, hermanos, amigos, etc.) y, primordialmente, ha de mostrar interés por la lectura personal de cada niño y animarle a que siga leyendo por su cuenta.

VII

FOMENTO DE LOS INTERESES Y MOTIVACIONES LECTURALES Y CULTIVO DEL HABITO DE LEER

Como en cualquier otra tarea didáctica, el primer paso que hay que dar es el de trabar verdadero contacto con el niño, vale decir, enterarse bien de cuáles son sus intereses, tendencias y aficiones. Sólo partiendo de esta base se le podrá orientar y ayudar para el mejor y mayor desarrollo posible de sus cualidades. Ni siquiera las motivaciones valiosas, los intereses o los hábitos más convenientes se le han de «inculcar» nunca al niño; y si las inclinaciones de éste pudieran crear problemas para su propio desarrollo o para la sociedad, deberá sublimárselas por medio de otros intereses positivos. Mas tampoco tales intereses le han de ser impuestos al niño a la fuerza, sino que se deberán descubrir sus propensiones y se tratará de darles la expansión conveniente, de modo que, al fin, se le ayude a tomar el camino deseable.

Esto no significa, naturalmente, que el niño no deba llegar a interesarse por materias o por alcanzar metas para las que le falten los prerequisites necesarios. Nadie puede desear cosas que ignore, y a todo niño hay que ofrecerle una rica gama de posibilidades, confiando en que amplíe el círculo de sus intereses.

Sabemos por la historia de la pedagogía que a muchos niños y adolescentes les ha hecho cambiar tanto de camino un contacto nuevo que, a partir de él, sus intereses han sido también nuevos, a veces para bien, pero frecuentemente para mal de otros y de la sociedad entera. En cualquier caso, los psicólogos tienen por cierto que cuanto más tempranamente se influye en los niños, más eficaz es el influjo, de modo que: «El niño es el padre del hombre».

1. Fomento de los intereses lecturales y del hábito de leer a los distintos niveles de edad

Las indicaciones que hacemos a continuación para cada grupo de edades sólo son válidas, claro está, en un sentido general, y las posibilidades que a una edad determinada se le brindan pueden también —a veces con ligeras variaciones— aprovecharse en la edad siguiente.

a) *El período preescolar.* Durante este período deberá procurarse que el niño vaya adquiriendo buenas disposiciones para la lectura, a base de centrar su interés en el contenido de libros vistosos y atractivos, y mediante juegos de ampliación del lenguaje. Si los padres y los parvulistas se convencen de que los estímulos más tempranos son los más eficaces y de que es muy necesario el entrenamiento en el uso del lenguaje, animarán a los pequeños a que miren y remiren libros llenos de ilustraciones o «santos» (que inspiran el deseo de leer y ofrecen también «experiencias librecas»), así como a que practiquen más y más el contar cuentos y el leer en voz alta. Los discos, la radio, la televisión y diversos juegos didácticos pueden fomentar también las ganas de leer. Una de las principales tareas para el período preescolar consiste en incitar al niño a que se adelante o anticipe en el aprender a leer, cosa que facilitará mucho la enseñanza de la lectura en los primeros años escolares. Sin embargo, en todas las actividades de esta etapa no debe olvidarse que existe el peligro de sobrecargar al niño.

b) *Los primeros años de escuela.* También en estos años es el niño, ante todo, un «pequeño jugueteón», que se pasa gran parte de su tiempo en el mundo de la fantasía. Este ha de ser el punto del que partan las influencias educacionales, si bien pronto habrá que irle dando también información factual y positiva, correspondiente al desarrollo de su inteligencia y a sus intereses. Los éxitos —y los fracasos— ulteriores dependen en gran medida del primer año de escuela. Si el maestro acierta a notar, encomiar y estimular todo logro conseguido en el leer, el niño adoptará una actitud positiva y optimista para con la lectura. En cambio, si ese mismo niño co-

mete faltas al leer y se da cuenta de que no hace más que fallar, y si encima es castigado o reprendido por ello, no tardará en aborrecer y rechazar la lectura, como causa de su desagradable experiencia. La solicitud del maestro para fomentar intereses lecturales y cultivar el hábito de leer se hace especialmente necesaria en los casos de lectores cortos, poco dotados o muy falludos. Entonces habrá que intensificar la confianza del sujeto en sí mismo y el atractivo del leer, y ambas cosas a base de frecuentes alabanzas de todo lo que se pueda alabar al respecto. Durante los primeros años escolares convendrá tener especial cuidado con los siguientes puntos:

1) No interrumpir las actividades aconsejadas para el período preescolar, sobre todo la de contar cuentos, ni, con ella, la de «coleccionar palabras», es decir, continuar la ampliación del vocabulario, que es el fundamento más importante para la formación del buen lector.

2) Como pasos de iniciación en el aprendizaje del leer, los juegos de mesa, con ejercicios técnicos y claras instrucciones, suelen servir de excelente ayuda, por lo muy atractivos que son para los niños. El placer que les deparen las nuevas habilidades técnicas requeridas por los juegos deberá combinarse pronto con el interés por el contenido de las lecturas, así que los textos de éstas habrán de corresponder a las necesidades y a los intereses generales del niño.

3) El ejemplo y la «imagen» misma del maestro influyen enormemente durante los primeros años de escuela. Si, al identificarse con su maestro, el niño se identifica con una persona que ama la lectura, su desarrollo y progresos como lector serán favorablemente influidos.

4) Para la selección de los materiales de lectura deben tenerse muy en cuenta la fase de desarrollo del alumno y sus intereses y tendencias predominantes.

5) El sincronizar los textos con unidades fijas del currículo escolar no es lo mejor para ganar lectores.

6) He aquí varias actividades que contribuyen al desarrollo de intereses lecturales y del hábito de leer, ya desde los primeros años de la escuela:

- El tener contacto con libros. Siempre que sea posible, los niños deberán vivir experiencias de verdadero y activo manejo de libros: el reparto o despliegue de éstos por todo el aula, así como el dibujar, pintar y redactar composiciones acerca de libros son interesantes complementos de la enseñanza ordinaria. A veces un mismo libro presenta «material de juego» aprovechable al leer, al dibujar, al hacer gimnasia, o al hacer las cuentas, o al cantar, dando ocasión para enseñar al niño que en aquellas páginas del libro hay inagotables sugerencias, que la experiencia del libro nunca se acaba.
- Además del placer que les reporte el contenido del libro, deberán llegar a interesarse también los niños por el autor. La lectura de varios autores diversos matizará los intereses e incitará a los niños a leer muchos libros del escritor que ellos hayan descubierto personalmente o que más les agrade.
- El leer en voz alta no ha de ser un «ponerse a prueba» ante los demás, sino más bien un experimentar o vivir un texto en compañía de los demás que lo oyen.
- Los niños pueden asumir la función de ilustradores y dibujar y pintar escenas de las historias que han leído. Las exposiciones y comentarios que de esas ilustraciones infantiles se hagan estimularán ulteriores iniciativas.
- Con el fin de ganar tiempo para la lectura vívida, amena e interesante, se convertirán con frecuencia los ejercicios de comprensión en otros de gramática, de elocución o de composición de frases, párrafos y períodos.
- Los padres se interesan en especial por la escuela y sus hijos durante estos primeros años. Aceptan con gusto consejos sobre la selección de libros para sus niños, y deberán ser invitados por los maestros para que asistan a «exhibiciones de lectura», exposiciones de libros, etc.
- Los niños retrasados en lectura plantean un problema especial durante estos años. La excesiva insistencia en ejercicios mecánicos puede hacerles odioso el leer. Conviene sobre todo proponerles textos muy sencillos, en los que se repitan bastante las estructuras básicas del lenguaje. Los tipos de letra grande y netos, y las líneas cortas, conteniendo una sola unidad cognitiva cada una

de ellas, son también sumamente eficaces, como lo son asimismo los ejercicios de retentiva: con el texto a la vista, leer; tapando inmediatamente el texto, decir lo que se ha leído.

c) *Cuarto y quinto años de escuela.* Los años de transición desde la «edad de los cuentos de hadas» hasta la «edad de las aventuras» son importantísimos para la enseñanza del bien leer y para la formación de hábitos de lectura. Puede sostenerse, sobre la base de mucha experiencia, que si por el quinto año escolar no le entusiasma a un niño la lectura ni ha brotado en él ningún interés lectural determinado, hay pocas esperanzas de que la situación cambie con el tiempo.

Lo problemático para estos años es la gran variedad existente de talentos e intereses: muchos niños son todavía auténticos «niños de cuentos de hadas»; otros han llegado ya a la «edad de las aventuras»; en el medio, entre unos y otros, está la mayoría de los que suelen preferir movidos relatos realistas sobre niños interesantes. Las narraciones de animales y los textos instructivos bien presentados les atraen también a estos niños.

1) Un cometido principal es ahora el de combinar «la conquista del medio ambiente», aspecto importante de esta fase del desarrollo infantil, con los libros. Parecidamente, habrá que enseñar a los pequeños a elegir entre las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación de masas y los libros, así como a combinar con buen sentido unas y otros.

2) Que los niños asuman la función de «críticos» e informen a menudo acerca de los libros que les hayan gustado más y también de los que les hayan aburrido o cansado.

3) Durante este período no hay que esforzarse especialmente, en la escuela, por la «educación literaria», puesto que aún no está muy desarrollado el sentido estético de los niños. Así, pues, deberá seleccionarse con cuidado la literatura estética, y la que se escoja versará sobre experiencias de los niños.

4) La enseñanza diferenciada e individual del leer no sólo ha de considerar los varios niveles de perfección, sino también los distintos intereses. De este modo, los alumnos no se

sentirán discriminados entre sí; aunque el maestro puede tener en cuenta los diferentes niveles alcanzados por ellos para seleccionar, sin que ellos se percaten, los textos que les proponga.

5) La formación de pandillas de amigos, que es característica de este período, debe utilizarse para organizar grupos de lectores. Varios grupos prepararán por separado sus contribuciones a una exhibición de lectura o a diversas reuniones con los padres, por ejemplo.

6) Además de atender a las habilidades lectoras y a las agrupaciones sobre temas especiales, deberá siempre sacarse partido de la calidad de los textos, para ir haciendo que los niños cobren cada vez más conciencia de lo importante que es el material que se lee. Pero este proceso tendrá que depender menos de la educación literaria consciente que de la esmerada selección del material y de la habituación al mismo. Se procurará que los niños se sientan estimulados a exigirse cada vez más a sí mismos, de modo que puedan evitar lo que sucede de ordinario: que siguiendo la ley del mínimo esfuerzo, busca el niño textos facilones, los cuales, en gran proporción, son también de inferior calidad.

d) *Los años escolares 7.º, 8.º y 9.º.* Son los años de la adolescencia y la pubertad, y durante ellos importa mucho que tanto los chicos como las chicas noten lo menos posible la ayuda exterior. Ayuda que, por cierto, necesitan más en esta que en cualquier otra fase de su desarrollo, pues las varias crisis de este período les llenan de inseguridad. A los muchachos y muchachas que están en esta etapa puede servirles de gran ayuda el elegirse cada uno por su cuenta sus libros.

1) Tratemos de enterar a los chicos y chicas de esta edad de que los libros les están aguardando para ayudarles a responderse a sus preguntas y a solucionar sus problemas personales.

Prestemos también especial atención a las motivaciones para leer que se basan en los deseos e intereses particulares de cada estudiante. Mediante discusiones, comentarios, composiciones y mucha observación, se descubren los intereses de cada alumno, y entonces se procura llevar el trato, la

conversación, la lección o el ejercicio a un punto en el que surja espontáneamente la demanda de más conocimientos sobre un tema.

El deporte, por ejemplo, interesa a muchos chicos de esta edad (y también a muchos adultos). Los «hinchas» de un deporte no tardan en dominar toda clase de libros sobre marcas mundiales, campeones, equipos y técnicas de ese deporte favorito suyo, aun en el caso de que tales libros sean de lectura bastante más difícil que los textos corrientemente utilizados en la escuela. Los libros sobre animales salvajes o domésticos, de cacerías o de cría y cuidado de perros, gatos, conejos, pajaritos, etc., tienen también particular atractivo y su lectura llega a formar parte de las actividades recreativas.

La lectura motivada deberá ir sustituyendo gradualmente a la eventual y aleatoria. Los comentarios y discusiones sobre libros aclaran qué es lo que cada libro le ha ofrecido a cada lector.

2) Las motivaciones para la lectura surgen al discutir cuestiones generales, al hablar de la carrera o profesión que conviene elegir, o cuando se comentan o analizan dificultades o aspectos especiales de temas concretos. Los jóvenes adolescentes deberán familiarizarse también con las biografías.

3) El comentario de libros ha de orientarse ahora a que los adolescentes adquieran el vocabulario que les será preciso toda la vida para conversar sobre libros. No será difícil traer a colación términos como «contenido», «forma», «argumento», «tema», «estructura», «idea», «tensión dramática», «curso de la acción», «desenlace», «trama», etc.

4) La lectura crítica y literaria desempeña un importante papel; convendrá, por lo tanto, seleccionar los textos más idóneos de entre el abundantísimo material de lectura que hay en ediciones baratas.

Los libros de bolsillo están al alcance de la más modesta economía: tal puede ser el lema para animar a ir comprando libros conforme a un plan bien pensado.

5) Un buen medio de fomentar el interés por la lectura a esta edad y de fortalecerlo después consiste en elaborar con los estudiantes listas de lecturas brevemente enjuiciadas y con sucintas descripciones de los libros leídos. A este quehacer puede dársele también un aspecto social sirviéndose de esas

listas para seleccionar los libros que se compran en las librerías y para aconsejar sobre tales compras a los padres, a través de la asociación de padres de los alumnos.

6) Suele ser muy provechoso para los estudiantes de esta edad el ver un poco al autor de una obra en su trabajo de componerla. La clase podría escribir una carta a un autor preguntándole, por ejemplo, por qué escribió determinado libro, cómo lo hizo, o qué vivencias suyas refleja.

7) Cabría organizar certámenes para elegir un «libro de la semana» o «el mejor libro del mes», y el libro ganador se exhibiría en el centro del pupitre o anaquel de la revista de la escuela, junto con una breve descripción o reseña de su contenido.

e) *Jóvenes y adultos.* El fomento de intereses y hábitos que influirán luego toda la vida es especialmente importante durante los últimos años escolares. Y no sólo debemos, ante todo, fomentar los intereses y hábitos ya adquiridos o existentes, sino que también hemos de procurar que surjan otros nuevos.

Si los libros presentan el tipo de ideas y valores que preocupan a los chicos de esta edad, a saber, los concernientes a la búsqueda de la propia identidad, al conocimiento del mundo, a cómo hacerse con una filosofía de la vida, etc., esos libros despertarán su interés. Los problemas y responsabilidades sociales tendrán también eco en sus ánimos. Pero hay que advertir que estas cuestiones son de interés primordial para los estudiantes de más talento, mientras que la mayoría de los jóvenes adolescentes —sobre todo los que no han leído aún muchos libros— tienen intereses muy primitivos y elementales, que se satisfacen todavía con simples libros de aventuras, como en la pubertad. Si no encuentran a menudo otros en el centro escolar o en la biblioteca, serán su único material de lectura noveluchas baratas, de crímenes y detectives o sentimentales y de aventuras, o, si no, tebeos, revistas de chistes o crónicas deportivas —o de modas y artistas de cine, para las chicas—; y esto podrá durar ya toda la vida.

Tareas y actividades especiales.

1) Los jóvenes de esta edad muestran también interés por

actuaciones en grupo que pueden combinarse con el manejo de libros. Los clubes de lectores, especialmente de libros de bolsillo, baratos y fácilmente intercambiables, son populares entre la juventud.

2) En su trato con los chicos y chicas de esta edad, el maestro ha de pasar lo más inadvertido posible, mezclándose entre ellos sin hacerse notar como superior. Por ejemplo, dejará que los estudiantes tengan discusiones entre sí bajo la dirección de uno de ellos como moderador, y él, el maestro, tomará parte sólo como un compañero más.

3) En torno a la misma idea de club, los libros pueden tener también que ver con las aficiones favoritas (*hobbies*) de los jóvenes, y pueden servir de base para discusiones, mesas redondas, exposiciones y otras actividades: fotografía, deporte, filmes, etc. Con frecuencia, muchachos de dieciséis años que apenas cogían nunca un libro, empiezan de pronto a leer bastante sobre sus *hobbies* o intereses vocacionales y descubren que los libros pueden ayudarles en general mucho.

f) *Para cualquier edad.* No considerar los libros como «carga o trabajo escolar», sino más bien como compañeros y amigos.

Nunca se intente «agotar» los libros al comentarlos. Lo que un libro haya de decir a los estudiantes sobre sus vidas, sus problemas, sus cuestiones personales, deben descubrirlo ellos por sí mismos. Las discusiones acerca de libros deberán conducir también al alumno a su propio conocimiento de sí, de su personalidad, y en esto el papel del maestro no es el de ser un instructor o un examinador, sino el de ser una persona para quien los libros tienen importancia: no sólo hará que sus alumnos hablen sobre sus experiencias como lectores, sino que a veces, con oportunidad, se referirá a lo que algún libro le ha dado a él mismo.

Imposible repetir lo suficiente aquello de que los hábitos sólo se forman mediante una actividad regular y constante. Y lo que importa más que cualquier actividad basada en libros, más que la mejor discusión o el mejor comentario sobre ellos, es la lectura misma. Téngase como máxima que es preferible leer quince minutos todos los días, que leer media hora un día sí y otro no; es mejor leer media hora cada dos días, que

leer una hora a la semana; y así sucesivamente. El practicar con regularidad es prerequisite indispensable para la formación de un hábito.

El ambiente, los ideales ofrecidos por los padres, los maestros y, en especial, el grupo en que se mueve el joven facilitan la adopción de hábitos a tenor de las normas y los patrones de conducta. El hábito es uno de los más importantes resultados de la socialización.

El hábito, actividad acostumbrada, sólo llegará a ser, naturalmente, una realidad si al sujeto le parece que vale la pena. En nuestro caso, si ha comprendido que el leer le será ventajoso para sus intereses o conveniencias personales, profesionales y sociales. Se empieza por la satisfacción de intereses y necesidades innatos; se sigue por el convencimiento de lo provechoso que es leer; y, finalmente, se llega al trato asiduo y regular con los libros. Sólo así la lectura y los libros alcanzan una posición firme y permanente en la jerarquía de los hábitos.

2. Las influencias educacionales y ambientales en el fomento del interés por la lectura

a) *En la casa paterna.* La disposición del niño para leer es determinada, en gran parte, por lo que sean, en el clima hogareño, los libros y el lenguaje.

A través de los medios de educación de los padres como tales padres (lecturas en casa, televisión, libros especializados, conversaciones con los maestros, etc.) deberán hacerse a la idea de que la educación lectural de su hijo comienza ya, de suyo, desde que éste tiene unos meses. Una de las primeras cosas que los pequeños han de coger y mirar son los libros «de monos» o adecuadas figuras llamativas. Aun antes de que el niño sea capaz de entender el texto, los padres deberán leérselo en voz alta y hablarle acerca del mismo, mirando con él las ilustraciones y dando su nombre a cada cosa allí representada. De este modo, al niño se le irá despertando la facultad del habla a la vez que el interés por los libros. Si los padres van señalando con el dedo las palabras que explican las imágenes, suscitarán también en su hijo el

interés por la lectura y le ayudarán a formar su primer «vocabulario visual», lo que es una buena preparación para aprender a leer.

Secundando así la disposición lectora y ampliando gradualmente el vocabulario, se le facilita mucho al niño el empezar a leer: lo hará ya desde el principio con bastante éxito, y sabido es que la experiencia del éxito constituye uno de los mejores incentivos del interés.

La ayuda de los padres sigue siendo necesaria aun después de que el niño ha aprendido a leer. El ha de notar que a sus padres les interesa lo que lee, pero esto nunca se lo manifestarán ellos haciéndole preguntas o pruebas sobre lo que haya leído.

Uno de los mejores medios de promover la afición a la lectura es procurar que el niño se vaya formando una pequeña biblioteca personal a base de libros que le regalen y de otros que compre él mismo con sus ahorritos:

Quien ama los libros quiere poseerlos,
y quien los posea los amará.

Los padres deben procurar también que sus hijos se hagan desde muy pronto usuarios de las bibliotecas públicas.

Si el padre y la madre hojean y leen de vez en cuando los libros de sus hijos, éstos se sentirán más animados a leerlos y, además, tendrán una base común para charlar de algunos temas con sus progenitores, quienes, a su vez, entenderán mejor a sus hijos y comprenderán lo que en su desarrollo influyen los libros.

Consejos para los padres:

1) Cuéntenles cuentos a sus hijos y léanles en voz alta tan a menudo como les sea posible.

2) Formen una biblioteca personal con libros adecuados al niño, según la edad, los deseos, las necesidades y la fase de desarrollo de su hijo.

3) Acostumbren a sus hijos a destinar a la compra de libros idóneos una porción de sus «pagas» y ahorros. (¡Los libros de bolsillo están al alcance de cualquier economía!)

4) Cuídense de que el mayor número de tardes posible ten-

gan reservado un tiempo fijo para la lectura y en ese rato cada miembro de la familia esté leyendo su respectivo libro.

5) Participen en las lecturas de sus hijos, esto es, hablen con ellos de lo que ellos leen.

6) Ayuden a sus hijos a caer en la cuenta de que lo que leen puede serles útil, puede tener aplicaciones; ayúdenles a pensar que los libros aseguran, ilustran y embellecen sus vidas.

Lo mismo que ocurre con los maestros, los padres, como ejemplo e ideal, ejercen una función decisiva. Si son buenos lectores, no les costará mucho conseguir que sus hijos se acostumbren a leer con regularidad. El que los mismos padres estén bien formados e instruidos es condición necesaria para la educación eficiente del hijo como lector. Hay muchos medios de lograr que se dé tal condición, comprobados como eficaces en varios países:

- Revistas para padres y madres de familia, tales como la popularísima que publica la Asociación de Padres suiza, o las que edita la American Parent-Teachers Association.
- Obras especiales de introducción a la problemática de la literatura infantil, tales como la de Nancy Larrick, *A Parents Guide to Children's Reading*, publicada en los Estados Unidos. Obras parecidas, con multitud de libros en lista bien reseñados y con esclarecedoras introducciones, las hay en muchos idiomas y países.
- Anuarios de los padres, como los que edita en Austria el Club de Lectura del Niño Austríaco. Suelen incluir reseñas de libros recomendables a los niños y artículos sobre los diversos modos en que puede promoverse la lectura.

En líneas generales, pocos serán los padres que no consideren como su principal obligación el preocuparse por sus hijos; pero muchas de las más encomiables intenciones se pierden sin dar verdadero fruto, a causa de la ingente barahunda de estímulos que hoy nos acosan por todas partes. De ahí que actualmente los padres hayan de dedicar más tiempo a sus hijos; no en el sentido de crear para ellos un nivel de vida más alto, como a menudo se entiende y se hace, sino

ocupándose más que antaño en conocer sus tendencias, aficiones e intereses, con miras a tomarlos en consideración al tratarlos, procurando jugar con ellos, leer con ellos y comprarles los libros más adecuados y convenientes a todas las necesidades de su desarrollo.

b) *Posibilidades de promover la afición a los libros en los parvularios y en los jardines de infancia.* En estos centros se ha intentado suplir lo mejor posible a los padres. Las tareas de los educadores son aquí fundamentalmente idénticas a las de aquéllos: promover la afición a la lectura procurando que los pequeños se acostumbren a mirar libros que tengan ilustraciones adecuadas y a oír leer y a repetir las palabras de los textos que las explican, con lo que irán adquiriendo vocabulario y se les irá despertando el interés por las páginas impresas. Los medios de promoción han de alterarse un poco. En los modernos quehaceres preescolares se presta al niño mucha atención individual, de modo que se establece una situación genuinamente familiar. Pero también se puede distribuir a los pequeños en grupos de «trabajo», con el fin de estimular mejor las aficiones a leer y los intereses lecturales.

La ambientación del parvulario o del jardín de infancia es importantísima: las pinturas en las paredes, las hileras de libros «de santos» o «monos», y las muchas horas de oír contar cuentos y mirar grabados llamativos le darán al niño la impresión de que sus más bonitas y agradables experiencias con el lenguaje son inseparables de los libros.

Discútese aún si debe empezarse a enseñar sistemáticamente a leer ya en el período preescolar, y si en el jardín de infancia (o con la asistencia y ayuda de los padres). Se han cosechado éxitos en Inglaterra, Japón, Israel y otros países. Diversas experiencias dentro del movimiento en pro de que el niño lea desde lo antes posible han evidenciado que, si se emplea el debido método, puede lograrse que el niño aprenda a leer a partir de los tres años de edad. Basándose en su experiencia, el autor de estas páginas se inclina por que, antes de que empiece a ir a la escuela, se aficione al niño, en forma discreta y como por juego, a leer ya un poco.

Reglas principales: Para evitar la inhibición o el bloqueo, que influirían perniciosamente en el desarrollo ulterior, pro-

cúrese no sobrecargar nunca al niño. Pero sí que hay que incitarle a que vaya encontrando gusto en el hacer bien las cosas —en el leer bien, para nuestro caso— y a que se esfuerce por mejorar cada vez más y progresar siempre en sus logros. (Esta regla sigue siendo válida para los primeros años de escuela.)

c) *La influencia del maestro.* El educador deberá preguntarse por qué algunos niños llegan a ser buenos lectores gracias a los esfuerzos realizados en la escuela, mientras que otros, en cambio, nunca pasan de ser unos lectores mediocres o prácticamente malos. No ignora el maestro que casi todos los niños empiezan su período escolar con la esperanza de capacitarse en seguida para leer bien. Algunos no tardan en ver satisfecha tal expectativa, pero otros muchos han de aguardar para ello largo tiempo y otros se despiden de la escuela sin haberlo conseguido. El desarrollo de los niños en cuanto a rapidez y grado de comprensión difiere mucho de unos a otros, y estas diferencias aumentan todavía más durante la edad escolar.

Los maestros que «a pequeñas dosis» vayan convenciendo a sus alumnos de lo importante que es la lectura diaria —para cuando entren en contacto con la literatura, y como apoyo de sus tareas escolares y aliciente de sus intereses en todo tema de estudio—, los maestros que traten de que esos «hábitos nacientes» se integren también en las actividades recreativas diarias y en las horas del estudio en casa, los maestros que hagan esto sistemáticamente a lo largo de todo el período escolar del alumno y sin forzarle, de una manera natural, tales maestros conseguirán, sin duda, que una gran mayoría de sus educandos se habitúen tanto a trabajar con libros que ya nunca más los dejarán de lado y serán siempre buenos lectores. Hay que insistir mucho en esas advertencias, sobre todo durante el último año de escolaridad, que es cuando los estudiantes más piensan en su futuro. Que aprendan por lo menos entonces cuáles y cuántos auxilios e impulsos pueden hallar en los libros para seguir con provecho la carrera o profesión que elijan. Por esto, las lecturas de tipo utilitario es mejor introducirlas hacia el final del período escolar.

Ni que decir tiene que la tarea del maestro no se limita a

ir instilando la convicción de que los libros son importantes, ni tampoco a entusiasmar a sus alumnos por la lectura, sino que ha de estar preparado para presentarles libros concretos y específicos, adecuados a sus necesidades e intereses. Para lo cual, el mismo educador deberá haber leído buen número de libros infantiles y juveniles. Si los alumnos, en los comentarios y discusiones de clase, observan que su maestro no sólo les dice generalidades, sino que les anima a leer determinados libros, se estrecharán los contactos entre educador y educandos, y éstos aceptarán con confianza los consejos de aquél y los pondrán en práctica.

Preparación y ejercicio de sus funciones por el maestro.

Es indudable que la personalidad del maestro, y en especial y para lo que a nosotros aquí concierne, sus hábitos de lector, influyen muchísimo en el desarrollo de los intereses lecturales y de los hábitos de leer de los niños. La propia educación del maestro podrá contribuir también esencialmente a este influjo. Por desgracia, en este campo de la preparación y del ejercicio educacional de los maestros, no se presta en muchos países, por lo que toca a la lectura y sus funciones educativas, la misma atención que a la enseñanza de la ortografía o de la redacción. (¿Acaso porque en éstas es más fácil notar las faltas y medir los progresos?)

En la preparación del maestro deberían cubrirse plenamente estas áreas:

- Métodos para medir la perfección y los progresos en el leer.
- Maneras modernas de trabajar con libros (lectura por clase, por grupos, por individuos).
- Examen de los resultados de estudios hechos sobre lectores en formación (fases de lectura; tipos de lectores; motivaciones lecturales).
- Evaluación de la literatura infantil y juvenil y examen de los diferentes géneros.
- Introducción a todas las especies de ayuda al estudio que proporcionan los libros (listas de obras, literatura profesional, etc.).

La investigación más reciente sobre el «efecto del leer» (ante todo de su influencia en la adquisición de vocabulario y en la mejora de los resultados educacionales, mediante libros concebidos según el criterio de la enseñanza diferenciada) llevará ciertamente a prestar mayor atención a las cuestiones de metodología de la lectura y del trabajo con libros.

A los maestros en funciones convendría brindarles la oportunidad de una constante información regular acerca de la literatura infantil que se publica, así como de las modernas investigaciones lecturales, mediante congresos, asambleas, simposios, cursillos especiales, grupos de trabajo y sesiones de seminario.

Experimentos escolares realizados en Austria han mostrado hasta qué punto es decisiva la influencia del maestro en la formación del lector cuando se han de compensar las desiguales oportunidades de los niños que no tienen en sus hogares ningún incentivo para progresar. Como resultado del fomento intensivo efectuado por los maestros en clases experimentales especiales, el promedio de libros tomados en préstamo por cada niño y año fue de 36, cifra que, normalmente, sólo habrían alcanzado los mejores lectores.

De los 39 niños que asistían a aquellas clases, apenas había alguno que en su casa se hubiese interesado nunca espontáneamente por los libros. Las ocupaciones de sus padres eran las siguientes: obreros, 5; oficinistas y empleados, 8; trabajadores independientes, 5; granjeros, 5; retirados, 2; siete niños no tenían padre, y cuatro pertenecían a familias con muchos hijos.

Al maestro le toca también un importante cometido en la educación de los padres, informándoles en las reuniones que celebren y en conversaciones particulares.

He aquí varios temas que habría que tratar en las lecturas y conferencias que se dan a los padres y comentarlos después con ellos:

- ¿Qué puesto ocupa la lectura en el desarrollo intelectual del niño?
- ¿Cómo puedo yo ayudar a que mi hijo aprenda bien a leer?
- Función del libro en el proceso educacional.

- La lectura como entretenimiento digno y provechoso.
- Los libros como auxiliares del quehacer escolar.
- Cómo seleccionar con acierto los textos de lectura para los niños.
- Narración de cuentos y lectura en voz alta.
- ¿Son los libros infantiles buenos también para los padres? ¿Han de leerlos también éstos?
- Cómo reconocer y desarrollar los intereses lecturales de nuestros hijos.
- El habituarse a los libros.

d) *Las bibliotecas como medio y meta para el desarrollo de los intereses lecturales y del hábito de leer.* Hoy día es punto menos que imposible que el ciudadano particular compre todos los libros que necesita para su placer o para su trabajo. Las distintas ramas de la ciencia se expanden tan vertiginosamente que la literatura especializada y la didáctica quedan pronto atrasadas y han de ser sustituidas por otras puestas al día. En cuanto a la literatura de ficción y entretenimiento, prolifera también inmensamente. Sólo una buena biblioteca pública puede satisfacer todas las demandas de un lector, y esto recurriendo al servicio de intercambio con las demás bibliotecas bien organizadas. Así que, el irse acostumbrando a utilizar las bibliotecas puede decirse que constituye una de las metas de la educación del lector.

La biblioteca del centro escolar no es sólo «la caldera de la calefacción central del intelecto», sino también el primer paso para el buen uso ulterior de las bibliotecas públicas. En muchos países existe después el paso intermedio que son las «bibliotecas infantiles públicas», o hay secciones especiales para niños en las bibliotecas para adultos.

El problema «biblioteca escolar contra biblioteca pública» sólo podemos tocarlo aquí de pasada. Hay quienes creen que no deberían construirse bibliotecas escolares, sino que a los niños se les tendría que acostumbrar a acudir ya desde un principio a las bibliotecas públicas. Por ejemplo, en la República Federal de Alemania, la Unión de Ciudades Alemanas recomendó a sus miembros construir bibliotecas públicas más bien que bibliotecas escolares. El resultado de tal actitud pue-

de verse en el caso de Viena, donde, como ya dijimos más arriba, sólo alrededor de un 17 % de los niños utilizan las bibliotecas públicas comunes, mientras que si las bibliotecas públicas están dentro de edificios escolares, ¡las utilizan un 80 %! Además, las bibliotecas que hay en las diversas aulas de las escuelas son utilizadas por todos los alumnos, pues el maestro se cuida de ello.

Por esta razón, en algunos países (por ejemplo, en Austria), se ha adoptado con éxito la solución de las bibliotecas por aulas, más visitas a las bibliotecas públicas.

Se está discutiendo también en algunos estados de Norteamérica si no convendría dejar de construir bibliotecas infantiles públicas, y favorecer sólo la construcción de bibliotecas escolares. Diversas investigaciones han demostrado que los niños toman en préstamo más libros de la biblioteca escolar que de las bibliotecas públicas.

De todos modos, el aprender a utilizar y a amar las bibliotecas es tan importante que creemos que ambas modalidades deberían mantenerse a disposición de la gente menuda: tanto la biblioteca escolar (constituída en parte por las de las aulas), como la biblioteca pública.

La biblioteca en el aula sirve, ante todo, para complementar la enseñanza, dando ocasiones de manejar libros de consulta y didácticos. Muchos maestros opinan también que en la colección de libros con que cuente cada clase convendrá *incluir libros que sirvan puramente para deleitarse leyendo*, los cuales atraerán más fácilmente a los estudiantes a la lectura desinteresada y no obligatoria.

Es cierto que una actividad cuya importancia ha llegado a hacerse evidente por sí misma puede también despertar interés. Así, por ejemplo, muchos niños ingleses no sienten, a decir verdad, ningún entusiasmo por la larga lectura obligatoria, ni por las prescritas redacciones acerca de libros leídos, etc., y, sin embargo, pocos países hay en los que se lea tanto como en Inglaterra. Este remitirnos a la evidencia manifiesta y a la obligación no deberá entenderse como estimación negativa de la importancia que tiene para la práctica de la lectura el que ésta suscite interés y agrado. Pero, cuando resulta particularmente difícil promover el interés lectural porque hay otros intereses iguales o más fuertes en juego, se

aminora a menudo la dificultad si el maestro está convencido de que todo niño debe manejar los libros de la biblioteca de la clase y emplearlos en el estudio. Al principio, tal vez, sólo en los quehaceres escolares, pero después los alumnos deberán acabar por leer o trabajar con los libros en sus casas.

Lamentablemente, la biblioteca escolar no ha sido aceptada aún, de hecho, en muchos países. Hasta en los Estados Unidos, el 50 % de los centros escolares carecen de biblioteca. Y como unos cuantos libros en las distintas aulas no pueden dar abasto a toda la variedad de intereses, necesidades y niveles de desarrollo de los alumnos, evidentemente es también necesaria en cada escuela una biblioteca general. En ella, por descontado, deberán aprender los niños las principales técnicas bibliotecarias, es decir, cómo servirse de los diversos catálogos, cómo se clasifican los libros, etc.

La mayor deficiencia de muchas bibliotecas escolares es que no ofrecen bastante selección: los niños han de coger lo que encuentran, y si el libro no responde a sus intereses, quedan decepcionados; con lo cual, sus intereses lecturales y sus hábitos de leer, en lugar de desarrollarse, menguan o se inhiben.

La mayoría de los expertos en biblioteconomía escolar, o sea, los miembros de la Asociación pro Biblioteca Escolar, consideran que, para ser buena, cada biblioteca de éstas ha de tener, al menos, 10 libros por alumno.

La biblioteca pública. El que las bibliotecas públicas sean utilizadas por mucha o poca gente a lo largo de toda la vida depende, en gran parte, de cómo fuera o no introducida esa gente a dichas bibliotecas durante la adolescencia y de cómo se las hicieran o no apreciar en su vida de familia. Los niños que empiezan a ir a una biblioteca por su propio impulso o por alguna indicación suelta de sus familiares son relativamente pocos. Hacen falta, más bien, una iniciación y una promoción graduales y constantes. En muchos países la introducción se realiza mediante una visita del grupo de alumnos de cada clase o curso a la biblioteca pública, preparada y apoyada por charlas, lecturas idóneas y conferencias de los bibliotecarios sobre el uso y la utilidad de la biblioteca. Los alumnos pueden también sacarse tarjeta de lectores.

Para medir la importancia que dan las autoridades públicas a la biblioteca, véase cuánto presupuesto destinan a propaganda de la misma. Una biblioteca que vive y crece ha de ver aumentar de continuo el número de sus lectores, sobre todo entre los jóvenes. En países en que la gestión bibliotecaria está altamente desarrollada, organizanse muchas y diversas actividades con el fin de poner en contacto a los niños con la biblioteca: sesiones de lectura hecha en voz alta por el maestro, reseñas de obras, fiestas literarias, exposiciones de libros, grupos de discusión sobre libros, entrevistas con autores y lecturas por éstos de sus obras, etc. Se montan programas especiales para introducir a libros difíciles o raros; se recomiendan materiales de lectura según los gustos o necesidades personales; se trata de que los lectores ahonden más en la comprensión de libros que ya conocen... La meta principal es suscitar el interés y el gusto por la lectura y hacer del leer un hábito. Esas actividades se anuncian con carteles, circulares, programas de mano, avisos en los periódicos, o por la radio, y en las aulas se recomienda el asistir y participar; de modo que su éxito depende mucho de su planeamiento y preparación.

La sesión de lectura por el maestro. Su meta es la toma de contacto vivo con las obras literarias. Como escuchar es más fácil y cómodo que leer, y dado que el lector ayuda, con su voz y sus gestos y expresiones faciales, a hacer más comprensible el sentido del texto, hasta quienes menos afición tengan a leer por sí mismos, se deleitarán oyendo.

Luego que las sesiones de lectura hayan despertado el interés de los niños por algunas obras de un autor, querrán sin duda leer más de él.

La lectura por el propio autor. Naturalmente que ésta no podrá darse tan a menudo. Pero sí, por ejemplo, si el autor que haya acudido a la librería para firmar autógrafos con ocasión de la puesta a la venta de una obra suya, tiene la amabilidad de leer algunas páginas a los escolares allí congregados. Ciertamente que ellos, después, harán mucho mayor demanda de los libros de tal autor.

Exposiciones comentadas de libros. Es especialmente eficaz la presentación de un gran número de libros, sobre una mesa o un pupitre adecuados. El bibliotecario dirá primero algo sobre los ejemplares expuestos, por ejemplo, cuál ha sido el criterio para seleccionarlos —por materias, por aficiones favoritas, por fechas de edición, etc.—. También podrán explicarse las subdivisiones de cada materia —por ejemplo, los que versan sobre caballos, o sobre expediciones a los polos, o sobre exploración de los espacios cósmicos, etc.—. Pero, de ordinario, lo que se expone son las últimas adquisiciones, haciéndole ver entonces al niño cuán al día está la biblioteca. A continuación, el bibliotecario describirá brevemente cada libro, indicando a qué lectores les interesaría en especial. Por fin, se dejará a los niños hojear un poco los libros que más les atraigan.

La discusión sobre libros. Aquí hay también muchas posibilidades. Cabe centrar la discusión en una sola obra «de controversia» (tratándola ya no con niños sino con jóvenes adolescentes), o pueden compararse en la discusión varios libros.

3. Actividades promotoras del interés por la lectura

Si la investigación lectural moderna ha de servir para algo en el orden de la experiencia y la educación del lector, hay que encontrar modos de aplicar sus resultados a la práctica. Es menester desplegar, sobre todo en la escuela, aquellas actividades que pongan directa o indirectamente a niños y jóvenes en contacto con los libros. Empecemos por las ya mencionadas:

a) *Leer en voz alta y contar historias.* Estas dos actividades, que brindan fuerte motivación para la lectura personal, pueden efectuarse fácilmente en la escuela y en bibliotecas, parvularios y jardines de la infancia.

b) *Leer intensivo y sugerente.* Por ejemplo, leyendo en voz alta una historia, detenerse al llegar a un punto muy inte-

resante, de modo que la curiosidad y el sentido de anticipación de los niños se intensifiquen tanto que quieran seguir leyendo por sí mismos. Con este recurso se han obtenido muchos éxitos. En Austria ha sido empleado, con variantes diversas, en los programas de «Invitación a la lectura».

c) *Exposiciones comentadas de libros.* En la Casa del Libro Infantil, de Moscú, se celebran con regularidad exposiciones en las que los bibliotecarios presentan a la vez, comentándolos, numerosos libros interesantes.

d) *Lecturas de libros por sus autores.* El contacto personal con el autor del libro aumenta el interés de éste. Karl Bruckner, el internacionalmente conocido autor de *El día de la bomba*,¹ se encontró con que un 70 % de los jóvenes que le presentaban su libro para que les pusiera el autógrafo todavía no lo habían leído, pero tenían pensado leerlo después de conocerle a él en persona.

Contactos de éstos pueden organizarse en librerías, bibliotecas, escuelas y parvularios.

e) *Cursillos, conferencias, simposios y otras actividades informativas sobre el tema de las lecturas para niños y adolescentes.* Habría que tomar más en consideración los libros en la preparación y en el ejercicio de las funciones del maestro, así como también en la educación e instrucción de los padres para que a su vez acierten a educar a sus hijos. Los seminarios, simposios y demás reuniones, cursillos y conferencias que se tengan con este fin son muy recomendables, especialmente si se los combina con exposiciones y comentarios de libros, y si su alcance y ámbito no se limitan a la escuela y a la biblioteca, sino que se extienden a grupos juveniles de trabajo, clubes, asociaciones, y medios de comunicación.

1) *Clubes del libro y sociedades de lectores.* En muchos países se han hecho esfuerzos para interesar a los niños por la lectura y darles ocasiones y oportunidades de descubrir los textos más adecuados, mediante la formación de «clubes del libro» y asociaciones de lectores. Su organización varía

¹ Editado por Anaya en 1964 con el título de *¡Sddako quiere vivir!*

según las diferentes condiciones. En los Estados Unidos y en Checoslovaquia, por ejemplo, los clubes del libro publican anualmente cierto número de libros y folletos, garantizando así a sus miembros la provisión regular de material de lectura. En Austria, donde aproximadamente el 90 % de los niños que están en edad de escolaridad obligatoria pertenecen al Club Austríaco del Libro Infantil, los miembros del mismo eligen los libros que quieren de una lista de obras recomendadas y que pueden adquirir en todas las librerías con un 25 % de descuento. Este Club Austríaco del Libro no edita libros, pero ayuda a seleccionarlos y negocia con editores y libreros la referida ventaja económica para sus miembros. Además, publica anuarios con extractos de aquellos libros que merecen despertar el interés de los lectores. Aparte la asistencia para la mejor selección y adquisición de libros, éste y otros clubes despliegan una serie de actividades orientadas a suscitar intereses por la lectura y deseos de leer. En Yugoslavia, por ejemplo, organizan concursos en los que se dan medallas con la efigie del autor preferido como premio a los mejores lectores. En Austria funciona una especie de «círculo del libro» para beneficio de las escuelas.

2) *Exposiciones de libros.* Las mejores exposiciones, las más provechosas, son aquellas en que la exhibición se combina con actividades como la lectura por los autores, etc.

Además de las grandes exposiciones, como las que se celebran anualmente durante la Semana del Libro y la Semana del Libro Infantil, es conveniente organizar pequeñas muestras o exhibiciones en escuelas, bibliotecas, centros juveniles, y también en las diversas aulas. Cuanto menor es el grupo para el que se exponen los libros, mejor se pueden seleccionar éstos, adecuándolos más a los intereses de los visitantes. En algunas escuelas, los alumnos del grado superior ayudan a preparar la exposición y a introducir en ella a sus compañeros de las otras clases. Prácticamente, cinco o pocos más estudiantes se responsabilizan de cada grupo de libros y se preparan para informar bien sobre ellos. Naturalmente, con tal fin, han tenido que leérselos en grupo tanto como para poder aconsejar a los demás condiscípulos en lo tocante al contenido, a si es o no atractivo, difícil, etc.

A la gente menuda que aún no ha conectado debidamente con los libros en general, viene bien brindarle de vez en cuando la ocasión de conseguirlo, para lo cual convendrá hacer pequeños despliegues de libros interesantes, por ejemplo para la lectura durante las vacaciones, o para acompañar diversas actividades recreativas y de tiempo libre (libros sobre fotografía, deportes, etc.). Tales exhibiciones no pretenderán ofrecer estímulos a los «innatos devoradores de libros», sino a los que espontáneamente se interesan siempre por otras cosas antes que por la lectura.

Toda exposición de libros requiere un trabajo previo de información e invitación —carteles, programas, anuncios varios—. También es esencial que los visitantes encuentren algún rincón de la sala en el que puedan hojear, leer y comentar los libros expuestos.

3) *Lectura y discusión sobre libros a través de la radio y la televisión.* Los libros y los medios audiovisuales no deberían verse como oponentes, sino más bien en una interacción o complementariedad a la que convendría introducir a los jóvenes y a la gente menuda. Los medios de comunicación de masas ofrecen «impulsos educativos», vale decir, estimulan la imaginación, despiertan la curiosidad y el deseo de saber más cosas; pero lo que por esos medios se ve y se oye hay que complementarlo con lo que enseñan los libros. Permítasenos poner un ejemplo práctico: Se anuncia un programa de televisión sobre los países subdesarrollados. El maestro, el profesor o el cabeza del grupo llama la atención de los estudiantes sobre tal programa y les anuncia que se comentará y discutirá (o, preferiblemente, el programa es visto por el grupo). Pídesse entonces a los estudiantes que busquen en la biblioteca libros sobre ese tema y que procuren informarse, leyendo, sobre su problemática. El programa televisivo suscita el interés, plantea cuestiones, hace preguntas. Los libros afines se leerán, pues, con interés y con la esperanza de llegar a saber más.

Otra posibilidad: en un programa se mencionan libros apropiados para completar conocimientos sobre el asunto y se anuncia que se dará la oportunidad de participar en una discusión al respecto, la cual tendrá lugar en la radio o en la

televisión o en centros educativos populares, donde todo el mundo que quiera pueda tomar parte. Aun cuando no se vean grandes resultados ya desde el principio, este tipo de actividad educacional deberá proseguirse paciente y sistemáticamente. De todos modos, las partes responsables no habrán de olvidar que una única presentación es insuficiente, ni tampoco que el exceso de información y la sobrecarga de influjos educacionales tienden a insensibilizar a la gente.

Hasta ahora el que aprende ha sido ante todo un receptor pasivo, pero mediante el trabajo personal y la discusión de los problemas sus conocimientos y saberes se irán convirtiendo en posesión activa y en verdadera educación.

4. Publicidad y propaganda de los libros

Con frecuencia, la información acerca de libros no llega más allá del círculo de quienes se interesan por la lectura y por las bibliotecas. Las casas editoras suelen hacer propaganda de unos libros determinados, y raras veces del libro en sí y en general. Son muchos los países en que hay auténtica necesidad de esta última.

Hasta qué punto puede ser estimulante y fructífera la propaganda en favor del libro y de la lectura lo prueba, por ejemplo, la realizada por el Consejo del Libro Infantil, en los Estados Unidos, que publica cada año una serie de excelentes *posters* humorísticos, etiquetas adhesivas, etc., con simpáticos y curiosos eslóganes de reclamo, como:

- ¡Refrigérate con libros este verano!
- ¡A zambullirse en libros refrescantes!
- ¡A vivir... y a leer!
- ¡Al éxito y a pasárselo bomba leyendo!
- ¡Tres hurras por los libros!

En conexión con estas campañas propagandísticas se llevan a cabo programaciones de lecturas y se celebran concursos de lectores. Los niños y los muchachos van poniendo en lista todos los libros que leen durante los días de vacaciones, para lo cual se ayudan, por ejemplo, de tarjetas impresas con esta finalidad.

La propaganda en las escuelas, en las casas de cultura y en los centros de enseñanza media ofrece muchas perspectivas y posibilidades para el fomento de la lectura. Una ocasión buena para tales programas publicitarios es, por ejemplo, el Día Internacional del Libro Infantil, que se celebra en muchos países el 2 de abril, en conmemoración del natalicio de Hans Christian Andersen. Por desgracia, muchas de las actividades planeadas para esta ocasión sólo se llevan a efecto allí donde ya hay interés por la lectura y por los libros en general, como es en las escuelas y en las bibliotecas; en cambio, la radio y la televisión, que tantos clientes tienen, apenas transmiten la noticia de ese aniversario, ni lo suele hacer tampoco la prensa, con excepción de las publicaciones periódicas que se ocupan del libro infantil y de la organización bibliotecaria.

Otras oportunidades para una más intensa difusión del libro las brinda la rebaja de precios de los libros infantiles, costumbre vigente en muchos países.

5. Programas sobre el libro en los medios de comunicación de masas

Las investigaciones han probado que los libros de los que se ocupan, discutiéndolos, comentándolos, criticándolos, los *mass media* y los libros que proporcionan base argumental para guiones de películas llegan a ser en muchos casos *best sellers* y se hacen muy populares, muy solicitados, en las bibliotecas. Bastante gente que de ordinario no lee nunca o que desconoce casi por completo las posibilidades que implica la selección de libros, se siente a menudo «atraída a leer» gracias a la presentación de una obra a través de los *mass media* o porque conoce y trata a los actores o está familiarizada con el tema.

Si se quieren fomentar hábitos de lectura, hay que introducir mucho más los libros en los programas infantiles y educacionales, tanto directa como indirectamente. Y esos programas comprenderán desde comentarios de libros concretos, hasta filmes, exposiciones e informes sobre las mismas, sesiones de lectura y entrevistas con autores de libros para niños y adolescentes.

6. Círculos de lectores e «incitación a la lectura»

Un grave problema, sobre todo en las zonas rurales, es el de la escasez de libros disponibles en las escuelas, a la vez que las bibliotecas públicas, si las hay, resultan allí inadecuadas y las particulares de los niños demasiado pequeñas. La organización de una especie de «círculos de lectores» se ha demostrado que es, en tales casos, muy fructífera. Puede servir de ejemplo la experiencia hecha por el Club del Libro Infantil austríaco, que ha establecido un círculo de intercambio de lotes de libros, cada uno de los cuales (formado por 35 ejemplares) basta para una clase o un grupo enteros; estos lotes se les prestan a las escuelas para que sus alumnos se los vayan intercambiando, una vez que les haya introducido a la materia el maestro (o un condiscípulo preparado especialmente para ello), leyéndoles o contándoles parte del argumento. Así, a los escolares ~~les entra~~ curiosidad por saber cómo continúa el libro, se identifican con los personajes y se familiarizan con el vocabulario y con el tono y el ritmo del lenguaje. Luego leen ellos mismos en silencio hasta que se termina la hora de lectura, y se llevan muy gustosos a sus casas los libros para seguir leyéndolos en cuanto puedan. Al acabar la semana, la mayoría de los pequeños —hasta aquellos a los que costaba Dios y ayuda hacerles leer algo— se han «tragado» el libro entero y lo discuten con interés en el comentario de clase.

El programa de «incitación a la lectura» consta de tres pasos:

- 1) Introducción: hablando del libro y leyendo algo de él en voz alta.
- 2) Lectura en silencio del mismo, en el aula y en casa.
- 3) Al cabo de una semana, poco más o menos: comentario y discusión del libro en la clase.

El Club del Libro Infantil acompaña cada lote de libros con una ficha pedagógica que informa sobre el contenido, la forma y el propósito de esos libros y hace algunas sugerencias para su comentario y discusión.

Programas así son especialmente recomendables para los países en que todavía no sea satisfactorio el sistema de bibliotecas escolares.

7. Posibilidades metodológicas de guiar a los niños hacia los libros

a) *Hacerles jugar a representar papeles como los de las historietas que están leyendo.* A los niños les gusta expresar sus experiencias y fantasías de muchos modos: contando cuentos, charlando, danzando, dibujando, y también representando papeles (teatro infantil).

A través de los libros, pueden tener los niños experiencias que, en virtud de su imaginación y fantasía creadora, sean a menudo más vívidas e intensas que las experiencias reales de su ambiente (las cuales, por lo demás, han perdido hoy muchísimas de sus posibilidades de juego y aventura). Nada tiene de extraño el que, con frecuencia, desempeñen los niños los papeles de sus héroes favoritos, representando en sus juegos sus historias y suscitando la curiosidad de los otros niños que no las sepan. Pues bien, el maestro puede aprovechar esta afición dramática de los pequeños y animarles a que jueguen conscientemente a representar los papeles de los personajes que actúan en sus libros. De tal modo, se fortalece la eficacia de la lectura y se aumenta su interés.

Unas cuantas reglas para este juego del representar papeles:

1) Elijanse libros o partes de libros que contengan lo más posible de acción. Pero la selección la harán los niños y el maestro juntos, pues con ello se abre el camino a la crítica razonada.

2) No se deje a ningún niño del grupo sin papel que representar. Además de los protagonistas o personajes principales, que tengan mucho que decir, deberá haber tantos papeles secundarios como fuere posible. Es, incluso, más divertido que el mismo maestro tenga algún papel y tome parte en la representación.

3) La preparación del vestuario y de los decorados —escenarios, bambalinas, telones de fondo, aditamentos orna-

mentales, etc.— correrá, en gran parte, a cargo de los alumnos mismos. Todo esto da a los niños muchas ocasiones de hacer trabajos manuales y de ingeniárselas para distribuir y organizar. La cuestión del decorado no ha de exagerarse: si sólo existe en la mente y fantasía de los niños, puede que hasta sea mejor.

4) Los papeles no deberán aprendérselos de carrerilla, sino que es preferible que empleen sólo algunas frases del libro, tomando éste como base. Pero si los pequeños están hasta tal punto familiarizados con el argumento (como a menudo ocurre tratándose de cuentos bien ilustrados con imágenes) que se saben de memoria el texto, tampoco importa demasiado. Lo que sí conviene es introducir movimiento (andar, saltar, gesticular) y, a veces, también canciones.

5) Estas representaciones pueden hacerse para la sola diversión de los niños o también ante los padres y familiares o personas amigas. Tales actos (fiestas del libro, comedias o recitales para solo los alumnos o ante la familia y amigos) requieren una mejor preparación y hasta pueden dar materia para ejercicios de composición escrita.

6) El «escenario» de la comedia será, las más de las veces, parte del mismo ámbito del aula o del sitio en que se tengan los recreos. Si hubiere audiencia, quienes la formen se sentarán alrededor de tal «escenario». También puede emplearse para las «funciones» algún estrado construido con tal fin, o que se improvise cuando haga falta.

b) *Dibujo y pintura de cuentos y otros relatos.* La moderna educación y pedagogía del arte considera que el dibujo y la pintura constituyen poderosos medios de dar suelta a la fantasía y desarrollar la creatividad. En efecto, el dibujar y pintar personajes, figuras y escenas de los libros aumenta mucho el interés por éstos y la comprensión de su contenido.

Para que los niños se expresen espontáneamente conviene hablarles antes lo menos posible sobre las relaciones entre el argumento y su ilustración por ellos: no se les dará ningún consejo tocante al contenido de lo que dibujen o pinten, sino sólo sobre la selección de los materiales y técnicas —que serán, de ordinario, grandes hojas de cartulina y colores sólidos y vivos—; se les indicará, eso sí, que tracen lo

primero de todo un esquema o boceto con lápiz o pincel grueso y en un color neutral (pardo o gris). Este primer trazado, que les servirá para organizar sobre él el resto de su cuadro, no debe incluir detalles: ya los irán añadiendo después. Para las láminas más pequeñas son aconsejables los lápices de colores.

c) *Empleo de libros como base para la discusión.* Una de las condiciones más esenciales para el desarrollo de auténticos intereses comunes es la conversación, que, con sus variedades —comentarios, discusiones, referencias, etc.—, desempeña un papel importantísimo en nuestra sociedad, tanto para los adultos como para la gente menuda. Pero en el charlar y conversar hay varios peligros —sobre todo cuando los interlocutores carecen aún de formación y experiencia—, a saber, el de «subirse a la parra» a cada paso y reñir, o querer «arreglar el mundo», el de perderse en vaguedades, o salirse continuamente del tema, o andarse con rodeos y sin «ir al grano», por no haber fijado unos puntos de partida concretos para la discusión o por carecer de objetivos bien delimitados. Aquí los libros pueden ayudar para establecer una especie de «plataforma de acuerdos mutuos» sobre varios datos y planteamientos, con lo que la discusión podrá mantenerse sin degenerar en altercado ni en vana pérdida de tiempo, y servirá seguramente para «hacer luz» y enriquecerse aclarando ideas o estimulando a adquirir más conocimientos.

Hay muchos modos de utilizar los libros como base para discusiones provechosas. Unas veces leerán todos los alumnos el mismo libro y discutirán después su significado, su argumento y otros valores; otras veces, diferentes alumnos, por individuos o por grupos, leerán distintos libros que traten un mismo tema desde diversos puntos de vista, y luego los compararán y discutirán. La sesión introductoria, en la que se proponga la lectura, podrá convocarse por los periódicos o por la radio y la televisión, y los temas generales a tratar se elegirán entre los que más interesen a los niños o a los jóvenes y mejor se presten para ser discutidos —por ejemplo, para jóvenes, el problema de la emigración de obreros a los países más desarrollados, el problema de la segregación racial, etc.

Expresadas ya varias opiniones, el moderador de la sesión

introduce los libros, leyendo algunos pasajes típicos y más aptos para excitar la curiosidad pertinente y para animar a que se los siga leyendo.

Cuando todos los miembros del grupo han leído por entero al menos uno de los libros, puede empezar la discusión. Ahora se repiten, resumidas, las cuestiones planteadas al comienzo y las varias opiniones manifestadas a propósito de aquellas preguntas. ¿Qué dice ahora el grupo? ¿Ha aclarado algo más las cosas el libro, y en qué puntos sí o no? ¿Cómo ve su autor estos problemas?

Esta base facilita mucho la formulación de opiniones, pudiéndose dar ejemplos concretos, aducir razones y causas, e ilustrar y apoyar las tesis con frases de los libros leídos.

Finalmente, basándose en los resultados de la discusión, puede el grupo lanzarse a preparar un programa al que se invite a un público de jóvenes y/o adultos. Algún discursito introductorio, algunos cantos apropiados o discos bien escogidos, y carteles o proyecciones de dibujos hechos por los alumnos dan amena variedad a actividades de esta especie.

En los campamentos internacionales de niños y de jóvenes podrían dedicarse sesiones diversas a la literatura de cada país, para dar una idea tanto de las particularidades literarias como de los elementos que muchos países tienen en común (¡por lo que ciertos libros para niños son en realidad internacionales!). Esto ofrece también muchísimas posibilidades para la discusión instructiva e inteligente. La experiencia ha demostrado que las discusiones sobre libros resultan estimulantes hasta para los jóvenes que participan en ellas aun sin ser precisamente muy dados a la lectura de libros. Conectando a sus demás intereses el de la lectura, los hasta allí «indiferentes» respecto a los libros, quizá lleguen a aficionarse a ellos.

Esta breve revista que hemos venido pasando a las varias posibilidades de activar la difusión del libro no es, ni mucho menos, completa, ni pretende ser tampoco un «recetario para obtener éxitos». Hemos intentado tan sólo describir las actividades cuya eficacia está ya prácticamente probada, y animar a que se siga trabajando en esta dirección.

El resultado será óptimo si los programas y proyectos sugeridos aquí se adaptan a las circunstancias de cada lugar.

VIII

TAREAS PARA LA INVESTIGACION

Costará quizá creerlo, pero es muy cierto que apenas existen estudios ni investigaciones sistemáticas sobre la importantísima tarea del formar hábitos de lectura para toda la vida. Se han estudiado los intereses lecturales de los ochenta últimos años, pero la cuestión de qué puede hacerse para suscitar intereses nuevos y vigorizar los hábitos de leer se ha pasado por alto.

Es, pues, obvio que la primera tarea que se le impone a la investigación ha de ser la de reunir las pocas intuiciones y averiguaciones existentes *al respecto* y presentarlas en un lúcido resumen, con miras a que en adelante se pueda sacar el mayor partido posible del tiempo y de los medios financieros que se empleen en estos trabajos.

Tareas para investigar en lo referente a la situación de la lectura, a los intereses lecturales y a los hábitos de leer:

1) Examen y síntesis de los estudios lecturales realizados en las diversas partes del mundo, y aclaración de las causas diferenciadoras. Esto vendría a ser una ampliación del capítulo II del presente trabajo. Los estudios preliminares existentes en varias partes del mundo llenarían unas 160 páginas con solo su caracterización bibliográfica. Los libros ingleses de Peter H. Mann [84 y 85] y la obra rusa titulada *Sovietski Chitateli* ofrecen valiosa ayuda metodológica y temática.

2) Examen de las investigaciones lecturales realizadas en todo el mundo, con pormenorización de coincidencias y elementos diferenciadores.

Esto lo hemos hecho, en parte, en el presente estudio. Como ya puede verse, sólo hay pequeñas diferencias entre los resultados de la investigación pretérita y los de la actual en varios países. Pero el plan a que han debido sujetarse estas

páginas nuestras es demasiado reducido como para que podamos hacer afirmaciones tajantes. Las obras de Thorndike [124] y Wölfel [137] serían un buen punto de partida.

3) Revisión y continuación de las investigaciones sobre la función individual y social de la lectura, especialmente en lo que toca a la medida y a la interpretación de la influencia del leer. Deberá abordarse especialmente cuánto importa la influencia del leer en comparación con la de los medios audiovisuales, así como el efecto que produce o puede producir en la sociedad moderna. A este respecto, habrá que cuidar sobre todo el enfoque crítico de los factores de persuasión y manejo de la opinión.

4) Estudio del no lector. Convendría investigar más las causas de que no se lea, algunas de las cuales ya han sido mencionadas en el presente trabajo, y determinar hasta qué punto este «factor del no leer» afecta a la vida económica y social de la comunidad.

5) Habría que prestar atención a lo que dice W. S. Gray de que se está echando de menos un estudio detenido de los rasgos característicos del lector maduro. Seguramente que el resultado de tal estudio contribuiría a la mejor comprensión del concepto de «lector perfecto» y nos permitiría entender más la importancia de la lectura.

6) Se sabe todavía mucho menos acerca del desarrollo de los intereses por la lectura en los lectores individuales, acerca de sus causas e influencias, que acerca de los intereses lecturales en general y según las distintas fases del desarrollo. Por lo tanto, a la investigación le queda aún mucha tarea en lo que se refiere a ir siguiendo currículos de lectura individuales a lo largo de años.

7) Habrá que investigar la correlación entre los varios factores que influyen en la lectura y en los intereses lecturales. He aquí alguno de ellos:

- a) perfección del leer, interés lectural y hábitos de lector;
- b) interés por la lectura y condicionamientos socioeconómicos;
- c) éxitos escolares e interés por la lectura;
- d) éxito profesional e interés por la lectura;
- e) nivel cultural de los padres y fundamentación del hábito de leer del hijo.

8) Un grupo muy importante de tareas para los investigadores se centra en torno a la comparación entre esfuerzos y resultados de los programas y actividades:

- a) de la escuela y de la biblioteca, por promover la afición a la lectura;
- b) viendo en qué proporción es afectado el comportamiento de los jóvenes como lectores por directrices y guías muy marcadas o por sugerencias y consejos eventuales;
- c) ¿qué influye más y cómo: los programas planeados y dirigidos por adultos, o las actividades emprendidas espontáneamente por los niños?

9) Estudiar las relaciones entre la televisión y la lectura. En este campo se han llevado a cabo una serie bastante grande de investigaciones, principalmente sobre el tiempo gastado y el interés del auditorio. Habría que resumirlas todas para facilitar el estudio ulterior de las cuestiones planteadas. Tienen especial importancia los trabajos comparativos sobre la influencia de los varios medios en cuanto tales y sobre la influencia de los mismos en combinación, por ejemplo, de la televisión con la lectura de libros instructivos.

10) Habrá que analizar el desarrollo, como lectores, de diversos grupos de sujetos, para determinar:

- a) si puede explicarse por qué algunos jóvenes lectores siguen después leyendo libros a lo largo de su vida, y por qué otros no;
- b) qué influencia tiene el uso regular de la biblioteca durante los años escolares en la costumbre posterior de leer (cantidad y tipo de lecturas).

Por supuesto que varios de estos proyectos podrían combinarse entre sí.

Al llevar a la práctica los proyectos de investigación no se mirará sólo a reunir y analizar observaciones o datos, responder a cuestionarios, etc., sino que se procurará también hallar modos y medios de mejorar la situación. Tales investigaciones, si se efectúan con grupos experimentales y de control, no podrán menos de producir efectos altamente beneficiosos en este campo.

IX

RESUMEN

1. Breve repaso de las ideas básicas y de las actividades resultantes

1) El desarrollo de intereses lecturales y la formación del hábito de leer constituyen un largo proceso que empieza en el hogar paterno, se acelera sistemáticamente en la escuela y prosigue durante el resto de la vida, bajo las influencias del ambiente cultural en general y de los esfuerzos conscientes de las bibliotecas públicas y demás centros y organismos culturales.

2) Factores decisivos en este proceso son: el empezar a encontrarles gusto a los libros ya en los años de la infancia preescolar, el ser luego bien enseñado a leer, recibiendo y sintiendo satisfacciones al hacerlo como es debido, así como percatándose al mismo tiempo de las múltiples necesidades y posibilidades de la lectura, y, por último, aprovechar el estímulo de cualquier motivación oportuna para leer.

3) El identificarse con ideales de cultura y con personas «leídas», por ejemplo padres, amigos, maestros y profesores, bibliotecarios, etc., contribuye mucho a la adopción de una actitud positiva respecto a la lectura.

4) Entre las condiciones favorables a la formación de hábitos de lector positivos se incluyen las oportunidades para leer en todas las formas posibles: adquiriendo baratos libros de bolsillo o en rústica, formándose así uno su propia biblioteca particular; utilizando la biblioteca del aula y la central de la escuela; acudiendo a la biblioteca pública y tomando libros en préstamo; sirviéndose también de otras bibliotecas públicas; inscribiéndose como socio de algún club del libro; siendo cliente asiduo de alguna buena librería, etc.

5) Para «aficionar a la lectura» hay que seguir varios métodos y procedimientos especiales: lecturas comunes en la clase; grupos de lectura y discusión de libros, en sesiones en las que el «moderador» o cabeza del grupo estimulará a los demás componentes a leer y les incitará a emularse; lecturas individuales en la clase, durante las cuales cada alumno tendrá la satisfacción de poder comentar y discutir con el maestro a un nivel amistoso.

La realización de estos y otros puntos depende del grado de asistencia y promoción con que se cuente. Autores, editores, maestros, profesores, bibliotecarios, padres de familia, libreros y todos los amigos de los libros deberían unirse en grupos de trabajo con el fin de encontrar nuevos y mejores modos de difundir el libro y fomentar la afición a la lectura. El año 1972, declarado Año Internacional del Libro, supuso una ocasión estupenda para formar tales grupos de trabajo y desplegar muchas y eficientes actividades.

Las breves sugerencias que siguen, tocantes a métodos y maneras de actuar, quieren ser un repaso de las que hemos venido haciendo a lo largo de este estudio; un repaso y una simplificación, que faciliten la tarea práctica. Con ligeras modificaciones, muchas de estas sugerencias podrán aplicarse también en bibliotecas y otros centros infantiles y juveniles, y no sólo en las aulas.

2. Ideas y consejos para formar y desarrollar intereses y hábitos lecturales que duren toda la vida

1) *Manejar y usar libros hasta desgastarlos.* Con sólo ver qué libros de una biblioteca están más desgastados y mugrientos se sabe ya mucho acerca de su popularidad entre los lectores.

2) *Composiciones escritas y certámenes.* Sobre temas como: «Un libro que me ha gustado muchísimo», «Un libro que no me ha gustado nada», o bien «Un día como el de...» (donde el alumno se figurará que él es el personaje de uno de sus libros que le gustaría ser, y describe los sucesos que

desearía que le ocurrieran durante un día como el de ese personaje).

3) *Elección del «libro del mes».* Habrá que seleccionarlo mediante discusiones y votación de los alumnos; luego, naturalmente, se le irá pasando de unos a otros y será leído por la mayoría de ellos, en parte por la curiosidad que el maestro habrá sabido suscitar con los pasajes leídos para hacer la selección, y en parte por genuino interés creciente.

4) *Préstamo de libros.* Alentar a que se acuda al préstamo de las bibliotecas propias para los alumnos y también entre éstos:

- Visitas a las bibliotecas públicas.
- Charlas de alumnos sobre libros que les han atraído más.
- Aclaración a los alumnos de que, si bien los libros sufrirán deterioros y desgastes al prestárselos unos a otros como buenos condiscípulos y amigos, en compensación cada uno podrá leer así otros muchos libros interesantes que él no posee.

5) *Comunicación de experiencias habidas con libros.* Los alumnos de una clase o usuarios de una biblioteca deberían compartir unos con otros sus experiencias con los libros, comunicándoselas a base de comentarios, indicaciones de interés, etc.

6) *Búsqueda y selección de libros.* Los alumnos o los miembros de un grupo juvenil se esfuerzan todos juntos por encontrar libros realmente buenos: no sólo se acostumbran así a utilizar la biblioteca, sino también otros recursos orientadores, tales como listas de libros, ficheros, catálogos, reseñas, etc.

7) *Promoción de la compra de libros.*

- a) Exposiciones y ferias del libro.
- b) Discusiones en clase sobre libros recomendables.

c) Insistencia en que hay libros de bolsillo buenos y baratos.

8) *Compilar listas de libros para su debida selección.*

9) *Distribuir libros como premios siempre que haya ocasión:*

- a) El día del cumpleaños: la clase regala un libro a cada alumno en la fecha en que éste celebra su cumpleaños.
- b) Por méritos especiales; por ejemplo, por haber presentado a tiempo todas las tareas, o por haber ganado algún concurso de dibujos, canciones, redacción, etc. Las autoridades escolares, las de la ciudad o del pueblo o de la región, los padres de familia, diversas asociaciones filantrópicas, o de bancos, o de casas comerciales, pueden aportar los fondos para tales programas y sus premios correspondientes en libros.

10) *Todo tipo de juegos que hagan preguntas sobre libros.*

11) *Ofrecer oportunidades para la lectura:* en la escuela, en los clubes juveniles, en los parques, etc.

12) *Fomentar la costumbre y el hábito de leer.* Quince minutos diarios de lectura libre en silencio, en la clase, valen más que una sesión semanal de varias horas, si se quiere que el niño se habitúe realmente a leer libros.

13) *Festivales de lectura.* Algunos buenos lectores relatarán historias, las leerán en voz alta, las dramatizarán, recitarán y leerán poesías, etc., en presencia de otros niños, de los padres, etc.

14) *El «pasaporte del lector».* Este nuevo instrumento para medir los progresos del lector se ha demostrado que es también un medio excelente de aumentar el interés por la lectura y los deseos de leer.

Como el niño ve que va progresando, quiere perfeccionarse más y lee también más y con mayor atención.

15) *Tarjetas o fichas impresas* con casillas para datos del lector y de los libros leídos por él.

16) *Lectura diaria*. El leer diariamente se ha comprobado —en cientos de escuelas austríacas, por ejemplo, y durante varias décadas— que es provechosísimo. Una vez se han acostumbrado los alumnos a ir registrando, en las fichas arriba mentadas o en el «pasaporte del lector», cada libro que leen, y cuando tienen anotados ya así muchos, empiezan a sentir grandes afanes competitivos y de superación en la lectura. El llevar un «diario del lector» incita asimismo enormemente a leer.

17) *Los medios de comunicación de masas*. No es prudente exagerar cierta oposición entre los libros y otros medios de comunicación masivos; es preferible establecer armoniosas relaciones entre unos y otros:

- a) Remitiendo a la presentación de libros, a los recitales, comedias y disertaciones cultas que se dan por la radio y por la televisión.
- b) Remitiendo igualmente a materiales de lectura complementarios de lo que se da por los citados medios. (O sea, los *mass media* despiertan intereses y curiosidades que los libros pueden ampliar y profundizar.)

18) *Contactos con autores*. Mediante lecturas, discusiones, coloquios, etc.

19) *Cuando se trate de lectores mediocres o malos*. Ayuda especial para los «atrasados» (el maestro les contará o leerá sugerentemente gran parte del libro o de un relato, para que ellos sólo tengan que leer una porción pequeña. Según vaya pasando el tiempo, esa porción «restante» habrá de ser cada vez mayor).

20) *Dificultad*. El nivel de dificultad de los textos es decisivo para su recepción. Cuidese que los aprendices de lectores no tropiecen con un exceso de dificultad ni con demasiado poca: que ni les canse el esfuerzo, ni haya total ausencia de éste.

21) *Lectura en silencio.* Haya una hora a la semana para la lectura en silencio, que a veces se sustituirá por lectura en voz alta.

22) *Puede fundarse una especie de club que tenga por lema:* «Los libros de bolsillo están al alcance de cualquier bolsillo». Los alumnos que quieran formar parte de él deberán hacer la promesa de comprar por lo menos cuatro libros cada año con sus propios ahorros.

23) *Afán por leer.* El maestro o un alumno aventajado cuenta cómo empieza algún argumento que ha leído en un libro; a continuación se leen en voz alta varias páginas, durante unos diez minutos, hasta que se note que todos los asistentes desean saber cómo sigue la historia. Este método, según se ha comprobado, es por sí mismo una fuerte motivación para que los alumnos terminen de leer el libro en sus casas.

24) *«Completemos la historia.»* Leen los niños o se les lee parte de un libro o de un relato o cuento, y después redactan o refieren ellos la historia completándola hasta el final. El alumno que más se acerque al original, o aquel cuya conclusión le parezca mejor a toda la clase, recibe un premio.

X

CONCLUSION

Diremos, para terminar, que somos muy conscientes de haber considerado aquí la lectura y los hábitos de leer sólo en sus aspectos positivos. A fin de evitar el parcialismo, debemos tener en cuenta también la otra cara de la medalla:

1) Hay materiales de lectura que pueden ser muy dañosos. A este respecto, F. Wertham ha reunido numerosas pruebas contra los *comics* de crímenes y violencia en su libro *Seduction of the Innocent*, y otras investigaciones insisten últimamente en lo perniciosas que resultan muchas películas de las que se pasan por televisión, puesto que, con tanta visión de crímenes, intrigas, crueldades y robos, influyen en el deterioro cada vez más irreversible de la moral y en el auge del vicio y de las pasiones más inhumanas.

2) Si la lectura se convierte en una especie de narcótico o en medio de fuga y escapismo, puede llegar a embotar la capacidad crítica y a eliminarla del todo.

3) La lectura acrítica puede llevar a la aceptación meramente mecánica de argumentos y situaciones. Por eso es tan importante desarrollar bien la capacidad crítica junto con la habilidad lectora.

4) Si el leer degenera en mecánica rutina, no cumple entonces la lectura su función de estimulante emocional e intelectual y puede llevar al embrutecimiento, por muerte de la imaginación y del discurso.

Tras este brevísimos poner en guardia contra la entrega incondicional a la lectura y contra la interpretación unilateral de sus valores, plantéase la cuestión de cómo puedan hacerse realidad las muchas posibilidades apuntadas por la

investigación y por la experiencia práctica en tantos países y por tantos autores como quedan citados en estas páginas.

Un primer cometido es el de dar a conocer las ideas que se hayan obtenido acerca de la importancia y los efectos de la lectura, así como la función de promover intereses y fomentar la costumbre de leer a lo largo de toda la vida, función que le atañe a toda persona relacionada con la educación, pero especialmente a quienes trabajan como editores, publicistas, bibliotecarios, librerías y maestros.

Es particularmente importante que los «intermediarios» y «propagandistas» que tengan que ver con este campo educacional aprovechen los resultados de la investigación y los consejos prácticos que aquí hemos ofrecido, cuando den sus informes sobre libros y literatura. El Instituto Internacional vienés de Investigación sobre Literatura y Lecturas Infantiles publica centenares de libros y folletos sobre el enseñar a leer, sobre cuáles son los libros más apropiados para las diversas edades de niños y jóvenes, y sobre cómo hacer labor orientadora con los libros infantiles ya en manos de los pequeños. Pero no pasan de una docena los que de entre esos auxiliares de la enseñanza están dedicados a «echar un puente» desde el terreno de la investigación lectural hasta el de la literatura infantil, es decir, los que no sólo se ocupan o de formar lectores hábiles o de la riqueza de la literatura infantil, sino que atienden también mucho a la motivación de la lectura y a la utilización de los conocimientos adquiridos al respecto, así como a la necesidad de familiarizar a la gente con los libros.

Estamos convencidos de que es éste uno de los principales campos que compensan con elevados créditos cuantas inversiones se hagan para impulsar y mejorar la educación.

El proyecto austríaco de investigación mencionado páginas atrás, que se planeó e inició bajo los auspicios de la UNESCO, estudió el «efecto de la lectura» en los resultados académicos. Se compararon los tests de aprovechamiento de varias clases que habían trabajado con textos adicionales de lectura y los de otras que se habían atendido solamente al uso de los libros de texto convencionales. Pues bien, el aprendizaje hecho con la ayuda de textos estimulantes dio unos resultados superiores en más del 30 %, en cuanto a perfección.

Las averiguaciones realizadas por los investigadores y también muchas experiencias de la práctica robustecen nuestro convencimiento de que:

- la lectura desempeña todavía un papel importante en el proceso de comunicación, instrucción y culturización (a pesar —y a menudo a causa— de la abrumadora invasión de los más cómodos medios de comunicación de masas);
- la lectura podría llegar a ser fácilmente el más difundido instrumento de ejercicio mental y de vigorización del poder imaginativo (ambos tan necesarios para desenvolvernos con agilidad en el rápido torbellino de nuestra cambiante vida profesional y social);
- la lectura es, acaso, el mejor medio de prevenir y evitar peligrosas ideologías simplistas y extremaciones radicales y fanáticas de las opiniones («buenos» contra «malos»), así como de contrarrestar la labor de zapa de tantas persuasiones y manejos más o menos subconscientes.

Si estos efectos de la lectura fuesen generalmente reconocidos, los particulares, las autoridades y las sociedades responsables harían, a buen seguro, mucho más, se esforzarían todos a una por fomentar los intereses lecturales y favorecer sin cesar la formación de hábitos de lectura vitalicios. Y, para ello:

- procurarían que se enseñara eficazmente a leer, dedicándose a tal fin en la escuela y en casa todo el tiempo necesario y dándose a la lectura un puesto central en el curso de los estudios;
- tratarían de que hubiese materiales de lectura apropiados, atractivos y accesibles para todas las edades y para todos los ciudadanos;
- se cuidarían mucho de impulsar los servicios de bibliotecas para los diversos tipos, necesidades e intereses de los lectores;
- apoyarían con fuertes partidas del presupuesto público la propaganda y la difusión del libro en todas las capas de la sociedad.

El mundo de los libros, como el de la cultura en su conjunto, adquiere cada vez mayor significado e importancia social.

Las precedentes conclusiones y sugerencias intentan todas fomentar, de un modo u otro, el hábito y la costumbre de leer, y cumplir, con ello, la finalidad señalada por la UNESCO para este estudio. Como se dijo en el prefacio, confiamos en que estas páginas sirvan de guía y animen al incalculable número de personas que en nuestro mundo de hoy se interesan por que llegue a ser seguro que todos sus habitantes, absolutamente todos, puedan participar en los beneficios de la lectura.

BIBLIOGRAFIA

1. Aleksandrak, Stanislaw: Reading Interests of Polish Children. In: *Bookbird* 2/1968, 26 págs.
2. Arbutnot, May Hill and Sutherland, Zena: *Children and Books*. 4.^a Ed. Glenview. Ill.: Scott, Foresman and Co. 1972. 836 págs.
3. Bamberger, Richard: *Jugendlektüre. Jugendschriftenkunde, Leseunterricht, Literaturerziehung. 2.: Jugend und Volk 1965*. 843 páginas. Edición Viena.
4. Bamberger, Richard: *Buchpädagogik*. Hrsg. vom Internat. Institut für Jugendliteratur und Leseforschung und von Österr. Buchklub der Jugend. Viena: Leinmüller & Co. 1972. 171 págs. (=Schriften zur Jugendlektüre, tomo XIII).
5. Bamberger, Richard: *Lese-Erziehung*. Viena-Munich: *Jugend und Volk* 1973. 198 págs. (=Pädagogik der Gegenwart, 903.)
6. Bamberger, Richard: *Zum Lesen verlocken. Jugendbücher als Klases- und Cruppenlektüre*. Hrsg. vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung und vom Österr. Buchklub der Jugend. Viena: Leinmüller, s.a. 175 págs. (=Schriften zur Jugendlektüre, tomo IV.)
7. Bamberger, Richard: *Leading Children to Reading: An Austrian Venture*. 1972, págs. 192-199.
8. Barrett, Thomas C. (Ed.): *The Evaluation of Children's Reading Achievement*. Prepared by a Committee of IRA. Newark: IRA 1969. 141 págs.
9. Baumgärtner, Alfred Clement (Hrsg.): *Lesen — Ein Handbuch*. Hamburgo: Verlag für Buchmarkt-Forschung 1973. 663 págs.
10. Baumgärtner, Alfred Clement: *Der junge Mensch und seine Bücher. Realistische Anmerkungen zu einem romantischen Thema*. In: *Bertelsmann Briefe*, H. 53/1967, págs. 3-8.
11. Beeg, Arming: *Leser-Interessen der Berufsschüler*. Munich-Basilea: Reinhardt 1963. 135 págs.
12. *Begegnung mit dem Buch*. Ratingen: Aloys Henn 1950. 108 págs. (=Fredeburger Schriftenreihe.)
13. Beinlich, Alexander: *Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr*, tomo 2. *Das Lesen und die literarische Erziehung*. 5.^a edición. Emsdetten: Lechte 1970. Kapitel «Über die literarische Entwicklung in Kindheit und Jugend», págs. 885-958.

14. Beinlich, Alexander: Zu einer Typologie des Lesers. En 9. Páginas 211-227.
15. Beinlich, A.: Die Entwicklung des Lesers. En 9. Págs. 172-210.
16. Beinlich, Alexander: On the Literary Development of Children and Adolescents. In: Bookbird Quarterly, Viena, vol. VI, n.º 1/1968, págs. 17.
17. Berichte des Instituts für Buchmarkt-Forschung. Hamburgo: Verlag für Buchmarkt-Forschung.
 - Nr. 6 Strauß, W.: Der Buchhandel und seine potentiellen Kunden. 1963. 36 págs.
 - Nr. 14 Strauß, W.: Öffentlichkeitsarbeit im Buchhandel. Wesen und Bedeutung. 1964. 44 págs.
 - Nr. 17-19 Aussichten und Probleme des Sachbuches. Eine Vortragsammlung. 1965. 120 págs.
 - Nr. 37-39 Buchgemeinschaften in Deutschland. Aufsätze und Bibliographie. 1967. 128 págs.
 - Nr. 41 Lesen, Leihen und Kaufen von Büchern. 1968. 66 págs.
- Sondern.: Hinze, F.: Book Market Research in Europe. 1966. 60 páginas.
- Nellen-Piské, J.: Erziehung zum Lesen im Unterricht. 1966. 60 págs.
- Wege zum Lesen im 1. bis 3. Schuljahr. Beiträge von U. Dobritz, S Fischer und R. Kokemohr. 1968. 120 págs.
18. Binder, Lucia (Hrsg.): Wege zum Buch. Viena: Leinmüller & Co. 1970. 160 págs. (=Schriften zur Jugendlektüre, tomo X.)
19. Bloomer, Richard H.: Reading Patterns of the Rejected Child. In: The Reading Teacher, vol. 22, n.º 4, enero 1969. Newark: IRA, págs. 320-324.
20. Bödecker, Hans: Das Leseinteresse Jugendlicher von 11 bis 15 Jahren. In: Jugendschriftenwarte, 1957.
21. Bödecker, Hans: Dein Lieblingsbuch — Dein Lieblingsautor. In: Jugendschriftenwarte, 1959.
22. Books for All. A Programme of Action. París: UNESCO, s.a. 42 páginas. [Hay traducción española: *Libros para todos.*]
23. Das Bücherlesen. Fakten und Motive. Eine Untersuchung der Nederlands Centrum voor Marketing Analyses NV im Auftrage der Stichting Speurwerk betreffende het Boek in Amsterdam. (Aus dem Niederländ.übersetzt von Manhard Schütze.) Hamburgo: Verlag für Buchmarkt-Forschung 1968. 153 págs.
24. Bühler, Charlotte: Kindheit und Jugend. Leipzig 1930. Págs. 218.
25. Burrows, Alvina Treut: Building Lifetime Reading Habits in an Individualized Reading Program. In: 46. Págs. 151-154.
26. Busse, Hans Hr.: Das literarische Verständnis der werktätigen Jugend zwischen 14 und 18. Eine entwicklungs- und sozialpsychologische Studie. In: Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 32. Leipzig: Johann Ambrosius Barth 1923. 289 páginas.
27. Butler, James O.: Expressed Reading Preferences of Children Enrolled in Grade Two in Selected School of Colorado. Doctoral Dissertation, University of Oklahoma 1964.

28. Carner, Richard L.: The Effect of Televised Reading Instruction on Attitudes toward Reading. In: *Elementary English*, vol. 39, n.º 3, marzo 1962, págs. 234-236.
29. Chall, Jeanne: *Readability*. Columbus: Ohio State University, s.a. 202 págs.
30. Chase, Naomi C.: *Lifetime Reading Habits*. págs. 43-48.
31. Cleary, Florence Damon: *Blueprints for Better Reading. School Programs for Promoting Skill and Interest in Reading*. 2.ª edición. Nueva York: Wilson Co. 1972. 312 págs.
32. Cooper, Charles R.: *Measuring Growth in Appreciation of Literature*. Newark: IRA 1972. 30 págs. (= e/c+IRA Reading Information Series: Where do we go?)
33. Courtney, Brother Leonard: *Motivating the Teenage Reader*. In: *Minnesota Reading Quarterly*, vol. 17, n.º 2, diciembre 1972. Winona, Minn.: Minnesota Reading Association 1972. Págs. 57-63.
34. Dahrendorf, Malte: *Das Leseverhalten Hamburger Volks- und Realschüler und die Ziele der literarischen Bildung*. In: *Harburger Lehrerzeitung* 1967/10-12.
35. Dahrendorf, Malte: *Leseerziehung oder literarästhetische Bildung?* In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 21. Jg. 1969, páginas 265-277.
36. Dahrendorf, Malte: *Das Mädchenbuch und seine Leserin*. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung 1970. 292 págs. (=Schriften zur Buchmarkt-Forschung.)
37. Dawson, Mildred A.: *Combining Research Results and Good Practice*. Proceedings of the Eleventh Annual Convention of IRA, vol. 11, parte 2.ª Newark: IRA 1967. 154 págs.
38. DeBoer, Dorothy L.: *Reading Diagnosis and Evaluation*. Proceedings of the Thirteenth Annual Convention of IRA, vol. 13, parte 4.ª Newark: IRA 1970. 139 págs.
39. Dietrich, Dorothy M. and Mathews, Virginia H. (eds.): *Development of Life-time Reading Habits*. Newark, Del.: IRA 1968. 80 págs.
40. Downing, John: *Comparative Reading. Cross-National Studies of Behavior and Processes in Reading and Writing*. Nueva York: Macmillan 1973. 595 págs.
41. Dreßler, Irmgard: *Kindern Bücher nahebringen*. Berlin: Zentralinstitut für Bibliothekswesen 1973. 101 págs. (=Beiträge zur Theorie und Praxis der Bibliotheksarbeit, 11.)
42. Durkin, Dolores: *Informal Techniques for Assessment of Prereading Behavior*. Págs. 27-34.
43. Edwards, Allen L.: *Techniques of Attitude Scale Construction*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts 1957, Págs. 151-171.
44. Escarpit, Robert: *Das Buch und der Leser*. Köln u.Opladen: Westdeutscher Verlag 1961. 131 págs.
45. Figurel, J. Allen (ed.): *Forging Ahead in Reading*. Proceedings of the Twelfth Annual Convention of IRA, vol. 12, parte 1.ª, Newark: IRA 1968. 673 págs.
46. Figurel, J. Allen (ed.): *Reading and Inquiry*. Intern. Read. Assoc. Conference Proceedings, vol. 10, Newark, Del.: IRA 1965. 501 págs.

47. Figurel, J. Allen (ed.): Reading and Realism. Proceedings of the Thirteenth Annual Convention of IRA, vol. 13, parte 1.ª, Newark, Del.: IRA 1969. 898 págs.
48. Fraim, Emma Carville: Book Reports — Tools for Thinking. In: Journal of Reading vol. 17, n.º 2, noviembre 1973. Newark, Del.: IRA. Págs. 122-124.
49. Fröhner, R.: Das Buch in der Gegenwart. Eine empirisch-sozialwissenschaftliche Untersuchung. Gütersloh: C. Bertelsmann 1961. 198 págs.
50. Gehmacher, Ernst: Jugendbuch heute. Capítulo II. In: Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst sowie Wissenschaft und Forschung, Jg. 1974. Págs. 3-6.
51. Getzels, Jacobo W.: The Nature of Reading Interests. Psychological Aspects. Págs. 5-9.
52. Giehrl, Hans B.: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 1968. 160 págs.
53. Giehrl, Hans E.: Zur Entwicklung der Leseinteressen und der literarischen Erlebnisfähigkeit im Jugendalter. Diss. Munich 1952.
54. Gillespie, John and Lembo, Diana: Introducing Books. A Guide for the Middle Grades. Nueva York: R. R. Bowker Company 1970. 318 págs.
55. Glock, Marvin D.: Principles for Selecting Methods and Materials to Promote Growth in Reading. Págs. 65-69.
56. Grambs, Jean D.: The Development of Lifetime Reading Habits. A Report of a Conference Called by the Committee on Reading Development in Nueva York, 25-26 junio 1954. Published for the National Book Committee. Nueva York: R. R. Bowker Company 1954. 23 págs.
57. Gray, William S.: The Nature of Reading Interests. Sociological Aspects. In: 96. Págs. 10-15.
58. Gray, William S.: The Teaching of Reading and Writing. 6.ª edición. París: UNESCO 1969. (=Monographs on Fundamental Education, n.º 10.) 325 págs.
59. Greven, Jochen: Grundzüge einer Soziologie des heutigen Lesers. 9. Págs. 149-171.
60. Gurney, David: The Effect of an Individual Reading Program on Reading Level and Attitude toward Reading. In: The Reading Teacher, vol. 19, n.º 4, enero 1966. Newark, Del.: IRA. Págs. 277-280.
61. Harris, A. J.: How to Increase Reading Ability. 5.ª edición, Nueva York: David McKay Company 1970. 570 págs., capítulo 17: Fostering Reading Interests and Tastes. Págs. 452-473.
62. Hazard, Paul: Kinder, Bücher und große Leute. Vorwort von Erich Kästner. Hamburgo: Hoffmann u. Campe 1970. 219 págs.
63. Healy, Ann Kirtland: Changing Children's Attitudes toward Reading. In: Elementary English, Vol. 40, n.º 3, marzo 1963. páginas 255-257.
64. Hölder, Anneliese: Das Abenteuerbuch in Spiegel der männ-

- lichen Reifezeit. Die Entwicklung des literarischen Interesses beim männlichen Jugendlichen. Ratingen: Henn 1967. 213 págs.
65. Hollingshead, A. B.: *Elmtown's Youth*. Nueva York: John Wiley & Sons 1949.
66. Huus, Helen: *Basic Instruction in Reading and the Promotion of Reading Interests*. págs. 110-114.
67. Inizan, André: *Le Temps d'appendie à lire*. París: Bouliedet et Colin 1964.
68. Jansen, Mogens: *Teaching of Reading — Without Specific Methods? Copenhagen: Danish Institute for Educational Research 1970. 63 págs.*
69. Jan-Tausch, Evelyn: *Discovery and Measurement of Interests in Reading*. págs. 116-125.
70. Justin, Neal: *Mexican-American Reading Habits and Their Cultural Basis*. In: *Journal of Reading*, Vol. 16, n.º 6, marzo 1973. Newark: IRA. págs. 467-473.
71. Karl, Jean: *Building Interest and Selecting Books for Children*. 115. Págs. 37-42.
72. Karlin, Robert (ed.): *Reading for All. Proceedings of the Fourth IRA World Congress on Reading, Buenos Aires, 3-5 agosto 1972*. Newark: IRA 1973. 224 págs.
73. King, E. M.: *Critical Appraisal of Research on Children's Reading Interests, Preferences and Habits*. In: *Canadian Education and Research Digest*, 7. Jg. 1967, págs. 312-326.
74. Kress, Roy A.: *Sociological Influences on Reading*. En 45. Páginas 337-344.
75. Kropatsch, Otwald: *Leseerziehung der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Ergebnisse eines Steirischen Schulversuches*. Hrsg. vom Österr. Buchklub der Jugend, Viena: Leinmüller 1962. 96 págs. (= Schriftenreihe des Buchklubs der Jugend, tomo XII).
76. LaBrandt, Lou: *Reading Interests and Tastes: An Individual Matter*. 95. Págs. 214-220.
77. Lange, W. H.: *Das Buch im Wandel der Zeiten*. Wiesbaden 1951.
78. Lehtovaara, A. and Saarinen, P.: *School-Age Reading Interests. A Methodological Approach*. Helsinki: Soumalainen Tiedeakatemia 1964. 216 págs.
79. Lewis, C. S.: *Über das Lesen von Büchern*. Friburgo, 1966.
80. *Library Service to Children*. Vols. 1, 2, 3. Copenhagen: Scandinavian Library Center, Bibliotekscentralen 1970. 125, 92, 100 págs.
81. Llewellyn, Evelyn: *Developing Lifetime Reading Habits and Attitudes through Literature*. En 46. Págs. 79-81.
82. Löwenthal, L.: *Literatur und Gesellschaft. Das Buch in der Massenkultur*. Neuwied: Luchterhand 1964.
83. Malmquist, Eve: *Reading Research in Scandinavia*. En 46.
84. Mann, Peter H.: *Books: Buyers and Borrowers*. Londres: André Deutsch 1971. 208 págs.
85. Mann, Peter H. and Burgoyne, Jacqueline L.: *Books and Reading*. Londres: André Deutsch 1969. 104 págs.
86. Maxwell, J. Martha: *The Role of Attitudes and Emotions in Chang-*

- ing Reading and Study Skills Behavior of College Students. In: Journal of Reading, Vol. 14, n.º 6, marzo 1971. Newark, Del.: IRA, págs. 359-364 y 420-423.
87. McKillop, Anne: The Effects of Reading on Personal and Social Development. En 96. Págs. 69-73.
88. McLuhan, M.: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf. 1968. [Hay traducción española: *La Galaxia Gutenberg*.]
89. Newell, Edith: At the North End of Pooh: A Study of Bibliotherapy. In: Elementary English, enero 1957, págs. 22-25.
90. Norvell, George W.: What Boys and Girls Like to Read. Morristown, N. J.: Silver Burdett Company 1959.
91. Pauk, Walter: The Interest Level — That's the Thing! In: Journal of Reading, Vol. 16, n.º 6, marzo 1973. Newark, Del.: IRA. págs. 459-461.
92. Pleticha, H. (Hrsg.): Begegnungen mit dem Buch in der Jugend. Aus Selbstzeugnissen ausgewählt. Reutlingen: Ensslin & Laiblin 1957. 75 págs.
93. Ransbury, Molly Kayes: An Assessment of Reading Attitude. In: Journal of Reading, Vol. 17, n.º 1, octubre 1973. Newark, Del.: IRA. págs. 25-28.
94. Richter, Hans Peter (Hrsg.): ... der jungen Leser wegen. Tatsachen, Meinungen, Vorschläge. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan 1965. 286 págs.
95. Robinson, H. Alan (ed.): Meeting Individual Differences in Reading. Proceedings of the Annual Conference Held at the University of Chicago, 1964. Vol. XXVI. Chicago: The University of Chicago Press 1964. 246 págs. (= Supplementary Educational Monographs.)
96. Robinson, Helen M. (ed.): Developing Permanent Interests in Reading. Proceedings of the Annual Conference on Reading Held at the University of Chicago, 1956. Vol. XVIII. Chicago: The University of Chicago Press 1956. 224 págs. (= Supplementary Educational Monographs, n.º 84, diciembre 1956.)
97. Robinson, Helen M. (ed.): Promoting Maximal Reading Growth among Able Learners. Proceedings of the Annual Conference on Reading Held at the University of Chicago, 1954. Vol. XVI. Chicago: The University of Chicago Press 1954. 191 págs. (= Supplementary Educational Monographs, n.º 84, diciembre 1954.)
98. Rogers, Bernice: The Reading Interests of Mature Readers. En 96. Págs. 16-20.
99. Rosenmayr, L. Köckeis, E. und Kreutz, H.: Kulturelle Interessen von Jugendlichen. Eine soziologische Untersuchung an jungen Arbeitern und höheren Schülern. Viena-Munich: Hollinek 1966. 388 págs.
100. Rowell, C. Glennon: An Attitude Scale for Reading. In: The Reading Teacher, Vol. 25, n.º 2, febrero 1972. Newark, Del.: IRA. Págs. 442-447.
101. Rumpf, Albert: Kind und Buch. Das Lieblingsbuch der Jugend zwischen 9 und 16 Jahren. Bonn u. Berlin 1927.

102. Ruzicka, Jiri: Children's Reading Interests in Czechoslovakia. In: Bookbird 2/1968, págs. 24-26.
103. Schliebe-Lippert, Elisabeth: Der Mensch als Leser. Entwicklungsverlauf der literarästhetischen Erlebniszähigkeit. En 12. 47-59 págs.
104. Schmidt, Heiner: Das lesende Mädchen. Eine Untersuchung der Mädchenlektüre. Viena-Munich: Österr. Bundesverlag 1959. 107 páginas.
105. Schmidt, Heiner: Die Lektüre der Flegeljahre. Ein Beitrag zur positiven Bekämpfung der Schundliteratur. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Junge Lesefreunde Duisburg-Beek. Freiburg: Wewel 1954. 127 págs.
106. Schmidtchen, Gerhardt: Lesekultur in Deutschland. Ergebnisse repräsentativer Buchmarktstudien für den Börsenverein des Deutschen Buchhandels. In: Börsenblatt, Francfort, n.º 70/1968, páginas 1977.
107. Schmidtchen, Gerhardt: Wie kann der Buchmarkt wachsen? Börsenblatt 32, 21 abril 1967.
108. Schriften zur Buchmarkt-Forschung. Hrsg. von P. Meyer-Dohm und W. Strauß. Gütersloh: C. Bertelsmann, Hamburgo: Verlag für Buchmarkt-Forschung.
- Bd. 2 Buch und Leser in Frankreich. Eine Studie des Syndicat National des Editeurs, París. Gütersloh: C. Bertelsmann 1963. 96 págs.
- Bd. 3 Buch und Leser in den Niederlanden. Eine Untersuchung der Stichting Speurwerk betreffende het Boek, Amsterdam. Gütersloh: C. Bertelsmann 1963. 182 págs.
- Bd. 4 Buch und Leser in Deutschland. Eine Untersuchung des DIVO-Instituts, Francfort del Nain, bearb. von M. R. Girardi, L. K. Neffe u. H. Steiner. Gütersloh: C. Bertelsmann 1965. 356 págs.
- Bd. 9 Jugend und Buch in Europa. Untersuchungen und Berichte aus fünf Ländern. Hrsg. von Ilse Lichtenstein-Rother. Gütersloh: C. Bertelsmann 1967. 308 págs.
- Bd. 10 Escarpit, R.: Die Revolution des Buches. Aus dem Französisch, von W. D. Bach. Gütersloh: C. Bertelsmann 1967. 144 págs.
- Bd. 21 Dahrendorf, Malte: Das Mädchenbuch und seine Leserin. Versuch über ein Kapitel «trivialer» Jugendlektüre. Hamburgo: Verlag für Buchmarkt-Forschung 1970. 292 págs.
109. Schroer-Schulte, Emerita: Independent Reading Interests of Children in Grades Four, Five and Six. En 47. Págs. 728-732.
110. Schücking, L. L.: Soziologie der literarischen Geschmacksbildung. 3 Aufl. Berna. Francke Verlag 1961. 112 págs.
111. Sebesta, Sam Leaton: Developing Interests and Tastes. En 47. Págs. 242-247.
112. Shnayer, Sydney W.: Relationships between Reading Interest and Reading Comprehension. En 47. Págs. 698-702.
113. Singer, Kurt: Lebendige Lese-Erziehung. 3.ª edición Munich: Ehrenwirth, s.a. 175 págs.

114. Smirnowa, S. M. Osipowa, J. P. and Smirnowa, O. M.: Tschitatel-rabotschi i tschitatel-Inschenjer (Arbeiter und Ingenieure in ihrer Eigenschaft als Leser). En 118. Págs. 29-115.
115. Smith, Carl B. (ed.): Parents and Reading. Newark, Del.: IRA 1971. 111 págs. (= Perspectives in Reading n.º 14.)
116. Smith, Henry P. and Dechant, Emerald V. (eds.): Motivation and Reading Interests. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall 1961. 470 págs., capítulo «Psychology in Teaching Reading». Págs. 408-441.
117. Smith, Nila Banton: Reading Instruction for Today's Children. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall 1963. 594 págs.
118. Sowjetski tschitatel (Der sowjetische Leser). Hrsg. Leninbibliothek. Moscú: Usdatelstwo «Kniga» 1968. 342 págs.
119. Spranger, Eduard: Psychologie das Jugendalters. 7.ª edición. Leipzig 1926.
120. Staiger, Ralph C. (ed.): The Teaching of Reading. A Collection Undertaken by the International Reading Association on Behalf of UNESCO. París: UNESCO; Lexington: Ginn & Company 1973. 213 págs. Capítulo 4: Materials of Reading. Págs. 61-68.
121. Stanton, Paul E.: The Development of Lifetime Reading Habits for College Students. En 39. Págs. 38-42.
122. Strauß, W.: Lesenforschung in Deutschland. In: Börsenblatt, Francfort, n.º 35/1967, págs. 914.
123. Studien zur Jugendliteratur und literarischen Bildung. 1961. Hrsg. von Klaus Doderer. Ratingen: Henn 1961 1961. 78 págs.
124. Thorndike, Robert L.: A Comparative Study of Children's Reading Interests. Nueva York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University 1941.
125. Toth, Béla: Irodalmi éndeklődés az olvasástanulás kezdetén (An Inquiry into Children's Literary Interests on Entering School and their Pedagogic Significance). Budapest: Akadémiai Kiado 157 págs.
126. Toth, Béla: Psychological Study of the Literary Interests of Hungarian Children between the Ages of 6 and 14. In: Bookbird 2/1968, págs. 18-24.
127. Wagner, Paul A.: Relationship of Mass Media to Reading Interests. En 96. Págs. 90-94.
128. Waples, Douglas Berelson, Bernard and Bradshaw, Franklyn R.: What Reading Does to People. A Summary of Evidence on the Social Effects of Reading and a Statement of Problems for Research. Chicago: The University of Chicago Press 1940, 217 págs.
129. Weber, H.: Das Jugendbuch im Urteil seiner Leser. Reutlingen: Ensslin & Laiblin 1954. 80 págs. (= Ensslin-Jahresgabe. 1954.)
130. Weintraub, Samuel/Robinson, Helen M./Smith, Helen K. and Plessas, Gus P.: Physiology and Psychology of Reading / Reading Interests. In: Reading Research Quarterly, Vol. VII, n.º 2, invierno 1972. Summary of Investigations Relating to Reading, 1 julio 1970 a 30 junio 1971. Newark: IRA. Págs. 299-302.
131. Weismantel, Leo (Hrsg.): Über die geistesbiologischen Grund-

- lagen des Lesegutes der Kinder und Jugendlichen. Vorträge und Diskussionen einer Tagung in der «Schule der Volkschaft» 1928 in Marktbreit, unter Mitwirkung von Wilhelm Fronemann, Rudolph Reuter, Albert Rumpf. Augsburg: B. Filser 1931. 290 págs.
132. Wertham, Frederic: Seduction of the Innocent. Nueva York: Rinehart & Co. 1954. 397 págs.
133. Witty, Paul: Improving Reading Interests and Independent Reading. En 97. Págs. 140-144.
134. Witty, Paul: The Study and Use of Interests by Reading Specialists. En 37. Págs. 91-99.
135. Witty, Paul A.: Studies of Children's Interest — A Brief Summary. In: Elementary English, 27 noviembre 1960, págs. 469-475.
136. Witty, Paul/Kopel, David and Coomer, Anne: The Northwestern University Interest Inventory. Evanston, Ill.: Psycho-educational Clinic, Northwestern University 1949.
137. Wölfel, Ursula: Der Junge Leser im Blickfeld der Forschung. Entwicklungen und Ergebnisse der Jugendleserkunde. En 123. Páginas 13-25.
138. Wolgast, H.: Das Elen dunserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung unserer Jugend. 7.^a edición Worms, s.a.

Publicaciones periódicas sobre investigación lectural y literatura infantil

- Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für das Kinder- und Jugendbuch, Berlin. Verantwortl. Red.: Gerhard Holtz-Bauemrt. Berlin: Kinderbuchverlag 1962 ff, publicación irregular.
- Der Bibliothekar. Leipzig-Berlin: Zentralinstitut für Bibliothekswesen, 1947 ff, mensual.
- Bokbladet. Oslo: Statens Bibliotektilsyn 1959 ff, trimestral.
- Bookbird. Hrsg.: Internat. Kuratorium für das Jugendbuch und Internat. Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. Whien: Jugend und Volk 1963 ff, trimestral.
- Bom og Boger. Esbjerg: Danmarks Skolebiblioteksforening 1948 ff, ocho veces al año.
- Bulletin d'analyses de livres pour enfants. Hrsg.: La Joie par les livres, Paris, trimestral.
- Children's Literature in Education. Ed.: Sidney Robbins, Saint Luke's College, Exeter, 1970 ff, tres veces al año.
- Detskaja literatura. Lit.-krit. i bibliogr. ezemesjacnik Kom. po pecati pri Sov. min. RSFSR i Sojuza pisatelej RSFSR. Moskva: Izd. Prosvescenié desde 1958 mensual.
- Elementary English. Champagn, Ill.: National Council of Teachers of English, 1900 ff, ocho veces al año.

- The Horn Book Magazine. Boston: The Horn Book Inc. desde 1924, 6 veces al año.
- Journal of Reading. Newark, Dl.: International Reading Association, desde 1957, 10 veces al año.
- Jugendschriften-Warte. Ab 1973 unter dem Titel: Literatur und Medien. Hrsg.: Dr. Malte Dahrendorf, Hamburg, desde 1893 mensual, bimensual desde 1973.
- The Junior Bookshelf. Ed.: Diana Morrell, Huddersfield, Marsh Hall, desde 1937, 6 veces al año.
- Litterature de Jeunesse. Bruxelles: Conseil de Litterature de Jeunesse, desde 1949, mensual.
- Reading. Stockport, Cheshire: United Kingdom Reading Association, desde 1967, 3 veces al año.
- Reading Research Quarterly. Newark, Del.: International Reading Association, desde 1965 trimestral.
- The Reading Teacher. Newark, Del.: International Reading Association, desde 1948, 8 veces al año.
- Schedario. Florence. Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, desde 1953, 6 veces al año.
- The School Librarian. London: The School Library Associations, desde 1948, trimestral.
- Zlay Baj. Praha: Albatros; Bratislava: Mlade leta, desde 1956, 10 veces al año.

Instituciones que se ocupan de problemas de literatura y libros infantiles

- Biblioteksjänst. Tornavägen 9, Lund, Suecia.
- Centrale Vereniging Voor Openbare Bibliotheken, Bureau Boek en Jeud. 's-Gravenhage, Bezuidenhoutseweg 231, Holanda.
- Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, Palazzo Gerini, Via M. Buonarroti 10, 50122, Florencia, Italia.
- Comisaría Nacional de Bibliotecas. Eduardo Dato, 31-33. Madrid, 10. España.
- The Children's Book Council. 175 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10010. USA.
- Department of Educational Research, Gothenburg School of Education, Övre Husargatan, 34; 41314 Gothenburg, Suecia.
- Haus des Kinderbuches. Ul. Gorkowo 43, Moscú A-47, URSS.
- Institut für Jugendbuchforschung. Johann Wolfgang Goethe-Universität. 6 Frankfurt/M. Georg Voigt Str. 6, Rep. Fed. de Alemania.
- Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. 1080 Viena, Fuhrmannsgasse 18a. Austria.
- Instituto Nacional del Libro Español. Ferraz, 11, Madrid-8, España.
- Institute for the Intellectual Development of Children and Young

Adults. Takhte Tavous Ave., n.º 31, Jam St., Teheran, Irán.
International Board on Books for Young People. Sekretariat 4052
Zürich, Lindenhofstraße 8, Suiza.
International Reading Association. Newark, Delaware, 19711, USA.
La joie par les livres. 4, rue de Louvois, Paris 2e, Francia.
The Lenin State Library of the URSS.
The National Council of Teachers of English. 508 South Sixth Street,
Champagn, Ill. 61820, USA.
Swedish Children's Book Institute. Tjärhovsgatan 36, Stockholm,
Suecia.
Schweizerischer Bund für Jugendliteratur. 3000 Bern, Herzogstraße 5,
Switzerland.

Muchas de estas instituciones también publican catálogos en los cuales se presenta una correcta selección de libros.

Colección TRIANGULO

1. **Stephen White**, Matemática y nueva pedagogía.
2. **Juan Estarellas**, Enseñanza individualizada.
3. **Pedro Rosselló**, Teoría de las corrientes educativas.
4. **Ada Abraham**, El mundo interior del docente.
5. **Renán Flores Jaramillo**, La explosión de las comunicaciones y la educación permanente.
6. **Richard Bamberger**, La promoción de la lectura.

Y otros títulos en preparación.