



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 45

FORMACIÓN INICIAL DE LA DOCENCIA Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA: FACTORES DE CAMBIO SOCIAL EN EL HORIZONTE 2030

2º TRIMESTRE, ABRIL 2024 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 73-96

RECIBIDO: 17/2/2024 – ACEPTADO: 19/4/2024

ÁLBUM SIN PALABRAS Y HOSPITALIDAD DE LA LECTURA

ESTUDIO DE CASO
EN UNA BIBLIOTECA RURAL

WORDLESS PICTUREBOOKS
AND READING HOSPITALITY
A CASE STUDY OF A RURAL LIBRARY

ROSA TABERNERO-SALA / ROSTAB@UNIZAR.ES

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA

MARÍA JESÚS COLÓN-CASTILLO / MJCOLON@UNIZAR.ES

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA

ESTE ARTÍCULO SE ENMARCA EN LOS RESULTADOS DEL PROYECTO S61_23R: ECOLIJ. EDUCACIÓN COMUNICATIVA Y LITERARIA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES. PROYECTO FINANCIADO POR FONDOS EUROPEOS DEL GOBIERNO DE ARAGÓN.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

En el marco de un nuevo paradigma de educación literaria en la formación inicial de docentes reivindicado por el escenario que ofrece en materia de transformación social el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible expuesto por la Unesco en la Agenda 2030, se propone un estudio de caso etnográfico cuya técnica principal de investigación fue la observación participante (Lapassade, 2001) mediante una estancia prolongada en el contexto del estudio, una biblioteca municipal de una localidad rural que se encontraba en un momento crítico. Con el objetivo de revitalizar la biblioteca y promocionar la lectura entre la población más joven y respetando la diversidad en todas sus instancias, el Ayuntamiento puso en marcha con la participación del alumnado del colegio y de sus familias durante un curso escolar un taller de lectura articulado en torno al álbum sin palabras por su especificidad genérica (Colón y Tabernero, 2018). Los resultados procedentes del análisis cualitativo indican que los participantes se sintieron acogidos por un formato que se mostró hospitalario para todos los lectores, de manera que el álbum sin palabras contribuyó a crear una comunidad narrativa (Han, 2023) en el espacio transformado de la biblioteca que modificó la actitud ante la lectura de todos sus integrantes.

PALABRAS CLAVE

Álbum sin palabras; Objetivos de Desarrollo Sostenible; Biblioteca pública; ámbito rural; estudio de caso etnográfico; comunidad narrativa.

ABSTRACT

The current scenario calls for a social transformation in line with what is proposed in the report on the Sustainable Development Goals set out by UNESCO in Agenda 2030. Within this framework, a new paradigm for teaching literature in pre-service teacher education is needed. This research proposes an ethnographic case study based on participant observation (Lapassade, 2001) through an extended stay in the context of the study, a municipal library in a rural community that was at a critical juncture. With the aim of revitalising the library and promoting reading among the younger population, while respecting the diversity that characterises this context, the City Council, with the participation of the school's students and their families, set up a reading workshop during the school year based on the wordless picturebook, chosen for its generic specificity (Colón y Tabernero, 2018). The results of the qualitative analysis show that the participants felt welcomed by a reading format that was hospitable to all readers, so that the wordless picturebook contributed to the creation of a narrative community (Han, 2023) in the transformed space of the library, which changed the attitudes of all its members towards reading.

KEYWORDS

Wordless picturebook; Sustainable Development Goals; public library; rural setting; ethnographic case study; narrative community.

1. INTRODUCCIÓN

En el nuevo escenario de transformación social que propone el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible expuesto por la Unesco en la Agenda 2030 y en la línea de las indicaciones que desarrolla el informe elaborado, a petición de la Unesco, por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022), *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*, se impone una reflexión sobre los retos a los que se enfrenta la educación de la ciudadanía y, en consecuencia, a la definición de un nuevo ecosistema de lectura adecuado a las respuestas que este marco exige. Así, el citado informe insiste en la necesidad de redefinir la educación desde un enfoque holístico de fortalecimiento de lo que se denomina “diversas culturas de aprendizaje en todo tiempo y espacio”, concepto vinculado, en este sentido, a la recuperación del constructo de Cité éducatif:

Una de nuestras principales tareas es ampliar nuestro pensamiento sobre dónde y cuándo se lleva a cabo la educación. Este nuevo reto urgente se planteó hace 50 años en el informe de la Comisión Faure, que establecía una visión de la Cité éducatif (Ciudad educadora) en un esfuerzo por repensar los sistemas educativos. Traducida de diversas maneras a otros idiomas (al inglés como “learning society”: sociedad cognitiva), la “ciudad” es aquí una metáfora de un espacio que abarca todas las posibilidades y todo el potencial, especialmente porque están interconectados. Se basa en la idea de que hay que pensar de forma holística en la riqueza y la diversidad de espacios e iniciativas sociales que apoyan la educación, así como en quiénes están involucrados. (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022, p. 110)

A este respecto, ya en 2017 el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida publicó el documento *del Aprendizaje y los ODS: una Guía de Acción* para situar el aprendizaje a lo largo de la vida en el centro del desarrollo de los ODS que propone la Agenda 2030, en particular el ODS 4 –Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos– y el ODS 11 –Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles–.

En este contexto, la promoción de la lectura y la adquisición de hábitos de lectura en la infancia son objetivos educativos consolidados y corresponden a la creencia socialmente compartida de que la lectura es beneficiosa para los/as niños/as y los/as jóvenes (Yubero y Larrañaga, 2010). Diferentes organizaciones, escuelas y bibliotecas desarrollan programas de fomento de la lectura y la lectura es un criterio relevante en los informes de evaluación estandarizados cuyos resultados trascienden al interés mediático (González-Mayorga *et al.*, 2017). Asimismo, los estudios empíricos sobre los consumos de lectura de los/as jóvenes ofrecen datos preocupantes (De Amo y Baldrich, 2021; Romero-Oliva *et al.*, 2020; Taberner-Sala *et al.*, 2020), por lo que Trigo-Ibáñez *et al.* (2020) recomiendan la motivación de hábitos lectores desde la implicación de la familia, de la escuela y de las bibliotecas. En la misma línea, a partir de un análisis crítico sobre las actuaciones de promoción lectora, Lluch y Sánchez-García (2017) inciden en la necesidad de realizar investigaciones empíricas en unión con políticas públicas y “plantear proyectos innovadores de promoción de la lectura que superen las prácticas habituales y tradicionales” (p. 12) que devuelvan prácticas letradas que se expliquen en los nuevos retos.

Por otra parte, en la actual sociedad de la información, se suman además nuevos desafíos para docentes y mediadores como la lectura multimodal e hipermedia (De Amo y Baldrich, 2021; Romero-Oliva *et al*, 2019). En este sentido, investigaciones como las de Baron (2021), Córdón-García (2018, 2020), Delgado *et al.* (2018), Gil Pelluch *et al.* (2020) o Wolf (2020) e informes como *Lectura en papel vs. lectura en pantalla* (Kovač y Van-der-Weel, 2020) o *Developing literacy skills in a digital world*, presentado por la OECD (2021), constatan que la lectura en papel favorece la lectura en profundidad y el desarrollo del pensamiento crítico, aspectos inherentes a esas Ciudades del aprendizaje anteriormente citadas.

Resulta destacable, además, cómo la sociedad digital ha fortalecido paradójicamente los aspectos físicos de la lectura tanto en lo que respecta a la concepción del libro como en lo que concierne a la disposición de espacios y ofrece, en lo que a los libros infantiles y juveniles se refiere, discursos que desafían a los receptores. A este respecto, por la ausencia de anclaje verbal y por su mayor ambigüedad (Lysaker, 2019; Serafini, 2014), el discurso de los álbumes sin palabras parece resultar desafiante y romper las expectativas de los adultos mediadores. Se trata, así, de un formato caracterizado por la imagen desnuda, sin el acompañamiento de la palabra, al menos en lo que respecta al paso de página, dado que estos libros pueden contener algún tipo de texto, como el título o los textos que se encuentran acumulados en una parte de la obra. La ausencia de palabras y las claves discursivas que comparte con el álbum postmoderno originan obras silentes especialmente sugerentes y “extrañas” a la mirada adulta. De hecho, los datos indican que no suelen ser libros de uso frecuente en el hogar, en las escuelas (Colón-Castillo, 2024; Skubic y Podobnik, 2018) o en las bibliotecas escolares puesto que existe la creencia de que la carencia de texto y su carácter gráfico y analógico los convierten a priori en libros dirigidos a prelectores (Arizpe y Ryan, 2018; Beckett, 2013; Van der Linden, 2008) y desligados del desarrollo de competencias lectoras en edades más avanzadas. Se trata así, de un formato de lectura multimodal (Tabernero-Sala *et al.*, 2023) complejo y también transgresor de las necesidades y cometidos que suelen atribuirse a la promoción de la lectura. En contraste, la investigación sobre la lectura de estos libros en contextos socioeducativos ha mostrado sus posibilidades educativas:

El actual estado de la cuestión presenta el álbum sin palabras como un recurso educativo adecuado para integrar contenidos curriculares propios de la didáctica de la lengua y la literatura y entrelazar contenidos de varias disciplinas, favorecer habilidades y competencias transversales comunicativas, cognitivas, emocionales y sociales, atender necesidades educativas especiales desde una perspectiva inclusiva o desarrollar ejes transversales como la educación intercultural. (Colón-Castillo, 2023, p.17)

En definitiva, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la Agenda 2030 y la necesidad de explorar nuevos caminos que respondan a los retos expuestos en materia de lectura, el propósito que origina esta investigación es comprender la experiencia de recepción del álbum sin palabras, como formato multimodal, en la actual sociedad de la información. Interesaba, en un principio, observar cómo interpretan los niños y las niñas del nuevo ecosistema cultural estos libros y qué piensan sobre ellos. Bien es verdad que este fue el punto de partida y, conforme avanzó la investigación, emergieron nuevos puntos de interés condicionados, en parte, por el contexto de la biblioteca rural en la que se desarrolló el estudio, por la experiencia de lectura compartida y por el propio discurso del álbum sin palabras. Los resultados que se presentan en

este artículo corresponden -desde estas premisas- a la vinculación de la lectura del álbum sin palabras a la construcción de una comunidad condicionada por el espacio de la biblioteca en la línea de un enfoque holístico de educación que se articula en torno al aprendizaje a lo largo de la vida. Se entiende que, desde esta perspectiva, se puede recuperar, en otros términos, el concepto de hospitalidad de la lectura tal como lo desarrollan Petit (2011, 2016) o Goldin (2023) desde el momento en que el libro y la biblioteca se definen como espacios comunitarios, reparadores y plurales.

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de esta investigación es el estudio de la recepción del álbum sin palabras por parte de los/as lectores/as infantiles en el contexto de una biblioteca pública que pretendía recuperar su función social y cultural en la promoción lectora de la localidad.

2.2. MÉTODO

El diseño de la investigación se fundamentó en un estudio de caso de enfoque etnográfico por considerarse el más adecuado a los intereses de la investigación, a sus objetivos, a su enfoque socioeducativo y al contexto en el que fue realizado el estudio; se parte así de los presupuestos de la investigación etnográfica en ciencias sociales (Angrosino, 2012; Goetz y LeCompte, 1988; Martínez Miguélez, 2007; Sabirón Sierra, 2006) que son identificados por Rockell (2009) como característicos y comunes de este tipo de investigación; como indica la autora, los estudios etnográficos indagan en la cotidianidad de un contexto desde la experiencia directa y la estancia prolongada en él; para ello, se realizan análisis descriptivos densos en los que se da cuenta de la particularidad, riqueza y profundidad de los fenómenos estudiados, tratando de encontrar lo que permanece oculto y atendiendo a los significados y a las formas locales de comprender el mundo, puesto que el conocimiento local es especialmente relevante en la construcción de un conocimiento que exige la trascendencia del espacio académico.

En cuanto a los criterios de cientificidad, desde el paradigma interpretativo y etnográfico que enmarca el diseño de esta investigación, se acogen los nuevos criterios de cientificidad educativa expuestos por Sabirón y Arraiz (2013, 2014). Como señalan estos autores, el rigor, el respeto por las personas, la honestidad y la ética son las claves desde las que se abordan los criterios de credibilidad, triangulación y utilidad. En lo que respecta a la garantía de la credibilidad, se realizó una estancia prolongada en el campo en colaboración con los agentes sociales implicados con los que se promovieron diferentes acciones y se llevó a cabo un seguimiento posterior. Siguiendo a Ruiz-Olabuénaga (2009), la triangulación supuso la utilización de distintas técnicas e instrumentos de investigación con la finalidad de ofrecer un enfoque complejo del objeto de estudio. Además, debe destacarse la utilidad de la investigación puesto que, como resultado, generó un impacto en las prácticas lectoras de la comunidad y contribuyó a la recuperación social de la biblioteca.

Finalmente, se adoptaron los principios éticos sobre protección de las personas participantes de la investigación de Ciencias Sociales (European Commission, 2021). En el análisis de los datos

y en los informes de resultados se protegió el anonimato de todas las personas implicadas mediante el uso de seudónimos, la omisión de lugares y referencias concretas u otro tipo de datos que pudiesen ser identificativos del contexto.

2.3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo en una biblioteca municipal de una pequeña localidad rural. Con el objetivo de promocionar la lectura y revitalizar la función sociocultural de la biblioteca, se puso en marcha un taller de lectura dirigido a la infancia. Los principales actores del estudio fueron los niños y las niñas que participaron en la primera edición de este taller de lectura y sus familias. En el proceso de la investigación, también intervinieron otros agentes sociales del Ayuntamiento, el AMPA, la biblioteca o el Colegio de la localidad, aunque su papel estuvo esencialmente vinculado a la fase previa de preparación y acondicionamiento del espacio.

En la primera edición del taller de lectura participaron prácticamente todos los alumnos y las alumnas del colegio rural, 24 niñas y 17 niños, con edades comprendidas, al inicio del curso, entre los 3 y los 11 años. Durante el desarrollo del taller se organizaron sesiones de lectura de una hora de duración con grupos pequeños –entre 5 y 7 miembros–. El planteamiento de las sesiones de lectura se sustentó básicamente en la lectura compartida y en la conversación literaria (Chambers, 2014), siempre con un enfoque flexible y ajustado a las diferentes edades, de forma que se fue adaptando al contexto, a las demandas de los participantes y a las circunstancias particulares que surgieron en cada sesión, con el ánimo de observar y comprender los significados que los participantes infantiles concedían, sesión tras sesión, a la experiencia de lectura.

2.4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Durante el desarrollo de la investigación, la principal estrategia de indagación fue la observación participante (Angrosino, 2012; Lapassade, 2001) mediante una estancia prolongada en el campo. El contexto en el que fundamentalmente se desarrolló la observación participante fueron las sesiones de la primera edición del taller de lectura, en las que se generaron grupos de discusión entre los participantes infantiles.

En la investigación, se utilizaron también las notas de campo y las entrevistas. Según Taylor y Bogdan (1994) las notas de campo ofrecen un recurso fundamental para el desarrollo de la observación participante, por lo que, desde el comienzo de la investigación, se realizaron anotaciones en un diario de investigación. Su estilo es narrativo y se combinan dos tipos de expresión, una escritura descriptiva y otra más reflexiva.

Las entrevistas cualitativas fueron grabadas en formato de audio y se utilizaron, sobre todo, como un medio de aproximación a los significados que las familias y la bibliotecaria atribuían a la lectura y a la experiencia socioeducativa que se estaba desarrollando. La entrevista se entiende, así, desde una perspectiva posmoderna y constructivista, como una conversación, un espacio dialógico de construcción de conocimiento (Kvale, 2011). También se mantuvieron conversaciones informales con las familias en momentos en los que no era posible realizar una grabación, estas conversaciones fueron anotadas en el cuaderno de campo.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

La investigación surge de una iniciativa de carácter social (Arnanz-Monreal *et al.*, 2023) en torno a una biblioteca pública situada en una localidad rural de Aragón (España) de escasa población. La biblioteca municipal había sido un referente social y cultural en la localidad, especialmente en la infancia de las personas adultas del municipio, pero la situación había cambiado y el espacio de la biblioteca se encontraba en un momento crítico. Ante esta situación, como punto de partida del trabajo de campo, se inició una colaboración con el Ayuntamiento y con la Asociación de Madres y Padres (AMPA) de la localidad con el objetivo de restablecer las funciones propias de la biblioteca, especialmente, en lo que se refiere a la promoción de la lectura.

En los primeros contactos que se establecieron con las familias mediante conversaciones informales, se observó que recordaban la biblioteca como un espacio de encuentro en el que disponían de los recursos necesarios para realizar las tareas escolares, leer en un ambiente favorable o hablar sobre los libros que más les emocionaban. Este recuerdo positivo de la biblioteca, como un espacio cotidiano y acogedor, contrastaba con el momento en el que se inició la investigación, momento en el que lamentaban la situación en la que se encontraba y su falta de conexión con la infancia, puesto que sus hijos/as ya no contaban con experiencias personales o sociales enraizadas en la biblioteca. Los relatos de las personas adultas coincidían en que, con el paso del tiempo, la biblioteca fue perdiendo este papel social entre los niños y las niñas, un papel que resultaba fundamental además desde una perspectiva inclusiva en un lugar caracterizado por la despoblación y por su repercusión en la escasez de medios culturales y educativos.

Por su parte, los centros educativos municipales y comarcales que atendían a la infancia, a la juventud y a las personas adultas, que disponían de bibliotecas escolares y de recursos tecnológicos, cubrieron algunas de las necesidades de la población en materia de lectura y de acceso a la información. La biblioteca fue desplazada, en consecuencia, de sus funciones propias hasta encontrarse en una situación pésima, de tal manera que la mayoría de los/as niños/as de la localidad nunca había entrado a la biblioteca e incluso muchos/as de ellos/as ignoraban su existencia; en definitiva, la biblioteca ya no se tenía en cuenta como un espacio público de referencia en la localidad.

Así, en primer lugar, se procedió a un acondicionamiento mínimo del espacio, un lugar que –por considerarse provisional en la última década y no haberse logrado una nueva ubicación por motivos económicos– se había deteriorado y no reunía las condiciones necesarias para realizar actividades en su interior. Se pretendía además crear un ambiente favorable para la lectura, atractivo y acogedor para los/as más pequeños/as, que garantizase la accesibilidad a los libros (Chambers, 2007), de forma que, en segundo lugar, se incidió en la selección y renovación de la sección de libros infantiles, entre los que se adquirieron álbumes ilustrados y álbumes sin palabras reconocidos por la crítica especializada. Finalmente, se programaron actuaciones como un taller de lectura dirigido a la infancia que se constituyó como el principal contexto de la investigación.

3.2. RECOGIDA DE DATOS

El trabajo de campo se desarrolló durante dos años aproximadamente. En primer lugar, se mantuvieron reuniones con los agentes sociales implicados y conversaciones con vecinos/as de la localidad que fueron reflejadas en un diario de campo; antes del comienzo del taller de lectura, también se recogieron las expectativas de las familias a través de una breve encuesta incluida en la ficha de matriculación de los niños y las niñas participantes; durante el desarrollo del taller, todas las sesiones de lectura fueron grabadas en vídeo, lo que supuso un total de 86 horas de grabación. La utilización de una cámara de vídeo para grabar las sesiones permitió recoger datos valiosos sobre cómo se realizaron las lecturas de los libros, sobre las interacciones dialógicas y sobre las respuestas verbales y no verbales de los participantes que no se hubieran podido captar solo con una grabación de audio. Sin embargo, también se produjeron algunas incidencias debido a una mayor sensación de invasión del espacio, además, es necesario tener en cuenta que este medio presenta también limitaciones (Rapley, 2014). Las sesiones de lectura se realizaron en días y horarios en los que la biblioteca estaba cerrada al público, puesto que la lectura requería de un ambiente adecuado y tranquilo. Esto facilitó la realización de las grabaciones de vídeo, pues se contaba con el consentimiento de las familias y no se encontraban presentes otras personas que pudieran oponerse a ser grabadas. Durante la celebración del taller, se realizaron entrevistas grabadas en formato de audio a las familias participantes en tres momentos diferentes: al finalizar la primera semana de puesta en marcha del taller, en la semana 12 y en la semana 24. Asimismo, se realizó una entrevista a la bibliotecaria para conocer su perspectiva de la biblioteca y de la incidencia del taller de lectura. Tras la finalización del taller se efectuó un seguimiento de su continuidad que se incorporó al diario de campo.

3.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las investigaciones cualitativas suelen ser profusas en datos e informaciones ya que, en acuerdo con Miles *et al.* (2014), la fortaleza de los datos cualitativos reside en su recopilación en entornos naturales, en la posibilidad que ofrecen de conocer la vida real a través de las experiencias de las personas y de los significados que les conceden, y en mostrar los problemas latentes y la complejidad de los fenómenos.

En este caso, dado el volumen de los datos y de los documentos obtenidos, se consideró necesario seleccionar la información y secuenciar el proceso de análisis, por lo que se procedió a un análisis de contenido (Ruiz-Olabuénaga, 2009), centrado en los significados de las primeras transcripciones realizadas, tanto entrevistas, como sesiones de lectura, por ser las dos fuentes documentales más relevantes en el estudio. Su codificación fue inductiva e intra-categorial, de forma que se identificaron temas, macro-categorías y categorías que se consideraron significativos en relación con los objetivos del estudio.

La codificación de las respuestas lectoras de los participantes infantiles implicó un proceso más complejo. No se partió de clasificaciones previas, como es característico de los diseños emergentes constructivistas (Charmaz, 2013), pero la categorización resultante se contrastó con la categorización propuesta por Sipe (2008), por considerarla adecuada al objeto de estudio. Para efectuar el análisis y lograr la comprensión de las respuestas fue necesario contar con tres documentos simultáneamente, la grabación en vídeo de cada sesión, la transcripción textual de

las respuestas lectoras y el álbum, cuya lectura era objeto de análisis. Además, debía tenerse en cuenta que el discurso de las respuestas lectoras estaba marcado, en buena medida, por el desvío literario; es decir, el análisis se realizó sobre un texto virtual (Bruner, 2010) elaborado por los participantes a partir de una representación ficcional, una narración visual también construida por un autor en la que mostraba su expresión artística. Por su parte, las anotaciones de campo y otros documentos fueron analizados igualmente como refuerzo de los datos obtenidos a través de las entrevistas o de las sesiones de lectura o como medio para reconstruir hechos que no fueron grabados, por ejemplo, la fase previa a la puesta en marcha del taller de lectura.

Para la sistematización de la información y el análisis categorial, se recurrió al apoyo del software informático NVivo 11, especializado en el tratamiento de datos cualitativos, por las prestaciones que actualmente ofrece su uso, facilitando la definición de un modelo comprensivo de análisis (Sabirón Sierra, 2006).

4. RESULTADOS

En virtud del objetivo expuesto, se expondrán los resultados de la investigación en torno a dos ejes fundamentales: la experiencia de lectura del álbum sin palabras y la biblioteca pública como contexto de la investigación. Dado el enfoque cualitativo de la investigación y los instrumentos de recogida de datos, los resultados se presentan con un enfoque eminentemente narrativo (Rapley, 2014).

4.1. EL ÁLBUM SIN PALABRAS

Desde el inicio del taller de lectura, los grupos reducidos y los álbumes sin palabras propiciaron que los niños y las niñas tomaran la palabra y pusieran voz a las imágenes y a la secuencia narrativa, de manera que parecían apropiarse del espacio del libro. La lectura compartida en grupo y la conversación sobre las obras fue el tipo de lectura más frecuente.

Por ejemplo, en la Sesión 1 del Grupo 5, la mediadora leyó en voz alta un álbum con texto. En la Sesión 2, sin embargo, propuso la lectura de un álbum sin palabras. Los participantes no conocían estos libros y tampoco sabían que el libro que se iba a leer no tenía palabras, pensaban que sería la mediadora la que leería el libro, como había sucedido en la primera sesión. A pesar de sus expectativas, la respuesta verbal, descriptiva y reflexiva, y la construcción compartida de sentido se produjeron desde la contemplación de las primeras imágenes:

155. Med.– *Hay una sorpresa en este libro. [Se refiere a que no tiene texto, pero ellos no lo saben. Abre la primera página]*

Violeta– *Que son sombras.*

Joel– *Está negro.*

Ruth– *La luz... al apagarse.*

Héctor– *Que no hay di, di [parece que va a decir dibujos, pero rectifica] no hay letras*

Joel– *No hay palabras [lo dice casi simultáneamente con Héctor]*

Ruth– *[También se confunde entre dibujos y palabras, pero lo dice finalmente] No hay palabras.*

Irina– *Que está al revés.*

Violeta– *Hay sombras, que son sombras e interpretan el cuento como un cuento, más que con sombras.*

Med.– *[Mira a los demás] ¿Qué pensáis?*

[Ruth intenta decir la palabra “interpreta” pero no le sale y resuelve con “como ella” señalando a Violeta.]

[Al pasar a la segunda página se producen unos segundos de miradas de asombro y exclamaciones.]

Joel– *Se trata de las sombras. (...) Está del revés.*

[Violeta y Ruth hablan a la vez, al principio sin escucharse.]

Ruth– *Boca abajo hay sombras y cuando está boca arriba hay... [escucha a Violeta y sigue] claro son sombras. Claro la sombra está de pie.*

Violeta– *Cuando yo me pongo en la calle con una luz, hay sombras.*

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 2. Lectura de Sombras.)

La primera lectura del libro solía complementarse con una conversación mediada posterior, basada en el enfoque Dime de Chambers (2014), aunque frecuentemente ambas se entremezclaban y se conversaba sobre el libro al mismo tiempo que los/as niños/as interpretaban las ilustraciones. Estas conversaciones propiciaron una revisión o incluso una relectura del libro más distanciada, los/as participantes parecían adquirir mayor conciencia de las claves de la obra y reconstruían la historia a través de relatos sinópticos a los que trataban de dotar de coherencia narrativa:

268. Med.– *¿Y algo que os parezca raro o que no hayáis entendido?*

Roy– *No, nada.*

Izaskun– *Yo veo raro que se hayan dormido en una cosa así que había algo rojo.*

Med.– *Toma, búscalos [le da el libro]*

[Izaskun busca en el libro y todos miran atentos, parece que tienen curiosidad]

Izaskun– *Esto. (Imagen 55)*

Med.– *¿Qué ha ocurrido aquí? ¿quién le ayuda [a Izaskun]?*

Jaime– *Yo. Que se han metido en unos túneles.*

María– *El oso se ha quedado atascado [se ríe].*

Izaskun– *Pero eso rojo no lo entiendo.*

Jaime– *Es una fogata, porque, mira, es una vela.*

Izaskun– *¡Ah, vale! (Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de Ladrón de gallinas.)*

419. Med.– *Entonces ¿qué ha pasado?*

Violeta– *Que la niña ha empezado a imaginar con su imaginación sombras y después ella las ha creado con las manos, por ejemplo, el lobo no era de verdad. (Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 2. Lectura de Sombras.)*

Tras las primeras semanas, se propuso a los/as participantes que leyeran un libro de forma individual para ponerlo en común posteriormente. Entre otras cuestiones, se pretendía observar cómo los/as niños/as leían solos/as los álbumes sin palabras. Así, se detectó que la lectura individual y en silencio solía ser muy rápida. Observaban las imágenes, pero no parecían prestar atención a los detalles y tampoco solían revisar el libro o retroceder para confirmar o refutar ideas, como era frecuente en la lectura compartida, en la que el tiempo de lectura se prolongaba debido a la construcción conjunta de sentido, a las disonancias de interpretación o a las preguntas de la mediadora. Por ejemplo, Héctor (7 años) realizó una lectura individual y en silencio de *El libro rojo*. Pasó las páginas rápidamente y dijo que lo había entendido todo, pero, cuando trató de explicar la obra a sus compañeros/as, se mostró confuso ante la trama metaficcional compleja que presenta el libro:

Héctor– *Y después un niño estaba andando por el barrio. Estaba andando y... (Imagen 56)*

Ruth– *[Interrumpe] Y tenía mucho frío.*

Héctor– *Y tenía mucho frío y veía una cosa roja.*

Ruth– *Y se la quedó [se ríe]*

Héctor– *Iba hacia clase.*

Ruth– *[Insiste] Y la cogió [parece llamarle la atención que el niño se quedara con algo que se encontró en la calle].*

Héctor– *[No parece importarle lo que dice Ruth, está más centrado en lo que él quizá recuerda que va a suceder] Y el libro estaba como un poco raro.*

Ruth– *Con mapas del mundo.*

Héctor– *[Se nota confuso, ha perdido el tono de seguridad con el que ha comenzado] Un mapa, y estaba en verano. Y se encuentra aquí... [señala] eso es un libro. Y lo miró.*

Violeta– *¡Aaaah! [Sorpresa contenida, mira a la mediadora como si hubiera descubierto algo y pidiera permiso con la mirada para hablar].*

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5. Héctor narra *El libro rojo* a sus compañeros/as.)

La lectura compartida de álbumes sin palabras y la conversación literaria propiciaron la construcción conjunta de sentido y la comprensión de las obras. Los niños y las niñas pensaron juntos en torno a cada uno de los libros seleccionados y utilizaron estrategias dialógicas en función de su edad y competencia oral, fundamentalmente recursos cohesivos y argumentativos, que contribuyeron a la creación de significados compartidos. El uso de estas estrategias discursivas en la búsqueda de sentido dio lugar a diferentes modalidades de conversación, próximas a las denominadas por Mercer (2009) como conversación acumulativa y exploratoria.

Así, Mercer (2009) denomina conversación acumulativa a la que se produce cuando “cada interlocutor va complementando las aportaciones del otro añadiendo información propia y, mediante su mutuo apoyo y aceptación, los dos construyen una comprensión y un conocimiento compartidos” (p. 55). Los ejemplos mostrados por el autor presentan conversaciones informales sencillas en torno a temas cotidianos. En el estudio, sin embargo, este tipo de conversación resultó más específica y compleja pues los/as lectores/as infantiles asumieron el papel de narradores/as o coautores/as de las obras, interpretaron los significados de las ilustraciones y cooperaron para hilvanar la secuencia de imágenes dando como resultado un texto oral constructivo y colaborativo:

272. Ariadna– [Le susurra a Laura cómo empezar] Aquí tenéis un dibujo de algún jardín que está lloviendo.

Laura– [Repite la frase de Ariadna en voz alta, mientras Ariadna gira el libro y lo muestra a la cámara] Aquí tenéis un dibujo de algún jardín que está lloviendo. [Mira ahora la escena] ¡Ah! Y las nubes tienen caras.

Ariadna– [Pasa la página y observa mientras habla] Aquí, las nubes... como está lloviendo y están tan tristonas [enfatisa] van por el bosque y el niño tiene curiosidad, entonces va a escalar un árbol. [Pasa la página]

Mara– El niño estaba en una rama y este gato... [lo señala y mira a la cámara] le ha molestado, y el niño se ha caído dentro de la nube que estaba lloviendo. Y esta nube se ha hecho un agujero y todo el agua lo ha expulsado.

Ariadna– [Parece considerar que Mara no ha concluido bien la frase y apunta] De dentro de ella.

Mara– [Repite] De dentro de ella. [Pasan la página]

[Se observa que las tres niñas modulan la voz cuando les toca su turno, parecen adoptar el tono de una lectura escrita, como si leyeran un texto, tratan de evitar silencios o huecos en sus intervenciones y que las frases sean completas.] (Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de El viaje de Max.)

Por otra parte, Mercer (2009) considera la conversación exploratoria como “un modelo de diálogo en el que los participantes no se ocupan principalmente de proteger sus intereses y de mantener sus identidades separadas, sino que intentan alcanzar una comprensión conjunta de una manera racional” (p. 221). Según el autor, estas conversaciones son muy valiosas y debería ser más estimuladas en las aulas. Los participantes comparten conocimientos, razonan ante diferentes informaciones, perspectivas o planteamientos y se caracterizan por el uso de “porque” y la argumentación causal.

En el análisis de las conversaciones desarrolladas en la biblioteca, se observa que este tipo de conversación fue la más frecuente a partir de los 5/6 años, aunque en diferentes niveles de profundidad, según la edad de los/as participantes. De este modo, los/as participantes examinaron las ilustraciones, razonaron sus ideas, aportaron argumentos y explicaciones lógicas, y lograron consensos e interpretaciones compartidas de los álbumes sin palabras.

880. Laura– [Interrumpe con un tono de voz alto y expresivo] Que está viendo al ladrón. ¡Mira, mira!

Ariadna– Es verdad, está observándolo.

Mara– Y este es el ladrón.

Ariadna– El ladrón igual ha entrado a la casa encantada.

Mara– Y aquí el ladrón de antes, pues ha entrado a la casa del fantasma como ocurre en las películas de miedo, ¿no? [Pasan la página]

Mara– Aquí como ya está más alegre, en primavera, pues todo ya empieza a estar más colorido. (Imagen 99)

Laura– Y aquí antes ponía “se vende” porque era triste y ahora ya no.

Ariadna– Claro, se vende, porque el señor, este que estaba aquí iba a comprar la casa, la va a pintar y se la va a quedar.

Mara– Espera un momento. [Vuelve unas páginas hacia atrás] Y aquí esta casa como tiene una forma muy rara, esto está así...

Laura– Ha mejorado la casa.

Mara– Sí. (Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de El hombre de la flor.)

4.2. LA BIBLIOTECA PÚBLICA

La Biblioteca Pública Municipal de la localidad fue el contexto en el que se desarrolló el taller de lectura, foco principal del estudio de caso. El interés por la promoción de la lectura entre los/as más jóvenes de la localidad conllevó la necesidad de revitalizar el espacio y sus servicios culturales. Al mismo tiempo, la recuperación del espacio condicionó el desarrollo del taller y la motivación por la lectura.

Desde las primeras conversaciones mantenidas con los representantes del Ayuntamiento de la localidad, quedó manifiesto que sus objetivos eran promover la lectura en la localidad y recuperar el papel que la biblioteca había tenido como agente de dinamización sociocultural.

Las medidas adoptadas y consensuadas con el Ayuntamiento para lograr estos fines fueron la adecuación del espacio de la biblioteca, la inversión en la adquisición de libros de literatura infantil y la oferta de un taller de lectura gratuito situado en la biblioteca para los niños y las niñas en edad escolar. Las expectativas por conseguir estos objetivos recayeron, en principio, en el desarrollo de este taller. La asociación de madres y padres, que compartía los objetivos del Ayuntamiento, acogió las iniciativas con entusiasmo y mostró su compromiso y colaboración.

Las primeras conversaciones con las familias sobre la recuperación del espacio de la biblioteca se produjeron de manera informal antes de la apertura del taller, durante el tiempo de organización de la actividad y durante las semanas en las que se estuvo acondicionando su espacio. También se mantuvieron conversaciones informales frecuentes con todas las madres y con varios padres, abuelos y abuelas que acudían a la biblioteca para acompañar a los/as niños/as o esperarlos a la salida de la actividad. En general, el acondicionamiento de la biblioteca despertó mucho interés y eran frecuentes los comentarios y referencias a la recuperación de un espacio

que consideraban un bien comunitario. En las conversaciones solían rememorar su infancia y la importancia que tuvo para ellos ese lugar, puesto que había sido un espacio de encuentro cotidiano. En una de las entrevistas surgió este tema, la respuesta de la entrevistada refleja el contenido de las conversaciones informales a las que se hace referencia anteriormente:

171. M1– Sí, íbamos mucho y..., no había otro sitio, estaba el parque, pero, cuando te hacías un poco más mayor, al parque no ibas a ir, pues ibas a la biblioteca, cogíamos un libro, leíamos, hablábamos también, el profesor nos dejaba, estábamos muy bien. Y luego también nos echaban un ojo, que eso es importante, tener a una persona adulta cuando te quedas allí solo. Las chicas íbamos más que los chicos. A mí siempre me ha gustado mucho la biblioteca. Es verdad que la biblioteca es importante me parece a mí, igual que es el bar (risas) para socializar (risas). (Entrevista 1)

Cuando se inició el taller de lectura, la biblioteca contaba con pocos socios, en su mayoría era adultos. Las cifras habían ido descendiendo en los últimos años de la misma forma que el uso de la biblioteca y el préstamo habían decaído. En la entrevista con la bibliotecaria ella se lamentaba de esta pérdida haciendo alusión a un factor que percibía como determinante, el impacto de las nuevas tecnologías. Así, la falta de acceso de la biblioteca a una conexión a Internet o la utilización entre los usuarios de dispositivos privados como el e-book ejemplificaban, a su juicio, algunos de los motivos del declive físico y social que había sufrido la biblioteca en los últimos años:

192. Med.– ¿Cuándo empezaste a notar que dejaban de venir?

B– Hace años, (silencio) hace unos años. Luego también al Alcalde se lo dije: ¡Es que un puesto con Internet aquí creo que hubiera acercado...! No es lo mismo hacer un trabajo. Yo aquí no les puedo buscar nada, las enciclopedias son todas viejas, es normal, eso también se lo digo, un puesto aquí... un punto de Internet para críos también nos hubiera venido bien. Que a lo mejor les mandan cosas y las hacen en su casa, porque aquí no pueden consultar.

Med.– Hubo unos años en los que llegó la tecnología pero la gente todavía no tenía ordenador en casa.

207. B– Sí, sí, sí, y ahora tiene todo el mundo, pero hubo unos años que...

Med.– (Interrumpe) ¿Y la gente te lo pedía en aquel tiempo?

B– Sí, venían y, claro, yo a lo mejor no tenía ni móvil, también fui muy rebelde a coger móvil con Internet e historias la verdad... que luego ya pues me traía yo el móvil y con el móvil a lo mejor buscábamos o... pero ya no es lo mismo, no poder sacarles una... no era lo mismo, un punto para ellos, los críos, sobre todo, el trabajar ellos y el buscarse... eso también creo que echa mucho atrás... Lo que ha hecho mucho mal ahora son, en las bibliotecas, son los e-books... eso ahora, la última hora, los últimos años... el e-book. Hay mucha gente que ha leído mucho y me lo dice, y vienen y se llevan, pero no como antes.

Med.– ¿Tienen e-book aquí en el pueblo, te lo dicen los adultos?

B– Sí, sí, sí... sí que hay gente que los tiene... no muchos... pero a lo mejor los más lectores ¡Fíjate! Gente mayor... (Entrevista 20)

En cuanto a los niños y las niñas participantes del taller, desde el principio se mostraron muy satisfechos por los cambios producidos en la biblioteca. El taller de lectura se desarrolló de forma gratuita como iniciativa pública, cuestión que garantizó el acceso a todas las familias y permitió que todos los niños y las niñas asistieran al taller, frente a las actividades extraescolares, organizadas por empresas privadas, en cuya matriculación se había percibido un sesgo económico y cultural. De este modo, para algunos/as de ellos/as la primera sesión de lectura supuso también la primera vez que entraban en la biblioteca, una situación algo singular, si se tiene en cuenta que se trataba de una localidad rural con muy pocos habitantes:

17. Izaskun– [Mira a su alrededor.] Está todo verde y rosa.

Med.– ¿Os ha gustado cómo ha quedado la biblioteca?

Izaskun– Sí, nos ha gustado.

Celia– ¡Mira la luna! [Señala una lámpara con forma de luna.]

Med.– ¿Sabéis qué quiere decir esa luna? Ahora la voy a apagar y vosotros la encenderéis.

María– Parece una luz.

Med.– Si, es que es una luz. Y cuando encendamos esa luz querrá decir que es la hora del cuento. (Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1.)

11. Joel– Yo he visto todo por fotos. [Se refiere a fotos sobre cómo ha quedado la biblioteca después de su acondicionamiento.]

Voces– Y yo, y yo.

Med.– ¿Os han enseñado las fotos? [Se refiere a los padres.]

Voces– Síii

Joel– A mí me gusta mucho la lámpara.

(Grupos 4 y 5. /7-9 años/. Sesión 1.)

La relación de las familias con la biblioteca y la utilización de sus servicios se trató en varias de las entrevistas. Algunos/as participantes ya eran socios/as o lo habían sido en el pasado, normalmente porque sus padres o madres también lo eran y tenían un arraigo en la comunidad. Pero la mayoría se hizo socia al comienzo del taller de lectura, ya que, desde el principio, se trató de motivar a los/as niños/as para que utilizaran los servicios de la biblioteca de su localidad:

M7– Sí. Además, el otro día, la hice socia y así puedes sacar con tu carnet. Así se saca los libros y se los lee. (Entrevista 7)

158. M15– (...) es que les mandaban leer [en el colegio], y, para estar comprando un libro cada semana, digo: ¡Vamos a hacer socios de la biblioteca!, y los hice a los dos. (Entrevista 15)

En las sesiones de lectura, los/as participantes también comentaron este tema:

660. Med.– Cuando vengáis, si sacáis libros de la biblioteca...

Ruth– Yo saco siempre, yo me he hecho socia.

Joel– Y yo.

Violeta– Y yo. (Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6.)

Los motivos que aportaron las familias que no habían utilizado la biblioteca anteriormente incidían principalmente en que ya tenían libros en casa o bien no la habían necesitado porque utilizaban la biblioteca escolar o simplemente no les gustaba la lectura:

33. M1– (...) porque en la biblioteca del colegio hay una montonada de libros, yo he ido a forrar, hay muchísimos libros. (Entrevista 1)

M3– Hasta ahora traían [libros] del colegio, por eso no hemos ido tanto a la biblioteca, porque cada semana se traían del colegio un libro que a ellos les gustaba. (Entrevista 3)

Med.– ¿Lo vas a hacer socio?

M9– Pues es que... como no lee. A ver, cuando era más pequeño, como yo sí era socia, pues, si me lo llevaba, pues a mi nombre se cogía un libro, y lo ojeaba, pero, como tampoco le gusta, pues, si se lo digo, me va a decir que no. (Entrevista 9)

82. M13– Vinimos a hacernos socias, ¿verdad? Y un par de veces hemos venido a la biblioteca antes de empezar con la lectura, pero no, no éramos, no veníamos habitualmente. Sí que un par de veces o tres, pero no más, ¿eh? Ella es socia de la biblioteca de aquí, pero no, no hemos venido más, la verdad que con el colegio todas las semanas sacan un libro y luego, en casa, pues tenemos lectura bastante. Sí que está bien, yo pienso, en la biblioteca, la actividad que hacéis en grupo está muy bien. (Entrevista 13)

Todas las familias se fueron haciendo socias de la biblioteca durante el desarrollo del taller y algunas madres mostraron esta intencionalidad en la entrevista. La principal motivación que se observó en ese momento fue que los niños y las niñas de todos los grupos de edad adquirieron el hábito de tomar libros en préstamo cuando terminaban las sesiones de lectura, era entonces cuando solían elegir libros y mostrar el deseo de llevárselos:

102. M13– Además, me dice que los libros que leéis y que trabajáis, que le gustan.

Med.– Sí, ahora todos se están llevando libros al terminar la sesión. Aunque tengas en casa, también puedes llevarte de allí.

M13– El día que va a hacer la lectura ¿puede ya traerse libros?

Med.– Sí, claro.

M13– Pues entonces el día que vayas a la lectura puedes sacar el libro que te guste. Igual no lo sabía, ¿eh? ¿lo sabías?

Niña– No.

M13– No, no lo sabíamos.

Niña– Sí, pero es que no sabía si era socia.

M13– Sí, tú sí que eres socia. ¿Te acuerdas cuando vinimos a hacernos socias de la biblioteca?

En la entrevista a la bibliotecaria, cuando se le pregunta por su percepción del taller de lectura, menciona igualmente el aumento de socios/as y de préstamos y la mayor implicación de las familias:

274. Med.– ¿Y ahora qué piensas de la nueva actividad que estamos haciendo y eso?

B– Pues mira... que levante la biblioteca... lo de los críos no les levanta ni el aire... muchos más socios y mucho más... mucho más movimiento... Se notan los días que estás tú... luego están todos aquí, en fila y aún se quedan algunos, y en cambio los demás días viene alguno, cambia y se vuelven a ir, pero ya no... se nota mucho más los días, los días que vienes tú mucho más...

Med.– Y los padres, ¿Has notado algo?

B– Y en los padres he notado implicación, mucho más que antes...

462. B– Esto de los críos, a mí me gustó, porque digo igual... si empiezan de los críos como lectores, se van siguiendo, esto se va manteniendo, porque ya te digo que, con lo de los e-book y por ahí, lo he visto esto difícil, difícil... (Entrevista 20)

Como ejemplo, la bibliotecaria y la mediadora comentan el caso de una de las familias participantes del taller de lectura, una familia de procedencia inmigrante que no había utilizado anteriormente la biblioteca:

397. B– Se hizo socia cuando se hicieron los chicos.

Med.– Es que en los niños he notado, tanto en A. como en C., una evolución increíble ¿eh? ¿Tú sabes que son de los que más libros se llevan y los que más ganas le ponen?

B– Pues no venían ni los chicos ni ella, y, cuando se hicieron los chicos, después, a la semana... al poco vino otra vez y digo: ¡M.! pero, ¿a ti no te gusta leer? No sé qué estuvimos hablando y dice: ¡No, no he leído nunca, no sé!, y dice: ¡Hombre, pues mira, a lo mejor...! Pero se quedó así un poco con la duda. Luego, vino otro día, y preguntó, ella dice: ¿Me podría llevar yo algún libro? Digo: ¡Pues tira, como son los chicos socios!, digo: ¡Llévate un libro también tú, que ya te lo pondré pues alguno a mano! digo: ¡Que aquí solo deja poner dos o tres si era película! digo: ¡Pero quédatelo! y no me acuerdo cual le busqué... igual era Entre costuras... no me acuerdo... bueno, uno que dije: ¡Yo creo que te gustará! Y me lo trajo el otro día y digo: ¿Pero ya te lo has leído? Y dice: ¡Qué sí, que sí, que me lo he leído! Y dice: ¿Sabes que me ha gustado un montón? (Entrevista 20)

Las sesiones de lectura confirmaron las percepciones de la bibliotecaria. Los niños y las niñas de todas las edades se sintieron motivados/as hacia la lectura. El espacio de la biblioteca y la lectura compartida propiciaron la aproximación a los libros y la valoración de la experiencia de lectura como un acto de disfrute personal, no solo vinculado con la escuela o con la obligatoriedad. De este modo, algunos/as niños/as pronto comenzaron a solicitar libros para leer

en casa y contagiaron su interés al resto de participantes, por lo que el servicio de préstamo se integró en el taller y se convirtió en una práctica habitual al final de cada sesión:

209. Laura– *[Mira de nuevo hacia un expositor que ha estado mirando con frecuencia anteriormente] ¿Si nos da tiempo podemos leer el del cochecito?*

Med.– *Ese te lo puedes llevar luego a casa.*

[Laura se levanta para ir a cogerlo del expositor y todos miran hacia allí.]

Ariadna– *¿Yo me puedo llevar A qué sabe la luna?*

Med.– *Sí, claro, los que queráis.*

Laura– *Yo el cochecito. (Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12.)*

404. Inés– *[Elige Flora y el flamenco] Este es para mí. Me gusta este.*

Arturo– *Oye, yo me llevo este, el que hemos leído hoy. [Elige Una pelota para Daisy]*

José– *¿A mí me apuntas este?*

Inés– *[Se dirige a Arturo.] Si te llevas ese, lo ves con los padres.*

Aitana– *A mí este.*

Med.– *¿Cuál? ¿este? [Señala un libro, no se ve cuál es.]*

Aitana– *No, este mejor*

Med.– *¿Este? ¿Dónde está mi zapato?*

Aitana– *Sí, este.*

[Lidia estaba mirando en las estanterías y se acerca con un libro.]

Med.– *Lidia, ¿este?*

Lidia– *Sí.*

Med.– *Darío ¿quieres un libro?*

Darío– *Sí.*

Med.– *¿Cuál te vas a llevar?*

Darío– *El del perrito [Se refiere a Una pelota para Daisy]*

Med.– *Se lo ha llevado Arturo.*

[Darío mira por el mostrador los libros que se han quedado allí.]

Darío– *[Elige El paseo de Rosalía] Este.*

Med.– *Espera que lo anoto. (Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11.)*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se podrá inferir de lo expuesto, el álbum rompió expectativas sobre la concepción arraigada e instrumental de la lectura ensanchando sus posibilidades y cuestionando el propio autoconcepto de lector o no lector que los niños y las niñas habían asumido tempranamente. En este contexto, el álbum sin palabras se valora como un formato multimodal, de carácter artístico y literario, que motiva e invita a todos los lectores, independientemente de su edad, de su intertexto vital y literario y de su dominio instrumental de la lectoescritura. A juzgar por los resultados, el álbum sin palabras facilita una lectura fundamentalmente colectiva que construye una comunidad lectora por las exigencias de una poética que lo convierte en un género hospitalario para todo tipo de lector. Subsidiariamente, en la biblioteca, la conversación sustentó la lectura y todas las acciones y las propuestas creativas generadas en torno a ella (Romero-Oliva *et al.*, 2019; Taberner-Sala, 2016). A través del diálogo, los niños y las niñas exploraron igualmente sus propios valores culturales y los de los demás, de forma que aspectos como la confianza, el respeto, la construcción cooperativa de ideas, el consenso, la comprensión del otro, pero también la provocación, la tensión o los límites de la transgresión confluyeron en conversaciones que contribuyeron a cohesionar los grupos y a comprender que cada voz es singular (Maine *et al.*, 2019). Se considera así que el aprendizaje dialógico (Kim y Wilkinson, 2019) proporciona un marco pedagógico adecuado en el contexto de la biblioteca pública (Freire y Macedo, 1989) donde la lectura del álbum sin palabras adquiere un sentido comunitario propiciado por la mediación:

La biblioteca popular, como centro cultural y de aprendizaje, y no solo como silencioso depósito de libros, es un factor fundamental en la mejora y la intensificación de una forma correcta de leer el texto en relación al contexto. Leer en contexto implica un esfuerzo hacia la comprensión correcta de la palabra escrita, del lenguaje, de su relación con la realidad de aquel que habla y de aquel que lee y escribe, una comprensión, pues, de la relación que existe entre la lectura de la realidad y la lectura de la palabra. Por lo tanto, la biblioteca popular debe estar centrada en esta idea de la realidad en su contexto, promoviendo seminarios de lectura en los que los lectores busquen una comprensión crítica del texto, tratando de aprender su significado más profundo, proponiendo a los lectores una experiencia estética que incluya la riqueza de recursos del lenguaje popular. (Freire y Macedo, 1989, p. 63)

De este modo, si el momento en el que nos encontramos definido por la Agenda 2030, solicita una redefinición de la educación desde otras claves que propongan “diversas culturas de aprendizaje en todo tiempo y espacio”, el álbum sin palabras se muestra como una posibilidad de adentrarse en esas nuevas claves. Este tipo de obras, con los desafíos que plantea tanto al lector como al mediador al carecer de elementos verbales, provoca naturalmente una construcción de sentidos compartida en una comunidad igualitaria y diversa, dada la hospitalidad de un formato silente que, de modo inherente, derriba límites y fronteras al acoger a todo tipo de lector o lectora. Indefectiblemente esta comunidad que se define desde el libro como objeto vertebrador requiere de espacios en los que asentarse. Así, las familias se implicaron en su recuperación y los participantes infantiles se apropiaron del espacio durante las sesiones de lectura, por lo que la biblioteca adquirió una dimensión especial en los significados que estos actores otorgaron

a la experiencia socioeducativa. En este sentido, no es difícil constatar que en los resultados expuestos subyace el espíritu de los ODS vinculados a la necesidad de garantizar una educación “inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS 4 y 11) en la base de esas “ciudades educativas” que la educación reclama como nuevo contrato social. En virtud de la investigación propuesta, cabe continuar por los caminos que abren los resultados que vinculan el álbum sin palabras a la redefinición de espacios de lectura en la construcción de comunidades. En este sentido, conviene indagar sobre la especificidad de formatos y géneros que incorporan los principios de diversidad e inclusión que requiere el marco social del siglo XXI. Así una de las líneas sobre la que es necesario profundizar, con los instrumentos oportunos, consiste en la indagación sobre la modificación de las actitudes hacia el libro y la biblioteca de todas las instancias comprometidas en el nuevo ecosistema de lectura y en las variables que, en este ámbito, pueden ser relevantes en los resultados. El álbum sin palabras, como indican los resultados de la investigación presentada, parece mostrarse como uno de los caminos más consistentes en la recuperación de espacios de lecturas por la construcción de sentidos de naturaleza compartida.

6. REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Arizpe, E. y Ryan, S. (2018). The wordless picturebook: challenging attitudes about literacy and language learning in multilingual contexts. En J. Bland (ed.), *Using literature in English language education: Challenging reading for 8–18 year olds* (pp. 63–82). Bloomsbury Academic.
- Arnanz-Monreal, L, García-Montes, N. y Tomás, R.V. (2023). La investigación y acción participativa transformadora basada en los grupos motores. *Prisma Social*, 43, 34–56. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5176>
- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen and audio*. Oxford University Press.
- Beckett, S. L. (2013). Wordless picturebooks. En S.L. Beckett, *Crossover picturebooks: A genre for all ages* (pp. 81–145). Routledge.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2014). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 270–325). Gedisa.
- Colón-Castillo, M.J. (2023). El álbum sin palabras como recurso educativo transversal: Revisión y análisis del estado de la cuestión. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14480>
- Colón-Castillo, M.J. (2024, en prensa). Los mediadores de lectura ante el discurso multimodal de los álbumes sin palabras. Un estudio exploratorio sobre el pensamiento docente en la sociedad digital. En R. Taberero-Sala (Coord.), *Formar lectores en la sociedad digital. Retos y propuestas desde la investigación* (pp. 91–109). Peter Lang.
- Colón, M. J. y Taberero, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 31–41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1796
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Cordón-García, J.A. (2018). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *El profesional de la información*, 27(3), 467–481. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>
- Cordón-García, J. (2020). La lectura digital. Intelección, apropiación y contextos. *Biblioteche Oggi Trends*, 6(3), 28–40. <http://dx.doi.org/10.3302/2421-3810-202002-028-1>

- De Amo, J.M. y Baldrich, K. (2021). Prácticas letradas en el ámbito universitario: Los hábitos lectores del alumnado de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Almería. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 40(1), 1–26. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2712>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on Reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- European Commission (2021). Ethics in Social Science and Humanities. chrome- https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/ethics-in-social-science-and-humanities_he_en.pdf
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Gil-Pelluch, L., Delgado-Herrera, P., Vargas-Pecino, C., Vergara-Martínez, M. y Salmerón-González, L. (2020). La lectura en pantalla en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 89, 41–47.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goldin, D. (2023). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. Océano Travesía.
- González-Mayorga, H., Vidal, J. y Vieira, M.J. (2017). El impacto del Informe Pisa en la sociedad española: el caso de la prensa escrita. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1–17. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9015>
- Han, B.C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2017). *Ciudades del Aprendizaje y los ODS: una Guía de Acción*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260559>
- Kim, M.Y. y Wilkinson, I.A.G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Kovač, M. y Van Der Weel, A. (eds.) (2020). *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*. CERLALC-UNESCO. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Révue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 1, 9–26. <http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE1.pdf>
- Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: Un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), 1–14. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>

Lysaker, J. T. (2019). *Before words. Wordless picture books and the development of reading in young children*. Teachers College Press.

Maine, F., Cook, V. y Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383–392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>

Martínez-Miguel, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.

Mercer, N. (2009). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.

Miles, M.B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Sage Publications.

OECD (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.

Romero-Oliva, M.F., Heredia-Ponce, H. y Sampérez-Hernández, M. (2019). El book-trailer como herramienta digital en la formación lectora de los futuros docentes. Un estudio de caso. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 92–128. <http://revistacaracteres.net/2019/11/ya-disponible-el-vol-8-n-2-de-caracteres/>

Romero-Oliva, M.F. Ambrós-Pallarés, A., y Trujillo-Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1–34. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>

Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sabirón-Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores.

Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013). L'émergence de cinq paradoxes qui nous interrogent vers un avenir complexe de la recherche en éducation. *La Recherche en Éducation*, 10, 69–87. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/7309>

Sabirón, F. y Arraiz, A. (2014). Complexité et recherche en éducation: La construction complexe des savoirs scientifiques en éducation. En L. Marmoz, y R. Marmoz (Eds.), *La recherche en éducation: pluralité et complexité* (pp. 31–42). L'Harmattan.

- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Skubic, D. y Podobnik, U. (2018). Preschool teachers' beliefs about the use of wordless picture books in kindergarten. *Jezik in Slovtvo*, 63(4), 17–31. <http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2018|4|17-31>
- Tabernero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil. Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 21–36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125
- Tabernero Sala, R., Colón Castillo, M. J. y Laliena, D. (2023). Discurso literario infantil y multimodalidad. Aproximación a la historia del álbum sin palabras en España desde los grandes olvidados. Siglo XXI. *Literatura Y Cultura Españolas*, (21), 435–472. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.435-472>
- Tabernero-Sala, R., Álvarez-Ramos, E. y Heredia-Ponce, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 90–107. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11116>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I.C. y Sánchez Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54–71. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>
- Van der Linden, S. (2008). Et si le sans avait du sens? *Hors Cadre[s]*, 3, 7-11.
- Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01