

María Jesús Colón Castillo

La lectura del álbum sin palabras.
Análisis del proceso de recepción
y de mediación en contextos
socioeducativos

Director/es

Tabernero Salas, Rosa
Sabirón Sierra, Fernando

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

LA LECTURA DEL ÁLBUM SIN PALABRAS.
ANÁLISIS DEL PROCESO DE RECEPCIÓN Y DE
MEDIACIÓN EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Autor

María Jesús Colón Castillo

Director/es

Tabernero Salas, Rosa
Sabirón Sierra, Fernando

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

2021



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

La lectura del álbum sin palabras.
Análisis del proceso de recepción y de mediación en
contextos socioeducativos

Autora

María Jesús Colón Castillo

Directores

Rosa Tabernero Sala

Fernando Sabirón Sierra

Facultad de Educación
2021

Programa de Doctorado en Educación

Rama: Ciencias Sociales y Jurídicas

Línea de investigación: Investigación en Didácticas Específicas

Ámbitos de investigación: Literatura infantil y juvenil y etnografía de la educación

AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento se dirige a los participantes de esta investigación, a las niñas y a los niños que formaron parte del *Taller de Lectura*, por su acogida siempre entusiasta de los libros y de todas las propuestas que desarrollamos en la Biblioteca, por su implicación inteligente, emocional y sensible en la lectura, y por enseñarme a mirar “con ojos de niño”, como ellos solían decir, los álbumes sin palabras. Agradezco además a sus familias y a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos su confianza, desde la presunción de que la lectura y la educación de los más jóvenes bien merecen explorar rutas insospechadas, incluso aquellas que desafían las propias creencias. Mi agradecimiento especial al Ayuntamiento, a sus representantes y trabajadores con los que durante tantos años he compartido empeños y me han mostrado lo que significa el servicio público, por la propuesta inicial, por el apoyo y por su disposición siempre colaboradora. Finalmente, a la bibliotecaria y a las mediadoras de lectura por sus reflexiones, creencias, prácticas e inquietudes, y por la aportación de nuevas miradas y perspectivas porque suscitaron el cuestionamiento de las propias.

A la profesora Rosa Tabernero Sala por la dirección de esta tesis, por su rigor profesional, por sus orientaciones siempre lúcidas y cargadas de razón, por enseñarme a mirar, a comprender y a apasionarme por la literatura infantil, por saber contrarrestar con su equilibrio mi escepticismo, variabilidad y excesiva dilatación en el proceso, por compartir su conocimiento y permitirme participar en los proyectos de investigación educativa que lidera desde la generosidad que siempre desprende en cada una de sus iniciativas, por estar siempre cerca, incondicional, afectiva y firme, inteligente y siempre sabedora de qué era necesario en cada momento, por ser un ejemplo de dedicación universitaria desde modos de hacer que, antes de nada, son humanos e invitan a internarse en este mundo tan complejo, que ella hace comprensible e ilusionante. Al profesor Fernando Sabirón Sierra por su paciencia y confianza, por las clases magistrales y profundamente reflexivas que me dedicó en su despacho, por acompañarme en este largo itinerario y cruce de caminos en el que ha desenlazado esta tesis, por enseñarme dónde reside el valor de la investigación educativa y por contagiarme su fervor por la etnografía, desde esa incertidumbre que lo caracteriza y de la que ya no podré desprenderme.

Agradezco además a la profesora Pilar Morterero Corredera que me abriera las puertas del postgrado *Profesor de español para alumnos inmigrantes* del que era directora, donde sentí que la formación de los futuros maestros y maestras merecía un cambio de rumbo en la vida, por su insistencia en que iniciase los estudios de doctorado y por la forma en que entiende la amistad, sincera y sin tapujos. A Pilar Lahoz Esteban que tanto ha tenido que ver con la gestación de esta tesis, por sus reflexiones acertadas, por escucharme siempre y hacer posible que ningún problema fuese un obstáculo, ni en el desarrollo de la intervención educativa, ni durante los muchos años de trabajo compartido. A Ana G. Lartitegui por sus valiosas orientaciones sobre el discurso del álbum sin palabras. A mis compañeras y compañeros del Grupo de Investigación ECOLIJ, por su apoyo, por esas palabras de ánimo cuando más lo he necesitado y por la generosa asunción de tareas que espero pueda corresponder en algún momento. A mis compañeras y compañeros del Centro de Adultos Ricardo Solá y a su directora, Cristina Mediel Elipe, por la complicidad que nos unirá siempre en nuestra forma de entender la docencia.

Finalmente, a Teresa, Pilu y Rosa, por su amistad diferenciada, libre y honesta, a mi familia, siempre, Maite, Manel y José M., debería ser un *lo siento*, y a mi madre, Araceli, sin ella, no habría nada.

A todos ellos dedico estas páginas.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS	5
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y CUADROS	9
ÍNDICE DE IMÁGENES	10
INTRODUCCIÓN	15

APARTADO I

EL DISCURSO DEL ÁLBUM SIN PALABRAS. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... 19

1.1. ANOTACIONES PREVIAS SOBRE EL ÁLBUM POSMODERNO	21
1.1.1. <i>Un apunte terminológico</i>	21
1.1.2. <i>El álbum como producto sociocultural y artístico</i>	22
1.1.3. <i>Antecedentes del álbum sin palabras: las narrativas visuales</i>	25
1.2. EL CONCEPTO DE ÁLBUM SIN PALABRAS	29
1.2.1. <i>Denominar desde la carencia</i>	29
1.2.2. <i>Definir desde el hospedaje</i>	30
1.2.3. <i>Texto subyacente o texto implícito</i>	31
1.3. EL DISCURSO TEXTUAL EN EL ÁLBUM SIN PALABRAS.....	34
1.3.1. <i>Límites difusos</i>	34
1.3.2. <i>Texto esencial y textos peritextuales</i>	35
1.3.3. <i>La función de anclaje del texto</i>	37
1.4. EL DISCURSO VISUAL EN EL ÁLBUM SIN PALABRAS.....	40
1.4.1. <i>Concepción visual del álbum sin palabras</i>	40
1.4.2. <i>Principios y criterios de análisis de la imagen</i>	41
1.4.3. <i>Mecanismos de representación de la imagen secuencial</i>	44
1.5. LA RECEPCIÓN DEL ÁLBUM SIN PALABRAS	48
1.5.1. <i>Concepción comunicativa y artística del álbum sin palabras</i>	48
1.5.2. <i>Alfabetización visual</i>	54
1.5.3. <i>Recepción de la imagen y construcción de significado</i>	56
1.6. LOS ÁLBUMES SIN PALABRAS: APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONTEXTO ESPAÑOL	64
1.6.1. <i>Antecedentes de los álbumes sin palabras</i>	64
1.6.2. <i>Los libros sin palabras: primeras colecciones para prelectores</i>	71
1.6.3. <i>Los álbumes sin palabras: ferias, premios y traducciones</i>	78
1.7. MUESTRA DE OBRAS Y AUTORES: APROXIMACIÓN ANALÍTICA	82
1.7.1. <i>Álbumes sin palabras de ficción</i>	83

1.7.2. Álbumes sin palabras de no ficción.....	111
1.7.3. Imaginarios sin palabras.....	123
1.7.4. Libros-juego sin palabras.....	129
1.7.5. Cómic sin palabras.....	133

APARTADO II

INVESTIGACIÓN Y ÁLBUM SIN PALABRAS. ESTADO DE LA CUESTIÓN 139

2.1. PRIMERAS INVESTIGACIONES SOBRE ÁLBUMES SIN PALABRAS.....	141
2.2. LA INVESTIGACIÓN EN EL SIGLO XXI.....	144
2.2.1. Estudios de carácter teórico.....	147
2.2.2. Investigaciones de intervención educativa.....	150
2.2.3. Estudios psicológicos y clínicos.....	160
2.3. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	161

APARTADO III

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA 165

3.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.....	167
3.1.1. Antecedentes de la investigación educativa y cualitativa.....	167
3.1.2. Paradigmas de investigación interpretativos.....	172
3.1.3. El enfoque etnográfico.....	175
3.1.4. Presentación de la investigación educativa desarrollada.....	179
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO: ESTUDIO DE CASO.....	181
3.2.1. Presupuestos de partida: La promoción de la lectura y el álbum sin palabras....	181
3.2.2. Objetivos del estudio.....	184
3.2.3. Método de investigación.....	185
3.2.4. Contexto y población.....	186
3.2.5. Estrategias, instrumentos y técnicas para la recogida de datos.....	189
3.2.6. Análisis de los datos.....	199
3.2.7. Consideraciones éticas.....	202
3.2.8. Criterios de científicidad.....	206
3.2.9. Corpus seleccionado.....	209
3.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO (I): SIGNIFICADOS OTORGADOS A LA LECTURA Y A LA EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA.....	214
3.3.1. Significados sobre la lectura.....	216
3.3.2. Significados sobre la Biblioteca.....	256
3.3.3. Significados sobre el Taller de lectura.....	276

3.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO (II): EL PROCESO DE RECEPCIÓN Y MEDIACIÓN DEL ÁLBUM SIN PALABRAS	320
3.4.1. Estructura de las sesiones y actividades realizadas en torno a la lectura	321
3.4.2. Tipos de respuesta ante los álbumes sin palabras	360
3.4.3. Niveles de lectura y estrategias de comprensión	390
3.4.4. Variables de incidencia en el proceso de recepción	453
3.5. DISEÑO METODOLÓGICO: ESTUDIO EXPLORATORIO.....	507
3.5.1. Presupuestos de partida, objetivos y preguntas del estudio	508
3.5.2. Contexto y población.....	511
3.5.3. Instrumentos y análisis de los datos.....	513
3.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO (I): CREENCIAS Y ACTITUDES DE LOS MEDIADORES DE LECTURA	516
3.6.1. Creencias y actitudes sobre los álbumes sin palabras.....	517
3.6.2. Creencias y actitudes sobre el receptor implícito	520
3.6.3. Creencias y actitudes sobre la lectura de álbumes sin palabras	524
3.6.4. Percepciones sobre la presencia de los álbumes sin palabras en el contexto	529
3.7. RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO (II): ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	532
3.7.1. Estrategias de mediación utilizadas o recomendadas	534
3.7.2. Factores de incidencia en la conformación de las estrategias	567
3.8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	590
3.8.1. Significados otorgados a la lectura y a la experiencia socioeducativa realizada en la Biblioteca.....	590
3.8.2. El proceso de recepción y de mediación del álbum sin palabras en el Taller de lectura	598
3.8.3. Creencias y actitudes de las mediadoras ante los álbumes sin palabras	606
3.8.4. Estrategias de mediación utilizadas por las mediadoras participantes	608
CONSIDERACIONES FINALES.....	613
CORPUS UTILIZADO	625
REFERENCIAS	626

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Libros sin palabras editados inicialmente en España (1970-1999)</i>	72
<i>Tabla 2. Traducciones de libros sin palabras publicados en España (1970-1999)</i>	79
<i>Tabla 3. Principales líneas de investigación entre 2000 y 2020</i>	147
<i>Tabla 4. Horarios de los grupos asistentes al Taller de lectura</i>	188
<i>Tabla 5. Grupos y seudónimos de los participantes del Taller de lectura</i>	189
<i>Tabla 6. Instrumentos y técnicas de recogida de datos durante la observación participante</i>	190
<i>Tabla 7. Participantes de las entrevistas</i>	193
<i>Tabla 8. Selección de libros sin palabras (o casi sin palabras) adquiridos para la Biblioteca</i>	209
<i>Tabla 9. Obras que leyeron los grupos en cada sesión</i>	211
<i>Tabla 10. Categorías sobre los significados otorgados a la lectura</i>	216
<i>Tabla 11. Categorías sobre los significados otorgados a la Biblioteca</i>	256
<i>Tabla 12. Categorías sobre los significados otorgados al Taller de lectura</i>	277
<i>Tabla 13. Categorías sobre la estructura de las sesiones y las actividades realizadas</i>	322
<i>Tabla 14. Categorías sobre los tipos de respuesta ante los álbumes sin palabras</i>	360
<i>Tabla 15. Categorías sobre los niveles de lectura y las estrategias de comprensión</i>	391
<i>Tabla 16. Categorías sobre las variables de incidencia en el proceso de recepción</i>	453
<i>Tabla 17. Categorías sobre las estrategias de mediación utilizadas por la mediadora y los lectores infantiles</i>	505
<i>Tabla 18. Preguntas de investigación y temas del estudio exploratorio</i>	511
<i>Tabla 19. Informantes clave de la primera fase del estudio exploratorio</i>	512
<i>Tabla 20. Preguntas planteadas en el cuestionario abierto</i>	513
<i>Tabla 21. Categorías acerca de las creencias y actitudes sobre los álbumes sin palabras</i>	517
<i>Tabla 22. Categorías acerca de las creencias y actitudes sobre el receptor implícito</i>	521
<i>Tabla 23. Categorías acerca de las creencias y actitudes sobre la experiencia de lectura</i>	524
<i>Tabla 24. Categorías acerca de las percepciones sobre la presencia de los álbumes sin palabras en el contexto</i>	529
<i>Tabla 25. Informantes clave de la segunda fase del estudio exploratorio</i>	533
<i>Tabla 26. Categorías detectadas en relación con el contexto</i>	568
<i>Tabla 27. Categorías detectadas en relación con los lectores en formación</i>	576
<i>Tabla 28. Categorías detectadas en relación con la lectura y la literatura</i>	583

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y CUADROS

<i>Gráfico 1. Libros ilustrados sin palabras o casi sin palabras publicados en inglés entre 1960 y 1990 según los datos aportados por Richey y Puckett (1992)</i>	<i>141</i>
<i>Gráfico 2. Bibliografía académica entre 1970 y 1999.....</i>	<i>142</i>
<i>Gráfico 3. Bibliografía académica por fechas entre 2000 y 2020</i>	<i>145</i>
<i>Gráfico 4. Bibliografía académica por países entre 2000 y 2020.....</i>	<i>146</i>
<i>Gráfico 5. Documentos indexados en SCOPUS entre 2015 y 2020 en los que intervienen los libros sin palabras</i>	<i>160</i>
<i>Cuadro 1. Paradigmas de investigación propuestos por Guba y Lincoln (2012)</i>	<i>173</i>
<i>Cuadro 2. Estructura general y componentes de la investigación educativa desarrollada</i>	<i>180</i>
<i>Cuadro 3. Temas y macro-categorías sobre los significados otorgados a la lectura y a la experiencia socioeducativa</i>	<i>215</i>
<i>Cuadro 4. Temas y macro-categorías sobre el proceso de recepción y mediación de los álbumes sin palabras</i>	<i>321</i>
<i>Cuadro 5. Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 2</i>	<i>542</i>
<i>Cuadro 6. Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 4</i>	<i>549</i>
<i>Cuadro 7. Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 5</i>	<i>555</i>
<i>Cuadro 8. Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 6</i>	<i>561</i>
<i>Cuadro 9. Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 10</i>	<i>567</i>

ÍNDICE DE IMÁGENES¹

<i>Imagen 1. Aucas del sol y la luna</i>	65
<i>Imagen 2. Historieta muda de la Revista Charlot nº 17. (17/06/1916)</i>	67
<i>Imagen 3. ¿Dónde está la mariquita? de Pía Vilarrubias. Ed. Juventud</i>	74
<i>Imagen 4. Dónde vamos de María Rius. Ed. La Galera</i>	75
<i>Imagen 5. Miremos dónde voy de T. Ribas, P. Casademunt y R. Capdevila. Ed. La Galera</i>	76
<i>Imagen 6. Sopla que sopla de Teresa Ribas y Fina Rifà. Ed. La Galera</i>	76
<i>Imagen 7. No tinc paraules de Arnal Ballester. Ed. Media Vaca</i>	78
<i>Imagen 8. Historia sin palabras de Dick Bruna. Ed. Aguilar</i>	84
<i>Imagen 9. ¿Dónde está el pastel? de Thé Tjong-Khing. Ed. Blume</i>	86
<i>Imagen 10. Mientras tú duermes de Mariana Ruiz Johnson. Ed. Kalandraka</i>	87
<i>Imagen 11. El globito rojo de Iela Mari. Ed. Kalandraka</i>	88
<i>Imagen 12. El bosque dentro de mí de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	89
<i>Imagen 13. La ola de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	90
<i>Imagen 14. El muñeco de nieve de Raymond Briggs. Ed. La Galera</i>	91
<i>Imagen 15. Sombras de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	93
<i>Imagen 16. Una pelota para Daisy de Chris Raschka. Ed. Corimbo</i>	95
<i>Imagen 17. ¿Quién ha visto las tijeras? de Fernando Krahn. Ed. Alfaguara</i>	97
<i>Imagen 18. Oink de Arthur Geisert. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	98
<i>Imagen 19. No tinc paraules de Arnal Ballester. Ed. Media Vaca</i>	100
<i>Imagen 20. The Surprise Picnic de John S. Goodall. Ed. Ragged Bears</i>	102
<i>Imagen 21. Flora y el flamenco de Molly Idle. Ed. Barbara Fiore</i>	103
<i>Imagen 22. Un día, un perro de Gabrielle Vincent. Ed. Zendera Zariquiey</i>	104
<i>Imagen 23. Pessigolles de Christian Bruel y Anne Bozellec. Ed. La Magrana</i>	105
<i>Imagen 24. ¿Por qué? de Nikolai Popov. Ed. Kalandraka</i>	107
<i>Imagen 25. Del otro lado del árbol de Mandana Sadat. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	108
<i>Imagen 26. De noche en la calle de Ángela Lago. Ed. Ekaré</i>	109
<i>Imagen 27. Migrantes de Issa Watanabe. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	110
<i>Imagen 28. El viaje de Anno de Mitsumasa Anno. Ed. Juventud</i>	112
<i>Imagen 29. Zoom de Istvan Banyai. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	113

¹ La reproducción de las imágenes de esta tesis se acoge al texto del Artículo 32, *Citas y reseñas e ilustración con fines educativos o de investigación científica*, de la Ley 2/2019, de 1 de marzo, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y por el que se incorporan al ordenamiento jurídico español la Directiva 2014/26/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de febrero de 2014, y la directiva (UE) 2017/1564 del Parlamento Europeo del Consejo, de 13 de septiembre de 2017. <https://www.boe.es/eli/es/l/2019/03/01/2> (BOE núm. 53, de 2 de marzo de 2019)

<i>Imagen 30. Travesía de Peter Van den Ende. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	115
<i>Imagen 31. La casa del árbol de Marije Tolman y Ronald Tolman. Ed. Pípala</i>	116
<i>Imagen 32. La casa de Monique Felix. Ed. Lumen</i>	117
<i>Imagen 33. Antes, ahora, después de Asun Balzola. Ed. SM</i>	118
<i>Imagen 34. Historia sin fin de Iela Mari. Ed. Anaya</i>	119
<i>Imagen 35. El Arca de Noé de Peter Spier. Ed. Patio</i>	121
<i>Imagen 36. La Cenicienta de Eulàlia Valeri y Conxita Rodríguez. Ed. La Galera</i>	122
<i>Imagen 37. Robinson Crusoe de Ajubel. Ed. Media Vaca</i>	123
<i>Imagen 38. Vamos al agua de Ali Mitgutsch. Ed. Juventud</i>	124
<i>Imagen 39. El arenque rojo de Gonzalo Moure y Alicia Varela. Ed. SM</i>	125
<i>Imagen 40. Jugando de Helen Oxenbury. Ed. Juventud</i>	126
<i>Imagen 41. Animamos de Mario Mariotti. Ed. Susaeta</i>	128
<i>Imagen 42. Todo en un museo de Katy Couprie y Antonin Louchard. Ed. RBA</i>	129
<i>Imagen 43. ¿Dónde está mi zapato? de Tomi Ungerer. Ed. Kalandraka</i>	130
<i>Imagen 44. Diez niños se cambian de casa de Mitsumasa Anno. Ed. Juventud</i>	131
<i>Imagen 45. ¡Oh! de Josse Goffin. Ed. MSV</i>	132
<i>Imagen 46. El intruso de Bastien Contraire. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	133
<i>Imagen 47. Gon de Masashi Tanaka. Ed. La Cúpula</i>	135
<i>Imagen 48. El gran desastre de Martin Waddell y Philippe Dupasquier. Ed. Ediciones B</i>	136
<i>Imagen 49. Flotante de David Wiesner. Ed. Océano Travesía</i>	138
<i>Imagen 50. Emigrantes de Shaun Tan. Ed. Barbara Fiore</i>	138
<i>Imagen 51. Cubiertas de álbumes sin palabras</i>	313
<i>Imagen 52. Cubiertas de álbumes sin palabras</i>	329
<i>Imagen 53. Cubiertas de álbumes sin palabras</i>	331
<i>Imagen 54. Escenas conectadas de Zoom de Istvan Banyai. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	333
<i>Imagen 55. Ladrón de gallinas de Beatrice Rodriguez. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	341
<i>Imagen 56. El libro rojo de Barbara Lehman. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	342
<i>Imagen 57. Dibujo de José (4 años) sobre El Globito rojo</i>	351
<i>Imagen 58. Cómic de Ariadna (7 años) de El muñeco de nieve</i>	352
<i>Imagen 59. Escritura de Andrés (8 años) sobre El libro rojo</i>	354
<i>Imagen 60. ¿Dónde está el pastel? de Thé Tjong-Khing. Ed. Blume</i>	363
<i>Imagen 61. Caperucita roja de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	364
<i>Imagen 62. Flora y el flamenco de Molly Idle. Ed. Barbara Fiore</i>	365
<i>Imagen 63. El muñeco de nieve de Raymond Briggs. Ed. La Galera</i>	368
<i>Imagen 64. Detalle de Ladrón de gallinas de Beatrice Rodriguez. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	372
<i>Imagen 65. La ola de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	375
<i>Imagen 66. La ola de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	377

<i>Imagen 67. Detalle de El muñeco de nieve de Raymond Briggs. Ed. La Galera</i>	378
<i>Imagen 68. Flora y el flamenco de Molly Idle. Ed. Barbara Fiore</i>	380
<i>Imagen 69. Dibujos de Sonia (8 años) y Alicia (9 años) sobre Re-Zoom</i>	381
<i>Imagen 70. Dibujo de Ariel (6 años) sobre Ladrón de gallinas</i>	382
<i>Imagen 71. Dibujos de Lidia (4 años) y Jaime (5 años) sobre La ola</i>	382
<i>Imagen 72. Dibujos de María (5 años) sobre Caperucita roja y Zoom</i>	383
<i>Imagen 73. Dibujos de Eloy (8 años), Gorka y Roberto (10 años) sobre Flotante</i>	383
<i>Imagen 74. Dibujo de Luna (9 años) sobre Sombras</i>	384
<i>Imagen 75. Dibujos de David (10 años) y Lupe (9 años) y sobre Martes</i>	384
<i>Imagen 76. Dibujo y escritura de Ruth (7 años) sobre El globito rojo</i>	387
<i>Imagen 77. Dibujo y escritura de Violeta (7 años) sobre El globito rojo</i>	387
<i>Imagen 78. Dibujo y escritura de Irina (7 años) sobre El globito rojo</i>	387
<i>Imagen 79. Dibujo y escritura de Joel (8 años) sobre El globito rojo</i>	388
<i>Imagen 80. Martes de David Wiesner. Ed. Océano Travesía</i>	394
<i>Imagen 81. ¿Dónde está mi zapato? de Tomi Ungerer. Ed. Kalandraka</i>	396
<i>Imagen 82. El globito rojo de Iela Mari. Ed. Kalandraka</i>	397
<i>Imagen 83. Escenas de Sombras de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	402
<i>Imagen 84. Caperucita roja de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	408
<i>Imagen 85. Una pelota para Daisy de Chris Raschka. Ed. Corimbo</i>	410
<i>Imagen 86. El viaje de Max de G. David y M. Caudry. Ed. El Aleph Editores</i>	412
<i>Imagen 87. Depredadores de Antoine Guilleppé. Ed. Océano Travesía</i>	414
<i>Imagen 88. El hombre de la flor de Mark Ludy. Ed. Edaf</i>	419
<i>Imagen 89. La ola de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	421
<i>Imagen 90. Martes de David Wiesner. Ed. Océano Travesía</i>	423
<i>Imagen 91. Detalle de Ladrón de gallinas de Beatrice Rodriguez. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	433
<i>Imagen 92. Guardas finales de El viaje de Max de G. David y M. Caudry. Ed. El Aleph Editores</i>	434
<i>Imagen 93. Una pelota para Daisy de Chris Raschka. Ed. Corimbo</i>	435
<i>Imagen 94. Detalle de Sombras de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	437
<i>Imagen 95. Caperucita roja de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	440
<i>Imagen 96. Escenas de Ladrón de gallinas de Beatrice Rodriguez. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	442
<i>Imagen 97. Caperucita roja de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	443
<i>Imagen 98. Depredadores de Antoine Guilleppé. Ed. Océano Travesía</i>	447
<i>Imagen 99. El hombre de la flor de Mark Ludy. Ed. Edaf</i>	451
<i>Imagen 100. La ola de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	463
<i>Imagen 101. Una pelota para Daisy de Chris Raschka. Ed. Colimbo</i>	468
<i>Imagen 102. Escenas de Re-Zoom de Istvan Banyai. Ed. Fondo de Cultura Económica</i>	476
<i>Imagen 103. Sombras de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore</i>	477

<i>Imagen 104. Martes de David Wiesner. Ed. Océano Travesía</i>	<i>479</i>
<i>Imagen 105. El libro rojo de Barbara Lehman. Ed. Libros del Zorro Rojo.....</i>	<i>481</i>
<i>Imagen 106. El libro rojo de Barbara Lehman. Ed. Libros del Zorro Rojo.....</i>	<i>482</i>
<i>Imagen 107. El hombre de la flor de Mark Ludy. Ed. Edaf.....</i>	<i>483</i>
<i>Imagen 108. Depredadores de Antoine Guilleppé. Ed. Océano Travesía</i>	<i>485</i>
<i>Imagen 109. Cubierta de El libro rojo de Barbara Lehman. Ed. Libros del Zorro Rojo</i>	<i>488</i>
<i>Imagen 110. Contracubierta y cubierta de Martes de David Wiesner. Ed. Océano Travesía</i>	<i>489</i>
<i>Imagen 111. El viaje de Max de G. David y M. Caudry. Ed. El Aleph Editores.....</i>	<i>490</i>
<i>Imagen 112. Contracubierta de El viaje de Max de G. David y M. Caudry. Ed. El Aleph Editores</i>	<i>492</i>
<i>Imagen 113. El muñeco de nieve de Raymond Briggs. Ed. La Galera</i>	<i>499</i>
<i>Imagen 114. Un niño, un perro y una rana de Mercer Mayer. Ed. Los Cuatro Azules</i>	<i>502</i>

INTRODUCCIÓN

La tesis que se presenta se inscribe en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza, en la línea general de Investigación en Didácticas Específicas. Su diseño acoge al menos dos ámbitos de estudio en el marco de las ciencias sociales y humanas, la Literatura Infantil y Juvenil², en la que se define inicialmente el tema, y la etnografía de la educación, desde la que se aborda su exploración.

En cuanto al ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil, se parte de la concepción del hecho literario como una forma de comunicación específica (Pozuelo-Yvancos, 2010). Como indica Taberero-Sala (2005), las aportaciones de la Estética de la recepción (Iser, 1987, 1989; Jauss, 1978) y de la pragmática favorecieron la consecución de un marco metodológico y hermenéutico propio de la LIJ, al abrir la puerta al receptor, al contexto y al uso de la literatura. Desde esta asunción comunicativa del discurso literario infantil, la aproximación al objeto de estudio, la lectura del álbum sin palabras³, se plantea desde la atención a las diferentes instancias de la comunicación —las obras, los lectores infantiles, los mediadores de lectura y el contexto— como ejes fundamentales de la educación literaria (Cerrillo, 2016; Colomer, 2012; Mendoza-Fillola, 2006; Munita, 2014). Estos ejes han sido demandados por la propia naturaleza y trayectoria de la investigación educativa llevada a cabo, cuyo punto de origen reside en el cuestionamiento generado por los álbumes sin palabras, en la búsqueda de nuevas prácticas en favor de la lectura (Lluch y Sánchez-García, 2017) y en la necesidad de intervención en un contexto socioeducativo concreto.

En un principio, el interés personal por los álbumes sin palabras nace de la extrañeza y el cuestionamiento provocado en un primer encuentro con estos libros. En ese momento, surge la hipótesis de que la obra, desconcertante para el adulto que se inicia en su lectura, se dirige a un lector modelo (Eco, 1993), un lector infantil actualmente habituado a la lectura hipertextual e hiperconectada (De Amo, 2019;

² En sustitución de la expresión Literatura Infantil y Juvenil también se utilizarán las siglas LIJ.

³ Como primera definición sintética, podría entenderse el álbum sin palabras como un objeto artístico complejo, caracterizado por tener la forma de un libro o de un álbum, estar construido por imágenes narrativas secuenciadas y carecer prácticamente de texto.

Taberero-Sala, 2016a, 2016b), quien quizá podrá aportar una perspectiva diferenciada de la mirada adulta. El interés por conocer cómo los lectores infantiles del siglo XXI interpretan estas obras y si los formatos multimodales de carácter analógico (Kress, 2010; Serafini, 2014b; Wolf, 2020) podrían favorecer su formación, su educación literaria o artística, impulsó el primer acercamiento hacia los álbumes sin palabras. Al mismo tiempo, la situación de una Biblioteca Municipal del ámbito rural que precisaba revitalizarse y la propuesta de intervención del Ayuntamiento, como institución pública responsable, ofrecieron un espacio de encuentro entre las obras y los lectores, y la posibilidad de indagar sobre el tema.

Ambos factores confluyeron y adoptaron la forma de un proyecto de investigación gracias a la profesora Rosa Taberero Sala, quien valoró su adecuación e interés educativo en el área de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Se diseñó, así, un primer plan de investigación desde los presupuestos de la etnografía de la educación, orientados por el profesor Fernando Sabirón Sierra.

El estudio de caso y la primera fase del trabajo de campo pudieron desarrollarse debido a la acogida inicial que las familias y los lectores infantiles del contexto de estudio realizaron de la propuesta educativa y a que los objetivos esperados por la institución organizadora, en cuanto a la promoción de la lectura y a la recuperación del espacio de la Biblioteca, se fueron cumpliendo. Así comenzó una investigación en cuyo trayecto se incorporaron otros componentes, como la necesidad de incidir en el estudio teórico del discurso del álbum sin palabras, puesto que la complejidad y las claves de construcción del formato no solo condicionaban las respuestas lectoras de los participantes, sino también las estrategias de mediación, cuestión que igualmente resultaba esencial para comprender el proceso de recepción de los álbumes sin palabras. Es decir, los primeros resultados activaron nuevas preguntas de investigación, cuyo interés se vio reforzado por el estado de la cuestión y por los resultados de investigaciones educativas previas en torno al álbum sin palabras que evidenciaron la necesidad de ofrecer una respuesta integradora y transdisciplinar (Nicolescu, 2013).

En síntesis, el objetivo inicial de la tesis residía en indagar sobre el proceso de recepción del álbum sin palabras desde una perspectiva comunicativa de la LIJ, un

enfoque que reclamó una mirada hacia todos los elementos que intervinieron en la experiencia de lectura: las obras, los lectores infantiles, los mediadores y el contexto. Como resultado, se presentan los contenidos que conforman el trabajo organizados en tres grandes apartados y un epílogo.

El **Apartado I**, *El discurso del álbum sin palabras. Fundamentación teórica*, se centra en la comprensión de **las obras** desde una aproximación histórica, conceptual, analítica y formativa. Con este propósito, se muestra el carácter ecléctico y fronterizo de estos libros, sus conexiones con el álbum posmoderno y con otras narrativas gráficas; se define el formato y se identifican sus principales claves de construcción desde el análisis de su discurso textual y visual; se valoran sus posibilidades formativas desde la concepción comunicativa y artística de la ilustración y su potencial en el desarrollo de la alfabetización visual; finalmente, se aporta una revisión cronológica de los antecedentes del género en España y un análisis ejemplificativo de una selección de obras en las que pueden observarse algunas de las claves de construcción comentadas. La finalidad de este apartado es profundizar en cuestiones previamente abordadas por la crítica especializada y contribuir con nuevas aportaciones teóricas, que no habían sido exploradas hasta el momento, como marco de referencia del estudio empírico.

El **Apartado II**, *Investigación y álbum sin palabras. Estado de la cuestión*, ofrece una **revisión bibliográfica** de las principales investigaciones desarrolladas en relación con los álbumes sin palabras. En su exposición, se ha optado por un criterio cronológico, organizado en dos etapas. En la primera, se expone una síntesis de los resultados obtenidos por la investigación educativa hasta finales del siglo XX. En la segunda etapa, se presentan las tres líneas de investigación identificadas en los últimos años, los estudios teóricos, los estudios psicológicos y clínicos y las investigaciones de intervención educativa; en estas últimas, se incide especialmente a través de la descripción de sus objetivos, de los contextos en los que se llevaron a cabo y de sus resultados. Del estado de la cuestión se deducen algunos de los interrogantes que han orientado los objetivos de esta investigación.

El **Apartado III**, *Investigación e intervención educativa*, presenta la investigación empírica realizada con atención a los **lectores infantiles**, a los

mediadores y al contexto de intervención. Así, el apartado comprende la fundamentación y referentes epistemológicos desde los que se concibe la investigación, el diseño metodológico de enfoque etnográfico, la presentación del análisis de los datos mediante informes vinculados a los objetivos de la investigación, y la discusión de los resultados a modo de conclusiones del estudio. Como se verá en la exposición de este apartado, en la investigación se integran dos estudios complementarios. En primer lugar, un estudio de caso desarrollado en una Biblioteca Pública Municipal en la que se implementó un *Taller de lectura*. Su objetivo principal era indagar sobre el proceso de recepción del álbum sin palabras, por lo que el estudio se centró principalmente en los lectores infantiles y en los elementos que condicionaron la recepción, con especial atención al contexto y al proceso de mediación. En segundo lugar, la investigación se complementa con un estudio exploratorio enfocado en los mediadores, en sus creencias, actitudes y experiencias en relación con los álbumes sin palabras. De esta forma, la investigación educativa desarrollada trata de aportar una mirada multirreferencial del objeto de estudio desde la atención a la complejidad que lo caracteriza.

Finalmente, en las *Consideración finales*, se aportan las conclusiones teóricas relacionadas con el marco pedagógico transdisciplinar en el que se inserta el discurso del álbum sin palabras y la comprensión de su experiencia de lectura. En este sentido, se señalan como cuestiones fundamentales la comunicación multimodal, la conversación y el aprendizaje dialógico, la mediación y el contexto de las bibliotecas públicas como referente cultural y educativo en la promoción de la lectura.



Universidad
Zaragoza

APARTADO I

EL DISCURSO DEL ÁLBUM SIN PALABRAS.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. ANOTACIONES PREVIAS SOBRE EL ÁLBUM POSMODERNO

1.1.1. Un apunte terminológico

El término «álbum» procede del latín «albus» que significa «blanco». En la antigua Roma, un álbum era una pizarra o muro blanco en el que se exponía información dirigida a los ciudadanos (Corominas, 1987). Actualmente, sus acepciones hacen referencia al especial formato de un libro en blanco en el que se colocan imágenes u otros elementos literarios, musicales o personales (Real Academia Española, 2020). En el diccionario de la Académie Française (2020), se recoge además otra acepción: «Ouvrage imprimé abondamment illustré»⁴. Este significado se aproxima al que ha adquirido el álbum en el contexto de la literatura infantil y de las artes visuales, aunque las connotaciones de su primigenio sentido de libro en blanco o libro en el que el blanco y el vacío son significativos siguen estando presentes (Van der Linden, 2015).

De este modo, en el ámbito de la literatura infantil, con el término álbum o también «libro-álbum», se denomina un tipo específico de libro ilustrado cuya singularidad le ha valido la calificación de género (Beckett, 2013; Durán, 2009; Shulevitz, 2005; Taberero-Sala, 2011; Zaparaín y González, 2010). Mientras en francés, italiano o portugués se parte de la misma raíz terminológica —album, albo, livro-álbum—, en inglés, la distinción conceptual entre un libro ilustrado y un álbum se ha concretado en la diferencia entre «illustrated book», «picture book» y «picturebook» entre otros términos (Taberero-Sala et al., 2015).

En lo que respecta a las características del álbum, las identificadas por Barbara Bader en 1976 siguen considerándose como representativas del género. La autora introdujo su estudio sobre la historia y el análisis del álbum en Estados Unidos con una definición que se ha convertido en la más referenciada desde entonces por los especialistas:

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and, foremost, an

⁴ «Obra impresa profusamente ilustrada.»

experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page. On its own terms its possibilities are limitless.⁵ (Bader, 1976, p. 1)

Bader (1976) entiende el álbum como un objeto cultural, comercial y artístico de infinitas posibilidades, e incide en la experiencia que provoca en el lector infantil. Los aspectos definitorios que señala en torno al álbum, como la interdependencia entre texto e imagen o la doble página, han sido y siguen siendo objeto de análisis, puesto que el paso del tiempo y el desarrollo del propio formato han reafirmado su interés como elementos clave para la comprensión de su discurso y de la experiencia de lectura.

1.1.2. El álbum como producto sociocultural y artístico

Desde la perspectiva señalada por Bader (1976), un álbum es un producto cultural, concebido normalmente para su difusión y venta, dependiente del contexto social y sujeto a criterios de consumo variables. Como objeto cultural dirigido, en principio, a la infancia, el álbum está condicionado por factores que generan tensión entre autores, editores y compradores, normalmente adultos, con consecuencias interesantes para la propia evolución del género (Squilloni, 2019).

Una cuestión señalada como condicionante de los temas y contenidos que se publican son los nuevos didactismos, lo políticamente correcto y lo que se considera apropiado o no para la infancia en un tiempo y espacio culturalmente determinados (Garraón, 2013; Nodelman, 2020; Sanjuán, 2018; Soriano, 1995; Squilloni, 2019; Taberero-Sala, 2005). Las prácticas educativas, las ideologías predominantes y el concepto de infancia ejercen así una tensión que, en algunos casos, puede derivar en censura institucional, autocensura editorial o autocensura de los autores (Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2017), o reacciones más o menos subversivas, contrarias a las

⁵ «Un álbum es texto, ilustraciones, diseño total; es un artículo de fabricación y un producto comercial; un documento social, cultural e histórico; y, sobre todo, es una experiencia para el niño. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar la vuelta a la página. Por sus propias condiciones, sus posibilidades son ilimitadas.»

corrientes dominantes (Clark, 2005). El arte nunca ha estado exento de estos condicionamientos y sus consecuencias inducen al análisis.

Otra consecuencia de esta tensión es el especial desarrollo que ha adquirido el libro como objeto (Taberero-Sala, 2016a, 2018, 2019a, 2019b, 2019c). La necesidad de competir con los formatos digitales ha reavivado el interés por el libro y su fisicidad. Puesto que un álbum es entendido como una unidad de «diseño total» (Bader, 1976) en la que todo es significativo —cubierta, guardas, tamaño, forma...— (Sipe, 2001; Van der Linden, 2015), las editoriales fortalecieron especialmente este aspecto, en un momento en el que se pronosticaba la desaparición del libro, para afianzar así una convivencia estable entre lo analógico y lo digital (Cordón-García, 2018; De Amo, 2019; Gubern, 2010; Wolf, 2020). De esta forma, un álbum es un objeto único que permite la reproducción, como todo libro nace para ser editado y difundido, pero no admite la mutabilidad. Cualquier alteración de la obra —una variación tipográfica, un cambio del tamaño del libro...— puede modificar su significado. De hecho, cuando un álbum se digitaliza, el resultado es un nuevo producto, ya que, como señala Littau (2008, p. 58), «deslindar la materialidad del texto de su significado en cuanto obra es tan imposible como deslindar la comprensión de la obra de las formas físicas en las que la recibimos».

Como objeto artístico, por tanto, todos los elementos que intervienen en la creación de un álbum son singulares y significativos, aunque Bader (1976) señalaba como característica destacada la especial interdependencia que se establece entre imágenes y texto (Arizpe y Styles, 2004; Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2006; Nodelman, 2005; Taberero-Sala, 2005, 2011; Van der Linden, 2007). En un álbum, las imágenes adoptan la modalidad de la ilustración (Martínez-Moro, 2004), es decir, se trata de imágenes narrativas y significativas, que aportan un nuevo discurso, desde una coordenada no sólo espacial sino también secuencial y temporal (Durán, 2009). Van der Linden (2015) incide además en el soporte de la doble página como unidad principal de construcción característica del álbum. La ilustración detiene al lector para ser contemplada, pero el texto incita al paso de página y a proseguir con la historia, lo que Bader (1976) denomina el drama de pasar la página. Se interrelacionan, así, dos discursos complementarios, estratégicamente dispuestos y cercanos en las páginas del álbum (Lewis, 2001), de manera que «las relaciones entre palabras e ilustraciones

varían, desde una relación de obvia congruencia, hasta una de alta ironía» (Taberner-Sala, 2005, p. 78). El juego de interdependencia que las ilustraciones establecen con el texto genera una lectura multimodal (Serafini, 2014b) en la que se necesita un lector especialmente activo, tal y como muestran investigaciones como las de Arizpe y Styles (2004), Colomer y Fittipaldi (2012), Evans (1998, 2009), Kiefer (1995), Pantaleo (2009) o Sipe y Brightman (2009) entre otras.

Esta necesaria interdependencia entre lo visual y lo verbal, además de la concisión textual que suele caracterizar al álbum, ha llevado a algunos autores a defender el papel predominante de la ilustración, puesto que no es posible el álbum sin ella (Escarpit y Godfrey, 2008; Shulevitz, 1997, 2005). En consecuencia, algunos autores, como Marantz (2005), proponen la necesidad del análisis también desde las artes visuales y no solo desde el ámbito de la literatura. Esta dicotomía parece heredera de la disociación que tradicionalmente se ha producido en el tratamiento del Arte y la Literatura (De la Flor, 2009). Mientras los manuales sobre arte se han ocupado principalmente de la pintura o la escultura, la literatura, por ser el arte que utiliza las palabras, ha sido objeto de un análisis diferenciado. En la LIJ, sin embargo, la confluencia es necesaria y el álbum reclama un enfoque interdisciplinar (Colomer et al., 2010) coherente con su naturaleza artística compleja:

El álbum acaba con la dicotomía académica de la oposición del texto y la ilustración. El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice y a quien lo dice. El álbum rompe inercias tanto en la práctica editorial como en la práctica lectora. (Durán, 2009, p. 213)

La literatura posmoderna resulta clave en este sentido, al entender la imagen como una nueva modalidad de discurso. Su incorporación provoca estructuras polifónicas en las que el texto y la imagen colisionan. La simultaneidad de ambos medios discursivos contribuye a fragmentar la lectura y a generar un «texto exquizado» para el lector (McHale, 2003), en tanto que debe afrontar la reconstrucción del sentido a partir de una variedad de elementos significativos. En consecuencia, la experiencia lectora se modifica y también las habilidades que se necesitan para ser un lector competente. Mora (2012), por ejemplo, acuña el término «lectoespectador» para tratar de reflejar el nuevo rol que asume el lector. Para Mirzoeff (2003) el protagonismo de la imagen se inserta en una «cultura visual», en la que se

produce una proliferación de la imagen, de tal forma que «la cultura fragmentada que denominamos posmoderna se entiende mejor a través de lo visual» (p. 20).

En el ámbito de la LIJ, el álbum se convierte así en «uno de los emblemas de lo posmoderno» (Tabernero-Sala, 2005, p. 76). Caracterizado por la especial interacción entre texto e ilustraciones y por el papel creativo que se confiere al lector, el álbum posmoderno adquiere formas experimentales diversas y complejas (Sipe y Pantaleo, 2012), entre las que podría situarse el «álbum sin palabras».

1.1.3. Antecedentes del álbum sin palabras: las narrativas visuales

En cuanto a los orígenes de los álbumes sin palabras, se ha incidido tanto en su inmersión en una tradición visual y didáctica, como en su capacidad para absorber distintas fuentes gráficas. Así, para Lewis (2001), el álbum sin palabras surgió como una variante del álbum posmoderno en la década de 1970 (Dresang, 1999), en conexión con el cómic y la novela gráfica, variante que ha prosperado en la medida en que los autores han descubierto sus posibilidades. Por contra, la influencia que la novela gráfica, el cómic o el cine mudo ha ejercido en los libros sin palabras ha llevado en ocasiones a atribuir a estos libros unas raíces diferentes al álbum (Bader, 1976). Por su parte, el estudio de Berona (2008) sobre las primeras novelas gráficas para adultos del siglo XIX y XX, también establece conexiones entre los libros sin palabras, el cómic, el cine mudo, el uso de técnicas de impresión, como el grabado sobre madera, o la influencia de movimientos artísticos como el expresionismo alemán.

Del mismo modo, los autores de álbumes sin palabras suelen hacer referencia a una concepción narrativa, visual y secuencial de las obras cuando reflexionan sobre su proceso creativo. Como se muestra en los siguientes ejemplos, las evocaciones a otras formas de narración visual, especialmente al cine, son frecuentes en sus declaraciones.

En una entrevista realizada en 1989 a Mitsumasa Anno decía: «I think of all my books as films»⁶ (Marcus, 2012, p. 10). Shaun Tan también recurre al cine y al cómic cuando explica las decisiones creativas sobre su obra *Emigrantes* [2006]:

Casi sin darme cuenta, me encontré trabajando en una novela gráfica más que en un álbum ilustrado. No hay una gran diferencia entre las dos cosas, pero en

⁶ «Imagino todos mis libros como películas.»

una novela gráfica quizás se pone mucho más énfasis en la continuidad secuencial, en muchos aspectos se parece más al cine que a la ilustración editorial. Nunca he sido un gran lector de cómics (llegué a la ilustración a través de la pintura) redirigí gran parte de mi investigación hacia el estudio de diferentes tipos de comics y novelas gráficas. (...) La posterior producción de las imágenes finales acabó siendo un proceso más parecido al cinematográfico que al de la ilustración convencional. (Barbara Fiore Editora, 2017a, párr.13-15)

En la misma línea se sitúa el editor Vicente Ferrer cuando comenta su primera publicación *No tinc paraules* [1998]:

La idea de utilizar como referencia más inmediata los libros sin palabras de Frans Masereel corresponde a Arnal, admirador declarado del autor (...). La otra gran influencia de Arnal Ballester en este libro, la que él considera más importante y que se puede rastrear sin esfuerzo en el conjunto de su obra, es el cine. (Puerta-Leisse, 2006, p. 82)

Suzy Lee (2014) reflexiona en su ensayo, *La trilogía del límite*, sobre el diseño y la elaboración de tres de sus álbumes sin palabras y también coincide en sus valoraciones:

Ciertas historias piden ser explicadas con el lenguaje de las imágenes y tratadas con la lógica visual. (...) Mientras trabajo, en ocasiones tengo la sensación de que estoy dibujando fotogramas para una película de animación. (Lee, 2014, pp. 142-144)

De nuevo, las referencias al cine son utilizadas por otro reconocido autor de álbumes sin palabras, David Wiesner, quien presentaba con estas palabras las entrevistas que Leonard Marcus (2012) había realizado a diferentes autores de libros ilustrados:

Picture books tell stories in a visual language that is rich and multileveled, sophisticated in its workings despite its often deceptively simple appearance. (...) Possibly only Charlie Chaplin or Buster Keaton could equally run the gamut from

gentle kidding to sophisticated wit to pie-in-the-face slapstick to anarchic postmodernism.⁷ (Marcus, 2012, párr. 2)

Según Van der Linden (2015) las relaciones del álbum con el cine —especialmente del álbum sin palabras— se deben sobre todo a que ambas modalidades de narrativa visual se componen de imágenes secuenciales. De esta manera, conceptos empleados en el análisis fílmico —como encuadre, zoom o *travelling*...— son utilizados frecuentemente cuando se analizan álbumes sin palabras. Tanto una sucesión de imágenes fijas como una sucesión de imágenes en movimiento necesitan ser articuladas, necesitan «operaciones de montaje» (Villafañe y Mínguez, 2017, p. 295) cuando su objetivo es construir una narración.

En este sentido, el constructo álbum sin palabras puede ser contemplado como una forma de narrativa visual, una modalidad artística que se distingue por la imagen secuencial frente a otras artes visuales basadas en la imagen aislada. De este modo, en el discurso del álbum sin palabras actual y posmoderno son visibles las huellas de sus conexiones con otras formas artísticas visuales, lo que Eco (1985) denomina «homologías de estructura entre fenómenos pertenecientes a distintos órdenes» (p. 196); es decir, el álbum sin palabras mantiene afinidad con otras composiciones narrativas y formatos gráficos, aunque no pueda demostrarse una relación evolutiva o causalidad objetiva entre las distintas manifestaciones creativas. Por tanto, como se muestra a continuación, los antecedentes del álbum sin palabras trascenderían la posmodernidad y el formato del libro.

Así, los estudios de referencia en el ámbito de la historia del arte y del libro ilustrado han señalado que la imagen es inherente a la historia de la humanidad (Gombrich, 1997) y que, desde sus orígenes, la ilustración ha formado parte de la historia del libro (Escolar-Sobrino, 1996). En su revisión histórica de la ilustración en los libros, David Bland (1958) ya recordaba que todo arte es ilustrativo y que la imagen, como forma de comunicación, es primigenia, así como la ilustración con carácter instructivo es también anterior a la imagen decorativa. Sirven de ejemplo

⁷ «Los libros ilustrados cuentan historias en un lenguaje visual rico y de múltiples niveles, sofisticado en su funcionamiento a pesar de su apariencia a menudo engañosamente simple. (...) Posiblemente solo Charlie Chaplin o Buster Keaton podrían abarcar un abanico semejante, desde la broma amable al ingenio sofisticado, pasando por la payasada del tartazo en la cara, hasta el posmodernismo anárquico.»

desde las pinturas del paleolítico hasta un papiro egipcio de 1980 a.C. al que Bland toma como primera referencia de libro ilustrado. Argumentos similares son utilizados por Whalley y Chester (1988) en *A history of children's book illustration*; en este caso, la columna de Trajano es citada como ejemplo representativo de una sucesión de imágenes con carácter narrativo, columna a la que también Salisbury y Styles (2014, p. 10) consideran «uno de los ejemplos más antiguos de narrativa visual» e inician su recorrido y análisis del libro ilustrado infantil con este y otros antecedentes de la historia del arte. El trabajo de Brilliant (1986) sobre narrativas visuales en el arte etrusco y romano revela además la relación entre los textos escritos sobre mitos o historia y las representaciones secuenciales en relieves, esculturas o sarcófagos, y demuestra la intencionalidad de los artistas de la antigüedad de sobrepasar los límites descriptivos y lograr que el espectador continuase la acción y participase en la recreación de la historia. El estudio de Tomás (2018) sobre la dialéctica entre escritura e imágenes en el arte se detiene asimismo en el papel narrativo de la pintura románica y en su recepción:

(...) los pintores y los espectadores románicos conciben el mundo como una permanente narración, un eterno relato en el que todos participan, e incluyen dentro de él la presencia metafórica de las imágenes, que pasan así a convertirse en nuevos actores de ese gran relato del mundo. (p.149)

Por su parte, Fozza et al. (1983) rememoran los glifos aztecas, los bajos relieves egipcios, los vasos griegos y ciertos cuadros góticos y renacentistas como ejemplos en los que se utilizaba una secuencia lineal de imágenes como técnica narrativa. En estos ejemplos se hacía coincidir en un mismo espacio simbólico la representación de varios fragmentos de una historia. Los autores identifican así unos códigos retóricos que coinciden con los utilizados por las actuales narrativas visuales, como el cómic o el cine.

La conexión históricamente enraizada entre narración y arte figurativo queda patente en estos trabajos, de manera que tanto Bland (1958) como Whalley y Chester (1988) justifican la presencia de imágenes en la historia del libro por su papel instructivo, especialmente para aquellas personas que no podían leer. Como recurso didáctico, la imagen no solo cuenta con una extensa tradición, sino que sigue siendo constitutiva de buena parte de los libros ilustrados actuales; los libros de no ficción

son un ejemplo actualmente en proyección (Lartitegui, 2018) y los libros sin palabras continúan vinculados a esta función. Según Beckett (2013), la mayoría de los publicados antes de 1970 tenían una intención instructiva y su lector implícito eran los niños que no sabían leer todavía, pues su propósito era iniciarles en las técnicas narrativas.

En definitiva, los álbumes contemporáneos —tanto los que contienen texto como los que no— beben de los formatos gráficos y la pluralidad genealógica desemboca en un producto diverso, en constante proceso de experimentalidad. Es necesario tener en cuenta que, hoy en día, el propio «mestizaje de las culturas gráficas» (Piffault, 2016, p. 143) hace difícil establecer límites o clasificaciones cuando se atiende a un género cuya posmodernidad queda representada a través de la intertextualidad explícita e intencionada de diversas fuentes. El estudio de Hernández-Ranz (2014) sobre la novela gráfica pone de manifiesto la simbiosis entre las narrativas actuales:

La mayoría de las producciones artísticas y literarias adquieren rasgos propios de la cultura en que se desarrollan. En este contexto, la historieta, que si bien tiene sus propios códigos y mecanismos de ejecución, comparte con el libro álbum, el cine y la literatura —en general con las narrativas actuales— ese carácter ecléctico y fragmentario de la época que vivimos. (p. 57)

El eclecticismo presente entre las producciones artísticas difumina sus límites y dificulta la categorización, pero la fusión también invita a identificar y analizar esos códigos y mecanismos de ejecución propios que tanto comparten como diferencian las obras y que son utilizados por los autores para dotarlas de singularidad estética.

1.2. EL CONCEPTO DE ÁLBUM SIN PALABRAS

1.2.1. Denominar desde la carencia

En opinión de Var der Linden (2015), la referencia a la falta de escritura no es la forma más adecuada para denominar a los álbumes sin palabras, puesto que «al igual que un álbum no se convierte en álbum sin palabras si se le retira el texto, el álbum sin palabras no se convierte en álbum si se le añade un texto» (p. 70), es decir, el álbum sin palabras posee un discurso propio. Sin embargo, aun compartiendo estas reflexiones, las referencias explícitas o implícitas a la falta de escritura son las más

habituales, quizá porque estos libros prescinden —relativamente— de aquello que *a priori* se espera de un libro.

En este sentido, la expresión «sin palabras» resulta una forma frecuente y sencilla de identificación (Bosch, 2007, 2015), aunque no es la única, ni está generalizada. Por ejemplo, Lartitegui (2014) titula su estudio como *Páginas mudas, libros elocuentes*; de la misma forma Marcella Terrusi (2017) publicó en Italia *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Terrusi (2017) dice optar por calificativos que evocan las palabras silenciadas, aquello que no se menciona, pero está implícito. Asimismo, en inglés se encuentran los términos «wordless books» y «wordless picture books». En contraste, la denominación «libro de imágenes» no alude a la ausencia de texto, pero este concepto es usado habitualmente para denominar a los libros sin texto dirigidos a las primeras edades (Colomer, 2010; Nières-Chevrel, 2010) e incluso a libros con poco texto en los que la imagen se considera predominante.

Por otra parte, Bosch (2015) trató de diferenciar entre libro sin palabras y álbum sin palabras, conceptos que suelen utilizarse indistintamente. Según la autora, el libro sin palabras «utiliza esencialmente los recursos propios del lenguaje visual y del diseño gráfico editorial para explicar una historia, transmitir información o entretener» (Bosch, 2015, p. 14). Esta definición genérica pretendería discernir entre ese producto editorial complejo y posmoderno que es el álbum de otros libros de imágenes que no tienen un carácter narrativo, que tienen una intención no ficcional o que no utilizan la doble página como unidad básica de construcción. En este estudio, se conviene, en parte, con esta distinción, puesto que las obras, por su carácter artístico e indómito, tienden a resistirse a la rigidez de las categorizaciones; así, se entiende el libro sin palabras simplemente como un hiperónimo, con capacidad para alojar otros formatos sin texto, como un cómic, una novela gráfica, o un imaginario, además de acoger al propio álbum sin palabras.

1.2.2. Definir desde el hospedaje

En cuanto a la búsqueda de una definición específica de álbum sin palabras, Bosch (2007) partió de un trabajo previo en el que había realizado una revisión minuciosa del concepto de álbum. El problema para la autora resultaba de mantener una definición de álbum que se había sustentado fundamentalmente en la dualidad

texto-imagen, puesto que consideraba que era difícil admitir bajo esta descripción un tipo de álbumes en el que el texto está ausente o casi ausente. Su objetivo era encontrar una definición neutra, válida para diferenciar el álbum de otros formatos, y también genérica, capaz de integrar la diversidad que lo caracteriza: «El álbum es una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzada en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente» (Bosch, 2015, p. 7).

Esta definición incide en la asunción de cuatro aspectos básicos que permitirían hospedar el álbum sin palabras y al mismo tiempo singularizar el álbum frente a otros libros ilustrados y soportes visuales. Su primera premisa es la secuencialidad narrativa del álbum, es decir, se establece una relación espacial, temporal y argumentativa entre las ilustraciones. Este aspecto alejaría al álbum de otros libros de imágenes en los que no hay relación narrativa aparente entre las páginas. En segundo lugar, el álbum tiene la forma de un libro, en consecuencia, el objeto físico es relevante, el soporte condicionaría el discurso y diferenciaría el álbum de otros formatos visuales o audiovisuales de carácter narrativo. En tercer lugar, la página —o la doble página (Van der Linden, 2015)— es la unidad principal de composición, frente a otras creaciones, como el cómic, estructurado desde la viñeta. Finalmente, las ilustraciones tienen un papel predominante sobre el texto, cuestión que la autora utiliza para distinguir al álbum del libro ilustrado —cuyo texto sería predominante sobre la imagen—.

1.2.3. Texto subyacente o texto implícito

La definición de álbum aportada por Bosch (2015) alberga al álbum sin palabras puesto que identifica ambos formatos y los diferencia exclusivamente por la relevancia que adquiere el texto en cada uno. Según la autora, los álbumes y los álbumes sin palabras comparten los mismos rasgos, aunque, en los primeros, el texto puede ser subyacente, y, en los segundos, pasa a ser totalmente subyacente: «El álbum sin palabras es una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzada en la estructura de libro, cuya unidad de fragmentación es la página, la ilustración es primordial y el texto es subyacente» (Bosch, 2015, p. 16). Este enfoque refuerza la idea de que la ilustración tiene una función principal respecto al texto en el álbum, —en coincidencia con Escarpit y Godfrey (2008) y Shulevitz, (1997; 2005)—; ejemplo

de ello sería que el álbum pueda prescindir del texto, pero nunca de las imágenes. En definitiva, este planteamiento acoge a los álbumes sin palabras, pero diluye la interdependencia entre imagen y texto como uno de los rasgos más característicos en los que se ha apoyado tradicionalmente la definición de álbum.

Ahora bien, para Bajour (2016), Costa y Ramos (2021), Ducrot (2014), Van der Linden (2007) o Zaparaín y González (2010), la ausencia de palabras en un álbum es aparente, puesto que consideran que suele encontrarse un texto implícito en su esquema narrativo. Estos autores sostienen la significatividad tanto del discurso visual como del verbal en el álbum sin palabras:

Por otra parte, alrededor de todo libro de imágenes las palabras están como un hilo invisible, como un rumor del que al leer a solas o con otros intenta buscar lazos, traducciones o respuestas posibles, por parte de un lenguaje que tiene otros códigos diferentes al lingüístico como es el de la imagen. Es decir, que la relación complementaria entre imágenes y palabras siempre existe, aun cuando estas últimas no sean visibles. (Bajour, 2016, p. 86).

Resuenan en estas palabras de Bajour las de Barthes (1986) cuando se pregunta si la pintura es un lenguaje y decide abolir la cuestión por la imposibilidad de reducir el arte a un sistema. El autor se centra entonces en la relación entre pintura y lenguaje y defiende la existencia del cuadro a través del «relato que se hace de él», la pluralidad de lecturas, «la travesía del cuadro por el lenguaje que lo constituye» (Barthes, 1986, p.184).

A este respecto, Lartitegui (2014) insiste en que el formato del libro, marcado por una tradición vinculada a la escritura, condiciona el discurso visual que parece aproximarse al literario. Esta aproximación de la imagen a la literatura tiene un camino de ida y vuelta, así, De la Flor (2009, p. 45) recuerda que la escritura «se desarrolló en competencia con lo visual», pues su objetivo era dar forma a una imagen mental interior, de modo que la literatura trató de dar plasticidad al lenguaje para recrear con palabras esa imagen. En la misma línea, Eisner (2020) señala que el escritor comienza viendo y después expresa con palabras, mientras que el lector inicia la experiencia de lectura con las palabras del escritor y acaba visualizando. Por tanto, la ilustración se *literaliza*, pero el lenguaje también se visualiza. Esta idea es compartida por Joly

(2012) quien considera que las imágenes engendran palabras, así como las palabras engendran imágenes:

La complementariedad de las imágenes y de las palabras reside también en el hecho de que se alimentan unas de otras. No hay necesidad de una copresencia entre imagen y texto para que este fenómeno exista. Las imágenes engendran palabras que engendran imágenes en un movimiento sin fin. (p. 133)

De esta manera, el posible texto implícito que se trasluce de las ilustraciones de un álbum tiene su correspondencia con una posible imagen interna que esconden las palabras, no es extraño entonces que, desde la semiótica, las fórmulas de la retórica sean utilizadas en el análisis de ambos discursos (Barthes, 1964; Durand, 1982, Groupe μ , 2015).

En suma, la definición genérica y neutra aportada por Bosch (2015) facilita identificar a qué tipo de libros se hace referencia en este estudio cuando se utiliza el término álbum sin palabras. No obstante, es su complejidad la que convierte al álbum en objeto de especial interés, por lo que es obligado tener en cuenta otros aspectos que, aun siendo discutibles o no genéricos, han contribuido a su conocimiento. Por lo tanto, independientemente de la ausencia o presencia implícita de texto, el álbum sin palabras comparte otras características (Lewis, 2001) que definen el álbum posmoderno, como la subversión de convenciones y tradiciones literarias, la intertextualidad, la metaficción, el juego o la multiplicidad de significados (Sipe y Pantaleo, 2012). Esto es así porque el álbum tiene unos límites difusos (Taberero-Sala, 2011), su evolución es constante y siempre surgen obras capaces de poner en cuestión cualquiera de las características que parecían enmarcarlo. Como objeto artístico, su singularidad también se fundamenta en su rebeldía a ser catalogado, como ya advirtió Bader al finalizar su estudio: «Given the dependence of picturebooks on art and commerce, on thinking and technology, today's outlook may alter without warning the day after tomorrow»⁸ (1976, p. 572). Desde la misma perspectiva, Lewis (2001) reclama un modelo inclusivo de álbum caracterizado por una red de semejanzas que vincula obras individuales en constante desarrollo. Por tanto, los álbumes sin palabras pueden

⁸ Dada la dependencia de los álbumes por el arte y el comercio, por el pensamiento y la tecnología, la perspectiva actual puede cambiar sin previo aviso pasado mañana.

prescindir de un texto explícito y seguir siendo considerados como álbumes en la medida en que comparten otros rasgos familiares con obras que, al mismo tiempo, son siempre singulares, de manera que la dualidad texto-imagen —definitoria del álbum— continuaría siendo un criterio pertinente que no excluye al álbum sin palabras.

1.3. EL DISCURSO TEXTUAL EN EL ÁLBUM SIN PALABRAS

1.3.1. Límites difusos

En términos generales, los álbumes sin palabras se caracterizan por la ausencia de texto explícito, pero no por ello conforman una categoría uniforme en relación con este tema, la carencia de escritura es relativa y la mayoría de ellos suelen contener palabras. La cuestión de la cantidad de texto que es aceptable en un álbum sin palabras es variable, los criterios son inestables y no hay acuerdos (Bosch, 2012). Como ya se ha visto, las definiciones paralelas de álbum y álbum sin palabras aportadas por Bosch (2015) permiten aproximar ambos conceptos y acoger el álbum sin palabras bajo el paraguas del álbum, pero la sutil diferencia entre un texto que «puede ser subyacente» y un texto que «es subyacente» deja el espacio abierto a los matices. Los estudios de Bader (1976), Richey y Puckett (1992) y Martin (2015) también revelan unos límites difusos entre el álbum y el álbum sin palabras en este sentido.

En su estudio, Bader (1976) dedicó un breve capítulo a los libros sin palabras donde incluyó ejemplos de álbumes con poco texto. La autora entiende que se trata de libros sin palabras cuando la historia se cuenta con imágenes y las palabras sirven simplemente para enfatizar, pero no son necesarias para comprender la historia. En 1992, Richey y Puckett publicaron la guía *Wordless/ Almost Wordless Picture Books* en la que recogieron 685 títulos organizados en doce grupos según el tipo de texto que contenían: diálogos, etiquetas, frases, texto oculto, exclamaciones... En estas categorías incorporaron títulos en los que se encontraba texto junto a las imágenes. Más recientemente, William P. Martin (2015) publicó otra guía con 500 títulos de libros ilustrados sin palabras y novelas gráficas. Su clasificación obedece a un criterio temático, pero de nuevo aparecen libros en los que texto e imágenes se encuentran próximos y establecen algún tipo de relación que interviene en la construcción de sentido. Se observa así que la tendencia general a la economía textual del álbum ha

provocado que hoy en día exista cierta confluencia entre lo que se considera un álbum con texto y un álbum sin palabras. Algunos libros con poco texto que en un primer momento fueron considerados como álbumes sin palabras siguen siendo referenciados como tales a pesar de que los criterios necesitan ser revisados.

Con el objetivo de clarificar esta cuestión, Bosch (2012) establece una tipología y diferencia entre un álbum sin palabras, un álbum casi sin palabras y un falso álbum sin palabras. Según la autora, un álbum sin palabras es el que contiene solo las palabras imprescindibles, como los créditos y el título. Un álbum casi sin palabras sería el que incluye «onomatopeyas, algunas frases o, incluso, algunas páginas de texto» y un falso álbum sin palabras es el que contiene «palabras en la mayoría de sus páginas (aunque sean onomatopeyas), o bien el texto que acompañaría las imágenes se encuentra concentrado en alguna parte del libro» (Bosch, 2012, p. 76).

Desde nuestra perspectiva, el problema no parece derivarse de la cantidad de texto que puede contener un álbum sin palabras, sino de la función que ejerce y de su localización dentro del libro. Por tanto, es necesario examinar qué tipos de texto contiene el álbum, dónde se encuentran ubicados y cuál es la función que desempeñan en la experiencia de lectura; más concretamente, interesa saber si el álbum contiene un texto esencial para la historia y dónde se encuentra, o si el álbum no contiene este texto esencial, pero contiene otros textos auxiliares.

Para profundizar en estas cuestiones, resulta conveniente recurrir a los estudios de Gérard Genette (2001) sobre la paratextualidad en la obra literaria y a los de Roland Barthes (1964) sobre la función del texto en la imagen publicitaria. Además, será de utilidad retomar el criterio más consensuado con el que se ha definido el álbum, la necesaria interdependencia entre texto e imágenes (Arizpe y Styles, 2004; Bader, 1976; Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2006; Nodelman, 2005; Tabernero-Sala, 2005, 2011; Van der Linden, 2007).

1.3.2. Texto esencial y textos peritextuales

A partir de la consideración de la obra literaria esencialmente como un texto, Genette (2001) denomina paratextos a los componentes verbales y no verbales que lo rodean, lo presentan y lo prolongan para que adquiera una presencia física y sea posible

su recepción, todo aquello que consigue que el texto se haga libro. Entre los paratextos, Genette (2001) diferencia además los peritextos de los epitextos para distinguir los elementos que se encuentran alrededor del texto —como el título, el índice o las ilustraciones—, de los que se generan fuera del texto —como una entrevista al autor o la publicidad de la obra—. Mientras el texto literario es un texto esencial, núcleo de la obra, y su presencia es necesaria, los paratextos son aspectos variables e inestables, se modifican con el tiempo y dependen de decisiones de las editoriales, de los autores o de las características del género (Genette, 2001).

En relación con la LIJ, los paratextos han sido objeto de estudio por su capacidad de generar significado y por su contribución a una concepción artística del álbum como obra de diseño total (Bader, 1976). Entre los paratextos señalados por Genette (2001), Taberero-Sala (2005) destaca el papel de la imagen puesto que en el álbum «la ilustración es una forma de escribir el relato, otro modo de narrar la historia» (p. 73), un discurso imprescindible para la narración, lo que implica un cuestionamiento de su naturaleza peritextual: la ilustración no sería un elemento auxiliar que rodea al texto sino un elemento central y necesario.

Desde esta perspectiva, el álbum sin palabras carecería de ese texto esencial al que se refiere Genette (2001), al menos como texto que acompaña a las imágenes (Lewis, 2001), y, por tanto, podría decirse que el álbum sin palabras traspasaría los límites de lo literario (Taberero-Sala, 2005). Así, el cuestionamiento del carácter literario o no del álbum sin palabras siempre ha rodeado al género, como muestran estas palabras de Bravo-Villasante, en 1974: «El libro de imágenes sin texto debe ser tenido en cuenta, pero aquí cabría preguntar si no estamos ya fuera de la literatura infantil, aunque siga siendo un libro para niños». (p. 11). Actualmente, el álbum sin palabras suele considerarse parte de la LIJ, algunos autores defienden explícitamente su carácter literario (Ducrot, 2014) y reclaman una consideración más amplia del concepto de literatura (Costa y Ramos, 2021).

Independientemente de la controversia, puede afirmarse que en un álbum sin palabras sería la imagen la que asumiría el papel narrativo fundamental, mientras los paratextos podrían aportar otros significados visuales y también textuales. En un álbum sin palabras, las ilustraciones no irían acompañadas de un texto narrativo, página a

página, en relación de interdependencia, pero sí pueden presentarse otros textos también significativos, como el título, el prólogo, la dedicatoria, los textos editoriales, los textos intericónicos, las onomatopeyas, etc. e incluso podría encontrarse un texto narrativo esencial para la historia, pero concentrado en una sola página o en una parte del libro alejada de la serie de ilustraciones. Por tanto, la relación de interdependencia entre un texto esencial y unas ilustraciones que comparten un mismo espacio en el libro (Lewis, 2001) se muestra como un criterio de utilidad para delimitar el álbum sin palabras.

1.3.3. La función de anclaje del texto

Entre las contribuciones de Roland Barthes (1964), se destacan aquí dos cuestiones esenciales para la comprensión del álbum sin palabras: el carácter polisémico de la imagen y la función de anclaje del texto. En «Rhétorique de l'image», Barthes (1964) analizó un mensaje publicitario compuesto por una combinación de imagen y texto. Mientras la imagen aislada resultaba polisémica, las palabras que la acompañaban orientaban la interpretación de la imagen. El texto ejerce así una función de control y anclaje sobre la imagen porque permite la selección de significados, guía al lector hacia una determinada construcción de sentido y reduce la natural polisemia de la imagen.

En el álbum sin palabras no hay un texto simultáneo que acompañe a las ilustraciones, por tanto, desaparece su función de anclaje (Serafini, 2014b) y también la capacidad que tienen las palabras para descubrir la subjetividad de los personajes, expresar sus sentimientos o pensamientos, lo que les sucedió en el pasado o sus proyecciones de futuro (Graham, 1998; Nodelman, 2000). La polisemia de cada imagen se intensifica y también la elipsis entre ilustración e ilustración, por lo que deben entrar en funcionamiento otros mecanismos de sujeción y de expresividad (Lartitegui, 2014). Los autores juegan, así, con la elocuencia de las ilustraciones, con su mayor o menor ambigüedad (Lysaker, 2019), y con los vacíos de información entre escenas de un modo distinto a como lo hacen con un álbum con texto:

La realización del álbum sin palabras requiere una hábil maestría en la composición de la imagen secuencial, así como una gran capacidad para producir un significado que, sin ser unívoco, sea evidente. No puede haber

ambigüedad en la aprehensión del sentido prioritario. Hecho que no impide en absoluto la polisemia —incluso este es el principal interés de este tipo de álbumes— pero, puesto que el texto no puede ejercer su función de anclaje, la imagen deberá elegir la denotación más adecuada. (Van der Linden, 2015, p. 71)

La concepción del álbum sin palabras y la forma en que se utilizan los recursos para crear una historia narrativa sin palabras son singulares. En el discurso del álbum sin palabras, se refuerza la significatividad de las palabras que se encuentran en los peritextos y la información que aportan resulta especialmente valiosa en la experiencia de lectura.

El título

Por lo que respecta a los significados que aportan los textos peritextuales en un álbum sin palabras, las contribuciones que puede realizar el título de la obra son de las más destacadas entre los especialistas. Para Rowe (1996), los títulos de los álbumes sin palabras ejercen una función informativa sobre los personajes, el tiempo en el que transcurre la historia, el espacio... pueden incorporar referencias intertextuales o incluso tratar de dirigir al lector hacia un camino equivocado. Nikolajeva y Scott (2006) consideran que, en los álbumes sin palabras, el título puede aclarar o bien contradecir la narración en imágenes, o bien, conseguir que el lector fije su atención en algo que podría pasar desapercibido y aportar así una estrategia interpretativa, un recurso metaficcional que condicione la lectura. Nodelman (2000) también incide en cómo esta información contenida en el título determina la respuesta del lector. Para Beckett (2013), el título de un álbum sin palabras puede corroborar una interpretación coherente con las imágenes, ejercer como llave para desbloquear una historia de carácter más ambiguo, o bien contribuir todavía más a la incertidumbre y aportar nuevos significados que se alejan de la narrativa visual. Finalmente, Bosch (2012) utiliza el estudio realizado por Genette (2001) respecto al título en las obras literarias para analizar las funciones del título en el álbum sin palabras. La autora señala la función identificadora del título, una función necesaria en el proceso comercial para referirse al producto, y la función designativa del contenido. En este caso, diferencia entre títulos temáticos —describen el contenido de la historia y suelen ser los más

frecuentes—, títulos remáticos —centrados en la forma del libro o en su condición de libro sin texto—, y títulos mixtos —títulos que combinan información de tipo formal y de contenido—.

Los textos editoriales

Los peritextos editoriales también son frecuentes en los álbumes sin palabras. Bosch (2012) diferencia entre los textos que presentan una información general —por ejemplo, sobre otras obras o colecciones de la editorial o datos biográficos sobre el autor—, de los textos que comentan o tratan de explicar la obra. Estos textos suelen situarse en la tapa trasera, a la vista de un posible comprador, o bien se colocan en la portada o contraportada. Los que están en la tapa trasera suelen tener una función comercial y persuasiva, o didáctica (Nikolajeva y Scott, 2006); por ejemplo, tratan de animar a la lectura del libro o convencer al adulto sobre los beneficios que la lectura en imágenes tiene para los niños. Los textos interiores de la portada, contraportada, páginas iniciales o finales, pueden aportar información para dirigir la lectura y ayudar a los lectores infantiles (Beckett, 2013), bien porque la editorial considera que el lector necesita esta información para comprender el álbum, de lo que en ocasiones parece deducirse falta de confianza en el lector infantil, o bien, se trata de preguntas o claves para provocar una mayor interacción con la historia y que el lector se centre en algunos aspectos del libro, realice unas determinadas búsquedas, etc. Estos textos pueden ser modificados por una misma editorial en distintas ediciones o por las diferentes editoriales que publican una misma obra (Beckett, 2013).

Peritextos del autor

Otro tipo de peritextos son los textos que introduce el autor, como dedicatorias, prólogos, citas o pasajes de otras obras... Suelen tener un valor personal para él, pero también son susceptibles de resultar significativos para el receptor por su posible vinculación con la historia, con la motivación que ha llevado al autor a realizar un álbum sin palabras o con su propia interpretación del libro. A veces están escritos por un autor externo, en cuyo caso los textos tienden a alejarse más de las ilustraciones (Beckett, 2013).

Los textos intericónicos

En ocasiones, las palabras también aparecen formando parte de las ilustraciones (Bosch, 2012) como textos intericónicos. Por ejemplo, a veces se localiza una escritura de uso social, insertada en la imagen, en forma de carteles, mapas, cubiertas de otros libros..., o se muestran onomatopeyas que emiten los personajes, o sonidos del ambiente. Su inclusión puede deberse a una función contextual, la evocación de un entorno espacio-temporal, aunque también puede tener una intención estratégica, la aportación de una clave significativa para la comprensión de la historia.

El texto esencial acumulado

Finalmente, puede encontrarse un texto narrativo esencial acumulado en una página, alejado de la secuenciación de ilustraciones. Bosch (2012, p. 76) denomina a estos libros «falsos álbumes sin palabras». Con este término se hace referencia al juego de apariencias que implica esta distribución. Por un lado, las ilustraciones están libres de texto, aparentemente el paso de página no está anclado por un texto, sin embargo, el lector se encontrará en algún momento con la presencia de un texto narrativo que condicionará su lectura y lo guiará por un determinado camino. Es interesante observar entonces dónde se encuentra ubicado el texto y si la narración es coherente con la serie ilustrada o bien se establecen disonancias entre ambos discursos.

En síntesis, el álbum sin palabras se caracteriza por la ausencia de un texto narrativo en situación de copresencia e interdependencia con las imágenes, pero es frecuente que aparezcan otros tipos de texto de interés también para su análisis y recepción.

1.4. EL DISCURSO VISUAL EN EL ÁLBUM SIN PALABRAS

1.4.1. Concepción visual del álbum sin palabras

Nikolajeva y Scott (2006), tras realizar una detallada revisión bibliográfica sobre los intentos por clasificar los libros dirigidos a la infancia, proponen, como criterios definitorios, cuatro categorías en oposición: verbal-visual y narrativo-no narrativo. La combinación cruzada y gradual de estas categorías permite varias posibilidades a la

hora de ubicar las obras. Así, en los extremos de la gradación verbal-visual, se encontrarían las obras totalmente verbales, frente a las totalmente visuales, y cada una de ellas podría ser narrativa o no narrativa. En consecuencia, desde este planteamiento, y en coincidencia con los principales fundamentos de Bosch (2015), las autoras caracterizan el álbum sin palabras como un libro narrativo que se encontraría en el extremo de la categoría visual.

Para Serafini (2014b), el álbum formaría parte de lo que denomina un «conjunto multimodal», un formato en el que son varias las formas o modos utilizados por los autores para contar una historia y comunicarse con los lectores. En el caso del álbum sin palabras, aunque pueda contener algún tipo de texto, serían los recursos visuales —imágenes secuenciales y elementos de diseño— los principales medios compositivos de la narración. De manera que el álbum sin palabras se basaría principalmente «en la articulación imagen-soporte y en el enlace entre imagen e imagen» (Van der Linden, 2015, p. 70).

Esta concepción fundamentalmente visual del discurso del álbum sin palabras requiere de una aproximación a los estudios sobre la imagen con la finalidad de profundizar en sus claves de construcción.

1.4.2. Principios y criterios de análisis de la imagen

En primer lugar, se propone una aproximación de carácter general al estudio de la imagen que permita establecer unas bases teóricas para su análisis. En este sentido, resultan pertinentes los principios de la Teoría General de la Imagen expuestos por Villafañe y Mínguez (2017, pp. 23-26):

- Las imágenes tienen una naturaleza icónica, constituyen un sistema de comunicación diferenciado y son susceptibles de poseer un sentido semántico.
- Las imágenes son representaciones icónicas que fluctúan entre la mimesis de la realidad y la abstracción, aunque siempre mantienen un nexo con la realidad a través de propiedades como el color, la forma o la textura.
- Las imágenes son composiciones que obedecen a algún tipo de orden. En este sentido, los principios de la percepción visual se han convertido en un referente en los modelos y normas de representación. Estos modelos se pueden enseñar,

pero los creadores también pueden optar por la transgresión, cuyas posibilidades son infinitas.

- Las imágenes poseen significado plástico. La forma en que se interrelacionan los elementos de representación icónica provoca una significación plástica. Las imágenes secuenciales cuentan además con una significación discursiva o narrativa. Estos significados pueden ser analizados atendiendo a categorías formales.

A partir de estos presupuestos básicos, Villafañe y Mínguez (2017) proponen una serie de variables que permitirían definir y analizar diferentes tipos de imágenes; a continuación, se expone una adaptación de estas variables en forma de cinco criterios, transferibles al análisis del discurso visual del álbum sin palabras.

Primer criterio: El nivel de realidad o el grado de iconicidad de la imagen. Una imagen puede definirse en función de su mayor o menor analogía visual con la realidad. Dondis (2019) determina tres niveles de complejidad en la anatomía de un mensaje visual. El primer nivel es el figurativo, aquello que se reconoce por la experiencia y el conocimiento del entorno. El segundo nivel es el abstracto, cuando un hecho visual se reduce a los elementos más básicos, a sus rasgos esenciales o distintivos. Y el tercer nivel sería el simbólico, cuando el mensaje está codificado de forma arbitraria, aunque, en ocasiones, el símbolo retiene cualidades del objeto o del concepto que se trata de simbolizar. Lartitegui (2014, p. 27) cita a Eco para recordar además que toda representación visual es la representación de una idea, incluso las representaciones que parecen tener un alto grado de analogía con la realidad son una representación subjetiva de las cualidades que culturalmente se atribuyen a un referente. Ante un álbum sin palabras, cabe analizar entonces el grado de iconicidad de las imágenes, cómo los autores representan el mundo de la realidad y cómo interpretan los lectores infantiles estas representaciones desde su contexto sociocultural.

Segundo criterio: La concreción del sentido semántico, es decir, su mayor o menor analogía significativa con el referente. Así, puede plantearse una escala con dos polos opuestos, la monosemia de la imagen frente a una gradual polisemia, o bien, la asunción de que toda imagen es polisémica, o la denotación de la imagen frente a un

mayor o menor grado de connotación (Barthes, 1971). Debe tenerse en cuenta, además, que «la naturaleza icónica del signo visual permite la retórica: jugar con las reglas de la puesta en imagen» (Lartitegui, 2014, p. 27), de manera que la alegoría, la paradoja o la metáfora son posibles. En el caso de las imágenes secuenciales de un álbum sin palabras, el sentido de una determinada imagen también será dependiente de su relación con las demás y el análisis no puede ser aislado. En todo caso, en la experiencia de lectura, puede resultar clave la mayor o menor polisemia de las imágenes, los significados connotativos provocados y la capacidad de los lectores de trascender la lectura literal de la imagen, cuestiones que deben ser valoradas en función del contexto sociocultural y del intertexto lector.

Tercer criterio: La simplicidad estructural o el análisis de la composición y de los aspectos formales de la imagen. En relación con este criterio, se consideran de interés las aportaciones realizadas desde el estudio de la percepción visual, basada en el principio de simplicidad. Es decir, ante un estímulo, la percepción humana tiende a organizar la información de la forma más sencilla. El conocimiento de las claves de la simplicidad otorga a los autores la posibilidad de controlar la composición de la imagen para crear imágenes más simples o más complejas; de la misma forma, el conocimiento de las normas compositivas convencionales les permite cumplirlas o transgredirlas en función de sus intenciones creativas.

Cuarto criterio: La dimensión espacio-temporal. En relación con el espacio, se proponen cuatro categorías que se presentan en oposición dual: imagen fija/ imagen móvil e imagen plana/ imagen tridimensional. En cuanto a la expresión de la temporalidad, en principio, sería propia de las imágenes secuenciales —cómic, álbum, novela gráfica, película...—, aunque, las imágenes aisladas —fotografías, carteles, pinturas...— también tendrían la capacidad de expresar el tiempo a través de la simultaneidad y otros recursos. En el análisis de las imágenes es necesario tener en cuenta también sus elementos morfológicos —punto, línea, plano, color, forma, textura, tamaño, proporción...—, responsables de su estructura espacio-temporal y de su significación plástica. Como ejes fundamentales de toda narración, en un álbum sin palabras conviene observar cómo se representa el tiempo y el espacio, y cómo afecta a su recepción. Para ello, es necesario conocer los mecanismos de representación propios de las imágenes secuenciales y de la narración visual.

Quinto criterio: La materialidad de la imagen, es decir, las implicaciones del soporte y la forma en que han sido generadas las imágenes. Villafañe y Mínguez (2017) diferencian entre imágenes mentales, naturales, creadas y registradas. En este sentido, las imágenes del álbum sin palabras serían creadas —dibujos, ilustraciones, pinturas, grabados...— o registradas —fotolitos, fotografías, fotograbados—, según los medios utilizados para su obtención. Entre todas las variantes posibles, la ilustración es el tipo de imagen más frecuente en el álbum, un tipo de imagen condicionada por la materialidad del formato y por su intención de comunicar significados semánticos y plásticos (Martínez-Moro, 2004).

1.4.3. Mecanismos de representación de la imagen secuencial

El álbum sin palabras, en conexión con otras formas de narración visual, se define por la secuencialidad. Villafañe y Mínguez (2017, p. 181) definen la imagen secuencial como «una cadena icónica» integrada por segmentos espacio-temporales cuya significación procede de la interacción entre sus componentes. En la imagen secuencial operan, por tanto, mecanismos de representación específicos que intervienen en el proceso de recepción y que diferencian este proceso de la recepción de una imagen aislada. El estudio de la imagen secuencial realizado por estos autores aporta algunas claves fundamentales para identificar los mecanismos propios de los álbumes sin palabras. Como señala Van der Linden (2015), en el álbum sin palabras «la sucesión de imágenes debe organizarse en secuencias coherentes creando articulaciones temporales o espaciales porque tampoco el texto podrá ejercer su rol de “repetidor”» (p. 71).

La representación del espacio

En cuanto a la representación espacial, en la imagen secuencial, el espacio se presenta cambiante y abierto, frente a la imagen aislada donde se muestra permanente y cerrado. En ambos tipos de imagen, el punto de partida es la selección de una porción de realidad, que constituye el campo visual, aunque el fuera de campo —todo aquello que no está visible, pero es susceptible de ser conceptualizado por el espectador— interviene igualmente en la percepción del espacio mostrado. Además, en la imagen secuencial, el fuera de campo adquiere un rol especialmente significativo, pues ofrece

la posibilidad de orquestar los distintos segmentos para ocultar y posteriormente mostrar elementos de forma estratégica; es decir, la secuencialidad puede potenciar el papel del fuera de campo como lugar propio de lo censurable, de la ambigüedad, de la sorpresa o de la fantasía, y el autor puede jugar con la recreación de estos efectos en la narración (Villafañe y Mínguez, 2017).

Otros mecanismos espaciales que también se ven potenciados por la secuencialidad son la perspectiva, la profundidad de campo, el encuadre o el ángulo de visión. Frente a la imagen aislada, que sólo admite una decisión a la hora de seleccionar la extensión del campo visual o adoptar un determinado encuadre, la imagen secuencial permite variar la perspectiva, el encuadre o el ángulo de visión entre las escenas y ofrecer así una amplitud mayor del espacio, focalizar un determinado elemento dentro del campo visual, dirigir la mirada del observador hacia un objetivo, generar la sensación de movimiento, etc., estos efectos incidirán asimismo en la percepción de la temporalidad.

La representación del tiempo

Por lo que respecta a la representación temporal, en la imagen aislada, la clave para crear temporalidad se encuentra en la ordenación del espacio del cuadro. En la imagen aislada, el tiempo es una abstracción, la temporalidad se basa en la simultaneidad y esta dependerá de la dinamicidad de la imagen y de la activación de los elementos morfológicos para conseguirla; en definitiva, el tiempo dependerá de cómo se organiza el espacio para tratar de obtener una composición dinámica.

En las imágenes secuenciales, la temporalidad también proviene de las posibilidades de cada imagen aislada, pero, sobre todo, emerge del orden de la secuencia. Una secuencia de imágenes tiene la capacidad de representar el cambio, la transformación de los espacios y de los personajes, lo que genera la sensación de paso del tiempo en el espectador. Villafañe y Mínguez (2017) señalan tres conceptos que intervienen en la arquitectura temporal de una secuencia de imágenes, el orden, la duración y la frecuencia.

El orden

El orden en el que se muestran las imágenes permite representar una determinada cronología de la narración. A este respecto, hay que tener en cuenta que el tiempo de la imagen es discontinuo, interviene la elipsis, y además son posibles las alteraciones del orden temporal de la realidad. Por ejemplo, puede modificarse el orden cronológico al anticipar un acontecimiento o posponerlo, lo que Bal (2016, p. 63) denomina como «desviación cronológica» o «anacronía». El autor puede representar dos acontecimientos que suceden de forma simultánea mediante una representación visual también simultánea o bien puede decidir mostrarlos de forma sucesiva. Igualmente, dos acontecimientos que son sucesivos en el tiempo pueden representarse de forma sucesiva o bien simultáneamente en la misma imagen. El orden secuencial de las imágenes ofrece múltiples posibilidades para la representación temporal. En relación con los álbumes sin palabras, Nikolajeva y Scott (2006) consideran que todas las imágenes son acrónicas, en el sentido de que no pueden establecer una relación temporal directa con las palabras o con otras imágenes sin la necesaria colaboración del lector.

La duración

En cuanto a la duración, se diferencia la duración de la historia —tiempo sugerido de los acontecimientos del relato—, la duración del discurso —el momento concreto de cada uno de los segmentos seleccionados—, y la duración de la lectura —tiempo que utiliza el lector—. Por ejemplo, en un álbum se puede sugerir que una historia ha transcurrido durante varios años porque se observa la transformación de los personajes desde su infancia hasta su vejez —duración de la historia—, pero sólo se muestran algunos acontecimientos concretos de su vida —duración del discurso—. Algunos mecanismos para representar la duración de la historia y del discurso en un álbum son la pausa, la elipsis, el resumen y la extensión, aunque destaca la elipsis —omisión de acontecimientos— por su potencial en la creación de sentido. La fragmentación en segmentos visuales de la cadena secuencial presenta una discontinuidad temporal y necesariamente se omite información porque el autor la valora como prescindible o, al contrario, puede considerarla especialmente relevante. Como sucede con el fuera de campo, el autor puede utilizar la elipsis para evitar mostrar algunos temas de forma explícita, como el dolor o la muerte (Bal, 2016), o

para jugar con la ocultación y crear expectativas, puesto que «el paréntesis entre una página y otra marca el espacio de las inferencias, de lo no dicho, el espacio de construcción del lector» (Tabernero-Sala, 2013, p. 52).

La frecuencia

El tercer concepto que participa en la construcción de la arquitectura temporal de una imagen secuencial es la frecuencia (Villafañe y Mínguez, 2017). En principio, la frecuencia narrativa es la repetición o «recurrencia del mismo acontecimiento» (Genette, 1989, p. 172). La repetición puede ser exactamente igual al primer acontecimiento o semejante, si las repeticiones comparten rasgos característicos. A partir de dos posibilidades —un acontecimiento puede suceder una vez o más de una vez—, Genette (1989) establece cuatro formas de expresar la frecuencia en el relato, formas que son transferibles a la representación de la frecuencia en la imagen secuencial. Cuando un acontecimiento sucede en la historia una sola vez, puede ser representado una vez —frecuencia simple—, o mostrarse varias veces —frecuencia repetitiva—. La frecuencia repetitiva puede utilizarse, por ejemplo, para evocar un mismo recuerdo de un personaje varias veces o para revelar un mismo acontecimiento desde diferentes puntos de vista. Cuando un acontecimiento sucede varias veces en la historia, puede presentarse el mismo número de veces —frecuencia múltiple— o bien, mostrarse una sola vez —frecuencia iterativa—. La frecuencia múltiple es frecuente en la LIJ, se repite de forma parecida un mismo acontecimiento hasta que el desenlace final de la historia rompe con esta estructura e interviene el factor sorpresa. Por otra parte, la frecuencia iterativa se utiliza, por ejemplo, para sugerir que un personaje repite una misma acción cada día durante un periodo de tiempo, aunque sólo se muestre una vez en el discurso narrativo.

El montaje

Villafañe y Mínguez (2017) consideran que la sintaxis de la imagen secuencial se caracteriza por una doble articulación. La primera articulación es la organización compositiva de los elementos de cada imagen, mientras que la segunda articulación consiste en ordenar la serie de imágenes que conforman la secuencia, es decir, realizar el montaje:

Podemos definir el montaje como aquella operación sintáctica que regula las relaciones de orden y duración entre los distintos segmentos visuales y sonoros de la secuencia. El montaje permite construir una espacialidad y una temporalidad propias de la imagen secuencial con claras diferencias respecto al tiempo y al espacio de la realidad. (Villafañe y Mínguez, 2017, p. 210)

El montaje de una secuencia de imágenes móviles, como el cine, difiere del montaje de una secuencia de imágenes fijas, como el cómic o el álbum, aunque también se encuentran algunos paralelismos entre ambos, los propios creadores de álbumes sin palabras suelen establecer similitudes entre su trabajo y la concepción de una película (Lee, 2014; Marcus, 2012; Puerta-Leisse, 2006). Entre otras cuestiones, los autores deben decidir las relaciones espaciales entre segmentos —cómo se mostrarán los espacios (perspectivas, encuadres, ángulos de visión...), qué papel jugará el fuera de campo, si se mantendrá el mismo espacio, si se mantendrá con variaciones, si se cambiarán los espacios, si se regresará a un espacio previo...—, y decisiones sobre las relaciones temporales —cuál será el orden cronológico, si habrá anacronías, cuál será la duración sugerida de la historia, qué selección de acontecimientos se mostrará en el discurso, qué papel tendrá la elipsis, si se repetirá algún acontecimiento...— La posibilidad de que se incorporen segmentos sonoros o verbales también incidirá en el montaje, especialmente por su papel de anclaje de las imágenes (Barthes, 1964). Concretamente, como característico del álbum, es necesario tener en cuenta además el espacio de la doble página y su posible fragmentación. El marco, el tamaño o la forma de cada segmento visual y su disposición en la página son siempre elementos significativos del álbum.

1.5. LA RECEPCIÓN DEL ÁLBUM SIN PALABRAS

1.5.1. Concepción comunicativa y artística del álbum sin palabras

Hasta el momento, se ha utilizado el concepto de imagen y los estudios generales sobre la imagen para plantear las claves de construcción del discurso visual del álbum sin palabras. Sin embargo, el álbum utiliza un tipo de imagen específico, la ilustración, cuyas características particulares inciden en el proceso de recepción y en la experiencia de lectura de la obra. Así, a diferencia de otro tipo de imágenes, Martínez-Moro (2004)

considera la ilustración como una categoría integradora de los intereses del arte y del conocimiento, una elaboración articulada estética e intelectualmente, cuya última intención es comunicativa:

(...) la ilustración como término genérico alude a una forma de entender la imagen inspirada por, o complementaria de, un texto o narración, sea este científico, literario, poético o publicitario; la expresión de ideas y conocimientos mediante signos e iconos gráficos; la documentación y registro de hechos y experiencias; y, como veremos a lo largo de este ensayo, de todo aquello que denota una intencionalidad por comunicar significados a través de la imagen. (p. 7)

El autor defiende la existencia previa de un texto o bien de una idea que se quiere comunicar y se materializa en forma de ilustración, con posibilidad de tener tanto un carácter descriptivo o analógico, como metafórico o alegórico, pero que, en cualquier caso, requiere de una composición plástica, condicionada por el medio editorial. En síntesis, el estudio diacrónico de Martínez-Moro (2004) demuestra la especificidad de la ilustración como categoría y aporta unas claves fundamentales, aplicables en la concepción del álbum sin palabras:

- *La intencionalidad comunicativa que persigue toda ilustración.* Durán (2009) considera que la ilustración en el álbum se caracteriza por establecer un tipo de comunicación específica entre emisor y receptor a la que califica de «comunicación narrativa, argumental y secuenciable» (p. 76). Por tanto, el análisis de la imagen desde un enfoque semiológico —como el de Barthes (1986), Dondis (2019), Eco (1982), el Groupe μ (2015), Joly (2012), Kress y Van Leeuwen (2001) o Munari (2016)— y el concepto de narrativa visual se descubren como relevantes en el estudio del álbum sin palabras.
- *La concepción de una idea previa o un texto preexistente que se desea plasmar visualmente.* En su análisis de álbumes sin palabras, Lartitegui (2014) explica la ilustración como el resultado de un pensamiento previo de su autor, la consecuencia de una construcción mental que deriva en representación, un proceso cognitivo en el que opera el «pensamiento visual» (Arnheim, 1986). Este enfoque del proceso creativo de la ilustración se encuentra asimismo vinculado con la idea de que en el álbum sin palabras subyace un texto

implícito, idea defendida, como ya se ha visto, por Bajour (2016), Costa y Ramos (2021), Ducrot (2014), Van der Linden (2007) o Zaparaín y González (2010).

- *La simbiosis entre arte y conocimiento, la fusión del acto estético y del intelectual, y la búsqueda de claridad en favor de la efectividad en la transmisión del mensaje.* En este sentido, Nodelman (2000) diferencia la contemplación de una pintura en un museo de la lectura de un libro ilustrado. En el caso del libro, el lector no sólo debe considerar el acto estético, sino también cómo contribuyen las ilustraciones al conocimiento y a la construcción de la historia, cómo se relacionan las ilustraciones con los textos y cómo se relacionan entre ellas, de manera que su forma, estilo o composición son aprehendidas como medios para la transmisión efectiva de una información.
- *Las posibilidades derivadas del ámbito editorial y cómo su evolución ha condicionado la estética de las ilustraciones.* El ensayo de Squilloni (2019) sobre la edición de libros infantiles realiza aportaciones significativas en este sentido, en tanto que la perspectiva del álbum como un producto comercial, avanzada por Bader (1976), resulta fundamental para su comprensión.

Como se ha expuesto, el propósito de la ilustración es comunicar significados (Martínez-Moro, 2004) a través de signos icónicos y plásticos (Groupe μ , 2015); además, en el caso del álbum sin palabras, la secuencialidad de las ilustraciones provoca una comunicación narrativa (Durán, 2009; Villafañe y Mínguez, 2017). Por tanto, un álbum o un álbum sin palabras es una forma de comunicación artística, un medio de interacción entre autores y receptores en el que las ilustraciones son un soporte fundamental, aunque no el único, para la transmisión de significados narrativos, cognitivos o estéticos.

Desde esta concepción comunicativa del discurso del álbum sin palabras, interesan especialmente los trabajos de Kress y Van Leeuwen (2001) quienes contribuyeron a la interpretación de las imágenes como formas semióticas en las que intervienen dos tipos de participantes: los participantes representados y los participantes interactivos. Los participantes representados son los sujetos y objetos del mensaje, pueden ser personajes, animales, lugares, conceptos abstractos, etc. que aparecen en la imagen. Los participantes interactivos, sin embargo, son personas

reales, los productores y los espectadores de las imágenes, emisores y receptores del acto comunicativo.

A partir de la distinción entre participantes representados y participantes interactivos, Kress y Van Leeuwen (2001) proponen tres posibles formas de relación comunicativa entre ellos, relaciones que deben ser tenidas en cuenta en el análisis del proceso de recepción del álbum sin palabras.

Relación comunicativa en el espacio de la ficción

Dentro del plano de la ficción, las imágenes comunican la forma en que se relacionan los participantes representados en ellas, es decir, las relaciones que se establecen entre los sujetos y objetos que se muestran. En el caso del álbum sin palabras, resultará de interés observar cómo los objetos representados se vinculan en la imagen secuencial, cómo evolucionan las relaciones de los participantes representados y qué papel juegan los elementos formales y estéticos (Arnheim, 2017; Dondis, 2019; Groupe μ, 2015; Joly, 2012; Munari, 2016; Villafañe y Mínguez, 2017), puesto que de estas relaciones dependerá la reducción de la polisemia (Barthes, 1964), la mayor o menor ambigüedad del álbum (Serafini, 2014b) y la confección del tejido narrativo.

Relación comunicativa entre el espacio de la realidad y el de la ficción

Como forma de comunicación, las imágenes son un medio de interacción entre los participantes reales y los representados. Los autores establecen relaciones con los objetos que representan en sus imágenes, así como los receptores también dialogan con los sujetos representados. Este vínculo, característico de la creación artística, se traduce igualmente en la literatura, puesto que el autor adopta unas determinadas actitudes hacia sus personajes (Bajtín, 2012) y, a su vez, el texto permite al lector «insertarse en los acontecimientos ficticios» (Iser, 1989, p. 148).

Desde esta premisa, la propuesta de Kress y Van Leeuwen (2001) consistiría en analizar las actitudes que los autores muestran en sus obras a la hora de representar a los sujetos y las que muestran los espectadores cuando las reciben. A este respecto, Durán (2009) reconoce varias vías por las que el ilustrador de un álbum establece un

vínculo comunicativo con sus receptores. Estas vías comunicativas de la ilustración se organizan en función de tres ejes graduales: el grado de iconicidad o simbología de la imagen, su grado de objetividad o subjetividad, y su grado de racionalidad o emotividad. El resultado son ilustraciones que tratan de informar, o bien transmitir la poética subjetiva del autor, o demandar la empatía del receptor, o provocar retos intelectuales... En este sentido, Kress y Van Leeuwen (2001) diferencian imágenes que provocan una especie de «demanda» en el espectador, es decir, le solicitan que establezca algún tipo de relación con los participantes representados en ellas. Se trata de imágenes que intentan involucrar al espectador desde la estimulación de su empatía, afinidad social, rechazo u otro tipo de efecto o sentimiento generado por los sujetos representados. A través de esta estrategia de demanda, las imágenes definen de algún modo a sus receptores implícitos, al mismo tiempo que tienen la capacidad de excluir a otros. Sturken y Cartwright (2001) consideran igualmente que las imágenes interpelan a los espectadores, o a grupos específicos de personas con las que pretenden sintonizar, les transmiten formas de ver la realidad y determinan el tipo de receptor que se pretende que sean, de manera que las imágenes también construyen audiencias.

En la LIJ, esta cuestión es especialmente interesante. Nodelman (2020), por ejemplo, ha mostrado que cuando los autores adultos se dirigen a unos receptores de menor edad se ven condicionados por su percepción de la infancia y sus actitudes se reflejan en sus textos e imágenes. Para Nodelman (2010), los textos de la literatura infantil tratan de focalizar la mirada del niño, pero proyectan una sombra en la que se encuentra escondida una conciencia adulta de la vida. Se trataría de textos en apariencia simples, que aluden implícitamente a un conocimiento adulto y más complejo, cuestión que para el autor es la clave del placer estético que ofrece la LIJ; es decir, en estos textos subyace la posibilidad de ir más allá de su aparente simplicidad. Sin embargo, en cuanto a las ilustraciones, Nodelman (2010) considera que el niño es representado directamente desde una mirada adulta, por lo que el receptor infantil está obligado a adoptar esta perspectiva adulta y «es invitado a verse de la manera en que los adultos lo entienden» (p.25). Cabe preguntarse entonces cómo se evidencian esas actitudes en un álbum sin palabras carente de la focalización infantil que suele emanar de los textos, cómo las ilustraciones tratan de involucrar o excluir a los receptores en el mundo representado y cómo los niños y las niñas lo perciben.

Relación comunicativa en el espacio de la realidad

Para Kress y Van Leeuwen (2001), las relaciones entre los participantes interactivos son las relaciones que se establecen en el espacio de la realidad entre las personas que se encuentran vinculadas a las imágenes, como los autores y los receptores. Estos participantes otorgan sentido a las imágenes en el contexto de entidades sociales, culturales o educativas, quienes ejercen el papel de regular aquello que se dice sobre las imágenes y cómo pueden ser interpretadas.

En el caso de la LIJ, estas relaciones presentan varias posibilidades. En primer lugar, puede tratarse de encuentros entre autores adultos y lectores infantiles, ya sea de forma directa, en un encuentro presencial o virtual, o bien de manera diferida, encuentros que suelen estar promovidos por entidades educativas, bibliotecas, librerías... que también incidirán en lo que se dice sobre la obra. No obstante, las investigaciones sobre LIJ se han interesado más por las relaciones que se producen entre un grupo determinado de lectores infantiles cuando leen de manera conjunta y comentan una obra. Esta lectura, socialmente compartida, suele ser propiciada por un mediador adulto (Chambers, 2014; Dueñas et al., 2014; Munita, 2014; Patte, 2008; Petit, 2011; Robledo, 2017), un nuevo participante en la interacción comunicativa cuyo papel también estará determinado por su sistema de creencias, el contexto escolar, familiar... o por lo que Gabriela Montes (1999) denomina «circuitos de lectura»:

Está el circuito de la lectura de escuela, por ejemplo. (...) Cada circuito tiene sus ámbitos, sus tiempos y sus mediadores. También tiene sus mensajes. Sus autores favoritos. Sus expertos. Sus sistemas de promoción. Sus temas recurrentes. Sus guiños internos. Sus complicidades y sus ceremonias. Y su manera de referirse con recelo a los demás circuitos (...). (p. 110)

Por tanto, en lo que respecta al álbum sin palabras y a los participantes interactivos (Kress y Van Leeuwen, 2001), interesa indagar, especialmente, en la perspectiva de los creadores, en las prácticas de los mediadores y en los procesos de recepción de los lectores infantiles, cómo se aproximan a estos libros y cómo interpretan las obras desde la lectura compartida. En este sentido, resultan relevantes los estudios sobre alfabetización visual y percepción visual, en tanto que aportan unas bases teóricas sobre las habilidades necesarias para interpretar una imagen y los

procesos cognitivos y afectivos que intervienen en la experiencia perceptiva. En síntesis, en el análisis de la recepción del álbum sin palabras es necesario tener en cuenta cómo afecta en esta experiencia su naturaleza visual y su mayor o menor economía textual.

1.5.2. Alfabetización visual

Puesto que desde el nacimiento se aprende de forma natural a percibir las imágenes de la realidad, suele suponerse que la capacidad de ver e interpretar imágenes que representan esa realidad es fácil e inmediata (Dondis, 2019) y no necesita procesos de enseñanza complejos. Del mismo modo, en relación con los álbumes sin palabras, también se tiende a relacionar su discurso visual y la ausencia de texto con sencillez y con unos destinatarios prelectores. Sin embargo, los estudios sobre álbumes sin palabras suelen señalar su mayor ambigüedad y complejidad para los lectores infantiles (Nikolajeva y Scott, 2006; Rowe, 1996; Serafini, 2014a). Las características expuestas sobre el papel predominante de la ilustración, la carencia de un texto esencial que ejerza de anclaje de la imagen, la delicada articulación de la imagen secuencial, o la especial significatividad de los textos peritextuales muestran la complejidad que entraña un álbum sin palabras y hacen prever, como indica Van der Linden (2015), un proceso de recepción exigente con el lector:

Se exigen al lector competencias muy elaboradas que, en la mayoría de los casos, aún no han logrado adquirir los niños inexpertos, a pesar de ser los supuestos destinatarios de estas obras. El lector debe convertirse en el «activador» de un dispositivo basado en descifrar, relacionar e inferir a partir de un lenguaje que, por definición, es mucho más dúctil, denso y complejo que aquel que se apoya en el alfabeto. (p. 71)

Asimismo, Taberero-Sala (2011) señala que «la recepción del libro-álbum no implica la misma competencia en la lectura que la interpretación de las imágenes que constituyen nuestro entorno» (p. 106). A este respecto, resulta oportuna la distinción que realiza Eisner (2020) entre el «ver» de la vida cotidiana y el «ver» que requieren las representaciones visuales, especialmente, las artísticas. Normalmente, se ve para reconocer los objetos de la realidad porque las necesidades más frecuentes son de carácter instrumental. Pero aprender a ver las cualidades de una imagen creativa exige

una forma de atención que no se suele utilizar ordinariamente y en cuyo entrenamiento interviene la enseñanza intencionada y la educación artística:

Las ideas expresadas de una forma no numérica o no discursiva se deben «leer» para poderse experimentar. La capacidad de leer estas formas constituye un modo de alfabetización que la enseñanza debería desarrollar para que los alumnos puedan acceder a sus contenidos. (Eisner, 2020, p. 236)

El concepto de alfabetización visual suele vincularse con las habilidades o capacidades necesarias para interpretar una imagen, ya sea analizar sus elementos compositivos como comprender sus significados culturales (Lopatovska et al., 2016). La definición de alfabetización visual aportada por John Debes en 1969 (citado en Fransecky y Debes, 1972, p.7) sigue siendo un referente en este ámbito:

Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.⁹

Fransecky y Debes (1972) proponen como objetivos de un programa de alfabetización visual que los estudiantes sean capaces de leer, planificar, crear y combinar elementos visuales que hayan sido realizados con una intención comunicativa. Avgerinou y Petterson (2011) coinciden también en señalar este carácter creativo de la alfabetización visual y destacan tanto las habilidades para comprender una imagen como para crearla, así como para pensar y aprender con

⁹ «La alfabetización visual se refiere a un grupo de competencias visuales que un ser humano cuando mira puede desarrollar y al mismo tiempo adquirir por la integración de otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para un aprendizaje humano normal. Una vez desarrolladas, permiten a una persona visualmente alfabetizada discriminar e interpretar las acciones visibles, los objetos, los símbolos, naturales o artificiales, que encuentra en su entorno. Mediante el uso creativo de estas competencias, puede comunicarse con los demás. Mediante el uso apreciativo de estas competencias, también es capaz de comprender y de disfrutar las obras maestras de la comunicación visual.»

imágenes. Por su parte, Sturken y Cartwright (2001) entienden la alfabetización visual no solo como una habilidad cognitiva individual, sino también como una práctica social que requiere de la negociación de los significados.

En el ámbito de la LIJ, Arizpe y Styles (2004), en sus investigaciones empíricas sobre lectura e interpretación de imágenes en la infancia, utilizan como uno de sus referentes las dimensiones de la alfabetización visual identificadas por Raney (1999):

- *Sensibilidad perceptiva*. Se correspondería con la capacidad de ver y con el grado de sensibilidad que puede tener una persona, cuestión en la que puede influir la formación.
- *Hábito cultural*. Este concepto hace referencia a variaciones provocadas por diferentes prácticas culturales, etapas históricas y contextos.
- *Conocimiento crítico*. Tiene relación con la actitud que adopta el receptor ante las imágenes y ante cómo son moldeadas y mediatizadas.
- *Apertura estética*. Está vinculada con las respuestas emocionales y estéticas que se realizan en la experiencia visual y que dan acceso al significado.
- *Elocuencia visual*. Es la capacidad de crear obras visuales, lo que requiere de todas las capacidades anteriores.

Para Raney (1999), la alfabetización visual es un concepto multifacético e interdisciplinar, que no puede reducirse a la decodificación de la imagen como un objeto de significado unívoco, sino que supone pensar sobre sus significados y sobre cómo se responde a ellos en el contexto sociocultural en el que han sido creados.

1.5.3. Recepción de la imagen y construcción de significado

Las dimensiones o tipos de alfabetización visual identificados por Raney (1999) constituyen un marco teórico de referencia en torno al proceso de recepción de la imagen y a la construcción de significado. Retomamos, por tanto, estas dimensiones por considerarlas oportunas en el análisis de la experiencia de lectura del álbum sin palabras, puesto que pueden ser aplicadas como competencias o habilidades implicadas en el proceso de recepción. De este modo, a partir de las respuestas lectoras

de los participantes, se podría valorar si la lectura de álbumes sin palabras proporciona una experiencia susceptible de favorecer el desarrollo de estas competencias.

A continuación, se exponen las dimensiones identificadas por Raney (1999) desde su actualización y relación con otros estudios fundamentales sobre la imagen y su recepción, como los de Arnheim (1986, 2017), Benton (2000), Dondis (2019) o Eisner (2020), entre otros.

Sensibilidad perceptiva y pensamiento visual

En primer lugar, para comprender los procesos implicados en la experiencia de lectura del álbum sin palabras es necesario tener en cuenta la sensibilidad perceptiva de los receptores infantiles, esto es, cómo perciben los estímulos visuales. De esta forma, desde un enfoque cognitivo, se considera que la percepción visual es un proceso en el que concurren tres fases (Villafañe y Mínguez, 2017):

Recepción sensorial. En esta primera fase se perciben sensaciones y participa el sistema visual humano. Frente a las corrientes que desconían de la experiencia perceptiva como una forma de conocimiento, Arnheim (1986) se adscribe a una corriente aristotélica y defiende la imbricación entre percepción, pensamiento e inteligencia, en tanto que considera la percepción sensorial como una de las operaciones cognitivas «implicadas en la recepción, almacenaje y procesamiento de la información» (p. 27).

Memoria visual. La memoria humana cuenta con la memoria icónica transitoria, que recibe la información durante un tiempo limitado. Este proceso exige de una selección previa de información, primero se exploran los estímulos y después se buscan patrones almacenados en la memoria a largo plazo que sean equiparables y sirvan para reconocer las formas. La información que pasa el filtro selectivo llega a la memoria a corto plazo y podría llegar a la memoria a largo plazo donde puede permanecer indefinidamente.

Pensamiento visual. La representación de un objeto implica siempre un proceso de abstracción visual; es decir, tras una selección de información que elimina lo particular, se generalizan los rasgos conforme al conocimiento del entorno, a criterios

socioculturales, afectivos... y se realiza una abstracción que posibilita la conceptualización visual. En este proceso interviene la inteligencia.

En síntesis, según Arnheim (1986), un mismo objeto se suele mostrar a la percepción del observador bajo múltiples apariencias. El objeto se distorsiona cuando se modifica la iluminación, el color, la distancia, el ángulo de visión, la perspectiva... En consecuencia, la percepción visual del objeto requiere de un proceso mental activo que permita resolver problemas, como, por ejemplo, conseguir abstraer la forma de un objeto y diferenciarlo de otros pese a los cambios que provoca en su percepción una variación del ángulo de visión entre el observador y el objeto. Por tanto, aunque se trate de una actividad cotidiana, aparentemente sencilla, la percepción visual es una tarea cognoscitiva extraordinaria que requiere de inteligencia para distinguir lo permanente de lo cambiante y realizar abstracciones complejas. En este sentido, la percepción visual se puede estimular desde la experiencia y la formación. De manera que, para Avgerinou y Pettersson (2011), los conceptos de percepción visual y pensamiento visual son componentes fundamentales en la conformación de la teoría de la alfabetización visual y deben ser tenidos en cuenta en los programas educativos.

Hábito cultural e incidencia del contexto

En una revisión bibliográfica sobre la evolución del concepto de alfabetización visual, Serafini (2014b) reflexiona sobre el acierto que supuso la incorporación del contexto sociocultural como elemento fundamental en la interpretación de las imágenes, puesto que sus significados no son universales, ni estables y necesitan ser contextualizados para su comprensión. A pesar de las intenciones comunicativas de los creadores de imágenes, la recepción de una imagen está condicionada por el contexto y por las experiencias y asociaciones afectivas que pueda establecer el espectador.

En este mismo sentido, Sturken y Cartwright (2001) añaden que los significados no son totalmente inherentes a las imágenes, sino que también se crean en el momento y lugar en el que son contempladas y estos significados pueden ser totalmente diferentes según las distancias culturales o espacio-temporales que se establecen entre los espectadores. Los estudios empíricos de Benton (2000) confirman así que la construcción de significado en la recepción literaria y artística es un proceso

impredecible en el que intervienen variables como el contexto sociocultural o las experiencias y conocimientos del receptor. Concretamente, el contexto educativo afecta de forma significativa a los procesos de recepción de las manifestaciones artísticas, es por ello por lo que Eisner (2020) considera que la incidencia del contexto educativo debe traducirse en una determinada concepción de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, puesto que el alumnado pertenece a una comunidad de aprendizaje, es decir, aprende socialmente.

En definitiva, la alfabetización visual consiste en poder dar sentido a los distintos tipos de imágenes que se encuentran insertas en un contexto, para ello se requiere de habilidades cognitivas, sociales y afectivas (Avgerinou y Pettersson, 2011) que se adquieren a través de experiencias de transacción, conocimientos compartidos y las contribuciones de distintas perspectivas teóricas (Serafini, 2014b).

Conocimiento crítico y actitudes del receptor ante la imagen

El conocimiento crítico es otra de las dimensiones de la alfabetización visual que, según Arizpe y Styles (2004), debe ser tomada en cuenta en los programas educativos. En este sentido, Stuart Hall (citado por Sturken y Cartwright, 2001, p. 57) describe tres posiciones que puede adoptar el espectador ante la interpretación de una imagen: *lectura hegemónica*, es decir, una lectura pasiva ante los significados dominantes; *lectura negociada*, resultado de una interacción, de un proceso de rechazo y aceptación mental de significados que acaba por transformar los mensajes que tratan de imponer los productores de imágenes; y *lectura de oposición*, lectura que muestra desacuerdo, rechaza o ignora la posición ideológica supuesta de la imagen. En principio, Sturken y Cartwright (2001) trasladan esta categorización a la interpretación de la publicidad y de programas de televisión condicionados por intereses comerciales e ideológicos, pero estas posiciones también resultan adecuadas en el análisis de la recepción crítica de las artes visuales.

Por su parte, Dondis (2019) considera que el desarrollo de la agudeza visual y de la capacidad expresiva permite adquirir criterio propio en cuanto a qué se considera estéticamente placentero o apropiado. Una persona visualmente culta tiene la capacidad de trascender las modas o controlar sus efectos, no es un observador pasivo, sino que participa y construye juicios porque «la alfabetización visual significa una

mayor inteligencia visual» (p. 234). De esta manera, los programas educativos deberían proponer a los estudiantes experiencias compartidas en las que tengan la oportunidad de negociar los significados que les transmiten las manifestaciones artísticas y estimular así su conocimiento crítico.

Para Eisner (2020), las representaciones visuales, y las artes en general, desempeñan una función cognitiva al «hacer visible lo visible» (p. 28). En primer lugar, ofrecen «una manera de conocer» (p. 27) o de tomar conciencia de lo que supone la experiencia visual, experiencia que fácilmente resulta inconsciente en la cotidianidad o puramente instrumental. Las artes, sin embargo, ayudan «a aprender a observar el mundo» (p. 26), permiten trascender lo literal, manejarse en la incertidumbre, examinar nuestras ideas y pensamiento y explorar nuestro interior, porque las artes ofrecen la posibilidad de ver el mundo de otra manera y al hacerlo lo cuestionan.

Apertura estética y respuesta verbal

Y hallar placer en una obra como forma sensible quiere decir reaccionar ante los estímulos físicos del objeto y reaccionar no sólo con una aceptación de orden intelectual, sino a través de una serie de movimientos cinestésicos, con una serie de respuestas emocionales, de forma que el placer que el objeto proporciona, enriquecido por todas estas respuestas, no asume nunca la exactitud unívoca de la comprensión intelectual de un referente unívoco y la interpretación de la obra resulta por este motivo personal, rica en perspectivas, variable, abierta. (Eco, 2005, p. 263)

Según Eisner (2020, p.113), «tanto el pintor como el escritor expanden nuestra conciencia dentro de los marcos de referencia que ofrecen sus obras, y (...) a su vez, esta conciencia expandida aumenta nuestra comprensión de aquello que la obra aborda». De esta forma, una persona puede traducir en palabras la experiencia que representa para ella una obra artística visual, aunque puede comentar su experiencia desde distintos enfoques —enfoque histórico, formal, emocional...— porque la experiencia no se limita a la obra, sino que también abarca lo que la obra aporta o significa para la persona.

Los estudios comparativos de Benton (2000) sobre el papel del lector literario y del espectador de una obra de arte visual muestran que los procesos de interpretación y de construcción de sentido se asemejan; es decir, existen analogías porque ambas manifestaciones artísticas requieren una participación activa y creativa, aunque el autor también observó diferencias. Por ejemplo, según los resultados de sus investigaciones, los alumnos contrastaban y discutían más fácilmente en grupo ante una imagen que ante un texto literario, de modo que hablar sobre imágenes parecía generarles confianza, mientras que hablar sobre textos, como los poéticos, les originaba, en principio, una dificultad. Benton (2000) consideraba que esto se debía a que generalmente las imágenes son más abiertas y polisémicas que los textos, y parece más sencillo utilizar el lenguaje para hablar de una imagen que utilizar el lenguaje para hablar del propio lenguaje, cuando además se trata de un lenguaje literario especialmente marcado. Si, como dice Eisner (2020, p. 236), «paradójicamente usamos la poesía para expresar lo que las palabras no pueden decir», resulta comprensible la dificultad de los estudiantes para expresar verbalmente el significado provocado por el texto poético.

Desde la perspectiva de Eisner (2020), es necesario ofrecer oportunidades al alumnado para hablar de la obra visual, porque, cuando se tiene la necesidad de decir algo, se observa con más atención; es decir, cuando los alumnos y las alumnas comparten verbalmente sus experiencias de recepción de la obra visual y construyen significados, se intensifica su capacidad de observación e interpretación de la obra. Este reto supone tener que expresar a veces lo inefable, en cuyo caso el receptor buscará equivalentes poéticos y metafóricos. Así, si el espectador supera el nivel de percepción literal y siente una respuesta emocional, tratará de expresarla con palabras simbólicas en las que puede detectarse la «presencia del desvío poético», como ejemplifica el estudio de Tabernero-Sala (2011, p. 104). Por tanto, el uso del lenguaje para hablar de las artes de una forma imaginativa, para describir la experiencia y las cualidades sentidas, favorece la capacidad de ver, pensar, interpretar y «comprender el arte como un artefacto cultural» (Eisner, 2020, p. 114).

En lo que respecta a la recepción estética del álbum sin palabras, Lartitegui (2014) muestra en su análisis cómo algunas propuestas se aproximan más a una concepción narrativa verbal, álbumes que tratan de demostrar que el texto no es

necesario porque la imagen lo sustituye, pero se encuentra implícito, frente a otros álbumes más arriesgados concebidos para expresar lo que no se puede decir con palabras, álbumes que no se prestan a la narración y se resisten a la verbalización. Lartitegui (2014) advierte así del carácter indómito de la imagen y de la resistencia de lo visual a ser catalogado como sistema o lenguaje, aunque esté sujeto a convenciones, de manera que “una serie ilustrada se observa, se comprende, se interpreta; pero no se lee” (p. 57). Desde esta perspectiva, utilizaremos la expresión «experiencia de lectura» en relación con el álbum sin palabras para denominar al proceso de recepción en el que puede darse la verbalización como respuesta del lector infantil, la utilización del lenguaje oral o escrito tanto para realizar una lectura más descriptiva o literal del texto implícito, como para expresar una respuesta estética, emocional o interpretativa de la secuencia visual.

Elocuencia visual y conocimiento consciente

Por último, en la elocuencia visual, señalada por Raney (1999), confluyen todas las dimensiones de la alfabetización visual ya expuestas, en tanto que para crear una imagen es necesaria la sensibilidad perceptiva y estética, el hábito cultural o el sentido crítico. Por ejemplo, el conocimiento consciente de las fases de la percepción visual y de los principios que operan en ella son utilizados por los creadores en sus representaciones visuales artísticas. Así, Arnheim (2017) cimentó su análisis sobre el arte y la percepción visual en los principios perceptivos de la Teoría de la Gestalt, corriente psicológica alemana que se desarrolló a comienzos del siglo XX. Llorente et al. (2016) destacan como principales contribuciones de esta teoría la ley de la Pregnancia, la noción de holismo y los principios del agrupamiento perceptivo, pues, aunque sus principios han sido revisados, siguen siendo un referente para los creadores de distintas disciplinas como la arquitectura, el diseño o el arte y forman parte de diversos planes de estudio.

La ley de la Pregnancia afirma que, a partir de un estímulo, el cerebro tiende a organizar la información de la forma más simple, armónica o coherente posible. En cuanto al holismo, desde la Gestalt se considera que la percepción de un todo es más que la suma de sus partes, por tanto, la comprensión de la obra de arte conlleva la necesidad de concebirla como una estructura integral, un sistema en el que un elemento

es significativo según el lugar que ocupa y la función que desempeña respecto a los demás elementos del sistema. En tercer lugar, según los principios del agrupamiento perceptivo, existen determinados factores que inciden en la percepción de los elementos de un campo visual, como la proximidad, la semejanza, el destino común, la simetría, el paralelismo, la continuidad o el cierre. Según estas leyes, el observador tiende a percibir de forma agrupada, o como elementos de una misma figura, los estímulos que se encuentran más próximos, los que comparten alguna similitud —como la forma, el color...—, los que se mueven juntos, los que son simétricos, los que están posicionados en paralelo, los que parecen tener cierta continuidad entre ellos y los que están dispuestos de manera que aparentan formar una figura reconocible para el ojo humano, pues aunque la forma esté incompleta, el observador tiende a completarla. Al realizar estos agrupamientos, el observador busca dotar de significado a las formas resultantes.

Según Dondis, (2019) el proceso creativo de un mensaje visual es en cierta manera inverso al proceso de recepción. El autor realiza bocetos y pruebas y toma decisiones conscientes hasta lograr la versión final de la obra. De esta manera, los principios de la Gestalt y las técnicas visuales le otorgan conocimientos para plasmar una idea en una composición y controlar y manipular los resultados finales. El receptor, sin embargo, percibe de forma inconsciente la totalidad, los hechos visuales finales y, después, sus componentes básicos, la composición o las técnicas utilizadas. Su recepción y su agudeza visual también serán dependientes de sus conocimientos y de su grado de alfabetización visual.

A partir de estos presupuestos, cabe preguntarse si los álbumes sin palabras podrían contribuir a la estimulación de la elocuencia visual en los lectores infantiles. Puesto que la lectura de álbumes sin palabras conlleva la recepción de imágenes artísticas, su observación y la construcción de significado, resultaría de interés analizar si esta experiencia provoca la toma de conciencia de estrategias de composición, motiva a una respuesta estética o, de alguna forma, dota a los receptores infantiles de herramientas para el proceso creativo.

1.6. LOS ÁLBUMES SIN PALABRAS: APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONTEXTO ESPAÑOL

1.6.1. Antecedentes de los álbumes sin palabras

En los siguientes apartados, se propone una aproximación a las publicaciones de libros y álbumes sin palabras realizadas en España a través de un breve recorrido por sus antecedentes y primeros pasos de su trayectoria. Se considera que este acercamiento aporta datos de interés para la historia de la LIJ española, dado que no se han encontrado estudios previos que aborden esta cuestión. Por otra parte, los resultados de esta exposición histórica facilitan una aproximación a la comprensión del contexto actual en el que se ha desarrollado la investigación educativa.

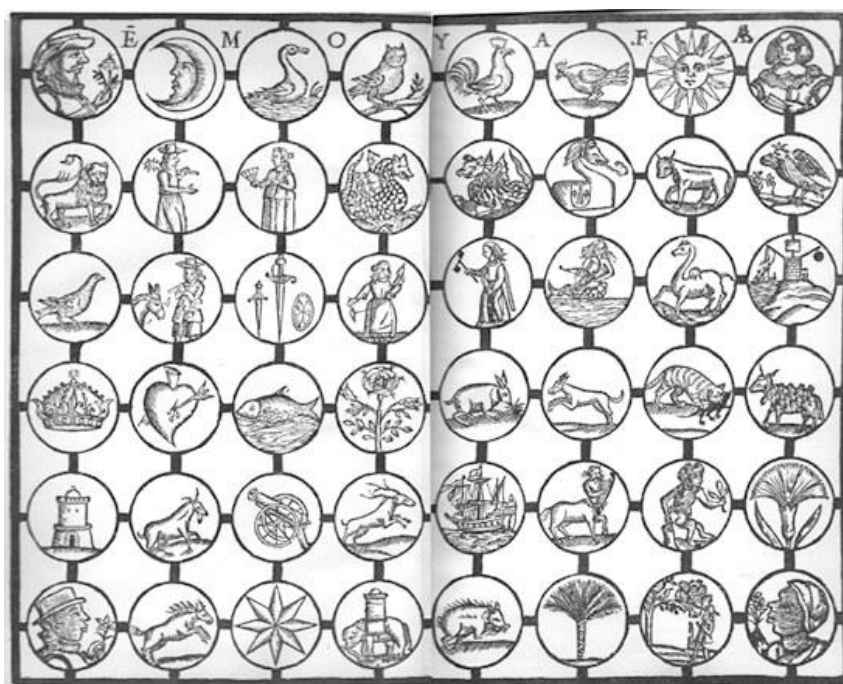
Las aleluyas profanas

En España, los pliegos de aleluyas de los siglos XVIII y XIX son considerados un antecedente gráfico y narrativo de influencia en la prensa y en la literatura infantil (Cerrillo y Martínez-González, 2012; Martín, 2011; Pelegrín, 1992). Las primeras aleluyas de carácter profano, denominadas «aucas» en Cataluña, eran pliegos de unos 30 x 40 cm con imágenes impresas perfiladas en negro sobre un tema. En cada pliego se presentaban entre 16 y 48 imágenes, ordenadas en varias filas de izquierda a derecha, en el sentido de la lectura. Se dirigían a todos los públicos, tenían una función didáctica o recreativa y estaban vinculadas con la tradición europea de la estampería popular y de la literatura de cordel.

Las aleluyas más primitivas no contenían texto y su carácter era descriptivo o de juego. Uno de los ejemplos más antiguos data de 1676¹⁰, se conoce como «aucas del sol y la luna» (Imagen 1) porque contiene imágenes de estos astros y de los signos del zodiaco, enmarcadas en viñetas de forma circular. En el siglo XVIII aparecieron, ya en un formato rectangular, aucas a modo de catálogos, también sin texto, sobre otros temas, como artes y oficios, animales, el mundo al revés, juegos de la infancia y ejercicios gimnásticos (Gimeno, 2019).

¹⁰ Se trata de un grabado de Pere Abadal, impreso en Moyá.

Imagen 1. *Aucas del sol y la luna*



Fuente: Gimeno (2019)

Posteriormente, adquirieron una tendencia más narrativa y se incluyeron textos breves bajo cada imagen, en su mayoría rimados. Estas aleluyas con texto solían narrar sucesos históricos, biografías, antiguos romances y obras literarias populares. Los textos complementaban y apoyaban el relato, ya que las imágenes congelaban momentos importantes de la historia, pero no tenían continuidad anterior o posterior y apenas había una secuencia narrativa. Los trabajos de Martín (2011) y de Cerrillo y Martínez-González (2012) inciden también en el éxito que las aleluyas tuvieron entre los niños por su precio asequible, su sencillez y su atractivo gráfico, de tal forma que en el siglo XIX los editores crearon aleluyas dirigidas especialmente a la infancia, algunas impresas en pliegos de color. Las huellas de las aleluyas y de las aucas quedaron manifiestas en las primeras historietas españolas publicadas en prensa, en las revistas infantiles del siglo XIX y en los cómics del siglo XX, momento en el que se consolida una oferta editorial dedicada a la infancia.

Las primeras historietas gráficas: la historieta muda

Martín (2000b), en un estudio sobre los antecedentes y los creadores del cómic español, recopiló una antología representativa del nacimiento de la historieta gráfica

española compuesta por 85 historietas publicadas en prensa entre 1873 y 1900. En su mayoría, se trata de composiciones formadas por varias ilustraciones narrativamente secuenciadas, acompañadas además de textos breves que mantienen una relación irónica con las imágenes. En su selección, Martín (2000b) también rescata algunos ejemplos significativos de historietas sin texto de autores como Mecáchis¹¹ o Apeles Mestres¹², quienes revelaron gran capacidad para presentar una narración compleja con pocos elementos, a través del manejo hábil de la elipsis y la necesaria participación del lector. La revisión de la hemeroteca de la Biblioteca Virtual de la Prensa Histórica (BVPH, 2019) permite confirmar que se trata de un tipo de historieta frecuente en los periódicos, semanarios y revistas de finales del siglo XIX, con continuidad durante el XX. Bajo el epígrafe de «historieta muda», se publicaron narraciones visuales de carácter humorístico y satírico elaboradas con pocas viñetas, algunas numeradas para indicar el orden de lectura, y frecuentemente con un título que, a modo de resumen o sentencia, orientaba al lector sobre el significado de la historia.

A pesar del claro antecedente de las aleluyas, las historietas fueron evolucionando y distanciándose de ellas en varios sentidos. En primer lugar, las historietas se alejaron de la imagen congelada y del estatismo propio de las aleluyas. Las viñetas de las historietas, influenciadas por el cine, expresaron movimiento, sentimientos y metáforas (García-Surrallés, 2018). En segundo lugar, ni los temas, ni el enfoque mantuvieron el carácter instructivo de las aleluyas. El humor, la burla a las tradiciones y la sátira política y de costumbres caracterizaron a las primeras historietas españolas (Martín, 2000b). Finalmente, la escasez o carencia de texto no se debía a un posible público iletrado, puesto que las historietas se incorporaron en los medios de comunicación escrita y los nuevos códigos utilizados requerían de habilidad en la lectura de imágenes e ingenio para interpretar las elipsis o las metáforas. La omisión

¹¹ Mecáchis era el seudónimo que utilizaba Eduardo Sáenz Hermúa (Madrid, 1859-1898) para firmar sus historietas. Colaboró en varias revistas satíricas como *La Broma*, *La Caricatura*, *La Tomasa*, *La Correspondencia de España o Blanco y Negro*. Trató tanto temas costumbristas como políticos y realizó varias historietas mudas, entre las que destaca, por su eficacia expresiva, «Piensa mal y ¿acertarás?», publicada el 13 de abril de 1885 en la página central del nº 25 de *La Caricatura* (Martín, 2000b).

¹² Apeles Mestres (Barcelona, 1854-1936) publicó sus historietas en revistas como *La Campana de Gràcia*, *La Esquella de la Torratxa*, *Granizada*, *El Globo*, *La Velada o Barcelona Cómica*. También ilustró libros y sus historietas en prensa fueron recogidas en formato libro. Según Martín (2000b), tanto Apeles Mestres como Mecáchis pusieron «las bases de la primera historieta española».

de palabras en la historieta muda se mostraba como una decisión creativa del autor también valorada por los editores, una forma de comunicación con un discurso visual propio, próximo al del cine mudo, que resultó muy eficaz para satirizar costumbres y comportamientos humanos a partir de situaciones cotidianas aparentemente simples o absurdas. El silencio textual, como estrategia discursiva, favorecía la intencionalidad del mensaje y demandaba un lector activo, capaz de desvelar los significados.

Como nueva forma de expresión, la historieta gráfica fue bien acogida, tanto por la prensa informativa y de humor —dirigida al público adulto—, como por la prensa infantil incipiente del siglo XIX que más tarde daría lugar a los cómics del siglo XX (Martín, 2000a). En el caso de los destinatarios infantiles, el dinamismo y las mejoras en la secuenciación narrativa también se integraron, aunque las aleluyas se incorporaron a la prensa infantil manteniendo su carácter instructivo, combinado con el recreativo (Cerrillo y Martínez-González, 2012). Sin embargo, las historietas mudas, marcadas por este carácter satírico, no encontraron en un principio en la prensa infantil la misma cabida y popularidad que habían conseguido en la prensa dirigida a los adultos.

Imagen 2. *Historieta muda* de la Revista Charlot nº 17. (17/06/1916)



Fuente: BVPH (2021).

Es aproximadamente a partir de 1915 cuando las historietas en imágenes adquirieron más espacio en las publicaciones infantiles y las pretensiones pedagógicas dejaron paso a las aventuras, el humor y el entretenimiento (Martín, 2000a). Por ejemplo, en 1914, comenzó a publicarse la revista juvenil «Los muchachos» y en 1916 «Charlot» (Imagen 2), «el primer tebeo inspirado por el cine» (Martín, 2000a, p. 44), revistas en las que no faltaron las historietas mudas.

Los libros ilustrados dirigidos a la infancia

García-Padrino (2004), en un estudio fundamental sobre la ilustración en la literatura infantil en España desde el último tercio del siglo XIX hasta finales del siglo XX, hace referencia a los primeros libros ilustrados dirigidos a jóvenes lectores en los que se presentaba la infancia y las relaciones familiares desde un enfoque idealizado. Su propósito era didáctico y ejemplarizante, trataban de guiar a los niños hacia el buen comportamiento y advertirles de posibles desgracias si no lo seguían. En cuanto a las ilustraciones, se utilizaba la técnica del grabado y las imágenes eran instructivas, realistas y estáticas, en su mayoría anónimas.

En la transición entre el siglo XIX y el XX, comenzó la labor editorial de Saturnino Calleja, cuyas publicaciones adquirieron gran popularidad. El editor contó con artistas plásticos reconocidos que mejoraron la calidad de la ilustración infantil. Además, la editorial incorporó las innovaciones gráficas y las nuevas técnicas de impresión derivadas de la litografía, con mayor presencia de la imagen a todo color. En este contexto de comienzos del siglo XX, García-Padrino (2004) sitúa la aparición en España de un concepto novedoso del álbum de imágenes, debido sobre todo a la entrada de obras publicadas en Francia e Inglaterra.

Como ejemplo de la importancia de estas publicaciones, en 1914, el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza publicó un artículo de Marcel Braunschvig¹³ (1914) en el que realizaba un alegato en favor de la imaginación y de la ficción en las obras

¹³ Marcel Braunschvig (Montpellier, 1876-1953) fue un profesor y crítico literario francés autor de obras sobre la importancia de los libros y del juego en la educación estética de los niños. El artículo es un extracto de la obra «El arte y el niño. Ensayo de educación estética», una traducción de la tercera edición de «L'art et l'enfant. Essai sur l'éducation esthétique». La traducción española estaba en ese momento próxima a ser publicada en Madrid por el editor Daniel Jorro.

dirigidas a la infancia y en contra de los textos pueriles y moralizantes. En su artículo, también recomendaba la iniciación en los libros a través de álbumes ilustrados sin texto:

El libro que debe darse primero al niño es un álbum sin texto. Para facilitarle la inteligencia de las imágenes, será útil darle algunas explicaciones orales. Pero este comentario deberá ser muy breve. Porque a la imaginación infantil, errante y caprichosa, le gusta marchar sola y sin seguir caminos trazados de antemano. James Sully cita estas palabras, muy significativas, de un muchacho a quien su madre leía una historia acompañándola de comentarios demasiado largos: «Mamá, podría comprenderlo muy bien, si me hiciese el favor de no explicármelo.» Cuando el niño sepa leer, se le dará álbumes cuyas imágenes estén explicadas por algunas líneas de texto. (Braunschvig, 1914, p. 259)

Braunschvig (1914) se lamentaba de que en Francia estas publicaciones fuesen escasas y citaba autores ingleses de «álbumes más artísticos» como Walter Crane, Kate Greenaway, Arthur Rackham y Randolph Caldecott¹⁴. Tal fue su reconocimiento, que, en los primeros años del siglo XX, la editorial Sopena¹⁵ publicó versiones de álbumes y autores ingleses, aunque también trató de ampliar el público destinatario del álbum ilustrado con formatos más asequibles y ediciones de autores españoles. En sus colecciones, «Libros de premio», «Biblioteca para niños» y «Cuentos de colores», se publicaron obras de interés para la historia del álbum ilustrado español con una clara influencia inglesa. Por su parte, la editorial Juventud, fundada en 1923, comenzó a publicar libros infantiles en 1926, su línea prioritaria eran obras traducidas, ilustradas y publicadas en rústica y cartoné con el ánimo de llegar a todo tipo de públicos (Baró-Llambias, 2005).

En los años 20 y 30, la LIJ se modificó en forma y contenido (García-Padrino, 2004). Cambió la sociedad y su actitud hacia la infancia, se superó el didactismo, mejoraron las técnicas de impresión y las vanguardias se proyectaron en los textos

¹⁴ Los libros para niños de Walter Crane (Liverpool, 1845-1915), Kate Greenaway (Londres, 1846-1901), Arthur Rackham (Kent, 1867-1939) y Randolph Caldecott (Chester, 1846-1886) tuvieron un reconocimiento internacional, fueron traducidos a varios idiomas y su influencia ha sido determinante en la concepción del álbum como género (Fièvre, 2012).

¹⁵ Ramón Sopena López fundó la editorial Sopena en 1894 en Barcelona. La editorial se cerró en 2004.

literarios y en la ilustración dando lugar a creaciones artísticas originales. La influencia del cómic, del cine y de las nuevas corrientes estéticas del diseño gráfico europeo se dejaron notar en el tratamiento y la calidad de las ilustraciones de las publicaciones infantiles. Sin embargo, la irrupción de la Guerra Civil y la postguerra supusieron una regresión al moralismo, los personajes estereotipados, la idealización de la infancia y el carácter instructivo de la literatura infantil, en tanto que se trataba de «crear un nuevo modelo de sociedad» (García-Padrino, 2004, p. 114). Desde el exilio, algunos ilustradores destacados continuaron su trabajo en otros países como Salvador Bartolozzi, Federico Ribas o Gori Muñoz¹⁶, mientras otros jóvenes exiliados iniciaron su carrera ya fuera de España (Urdiales, 2008).

Frente al estilo predominante de los años 40, algunas editoriales, como Juventud, Boris Bureba o Araluce, trataron de mantener una LIJ de calidad mediante la reedición de obras anteriores a la Guerra Civil y nuevas publicaciones que intentaron recuperar los álbumes de imágenes. La convocatoria de los premios Lazarillo en 1958 para escritores, ilustradores y editores supuso una nueva actitud en favor de la LIJ:

Al objeto de estimular la producción nacional de buenas obras especialmente destinadas al público lector juvenil e infantil, el Instituto Nacional del Libro Español convoca un concurso, patrocinado por los Ministerios de Educación Nacional y de Información y Turismo, para la concesión de los premios «Lazarillo» a los mejores libros juveniles o infantiles publicados en España. (INLE, 1958, p. 195)

En la década de los 60, los premios Lazarillo propiciaron el reconocimiento de ilustradores afianzados y el descubrimiento de nuevos artistas, aunque fue en la década de los 70 cuando convergieron varias circunstancias que favorecieron notablemente el desarrollo de la ilustración infantil española (García-Padrino, 2004). Los cambios políticos, la Nueva Ley de Educación, la apertura hacia otros países y las nuevas

¹⁶ Salvador Bartolozzi (Madrid, 1882-Ciudad de México, 1950) colaboró en numerosas publicaciones, fue director artístico de la Editorial Calleja, escribió cuentos infantiles y textos para su teatro de guiñol *Teatro Pinocho*. Federico Ribas (Vigo, 1890-Madrid, 1952) fue dibujante y publicista. Publicó en revistas como *Blanco y Negro*, *La Esfera* o *Buen Humor*. Gori Muñoz (Valencia, 1906-Buenos Aires, 1978) fue escenógrafo y dibujante, introdujo en Argentina el concepto de escenografía, ámbito en el que destacó por incorporar muchas innovaciones.

corrientes artísticas generaron «inquietudes innovadoras y rupturistas» (p. 259) así como editoriales dispuestas a explorar nuevas líneas de producción del libro infantil.

1.6.2. Los libros sin palabras: primeras colecciones para prelectores

Es difícil identificar con precisión cuáles fueron los primeros libros sin texto publicados en España. Las referencias bibliográficas iniciales sobre LIJ no aluden a esta característica, puesto que los títulos no se solían categorizar en función de la carencia o no de texto, y los estudios sobre el libro ilustrado español realizados hasta el momento tampoco aportan datos sobre este tipo de obras.

Las fuentes documentales que han permitido localizar las primeras publicaciones reconocidas como libros sin palabras han sido los catálogos de Libros infantiles y juveniles del Instituto Nacional del Libro Español¹⁷ (INLE), los repertorios bibliográficos que su revista mensual, *El Libro Español*, publicó desde 1958 hasta 1986, las novedades y recomendaciones publicadas mensualmente por la Revista CLIJ desde diciembre de 1988 (Llorens, 2021), la Biblioteca Virtual de la Prensa Histórica (BVPH, 2021), la base de datos Todos tus libros creada por CEGAL¹⁸ (2021) con el apoyo del Ministerio de Cultura y Deporte y las referencias recopiladas y clasificadas por Bosch (2015) en su tesis doctoral sobre el álbum sin palabras.

A través del cruce y contraste de los datos recogidos, se han identificado algunas obras y colecciones sin palabras publicadas en las últimas décadas del siglo XX. Sus títulos se han distribuido y organizado en dos tablas. La Tabla 1 presenta los libros sin palabras editados por primera vez en el contexto español, mientras que en la Tabla 2 se muestran obras traducidas que previamente fueron publicadas en otros países.

¹⁷ El catálogo del INLE de 1975 (García-Ejarque, 1975) es el primero que hace referencia a la ausencia de texto o la escasa cantidad del mismo. El catálogo se organiza por materias. La primera de ellas, «Iniciación a la lectura», se subdivide en las siguientes: «Abecedarios y libros de imágenes sin texto», «Libros de imágenes con poco texto», «Coloreables», «Cromos», «Recortables» y «Troquelados». En la categoría «Abecedarios y libros de imágenes sin texto» se incluyen 24 títulos, en su mayoría libros de tipo abecedarios, silabarios, de números o ideas. Solo tres de estos libros se corresponden con libros de imágenes sin texto, tres obras del autor alemán Ali Mitgutsch, publicadas en 1973 por la editorial Juventud.

¹⁸ Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros.

Tabla 1. *Libros sin palabras editados inicialmente en España (1970-1999)*

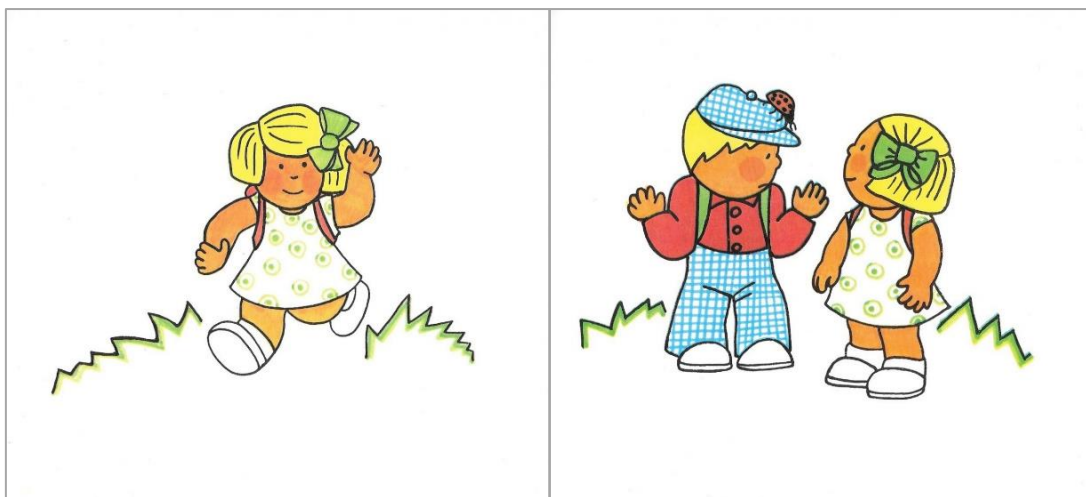
1ª ed. España	Títulos	Autor/a/es	Editorial	Colección
1973	<i>Cómo me lavo</i> <i>Qué me pongo</i>	Asociación de Maestros Rosa Sensat	La Galera	¡Hablemos! (15 títulos)
1974	<i>Vamos al mercado</i>			
1981	<i>Vestidos</i>			
1982	<i>En casa de los abuelos</i> <i>Mi escuela</i>			
1983	<i>Un día de excursión</i> <i>Juguetes</i> <i>Un día en el zoo</i> <i>¿A qué jugamos?</i> <i>Cómo se mueve</i> <i>Cosas</i> <i>¿Dónde vamos?</i> <i>¿Qué hace?</i> <i>¿Cómo hace?</i>			
1977	<i>¿Dónde está la mariquita?</i> <i>Los zapatos nuevos</i> <i>El globo</i> <i>De excursión</i> <i>¿Por qué lloras?</i> <i>La granja</i> <i>Burbujas</i> <i>La mariposa</i> <i>De paseo</i> <i>Buenos días</i> <i>Déjame jugar</i> <i>La escuela</i>	Pía Vilarrubia	Juventud	Colección Tina-Ton (12 títulos)
1981	<i>Caperucita Roja</i> <i>Hänsel y Gretel</i> <i>El patito feo</i> <i>Blancanieves</i> <i>Pulgarcito</i> <i>La Cenicienta</i> <i>Los tres cerditos</i>	Conxita Rodríguez (Ilustraciones) Eulàlia Valeri (Guion y síntesis) Isabel Darder (Versión castellana)	La Galera	El Caracol (12 títulos)
1985	<i>Los colores</i> <i>Muchos y pocos</i> <i>Dentro y fuera</i> <i>Subir y bajar</i> <i>Día y noche</i> <i>Antes, ahora, después</i> <i>Las estaciones</i>	Asun Balzola	SM	El jardín de papel Lectura en imágenes (18 títulos)
1987	<i>Pip y el color vermell</i>	Ricardo Alcántara Gusti	Publicacions de l'Abadia de Montserrat	
1987	<i>¡Tiroriro!</i> <i>Chaff</i> <i>¡¡¡Zzziiuuu!!!</i>	Picanyol	Pirene	OT, el brujo
1988	<i>¡Shhhhi!</i> <i>Pa-pa-pa-paaam</i>			
1989	<i>¡Mmm...!</i>			

1983	<i>Pau i Pepa fan vacances (2)</i> <i>Pau i Pepa. És nadal! (7)</i>	Marta Balaguer Montserrat Ginesta	Publicacions de l'Abadia de Montserrat	Pau i Pepa
1987	<i>Pau i Pepa. Festa Major!! (9)</i> <i>Pau i Pepa al país dels contes (10)</i>			
1991	<i>Pau i Pepa quin embolic! (12)</i>			
1984	<i>Miremos el campo</i> <i>Miremos la casa</i> <i>Miremos las tiendas</i> <i>Miremos el fin de semana</i> <i>Miremos la ciudad</i> <i>Miremos dónde voy</i> <i>Miremos la fiesta</i>	Roser Capdevila, Pilar Casademunt, Teresa Ribas	La Galera	Miremos Mirem
1988	<i>Guille y su familia</i> <i>La calle de Guille</i> <i>Guille en la playa</i> <i>Guille va al zoo</i> <i>Guille en la escuela</i> <i>Guille en la granja</i> <i>Guille va de excursión</i> <i>Guille va de compras</i>	Horacio Helena Isabel Martí	Timun Mas	Juguemos con Guille (24 títulos)
1989	<i>¡Ni gota!</i> <i>Sopla que sopla</i> <i>¡Adiós!</i> <i>¡Qué ventolera!</i> <i>Que sí, que no</i>	Teresa Ribas Fina Rifà	La Galera	Burbujas
1991	<i>Un barco</i>	M. Àngels Ollé Pere Prats Sobrepere	La Galera	Papacuentos
1993	<i>Personajes de cuentos</i>	Violeta Denou	Timun Mas	<i>Teo se viste y juega</i>
1994	<i>Objetos y cosas</i>			(10 títulos)
1995	<i>Personajes</i>			
1998	<i>Disfraces</i>			
1999	<i>Profesiones</i>			
1994	<i>Dramagrama</i>	Fernando Krahn	Glénat	
1996	<i>Animales</i> <i>En la mesa</i> <i>Mi ropa</i> <i>Los juguetes</i> <i>Las frutas</i> <i>Las cosas de casa</i>	Francesc Rigol	Combel	Mira, mira...
1997	<i>Trucas</i>	Juan Gedovius	Fondo de Cultura Económica	
1998	<i>No tinc paraules</i>	Arnal Ballester	Media Vaca	
1999	<i>Pataletas</i> <i>L'amic Fredolic</i>	Gabriela Kaselman Xavier Blanch y Francesc	La Galera	Sin palabras
2002	<i>La màgia del rei Blanc</i>	Rovira		

Según los datos localizados (Tabla 1), parece que, en el contexto de la LJI española, los primeros libros sin palabras se encontraban sujetos a un criterio de edad

y a una intencionalidad didáctica y lúdica. Buena parte de estas publicaciones se propagaron de forma significativa en las dos últimas décadas del siglo XX. Solían presentar un formato pequeño y sus títulos e ilustraciones trataban de representar escenas cotidianas, próximas a lo que se consideraban las primeras experiencias de la infancia. Tal y como solía indicarse en los textos editoriales, estos libros se dirigían a niños y niñas que todavía no sabían leer y formaban parte de colecciones en las que se justificaba la carencia de palabras o su presencia gradual en función de la edad y del supuesto nivel de conocimiento del código escrito por parte del lector. Además, en los peritextos, también se solía revelar un objetivo didáctico, encaminado a convencer al adulto de la adecuación del libro para el desarrollo y aprendizaje en la infancia. Así, se combinaba la pretensión educativa con el juego, el humor, la interacción y la búsqueda de identificación con el lector. Algunas de las editoriales más productivas fueron Timun Mas, Juventud y, sobre todo, La Galera, quienes publicaron colecciones de libros de pequeño formato en los que se narraba una historia a través de ilustraciones secuenciadas por el paso de página y se prescindía del texto.

Imagen 3. *¿Dónde está la mariquita?* de Pía Vilarrubias. Ed. Juventud



En primer lugar, es destacable la colección «Tina Ton» de Pía Vilarrubias, con 12 títulos publicados a partir de 1977 por la editorial Juventud. En cada título se proponía una historia sencilla (Imagen 3) que finalizaba con cartas-juego recortables y unas «Ideas para jugar». La colección se acompañó de un librito titulado *Orientación didáctica para padres y maestros* [1979], donde se aportaban explicaciones sobre los

beneficios de las historias sin palabras y orientaciones de carácter lúdico para el uso de estos libros y sus cartas-juego en la escuela:

Las historias sin palabras son un estímulo para inducir al niño a hablar, y es hablando como se aprende a hablar. La experiencia nos enseña que los niños pueden interpretar muy pronto las imágenes. Hacia el segundo año ya nos dan su versión con una sola palabra. (...) También pueden servir como introducción al lenguaje escrito, al escribir con un lápiz en las páginas blancas cuanto nos explica el niño sobre cada una de las imágenes. (Vilarrubias, 1979, p. 4)

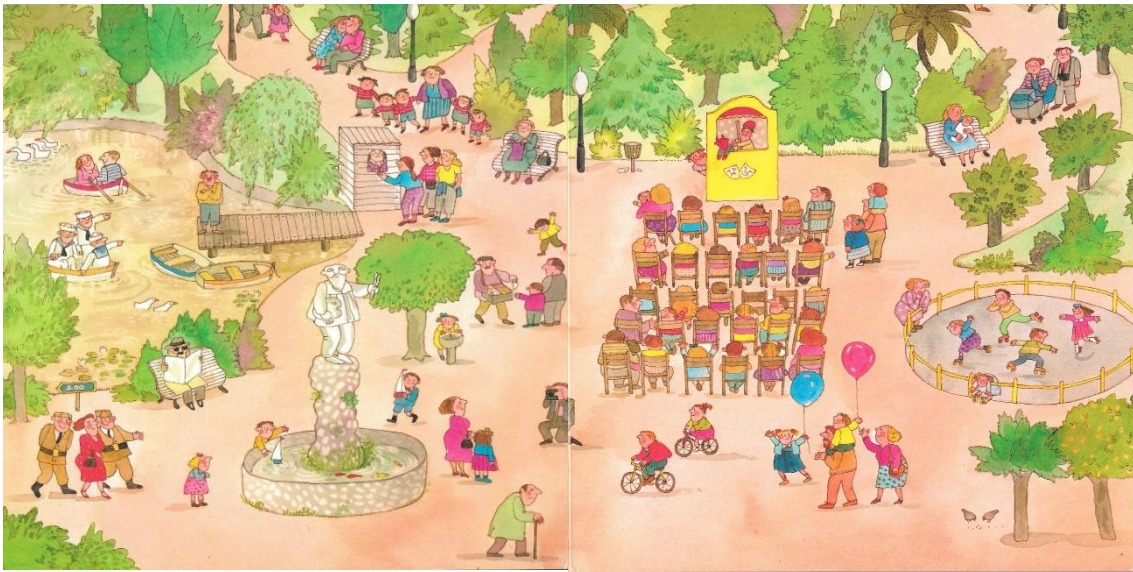
Entre 1973 y 1999, la editorial La Galera publicó varias colecciones sin texto, como «Hablemos», «El caracol», «Miremos», «Burbujas» o «Sin palabras» dirigidas a prelectores. Por ejemplo, la colección «Hablemos» comprendía 15 títulos con escenas cotidianas, aunque fragmentadas, sin conexión secuencial (Imagen 4), que pretendían estimular la identificación y la conversación entre adulto y niño.

Imagen 4. *Dónde vamos* de María Rius. Ed. La Galera



Roser Capdevila, Pilar Casademunt y Teresa Ribas, autoras de la colección «Miremos» —«Mirem» en la edición catalana— utilizaron la doble página para representar escenas muy detalladas en las que multitud de personajes actuaban en distintos espacios y situaciones cotidianas, como si se tratara de un álbum fotográfico (Imagen 5).

Imagen 5. *Miremos dónde voy* de T. Ribas, P. Casademunt y R. Capdevila. Ed. La Galera



Algunos títulos de la colección fueron *Miremos el campo*, *Miremos la casa*, *Miremos las tiendas* o *Miremos la fiesta*. En su contracubierta, se aportaban algunas sugerencias de lectura, como observar e identificar objetos de la vida cotidiana, expresar lo que se veía oralmente, contrastar escenas, inventar una historia o dibujarla.

En la colección «Burbajas», se publicaron historias con un hilo argumental y una historia de ficción lineal y narrativa (Imagen 6). Se utilizaron recursos como la fragmentación en viñetas y en el texto editorial se animaba a que los lectores trataran de entender lo que pensaban y sentían los personajes.

Imagen 6. *Sopla que sopla* de Teresa Ribas y Fina Rifà. Ed. La Galera



En 1988, la editorial Timun Mas inició la colección «Juguemos con Guille» con el título *Guille y su familia* de los autores Horacio Helena e Isabel Martí. La colección se amplió con 24 títulos publicados entre 1988 y 1999 y contó con algunas reediciones posteriores. Se trataba de libros sin palabras con adhesivos móviles que presentaban escenas de la vida cotidiana en torno a un evento desvelado en su título. Algunos ejemplos son *El cumpleaños de Guille*, *Guille en la granja*, *Guille en la escuela*, *Guille se disfraza*, *Guille está enfermo*, *Feliz navidad*, *Guille*.

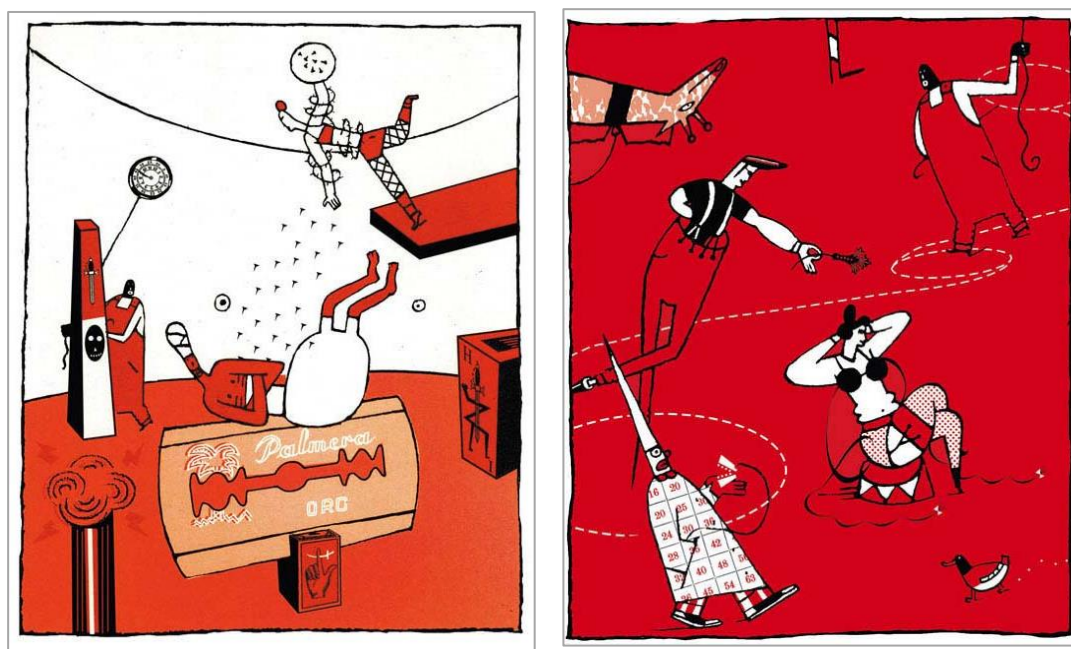
Los títulos recuerdan a la exitosa colección de Teo iniciada en 1977 por las autoras Carlota Goyta y Asunción Esteban bajo el seudónimo de Violeta Denou. Sus libros, que han sido traducidos a 15 idiomas, siguen siendo reeditados. La popularidad que Timun Mas logró con las sagas de Teo provocó su réplica en otras colecciones también con niños y niñas protagonistas que descubrían en cada libro un contexto familiar y cotidiano. Entre las diversas series que generó el personaje de Teo, a principios de los años 90, surgió la colección «Teo se viste y juega». Libros-juego sin palabras con encuadernación en espiral y páginas de cartón, divididas horizontalmente en dos mitades, que proponían el juego de combinar la parte superior con la inferior para obtener personajes u objetos reconocibles por el lector. Ambas propuestas de Timun Mas tenían un componente interactivo y lúdico enfocado al aprendizaje que solicitaba la manipulación del lector.

En cuanto a obras concebidas sin texto por una decisión artística, independiente del nivel lector o edad de los destinatarios, los primeros títulos que se publicaron en España fueron traducciones de obras reconocidas, tal y como se mostrará en el siguiente apartado. La importación de este género fue lo más habitual, salvo algunas excepciones, como *Trucas* [1997] de Juan Gedovius o *No tinc paraules* [1998] de Arnal Ballester. A este respecto, llama la atención, por ejemplo, que, incluso actualmente, varios álbumes sin palabras de autores españoles, finalistas del premio internacional *Silent Book Contest*¹⁹, no hayan llegado a ser publicados, quizá porque la edición de álbumes sin palabras se considere una apuesta más arriesgada.

¹⁹ El certamen internacional *Silent Book Contest* está organizado por la editorial italiana Carthusia, se celebra anualmente desde 2014 y se dedica exclusivamente al reconocimiento de álbumes sin palabras.

En este sentido, es reseñable la publicación de *No tinc paraules*, puesto que fue la primera que realizó la Editorial Media Vaca en 1998, cuando Vicente Ferrer y Begoña Lobo la fundaron en Valencia. Según reconoce el editor, «la decisión de publicar ese libro en primer lugar podría interpretarse como una declaración de intenciones y una voluntad de ruptura con modelos establecidos» (Puerta-Leisse, 2006, p. 155). Su punto de partida era la consideración de que los niños son inteligentes, sensibles al arte y capaces de interpretar imágenes complejas y códigos visuales. *No tinc paraules* es una obra de experimentación gráfica de compleja interpretación (Sánchez-Marcos, 2010), calificada por Sandra Beckett (2013) como *crossover*, una obra fronteriza, dirigida a un doble destinatario, adulto y niño, que trasciende límites y desafía las clasificaciones, podría decirse que se trata de un clásico contemporáneo entre los libros sin palabras.

Imagen 7. *No tinc paraules* de Arnal Ballester. Ed. Media Vaca



1.6.3. Los álbumes sin palabras: ferias, premios y traducciones

En cuanto a los álbumes sin palabras caracterizados por el concepto de álbum posmoderno, parece que los primeros que aparecieron en España surgieron en la década de 1970 y fueron traducciones de álbumes publicados previamente en otras lenguas y países (Tabla 2). La participación en eventos internacionales como la Feria

del Libro Infantil de Bolonia²⁰ o la Bienal Internacional de Bratislava²¹ (García-Padrino, 2004) posibilitó que las editoriales prestaran atención a líneas artísticas más experimentales y apostaran por la publicación de autores innovadores. Del mismo modo, se tradujeron otros libros sin palabras como imagiarios, cómics o libros-juego que muestran la hibridación del género.

Tabla 2. *Traducciones de libros sin palabras publicados en España (1970-1999)*

1ª publ. España	Traducción	Autor/ales	Editorial	1ª ed.	Título original	Modalidad
1970	<i>El globito rojo</i>	Iela Mari	Lumen	1967	<i>Il palloncino rosso</i>	Álbum ficción
1973	<i>Paseando por la ciudad</i>	Ali Mitgutsch	Juventud	1968	<i>Rundherum in meiner Stadt</i>	Imaginario
	<i>Vamos al pueblo</i>			1970	<i>Bei uns im Dorf</i>	
1979	<i>Vamos al agua</i>			1971	<i>Komm mit ans Wasser</i>	
	<i>Paseando por la montaña</i>					
1975	<i>Historia sin palabras</i>	Dick Bruna	Aguilar	1968	<i>Boek zonder woorden</i>	Álbum ficción
1978	<i>¿Quién ha visto las tijeras?</i>	Fernando Krahn	Alfaguara	1975	<i>Who's Seen the Scissors?</i>	Álbum ficción
1979	<i>El viaje de Anno</i>	Mitsumasa Anno	Juventud	1977	<i>旅の絵本/Tabi no ehon</i>	Álbum no ficción
1981	<i>El viaje de Anno II</i>			1978	<i>Tabi no ehon II</i>	
1982	<i>El viaje de Anno III</i>			1981	<i>Tabi no ehon III</i>	
1983	<i>El viaje de Anno IV</i>			1982	<i>Tabi no ehon IV</i>	
1980	Col. «Libros del chiquitín» <i>Amigos</i> <i>Aprendiendo</i> <i>La familia</i> <i>Jugando</i> <i>Vistiéndose</i>	Helen Oxenbury	Juventud	1980	<i>Baby Board Books</i>	Imaginario
1982	<i>Pady encuentra trabajo</i> <i>La intrépida Albertina</i>	John S. Goodall	Montena	1981 1981	<i>Paddy Finds a Job</i> <i>Shrewbettina Goes to Work</i>	Álbum ficción
1985	<i>Había una vez un perro</i>	Gabrielle Vincent	Parramón	1982	<i>Un jour, un chien</i>	Álbum ficción
1988	<i>El muñeco de nieve</i>	Raymond Briggs	Altea	1978	<i>The Snowman</i>	Álbum ficción/ cómic
1988	<i>Pessigolles</i>	Christian Bruel Anne Bozellec	La Magrana	1980	<i>Les Chatouilles</i>	Álbum ficción

²⁰ La Feria del Libro Infantil de Bolonia se comenzó a celebrar en 1964 y actualmente es una de las ferias más prestigiosas del mundo.

²¹ La Bienal Internacional de Bratislava se inició en 1967 y es uno de los reconocimientos más célebres de ilustración de libros infantiles y juveniles.

1988	<i>Monky</i>	Dieter Schubert	Lumen	1986	<i>Monkie</i>	Álbum ficción
1990	<i>El arca de Noé</i>	Peter Spier	Lumen	1977	<i>Noah's Ark</i>	Álbum ficción/ no ficción
1991	<i>Diez niños se cambian de casa</i>	Mitsumasa Anno	Juventud	1981	10人のゆかいなひっこし /10-nin no yukai na hikkoshi	Libro-juego
1991	<i>Animanos Humanos Más Animanos Faltas con las manos</i>	Mario Mariotti	Susaeta	1980 1982 1988 1990	<i>Animani Umani Rimani Fallo di mano</i>	Imaginario
1991	<i>¡Oh!</i>	Josse Goffin	M.S.V.	1991	<i>Oh!</i>	Libro-juego
1991	<i>¡Ah!</i>			1991	<i>Ah!</i>	
1991	<i>La casa Los colores El viento</i>	Monique Felix	Lumen	1991 1991 1991	<i>The House The Colours The Wind</i>	Álbum no ficción
1991	<i>El gran desastre</i>	Martin Waddell Philippe Dupasquier	Ediciones B	1981	<i>The Great Green Mouse Disaster</i>	Cómic/ Libro-juego
1992	<i>Oink</i>	Arthur Geisert	Fondo de Cultura Económica	1991	<i>Oink</i>	Álbum ficción
1992	<i>Sopa de luna llena</i>	Alastair Graham	Ediciones B	1991	<i>Full Moon Soup</i>	Cómic/ Libro-juego
1994	<i>Luna llena a bordo</i>			1991	<i>Full Moon Afloat</i>	
1993	<i>Gon</i> (8 volúmenes)	Masashi Tanaka	La Cúpula	1991	<i>Gon</i>	Cómic
1995	<i>Zoom</i>	Istvan Banyai	Fondo de Cultura Económica	1995	<i>Zoom</i>	Álbum no ficción
1999	<i>Re-Zoom</i>			1995	<i>Re-Zoom</i>	
1996	<i>¿Por qué?</i>	Nikolai Popov	Grijalbo Mondadori	1995	<i>Warum?</i>	Álbum ficción
1997	<i>Historia sin fin</i>	Iela Mari	Anaya	1969 1980	<i>L'uovo e la gallina Mangia che ti mangio</i>	Álbum no ficción
1998	<i>Del otro lado del árbol</i>	Mandana Sadat	Fondo de Cultura Económica	1997	<i>De l'autre côté de l'arbre</i>	Álbum ficción
1999	<i>De noche en la calle</i>	Ângela Lago	Ekaré	1994	<i>Cena de rua</i>	Álbum ficción

En 1970, la editorial Lumen publicó una edición en catalán —*La bomba vermella*— y otra en castellano —*El globito rojo*— de *Il palloncino rosso*, álbum sin texto de la autora italiana Iela Mari, cuya primera publicación se realizó en 1967 en Italia por Emme Edizioni y en 1969 se publicó en inglés. En 1997, la editorial Anaya

publicó otro libro de la autora, *Historia sin fin*, una compilación de dos obras publicadas en su versión original por separado, *Come que te como* [1980] y *El huevo y la gallina* [1969]. Entre las fechas de publicación en España de *El globito rojo* e *Historia sin fin* de Iela Mari (1970-1997), aconteció un significativo silencio de casi 30 años, a pesar de que la autora, junto con el artista Enzo Mari, siguió desarrollando su labor creativa durante los años 60, 70 y 80.

Del análisis de la relación de libros publicados entre 1970 y 1999 (Tablas 1 y 2) y de las ausencias, se desprenden algunas cuestiones que parecen haber condicionado a las editoriales en su selección. Durante este periodo se tradujeron varios libros y álbumes sin palabras, pero se trató de un número reducido en comparación con el auge que estas obras estaban experimentando —especialmente en los países de habla inglesa— y en comparación también con la proyección que dentro del país estaba adquiriendo el libro ilustrado. De hecho, algunos libros sin palabras, ya relevantes en su primera edición, no fueron publicados en España hasta los comienzos del siglo XXI²². En segundo lugar, también es destacable un criterio de prestigio y calidad, orientado por el reconocimiento de los autores y de las obras, por los premios recibidos y por la crítica especializada. Gracias a ello, llegaron obras excelentes, como la serie de viajes de Mitsumasa Anno o las ya citadas de Iela Mari. Al mismo tiempo, se detecta cierta desconfianza hacia estos libros, tal y como se refleja en los peritextos editoriales (Bosch, 2015), frente a la publicación de colecciones de libros sin palabras dirigidos a las primeras edades, pues la falta de texto es aceptada por el adulto mediador que pretende iniciar en el hábito lector a los más pequeños, así como la publicación de determinados libros-juego y cómics, más demandados por los compradores en tanto que no se relacionan con la lectura escolar. En 1998, la editora Felicidad Orquín reflexionaba así sobre el extrañamiento que provocaban estos libros:

En los años 70 fue muy famosa la serie de viajes por Europa de Mitsumasa Anno. Eran unos libros solo de imágenes, que tuvieron muy poco éxito comercial porque, al no tener texto, se pensó que eran para preescolar.

²² Otros clásicos como *Un niño, un perro y una rana* de Mercer Mayer [1967] no fue publicado en España hasta 2009 por la editorial Los cuatro azules; otro ejemplo es el de *Buenos días* de Jan Ormerod [1981] publicado por la Editorial Serres en 2005. *El Álbum de Adela* de Claude Ponti [1986] se publicó en 2015 por Lata de Sal. Las obras de Tomi Ungerer, *Caracol, ¿dónde estás?* [1962] y *¿Dónde está mi zapato?* [1964], fueron publicadas por Kalandraka en 2017 y 2014 respectivamente.

Además, como el autor no quería que llevaran detrás una explicación de qué era cada cosa, los primeros libros que se editaron llegaban *mudos* a las escuelas y, realmente, no salían de las cajas porque los maestros no sabían qué hacer con ellos. (Orquín, 1998, p. 72)

Como resultado de la selección editorial, entre 1970 y 1999, se publicaron en España traducciones de libros sin palabras de variado tipo de unos 25 autores reconocidos. Siguiendo la clasificación de Bosch (2015), se trata tanto de libros de carácter narrativo —álbumes de ficción, álbumes documentales y cómics—, como de libros no narrativos, sin conexión aparente entre las escenas, o de libros que requieren la acción del lector —imagiarios y libros juego—.

Finalmente, en el siglo XXI, la publicación de álbumes sin palabras ha sido creciente y la trascendencia de proyectos como la Biblioteca de Lampedusa (Zizioli, 2017) o los premios internacionales, como el *Silent Book Contest*, promovido por la editorial italiana Carthusia, los Premios Bologna Ragazzi o la Medalla Caldecott, han contribuido a su reconocimiento. Obras como *Emigrantes* [2007] de Shaun Tan, *La Ola* [2008] de Suzy Lee, *Flotante* [2006] de David Wiesner o *Migrantes* [2019] de Issa Watanabe se han convertido en referentes especialmente reconocidos por la crítica especializada.

1.7. MUESTRA DE OBRAS Y AUTORES: APROXIMACIÓN ANALÍTICA

A continuación, se presentan algunos títulos de libros y álbumes sin palabras, como ejemplo o muestra de las claves de su discurso, sin pretensión de realizar un estudio exhaustivo del género. Para ello, se ha seleccionado un corpus de obras y autores procedente, en gran parte, de las publicaciones mencionadas en la Tabla 2. En la selección, se ha atendido a criterios como su reconocimiento internacional, su representatividad como obras ya clásicas o pioneras en el género y su vinculación con el contexto editorial español, puesto que se han comercializado y difundido en catálogos y revistas especializadas en nuestro país, por tanto, son más susceptibles de haber adquirido cierta difusión social, por ejemplo, en bibliotecas, centros educativos, hogares... Asimismo, se considera que esta cuestión puede resultar de interés en la fase de investigación empírica, al valorar el conocimiento o familiaridad que estas obras han podido adquirir en el contexto de estudio. Como primer criterio de

organización, se ha utilizado la clasificación establecida por Bosch (2015), aunque cada apartado se ha subdividido posteriormente en función de las diferentes claves detectadas. No obstante, debe tenerse en cuenta el carácter híbrido de los libros sin palabras, de forma que las obras comentadas suelen compartir rasgos de varias tipologías.

1.7.1. Álbumes sin palabras de ficción

Los álbumes de ficción son libros sin palabras con un carácter narrativo y ficcional, obras centradas en una historia y en lo que sucede a unos personajes (Bosch, 2015). En este grupo se encuentran obras singulares de carácter artístico, referentes clásicos y algunas menciones a álbumes más actuales que han sido organizados en atención a determinadas claves de construcción. Sus características suelen ser compartidas por otros libros que se encuentran bajo epígrafes diferentes, pues su intención no reside en la clasificación, sino en el análisis ejemplificativo de determinados aspectos discursivos.

La narración lineal

Entre los libros de imágenes con poco texto dirigidos a prelectores, la editorial Aguilar comenzó a publicar los libros de Dick Bruna a partir de 1970 en la colección «El globo de colores», colección de referencia desde mediados de los años 50 (García-Padrino, 2004). Algunos títulos destacados fueron *El pajarito*, *Pussy Nell*, *La manzana* y la exitosa serie de Miffy. En 1973, la editorial inició la «Colección Bruna», formada por libros de imágenes con textos mínimos. En esta colección, se publicó *Historia sin palabras* (1975), cuya primera edición se realizó en los Países Bajos, en 1968. Respecto a la obra, en primer lugar, resulta significativo que el título no aluda al tema o contexto de la historia, como es habitual en los libros para prelectores, sino que incide en su naturaleza gráfica, pues parece «que el énfasis de la obra está en demostrar que las imágenes no necesitan palabras para narrar» (Lartitegui, 2014, p. 24). En *Historia sin palabras*, un libro de pequeño formato, Bruna utiliza los códigos visuales que caracterizan sus creaciones, formas sintéticas y elementales de colores planos delimitadas por un trazo grueso y negro, mediante lo que consigue «una excepcional expresividad» (Zaparaín y González, 2010, p. 289). La historia es circular, con una

variación significativa entre el inicio y el final, y refiere lo que le sucede a un niño en el transcurso de un día. En la primera escena, un niño duerme solo en su cama, se levanta por la mañana, realiza distintas rutinas, como lavarse los dientes o vestirse, da un paseo y en su trayecto tiene un encuentro inesperado (Imagen 8), clave en la trama narrativa. Cuando regresa a casa, repite sus rutinas hasta acostarse de nuevo en la cama, aunque ahora el niño ya no está solo y comparte los hábitos con su nuevo amigo. La depuración figurativa, la cuidada y mínima selección de los elementos de composición de las escenas, la rítmica secuencialidad de las páginas, la representación iterativa del paso del tiempo y del movimiento son utilizados en favor de la narración visual de forma sencilla y magistral.

Imagen 8. *Historia sin palabras* de Dick Bruna. Ed. Aguilar



Para Lartitegui (2014), *Historia sin palabras* es un claro ejemplo de trama visual cercana a la escritura, puesto que el lector fácilmente puede seguir, casi «leer», el hilo ordenado de acontecimientos. Si bien es cierto que, dentro de este esquema, se observa también diversidad y riqueza en cuanto al tratamiento de los aspectos formales y narrativos, una buena parte de los álbumes sin palabras de ficción presentan esta misma característica, una estructura lineal, cronológicamente ordenada y bien anclada. Otros ejemplos clásicos reconocidos son los libros de Mercer Mayer, entre ellos, *Un niño, un perro y una rana* [1967] o *Rana ¿dónde estás?* [1969], recuperados como clásicos de la LIJ y publicados en España por la editorial Los cuatro azules en 2008 y 2009; la

trilogía de Béatrice Rodríguez *Ladrón de gallinas* [2005], *La revancha del gallo* [2011] y *Un día de pesca* [2011], publicados por Libros del Zorro Rojo en 2009, 2011 y 2012, respectivamente; o *El muñeco de nieve* [1978], obra que demuestra «que una narración sin palabras no precisa traicionar su propia naturaleza rica en matices para producir narraciones perfectamente asequibles a los más pequeños» (Lartitegui, 2014, p. 24).

La narración multirreferencial

Frente a las narrativas lineales con una sola trama argumental, también se observa una tendencia a la presentación de historias paralelas, o bien una historia principal y otras secundarias, que pueden incluso pasar casi inadvertidas. Esta polifonía discursiva provoca la ruptura de la linealidad cronológica y la posible irrupción de la lectura para volver atrás y comenzar otra diferente. La multiplicidad de lecturas, en las que se presta atención a diferentes personajes, convierten estos álbumes en inagotables, próximos a los álbumes corales de no ficción. Algunos ejemplos son *¿Dónde está el pastel?* [2004] de Thé Tjong-Khing, *El hombre de la flor* [2005] de Mark Ludy, *El viaje de Max* [2007] de Gauthier David y Marie Caudry o *Mientras tú duermes* [2015] de Mariana Ruiz Johnson.

¿Dónde está el pastel? fue publicado en España en 2008 por la editorial Blume. La trama argumental se inicia con el robo de un pastel y la persecución a la carrera de los ladrones. En el camino se entrecruzarán otros personajes con divertidas historias que también requieren la atención del lector, por lo que deberá decidir a qué historia presta atención (Imagen 9). Los personajes muestran gran expresividad ante los sucesos y, en ocasiones, parecen hablar o gritar. El autor utiliza planos generales y perspectivas distorsionadas para ofrecer escenas panorámicas que siempre ocupan la doble página como unidad de composición, de tal forma que el lector pueda contemplar todos los personajes distribuidos estratégicamente en el espacio. La obra también podría considerarse un libro-juego de búsquedas (Bosch, 2015) incitado desde la pregunta del propio título.

Imagen 9. *¿Dónde está el pastel?* de Thé Tjong-Khing. Ed. Blume



El viaje de Max también se publicó en 2008, por El Aleph Editores. El libro se presenta en gran formato, 28 x 40 cm. En la portada, aparece un niño, al que se identifica como Max, con un sombrero que lleva dos orejas puntiagudas. Estos detalles se perciben como referencias intertextuales al protagonista de *Donde viven los monstruos* [1963] del autor Maurice Sendak, quien también realiza un viaje, aunque imaginado. Tras las guardas, la historia se inicia con un texto acumulado en la portada, como si se tratara de un diario. El texto contextualiza la historia y revela el pensamiento íntimo de Max, su decisión de ir a buscar setas a la montaña antes de que llegue el invierno y su deseo de ver una manada de ciervos. Max comienza entonces un viaje fantástico, pero, bajo la trama principal, otros personajes viven también aventuras. A pesar de la página de grandes dimensiones, unas figuritas minúsculas con formas humanas aparecen dispersas, como si fueran duendes que habitan el bosque, incluso podrían pasar desapercibidos en una primera lectura. La exposición fotográfica de las guardas finales muestra las escenas recortadas en las que se encuentran estos personajillos a lo largo de la obra y descubren el juego de búsquedas que se propone al lector, una invitación a volver atrás e iniciar nuevas lecturas. Los textos editoriales de la contracubierta aportan igualmente estas claves de lectura.

El hombre de la flor de Mark Ludy fue publicado en 2006 por la editorial Edaf. Se trata de otro ejemplo de álbum polifónico con varios personajes e historias cruzadas. La narración principal la protagoniza un hombre con una flor en su sombrero que llega a una comunidad gris en la que los personajes se muestran tristes y solitarios. Poco a poco este hombre de la flor consigue transformar el espacio y a los personajes que la habitan cubriendo todo su entorno de colores, de modo que el color adquiere un valor simbólico. Al mismo tiempo, la obra también demanda un lector curioso, capaz de observar la multiplicidad de detalles e historias que aparecen en cada escena, pues las ventanas abiertas a través de las que se puede observar a los personajes recuerdan las propuestas corales de no ficción de Rotraut Susanne Berner o Ali Mitgutsch.

Imagen 10. *Mientras tú duermes* de Mariana Ruiz Johnson. Ed. Kalandraka



Lo mismo sucede en la obra de Mariana Ruiz Johnson, *Mientras tú duermes*, ganadora del premio *Silent Book Contest*, en 2015, y publicada por Kalandraka en 2020. La proyección ficcional del sueño de un niño se entremezcla con las historias nocturnas que suceden en su vecindario mientras duerme (Imagen 10). Las ventanas abiertas permiten contemplar escenas cotidianas sobre la vida de los diferentes personajes, la felicidad y la desolación que comporta la existencia.

La narración poética

Algunos autores destacan por la sensibilidad y lirismo estético de sus ilustraciones y por la narración de historias sencillas, desde esa mirada de asombro con la que el poeta recrea el mundo.

Como obra artística especialmente singular destaca *El globito rojo* de Iela Mari, editada por primera vez en 1967, en Italia, y en 1970, en España. Desde entonces, esta obra se ha convertido en un referente paradigmático entre los álbumes sin palabras, de tal forma que la editorial Kalandraka lo reeditó en 2006 como un clásico de la LIJ. La historia se basa en la relación de un niño con un globo rojo. El globo se suspende en el aire y se aleja del niño que acaba de inflarlo mientras lo mira sorprendido.

Imagen 11. *El globito rojo* de Iela Mari. Ed. Kalandraka



Como señalan Zaparaín y González (2010), el niño desencadena la acción, pero permanece estable en la historia frente al movimiento del globo. A través de planos cortos y un ángulo de visión lateral, Mari consigue una sensación de continuidad natural en las transiciones entre páginas, en las que el globo rojo experimenta diferentes metamorfosis (Imagen 11) en simbiosis con la naturaleza — manzana, mariposa o flor— hasta regresar en forma de paraguas y proteger al niño de la lluvia. En este momento final, el niño con su paraguas retoma el movimiento y se modifica la perspectiva del espectador con un ángulo cenital que cierra el álbum. Mari utilizó

primeros planos cortos, formas sintéticas, motivos en rojo sobre blanco y un fino perfilado en negro para realzar los cambios de forma y demostrar que una narración visual sin palabras puede ser extremadamente poética (Zaparaín y González, 2010; Beckett, 2013; Terrusi, 2017). La experiencia de lectura de *El globito rojo* pretende así «ampliar los márgenes de la percepción y avivar la sensibilidad artística del niño» (Zaparaín y González, 2010, pp. 288-289).

En cuanto a obras de mayor actualidad, podrían destacarse las propuestas de Suzy Lee y las de Molly Ilde, por su cuidado estético y énfasis en la expresividad del movimiento y el juego infantil, o las de Marije Tolman y Ronald Tolman, comentadas en otro apartado, o *El bosque dentro de mí* [2016] de Adolfo Serra (Imagen 12), finalista del *Silent Book Contest* de 2015 y ganadora del XIX concurso de álbum ilustrados *A la orilla del viento* del mismo año.

Imagen 12. *El bosque dentro de mí* de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica



Entre estas obras, un ejemplo especialmente significativo es el álbum de Suzy Lee, *La ola* [2008], en el que se recrea la emoción del juego entre una niña y las olas del mar. Como señala Terrusi (2017), el mundo marino y la evocación mítica de la naturaleza son temas frecuentes en los álbumes sin palabras, pero, en este caso, aunque la voz humana está silenciada, el sonido de las olas y de las gaviotas parece emerger en cada ilustración. La historia se compone de diecinueve escenas a doble página con una composición tradicional en cuanto a la direccionalidad izquierda-derecha y al

traslado progresivo de la dinamicidad hacia la derecha. El formato apaisado del libro potencia el alargamiento del horizonte que atraviesa la doble página y sirve de conexión en cada secuencia. En las páginas de la izquierda, destacan las figuras a carboncillo sobre blanco: trazos negros y sombras grises perfilan tres montañas sobre la línea del horizonte; en primer plano, una niña interacciona con el mar y cinco gaviotas participan del juego; en las páginas de la derecha, se observa el cielo también blanco y los azules del mar salpicados de espuma.

Imagen 13. *La ola* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



El pliegue central del libro se percibe como un «límite psicológico» entre las dos páginas (Lee, 2014, p. 45) que acabará por desvanecerse. En las primeras escenas, las olas se acercan a la niña, pero no atraviesan el pliegue, sino que chocan contra él. En las secuencias seis y siete, la niña y las gaviotas deciden cruzar la línea y parte de su cuerpo es absorbido por el pliegue (Imagen 13). Traspasado el límite, comienza un juego de chapoteo en las páginas de la derecha, mientras que las páginas de la izquierda quedan casi vacías, hasta que una ola amenaza con engullirlas. La niña y las gaviotas regresan entonces asustadas a la página izquierda, aunque, mientras las gaviotas parecen prever lo peor, la niña se burla del mar, segura de que no podrá llegar hasta ella. El pliegue central deja de ejercer de barrera y las dos páginas acaban por fundirse, el azul invadirá los espacios que antes pertenecían al blanco en la convergencia de los dos mundos:

El color también constituye un elemento de atrezzo importante a la hora de crear una historia. El uso limitado de color capta la atención del lector y consigue que este se pregunte por su significado. En *La ola*, la ropa de la niña se va volviendo azul poco a poco a medida que juega con las olas. Cuando las

olas la dejan completamente empapada y vuelve a la realidad, la ropa de la niña y el cielo ha cambiado y es de azul celeste radiante. (Lee, 2014, p. 113)

La ensoñación

En 1988, Ediciones Altea publicó *El muñeco de nieve* de Raymond Briggs. Este álbum, editado por primera vez en Reino Unido, en 1978, fue reconocido en varias convocatorias de premios ingleses y norteamericanos. En 1982, se realizó una adaptación cinematográfica sin palabras, también con mucho éxito, especialmente reproducida en la época navideña. Los protagonistas de la historia son un niño y un muñeco de nieve que cobra vida. El niño enseña su casa al muñeco de nieve quien, ignorante de los hábitos humanos, se muestra asombrado o torpe ante acciones cotidianas, como encender la luz, lo que genera situaciones de humor. En esta primera parte de la trama, el autor utiliza pequeñas viñetas a modo de cómic. Entre ellas, las transiciones se producen «momento a momento» y «acción a acción» (Bosch, 2015, pp. 291-292), es decir, el lector puede seguir con todo detalle los movimientos y acciones de los personajes de forma que la elipsis pasa casi inadvertida y la duración de la historia y la del discurso parecen aproximarse.

Imagen 14. *El muñeco de nieve* de Raymond Briggs. Ed. La Galera



En la segunda parte, es el muñeco el que enseña al niño el mundo exterior a través de un viaje en el que ambos emprenden vuelo (Imagen 14) y contemplan desde lo alto ciudades y paisajes naturales. La página, la doble página y las viñetas de mayor tamaño son utilizadas entonces para mostrar planos generales de los espacios recorridos. Las transiciones entre ellas son de «escena a escena» (Bosch, 2015, p. 292), se mantienen los actores, pero se modifican los espacios, la elipsis entre páginas es mayor y la sensación del paso del tiempo es indeterminada. Finalmente, en el cierre del álbum, se produce la vuelta al hogar. Briggs recurre de nuevo a las pequeñas viñetas y a las transiciones mínimas. Según Beckett (2013), este libro presenta dos características frecuentes en los álbumes sin palabras, un estilo de narración cinematográfico, hábilmente secuenciado en 175 viñetas, y la representación de lo que podría ser el sueño de un niño, aunque la ambigüedad está presente y la escena final deja al lector con la sospecha de que quizá pudo ser real.

Tal y como afirma Beckett (2013), la ensoñación, el mundo soñado o imaginado por un personaje infantil, es un tópico frecuente en los álbumes sin palabras. Los autores utilizan los cambios de color y otras estrategias compositivas para diferenciar sutilmente las ilustraciones, o partes de ilustraciones, que corresponden al mundo de la realidad del personaje de las secuencias que representan el mundo creado dentro de su ficción. Otro ejemplo excepcional es *Sombras* (2010 [2010]) de la autora Suzy Lee quien reflexiona así sobre los límites entre la realidad y la fantasía:

La duda con la que se topan los adultos respecto al límite entre realidad y fantasía no es aplicable a los niños, que entran de forma imparable en ambos mundos y son capaces de regresar al presente con mucha facilidad. (...) Los niños no confunden realidad y fantasía. Saben sin lugar a dudas que no se trata de algo real, pero juegan a «fingir» muy bien y ese juego se basa en la realidad. Cuanto más conoces algo, más sencillo resulta alterarlo, desmontarlo y construirlo de nuevo. Por consiguiente, intento ofrecer a los niños una imaginación elaborada basada en la realidad. (Lee, 2014, p. 89)

Sombras se inicia con un ¡click!, dibujado con tiza blanca sobre fondo negro, a modo de onomatopeya de cómic, que da paso a una doble página repleta de objetos. En la parte superior, unas botas viejas sobre una escalera, una bicicleta colgada bocabajo, un aspirador, un monopatín... se acumulan alrededor de una niña. Su mano

estira de una cadenita que descende por el centro de la página: ha encendido la luz del desván. En la página inferior, todas las figuras se proyectan en negro, como si fueran sombras, pero respetando la simetría. En la página siguiente, la niña sostiene una manzana mordida mientras baila con su sombra en un guiño que recuerda a *Blancanieves* y *Peter Pan*.

Imagen 15. *Sombras* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



El juego continúa en páginas sucesivas; los objetos se transforman poco a poco en una selva imaginada mientras desaparecen del mundo real. El aparente desorden del desván se percibe ahora como una imagen perfectamente articulada para crear significados en el mundo de las sombras (Colón, 2018). El color amarillo avanza, desde una aparición sutil hasta inundar todo el espacio, y fracturar el límite del pliegue central para fusionar ambos mundos.

El color amarillo en *Sombras* simboliza el reino de la imaginación. El amarillo que solo había existido en el mundo imaginado llena por completo la última escena cuando se disuelve el límite entre realidad e imaginación. Un esquema de color simple también enfatiza el aspecto plano de las imágenes, como ocurre con los grabados. (Lee, 2014, p. 113)

El análisis de Lartitegui (2014) incide en el plano icónico y plástico de *Sombras* y muestra cómo las decisiones adoptadas en ambos planos refrendan las connotaciones y valores simbólicos del álbum. Lartitegui destaca además la «organización estratificada y compleja de referencias donde varios niveles de interpretación resultarán viables» (p. 49). Lee (2014) también considera que *Sombras* requiere más esfuerzo por parte del lector que los otros títulos de la trilogía, puesto que la simultaneidad de secuencias narrativas invita a detenerse y volver atrás, se rompe el orden cronológico y el lector se encuentra con el reto y el juego de tener que poner orden a «las piezas esparcidas de este rompecabezas» (p. 68) para que todo cobre sentido.

Como puede observarse en *El muñeco de nieve* o en *Sombras*, aunque los personajes se encuentren en espacios cotidianos, el sueño o el juego imaginado trasciende el espacio de la casa y se desplaza a lugares fabulosos. De esta forma, el viaje figurado se presenta como estrategia discursiva, aspecto que recuerda a algunos clásicos de la LIJ. El encuentro con objetos mágicos, como un libro, un lápiz, una puerta, o una cámara de fotos también podrá desencadenar la aventura. Las huellas visuales funcionarán como un juego de pistas que el lector deberá desvelar, aunque posiblemente se quede con la duda sobre la veracidad o no de lo ocurrido. Aparece así la ficción dentro de la ficción, o la metaficción como clave de construcción (Sipe y Pantaleo, 2012; Taberner-Sala, 2013). Otras obras representativas de este planteamiento serían *Vuelo libre* (2016 [1988]) y *Flotante* (2007 [2006]) de David Wiesner; *El libro rojo* (2013 [2004]) de Barbara Lehman; *Imagina* (2014 [2013]) y *Explora* (2015 [2014]) de Aaron Becker; *La piscina* (2015 [2013]) de JiHieon Lee; o *Bárbaro* de Renato Moriconi (2016 [2015]).

La pérdida

Para Salisbury y Styles (2014), *El muñeco de nieve* «trata sobre la inevitabilidad de la pérdida (a pesar de su enorme vitalidad y de lo divertido que es el libro)» (p. 98). Igualmente, el tema de la pérdida en la infancia también es tratado en *Monky* [1986], obra publicada en España, en 1988, por la editorial Lumen. La obra, de Dieter Schubert, fue publicada en primer lugar por la editorial holandesa Lemniscaat. El título hace referencia a un mono de peluche que un niño pierde cuando regresa a casa tras

pasar un día en el campo. Mientras el niño llora su pérdida, el peluche vive una cruel aventura en plena naturaleza, pasa de dueño en dueño —ratones, erizos, pájaros— hasta que lo recoge un restaurador de muñecos y consigue volver con su propietario en un final feliz. En el taller del restaurador, repleto de muñecos, aparecen referencias intericónicas que invitan al lector al reconocimiento y al juego de búsquedas. Schubert también utiliza el dibujo realista y detallado, la fragmentación de la página en viñetas y los primeros planos cortos y de detalle para mostrar una historia de lectura lineal perfectamente anclada.

La pérdida es también el tema de *Una pelota para Daisy* [2011] de Chris Raschka, obra ganadora de la Medalla Caldecott en 2012, publicada por Corimbo en 2016.

Imagen 16. *Una pelota para Daisy* de Chris Raschka. Ed. Corimbo



A través de un perro como protagonista, quien deducimos por el título que se llama Daisy, y a partir de una trama cotidiana, el paseo por el parque, el juego con una pelota y su pérdida, Raschka logra transmitir diferentes emociones, como tranquilidad, euforia, alegría, decepción, enfado, tristeza, incomprensión, súplica o consuelo. Para lograrlo, utiliza representaciones sintéticas, un trazo grueso impresionista y la reiteración de un mismo personaje en diferentes actitudes (Imagen 16); así, se sirve de la simultaneidad del personaje en la página, la fragmentación en viñetas horizontales, o la total ocupación de la página por primeros planos del perro, para focalizar en él la

atención. Además, el ángulo de visión y el encuadre, situados a su altura, dejan habitualmente en el fuera de campo la parte superior de las figuras humanas, estrategia que dirige constantemente la mirada del lector hacia el rostro y la expresividad manifestada por Daisy.

La pérdida de una pelota es igualmente el desencadenante de la obra *En el silencio del bosque* de Cristina Pérez Navarro, publicada por A buen paso en 2010. Una niña vestida de rojo se adentra en un bosque para recuperar su pelota, el miedo inicial y la huida dan paso a un encuentro amistoso con un oso y un pájaro con los que conocerá las maravillas que se esconden en la naturaleza. Las imágenes, siempre en la página de la derecha, se enfrentan con una gama de colores planos en las páginas de la izquierda que reflejan las emociones y tonalidades del paisaje.

El humor y la sátira

Otro ejemplo de trama sencilla y lineal, pero que incluye cierto juego técnico, es *Who's Seen the Scissors?* del artista chileno Fernando Krahn, publicado por primera vez en 1975 por la editorial estadounidense Dutton Juvenile. En 1978, la editorial Alfaguara lo publicó en España con el título *¿Quién ha visto las tijeras?* en un formato apaisado de 16 x 22 cm. La historia utiliza como hilo argumental las tijeras de un sastre que libremente emprenden vuelo y salen a la calle cortando lo que encuentran a su paso. Las tijeras rojas y su vuelo marcado con una línea de puntos también en rojo destacan sobre las figuras grises dibujadas a lápiz. Su recorrido señala un movimiento de huida de derecha a izquierda, hasta que las tijeras dan la vuelta y regresan de nuevo a la sastrería. Krahn enlaza ingeniosamente las escenas y utiliza el fuera de campo para sorprender al lector en cada paso de página, de manera que pueda anticiparse en un juego de hipótesis sobre la siguiente fechoría o sobre sus consecuencias. Su ingenio consiste en mostrar de forma acumulativa a los personajes en dos momentos de la acción. En una primera escena, cuando, de forma inesperada, son abordados por las tijeras, y en la segunda escena, cuando muestran su sorpresa mientras otro personaje, que pasa a ocupar el primer plano, es el nuevo damnificado. Este libro, aparentemente humorístico, tiene varios niveles de interpretación. Por ejemplo, las tijeras regresan a casa tras cortar los tirantes de los pantalones a un personaje que parece dar un discurso ante una multitud con pancartas que acaba riéndose disimuladamente por la situación

(Imagen 17). La ridiculización satírica de este personaje, que ya se introduce en la portada, parece ser el objetivo del vuelo de las tijeras, aunque la ausencia de texto favorece la polisemia y el significado connotativo de la escena, lo que deja al lector con varios interrogantes, un acierto discursivo que no siempre es bien entendido. De hecho, esta obra de Krahn fue recuperada en 2002 por la editorial Kalandraka, quien lo reeditó en mayor tamaño y a todo color, y le añadió textos breves explicativos en cada página, con el propósito de cohesionar una historia que no lo necesitaba en absoluto (Flor, 2005).

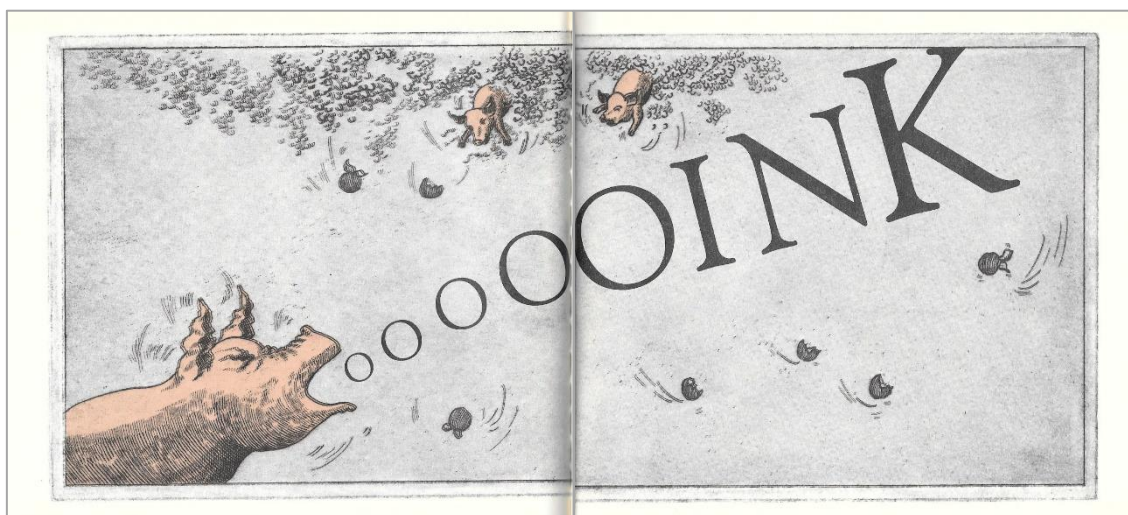
Imagen 17. *¿Quién ha visto las tijeras?* de Fernando Krahn. Ed. Alfaguara



Como podrá observarse, el humor y la ironía, como clave de construcción de la literatura infantil ilustrada (Taberner-Sala, 2013), está presente en varios de los libros y álbumes sin palabras que se comentan en este estudio. Otro ejemplo representativo es *Oink* [1991] del autor norteamericano Arthur Geisert, publicado en inglés por la editorial Houghton Mifflin y en español por la editorial Fondo de Cultura Económica en 1992. *Oink* suele considerarse como un álbum casi sin palabras (Bosch, 2015), puesto que la onomatopeya del título se repite continuamente a lo largo de sus páginas. Esta palabra es utilizada en inglés, alemán y español para emular el sonido que emiten los cerdos, coincidencia con la que ironiza Geisert en una entrevista (Geisert, 2001) en la que comenta que es el único autor de la historia que ha realizado un libro que puede ser leído en tres idiomas sin necesidad de traducción. Geisert utilizó la técnica del grabado, inusual en los libros para niños, una técnica laboriosa inspirada

en Piranesi, Rembrandt y Callot, y que él utilizó magistralmente. Sobre un fondo de color crema imprimió sus grabados minuciosamente detallados, con sombreados que muestran una capacidad técnica impresionante (Stewig, 1995). Los personajes de *Oink* son una familia de cerditos, la madre y sus ocho lechones, y el tiempo de la historia transcurre a lo largo de un día. Los cerditos se levantan al salir el sol, se amamantan y siguen a su madre en un paseo que les lleva a un barrizal donde disfrutan de sus juegos. A la hora de la siesta, aprovechan que su madre está dormida para emprender una aventura que acabará con la búsqueda, el enfado y el grito de la madre (Imagen 18) —en la única y muy significativa doble página del álbum—, tras lo que llega la vuelta al orden y el regreso al hogar.

Imagen 18. *Oink* de Arthur Geisert. Ed. Fondo de Cultura Económica



Geisert propone así una estructura simple y ordenada cronológicamente con transiciones suaves y frecuentes efectos de zoom que alternan escenas panorámicas con detalles de las acciones de los personajes. El narrador visual presenta la vida de esta familia desde una perspectiva fiel al comportamiento animal y desde una mirada literaria. Es decir, las acciones representadas podrían ser propias de cerdos reales, se observa así cierto componente documental, característica que se ve apoyada por la técnica del grabado, el estilo figurativo y el manejo del color, pues los cerditos de un rosado porcino (Stewig, 1995) destacan sobre los paisajes realistas en tonos grises. Sin embargo, la expresividad de los personajes se acerca a lo humano, la onomatopeya oink se utiliza para expresar alegría, orden o enfado, y la secuenciación narrativa es ficcional, en tres actos, de forma que la historia se dirige a un joven lector que podrá

identificarse fácilmente con la aventura de los lechones, jugar al conteo y disfrutar del humor de Geisert, para quien el grabado conseguía también intensificar el carácter humorístico de sus libros.

La ambigüedad

La polisemia de la imagen y la carencia de anclaje del texto permite que los autores desafíen al lector con narrativas especialmente ambiguas (Lysaker, 2019; Serafini, 2014b). Para lograrlo, los creadores utilizan estrategias estructurales, como la amplitud de la elipsis entre las escenas o la ruptura del orden cronológico, además pueden emplear recursos semánticos con planteamientos experimentales, ambientes misteriosos e inquietantes, o historias aparentemente absurdas y sin sentido. Por ejemplo, *Martes* [1991] de David Wiesner, publicado por Océano Travesía en 2011, es una obra irónica, cercana al *nonsense*, que juega con la ambigüedad de la cadena de acontecimientos extraños y misteriosos que se suceden para provocar el asombro y el desconcierto del lector, quien finalizará la lectura con una sonrisa sorpresiva y muchas preguntas sin resolver.

En este sentido, resulta destacable una obra especialmente desconcertante, *No tinc paraules* de Arnal Ballester, publicada por Media Vaca en 1998. Aunque por su extensión y formato podría considerarse una novela gráfica, se incluye en el análisis por su singularidad artística, reconocida internacionalmente (Beckett, 2013; Terrusi, 2017). La obra contiene 53 ilustraciones en dos tintas, negro y rojo, que ocupan las páginas de la derecha, mientras que las de la izquierda están en blanco. El hilo narrativo resulta enigmático y difícil de percibir en una primera lectura, un suceso ocurre en un barco-circo y el personaje principal se propone resolverlo. Este personaje detective acompaña al lector a lo largo de la obra en un juego de pistas confusas. La estructura es circular, comienza y termina en un mismo espacio, representado por un plano en una pequeña viñeta enmarcada en negro. En las primeras páginas, la viñeta se va agrandando hasta ocupar casi toda la página y al final se va empequeñeciendo, de manera que el efecto de zoom gradúa el campo de visión del lector a través de un recurso muy utilizado en el cine mudo. El marco que rodea a las imágenes provoca un distanciamiento entre el lector y el plano de la ficción, puesto que recorta la visión del lector, quien no puede ver o escuchar lo que sucede fuera de campo, información a la

que sí tiene acceso el protagonista; por tanto, el punto de vista del personaje y el del lector son diferentes (Sánchez-Marcos, 2010). La composición de la página se modifica cuando se trata de mostrar la voz de un personaje; en este caso, aparecen dos viñetas, en un marco inferior se encuentra el personaje que está hablando y en un marco superior, de mayor tamaño, se representa lo que está contando (Imagen 19), de forma que se introduce el código verbal a través de un recurso gráfico.

Imagen 19. *No tinc paraules* de Arnal Ballester. Ed. Media Vaca



Las ilustraciones sintéticas se combinan con elementos simbólicos cuyos significados iniciales están desplazados hacia otros metafóricos, por lo que pueden resultar engañosas; así, un mapa es realmente la ciudad por la que camina el personaje, un reloj es un globo (Imagen 19), o una bombilla representa el sol. En definitiva, los vacíos de información, la ocultación estratégica del fuera de campo y el simbolismo de las ilustraciones juegan en favor de la ambigüedad. El lector, en su empeño de búsqueda de sentido y coherencia, se encuentra con desafíos constantes que chocan con sus asociaciones y experiencias previas, por lo que la lectura resulta desconcertante. Arnal Ballester explica así algunas claves de la obra y su intencionalidad de implicar al lector en la construcción de la historia:

Partí de una línea argumental muy simple: el guardián de un mapa inicia un viaje en un barco-circo en el que se enfrenta a la misteriosa desaparición de la

cabeza del ilusionista. A partir de ahí deje que las imágenes se organizaran según su propia lógica y con toda arbitrariedad. Lo único deliberado, aparte del esqueleto argumental, era provocar, por medio de la ambigüedad de las imágenes, que el lector construyera su propia versión de los hechos, incluso que ignorara mi historia y creara la suya propia. (Ballester, 2016, párr. 8)

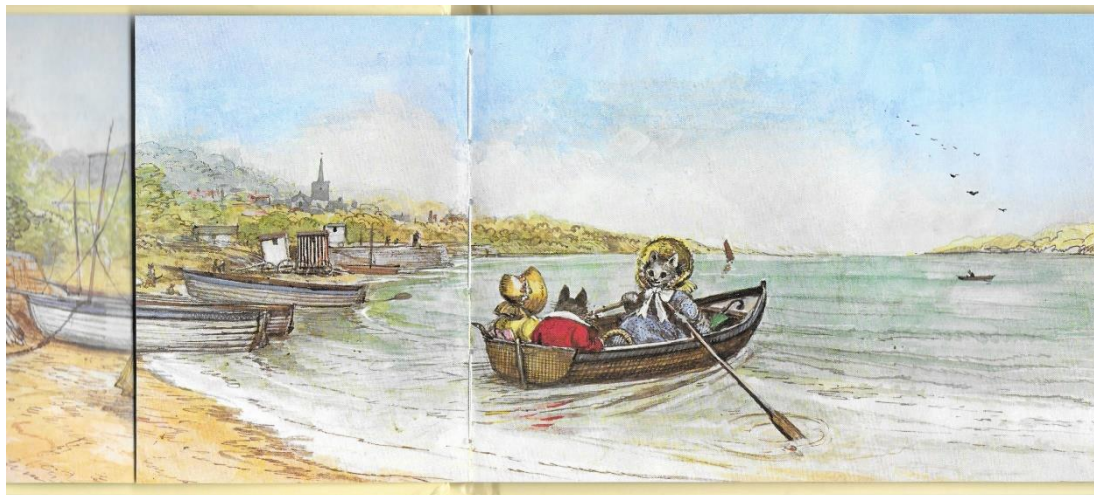
La materialidad

Los libros ilustrados infantiles potencian su materialidad a través de solapas que ocultan información, páginas cortadas que permiten nuevas composiciones de la escena, elementos pop-up que superan la bidimensionalidad de la página, ruedas, troquelados, agujeros, texturas, olores... y otros artilugios que reclaman la manipulación del lector (Tabernero-Sala, 2019b). La propia carencia de texto puede ser entendida también, en algunos libros, como una interpelación al lector que consigue intensificar el componente lúdico.

Los libros sin palabras de John S. Goodall combinan un carácter claramente narrativo y ficcional con una propuesta de juego manipulativo fundamentada en los aspectos físicos del libro. En 1982, la editorial Montena publicó dos de sus libros para niños, *Pady encuentra trabajo* y *La intrépida Albertina*. Estos títulos habían sido publicados originariamente en inglés, en 1981, como *Paddy Finds a Job* y *Shrewbettina Goes to Work*, por las editoriales Atheneum Books y Macmillan Children's Books respectivamente. Goodall se consideraba pintor e ilustrador, no escritor, por eso decía preferir las imágenes antes que las palabras para contar historias (Tuten-Puckett y Richey, 1993). Su primer libro para niños, *The Adventures of Paddy Pork* [1968], se convirtió en el precursor de una serie de exitosos libros sin palabras en los que utilizó medias páginas combinables y pop-up como recursos discursivos. Según el autor, la idea de utilizar medias páginas en algunos de sus libros provenía de un viejo libro victoriano (Tuten-Puckett y Richey, 1993). La técnica consiste en crear un primer efecto de camuflaje, de manera que la ilustración de la media página está perfectamente integrada en la escena siguiente (Imagen 20), pero, al pasar la media página, aparece el factor sorpresa y la escena se ha modificado. Los personajes de sus libros son animales que se comportan como humanos en un contexto de inspiración victoriana. Sus ilustraciones incluyen textos intericónicos y numerosos detalles sobre

las costumbres, el vestuario, la arquitectura y las actividades de la vida inglesa, representadas con cierto eco nostálgico (Tuten-Puckett y Richey, 1993). En *Pady encuentra trabajo* y *La intrépida Albertina*, Goodall utiliza el pop-up, las solapas y las lengüetas para generar dinamicidad, ocultar y sorprender, e implicar al lector en la cadena de desastres e incidentes humorísticos que suelen caracterizar sus obras.

Imagen 20. *The Surprise Picnic* de John S. Goodall. Ed. Ragged Bears



En el siglo XXI, la materialidad del libro se ha visto intensificada (Tabernero-Sala, 2019b). Un ejemplo significativo son las obras de Molly Idle, *Flora y el flamenco* [2013], ganadora de la Medalla Caldecott en 2014, y *Flora y los pavos reales* [2016], ambas publicadas por Barbara Fiore en 2013 y 2018. La autora utiliza las solapas (Imagen 21) como un mecanismo discursivo que aporta «movimiento y animación a los personajes siempre con un punto de humor» (Tabernero-Sala, 2019a, p. 81). Igualmente, la materialidad contribuye a crear una narración muy poética, en la que destaca la belleza de la composición y el movimiento como forma de expresión estética desde el juego infantil, tal y como también se observa en *El globito rojo* o *La ola*. En este caso, es la danza y el lenguaje corporal los que marcan la secuencia de un relato casi musical. En una entrevista sobre sus obras, Idle revela algunas de sus estrategias discursivas:

(...) para mí, los libros de Flora deben ser todo movimiento. Cuando ilustro intento que todas las posturas transmitan la sensación de acción e incorporo solapas cuando una postura no es suficiente para transmitir todo lo

que está sucediendo en la escena. Por lo tanto, tiendo a usar solapas cuando los personajes toman decisiones que pueden ponerlos en desacuerdo entre ellos, o cuando quiero que el lector pueda elegir cómo progresa la historia. Porque, aunque me gusta dirigir el rumbo de la historia, también quiero que los lectores puedan desempeñar un papel muy activo mientras leen. (Barbara Fiore Editora, 2017b, párr. 17)

Imagen 21. *Flora y el flamenco* de Molly Idle. Ed. Barbara Fiore



Finalmente, cabe destacar la trilogía compuesta por *Espejo* [2003], *La ola* [2008] y *Sombras* [2010] «por la importancia que la fisicidad del libro posee en el universo de Suzy Lee» (Tabernero-Sala, 2019c, p. 48). Las claves sobre su proceso creativo son desveladas en *La trilogía del límite* (2014), donde Lee reflexiona sobre el libro como objeto y sus convenciones. En este ensayo, la autora define una poética sobre el proceso de creación y configura un espacio de reflexión sobre la narración en imágenes (Terrusi, 2017). En las tres obras, Lee aprovecha el pliegue central del libro como estrategia constructiva. Tabernero-Sala (2016a, p. 24) explica así su significación:

La utilización del pliegue en la construcción del discurso es una de las estrategias que requieren la inmersión física tanto de los personajes como del lector. Una de las partes del libro desempeña la función de dique de separación entre los planos. Así el espacio del libro se erige como una dimensión real con la que los personajes cuentan en su mundo de ficción.

Los temas complejos

En su ensayo sobre la cultura visual, Mirzoeff (2003) sostiene que los medios visuales poseen una gran capacidad para tratar cuestiones morales complejas. Un estilo gráfico sencillo y directo puede expresar múltiples matices de significado. De hecho, cuando los autores de libros infantiles optan por narraciones sin palabras para plantear temas comprometidos, las imágenes cobran fuerza y el silencio contribuye a crear un ambiente favorable a la reflexión. Incluso libros aparentemente sencillos, como *¿Quién ha visto las tijeras?* o *El muñeco de nieve*, permiten al lector explorar varias capas de significado. La ausencia de texto como elipsis cooperativa resulta significativa en la experiencia de recepción. Entre los álbumes sin palabras traducidos en España en el último tercio del siglo XX (Tabla 2), se encuentran varios ejemplos: *Había una vez un perro* [1982], *Pessigolles* [1980], *¿Por qué?* [1995], *Del otro lado del árbol* [1997] y *De noche en la calle* [1994].

Un jour, un chien de Gabrielle Vincent llamó la atención de los editores de Parramón en la Feria de Bolonia de 1982 y se decidieron a publicarlo en España. Esta autora belga ya era conocida por su serie *Ernesto y Celestina*, formada por una treintena de libros publicados a partir de 1981. En 1985, la editorial publicó el libro con el título *Había una vez un perro*. Posteriormente, en 2004, fue reeditado como *Un día, un perro* por la editorial Zendreras Zariquiey. El álbum cuenta el trance de un perro que es lanzado desde un coche y abandonado en la carretera por sus dueños, lo que termina provocando un fatal accidente. Nadie se percató de su presencia y el perro vaga solo y abatido hasta encontrarse con un niño.

Imagen 22. *Un día, un perro* de Gabrielle Vincent. Ed. Zendreras Zariquiey

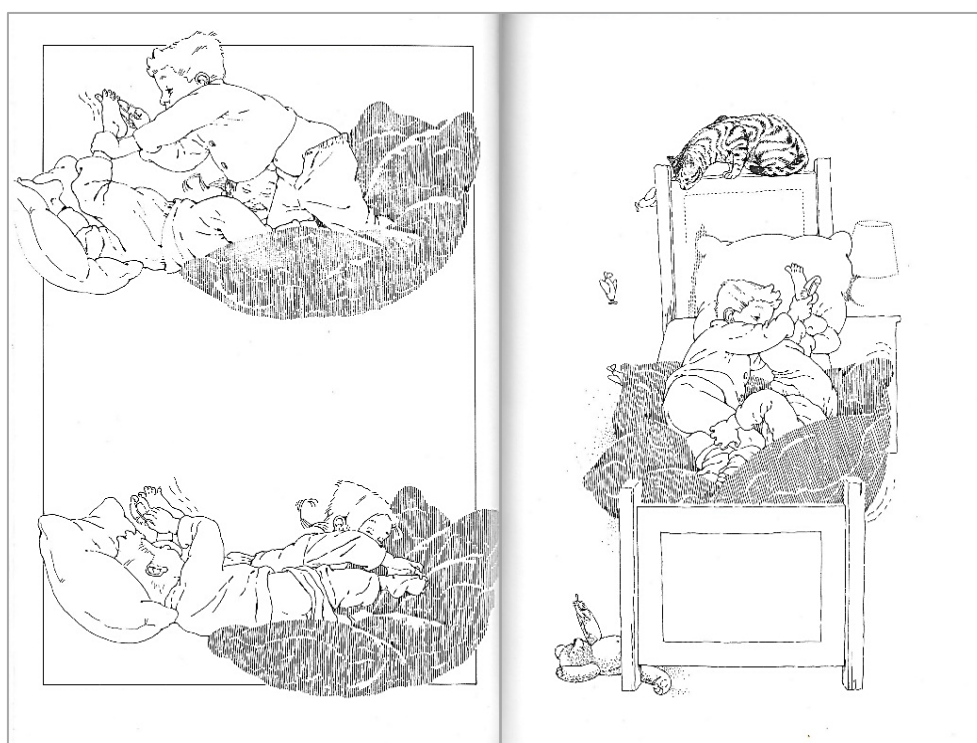


Las ilustraciones en blanco y negro y el trazo, aparentemente descuidado pero magistral, aportan una gran expresividad (Van der Linden, 2008). Los diversos ángulos de visión y encuadres desde los que Vincent presenta al protagonista en soledad (Imagen 22) desvelan una concepción de la secuenciación narrativa dinámica, de carácter cinematográfico. En definitiva, se trata de una obra artística formalmente extraordinaria en la que el silencio suma y contribuye a un resultado conmovedor.

En 1988 la editorial La Magrana publicó *Pessigolles*, una edición en catalán de la obra *Les chatouilles*. Este libro fue el primer álbum sin palabras publicado por la editorial francesa *Le sourire qui mord* en 1980. La editorial se fundó en 1975 por los autores de la obra, Christian Bruel y Anne Bozellec, y estuvo activa hasta 1996. Los editores utilizaron el libro ilustrado como objeto de experimentación y abordaron temas complejos y tabúes de la literatura infantil:

No hay más de cuatro o cinco temas en la literatura: las cuestiones metafísicas, la fuerza del trabajo, la sexualidad, el cuerpo... Y sin embargo, faltan por lo general de los libros para niños. Hay que luchar por liberar esa literatura. Nuestros libros son objetos culturales que valen para ciertos niños, crean un lectorado. Un libro (en imágenes) sin texto sigue siendo un libro de literatura; puede ser un pretexto para encontrar un sentido, de modo que es literatura. La literatura no es monosémica. (Christian Bruel, citado en Soriano, 1995, p. 256)

Imagen 23. *Pessigolles* de Christian Bruel y Anne Bozellec. Ed. La Magrana

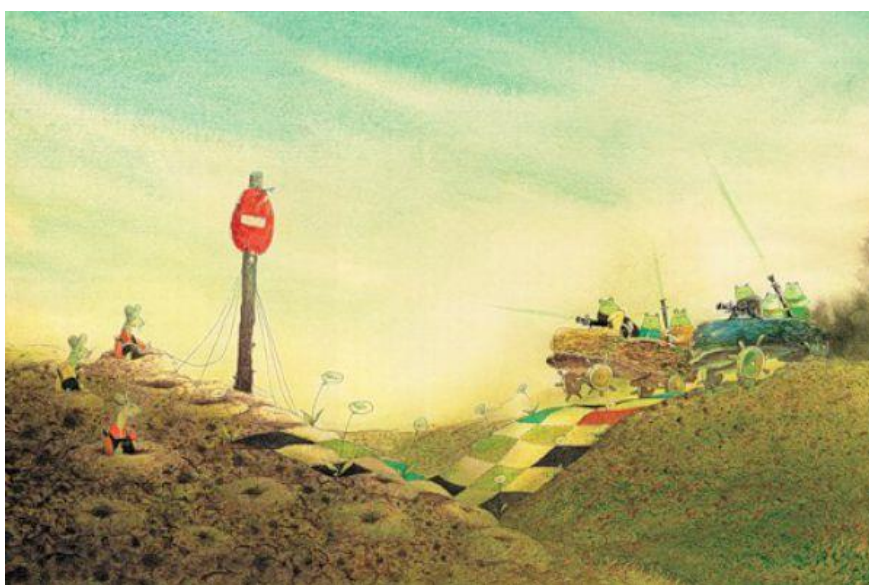


El libro muestra el juego de las cosquillas entre un niño y una niña que, según se deduce, son hermanos. La ilustradora, Anne Bozellec, supo combinar la continuidad espacio-temporal a través de transiciones entre páginas de «momento a momento» con imágenes muy dinámicas, expresadas por medio de secuencias congeladas, como sucede en el cómic. Utilizó además el dibujo suave a lápiz negro y la página en blanco para lograr la máxima expresividad en el juego de los niños (Imagen 23). La historia comienza cuando la niña se levanta de su cama y se dirige con su gato a la habitación del niño. Al verlo dormido, extrae una pluma del edredón y trata de despertarlo haciéndole cosquillas en la nariz y en una oreja, como no lo consigue, se introduce bajo el edredón y le hace cosquillas en los pies. Se inicia, así, un juego de risas, peleas, abrazos, cosquillas, lametones... juegos táctiles y de exploración del cuerpo. Sus juegos son imitados y acompañados por los juegos de un gato con un oso de peluche, dos ratones que han salido de un cuadro y dos aviones de juguete que se desprenden de la decoración de una lámpara, historias paralelas que, según Terrusi (2017), aportan una perspectiva más infantil y diluyen la tensión que las imágenes del juego de los niños pueden causar en el lector adulto. De hecho, en el momento de su publicación, este libro fue muy criticado al interpretarse desde una clave adulta y sexual, como un libro no adecuado para los niños (Hoinville, 2007).

¿*Por qué?* [1995], del autor ruso Nikolai Popov, fue publicado, en 1996, por la editorial Grijalbo Mondadori, quien le añadió texto en la edición española, una frase breve en cada página que resultaba redundante y prescindible. Como en el caso de ¿*Quién ha visto las tijeras?*, la incorporación de texto por parte de las editoriales a los álbumes concebidos sin texto —álbumes que incluso ya han sido previamente publicados sin él— es un indicio de la escasa confianza en el valor artístico de estas obras y en las competencias de los lectores. En 2018, la editorial Kalandraka recuperó la edición original sin texto y volvió a publicarlo en España. El álbum cuenta la historia de un ratón y una rana que comienzan una discusión *in crescendo* por la posesión de una determinada flor, en un campo en el que abundan flores similares. Los protagonistas implican a otras ranas y ratones que acuden en su ayuda y entablan una batalla cada vez más feroz entre los dos bandos (Imagen 24). Mientras los animales humanizados provocan cierto distanciamiento y una sensación de irrealidad que potencia el sentido metafórico de la historia, las ilustraciones ofrecen una violencia

explícita. La conjugación de ambos elementos, junto a un título que apela a la reflexión y a unas palabras finales autobiográficas sobre el propósito del libro, permiten a Popov poner de manifiesto el sinsentido de la guerra y la cotidianidad como desencadenante de la violencia.

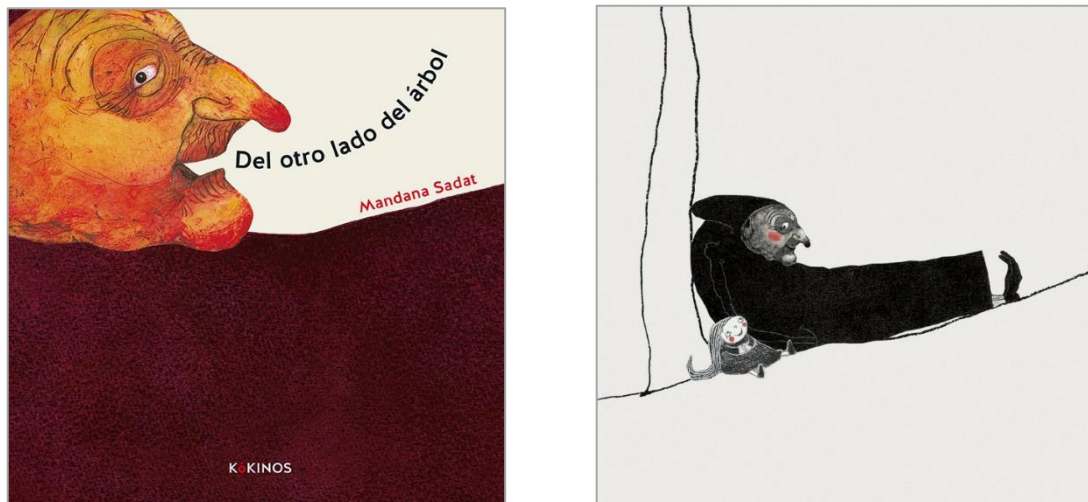
Imagen 24. *¿Por qué?* de Nikolai Popov. Ed. Kalandraka



Zaparaín y González (2010) destacan de Mandana Sadat su «talento compositivo» y su capacidad para «abordar con éxito relatos muy distintos entre sí, con armas narrativas y gráficas diferentes cada vez y apropiadas en cada caso a lo que piden las historias» (p. 352). *De l'autre côté de l'arbre* [1997] fue su primer trabajo, publicado por la editorial francesa Grandir cuando todavía era estudiante. En 1998, Fondo de Cultura Económica lo publicó con el título *Del otro lado del árbol*. Este libro suele ser valorado como un álbum casi sin palabras puesto que la leyenda «Había una vez...» está integrada en una de sus ilustraciones. Para Van der Linden (2008), esta cuestión no afecta, sin embargo, a la consideración de que se trata de un álbum sin palabras excelente, puesto que la intervención puntual de texto es secundaria respecto al trabajo de articulación que requieren estos libros. La historia comienza con una niña que pasea por un bosque y descubre una casita detrás de un árbol. Al asomarse por la ventana ve a una anciana con aspecto de bruja de cuento y corre asustada a esconderse detrás de un árbol. La anciana se acerca y desde el otro lado del árbol comienza una historia con las palabras mágicas «Había una vez...». El relato dentro del relato, mudo

para el lector, pero elocuente y evocador para la niña, consigue transformar el miedo en complicidad y confianza (Imagen 25).

Imagen 25. *Del otro lado del árbol* de Mandana Sadat. Ed. Fondo de Cultura Económica



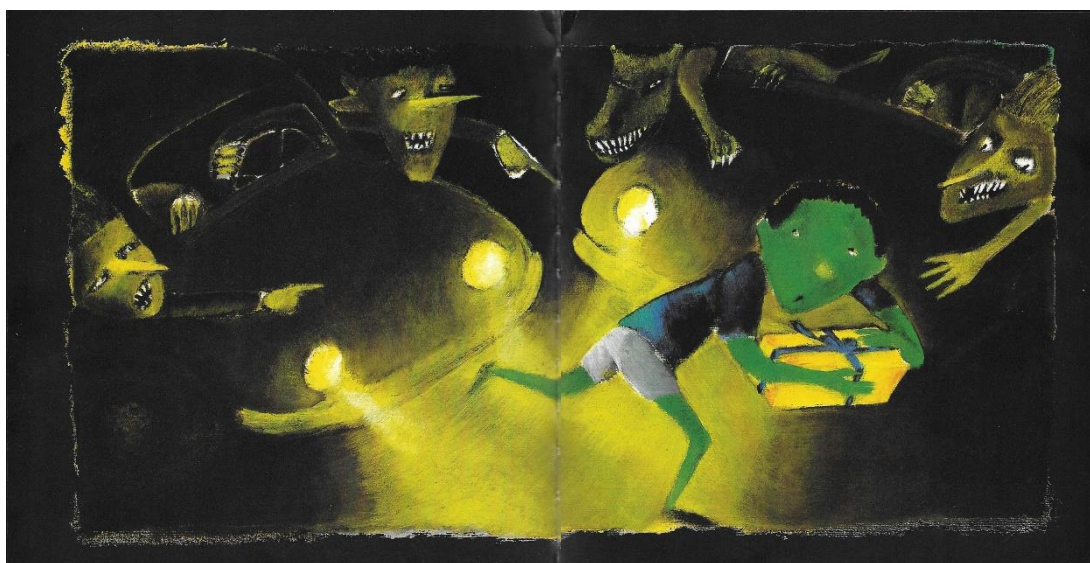
Este álbum, de técnicas depuradas y líneas sencillas sobre blanco, plantea varios niveles de lectura. Por ejemplo, Sadat (2012) dice que a través de su historia el lector puede experimentar cómo las apariencias pueden ser engañosas. Es destacable además que un álbum sin palabras resulte ser todo un homenaje a la palabra y a los cuentos orales.

En 1994, la editorial brasileña RHJ publicó por primera vez *Cena de rua* de la autora Ângela Lago. En 1999, ediciones Ekaré lo publicó con el título *De noche en la calle*. Tanto en la tapa, como en las guardas y en todas sus dobles páginas, el color negro es utilizado como fondo que tiñe y sombrea las manchas de colores de los rostros y los coches que habitan la noche. Un niño de la calle trata de vender a sus conductores unas manzanas. El niño se acerca a los coches con una mirada temerosa, de súplica, y la ilustradora asume el punto de vista de los ojos del personaje para mostrar el interior de los vehículos. Los planos medios y cortos y los ángulos de visión distorsionados permiten encuadrar los rostros agresivos y amenazadores de los ocupantes de los vehículos (Imagen 26). El final es circular, la primera y última escena son iguales, nada ha cambiado y el niño se enfrenta de nuevo al rechazo y a la misma historia de cada noche. Este final desolador impacta todavía más por ser poco frecuente en la LIJ, cuyas historias tienden al cambio, a que los sucesos se modifiquen y los problemas iniciales se resuelvan, aunque sea en parte, —como sucede, por ejemplo, en *Monky*

(1988)—. Lago aborda mediante imágenes un tema complejo, sin filtros, lo que denota una determinada concepción de las capacidades de los lectores infantiles, como se deduce de sus palabras:

Además, me pregunto si no debemos ofrecer a los niños trabajos sin visado en el pasaporte, sino, por el contrario, menos previsibles, aunque al principio quizás más difíciles de apreciar. Fue con esta postura que, volviendo a la mesa de dibujo, intenté hacer el libro *Cena de rua* (De noche en la calle). En ese libro, no existe propiamente una historia. Si *O Cântico dos Cânticos* es un poema, éste quiere ser un reportaje, ser testigos de los niños de la calle. Opté por colores y pinceladas fuertes y no utilicé ningún detalle además de lo estrictamente necesario para referir el relato. En este libro no quiero distraer al lector. (Lago, 2017, párr.5-6)

Imagen 26. *De noche en la calle* de Ângela Lago. Ed. Ekaré



Como se verá en el «Estado de la cuestión», en las últimas décadas, algunos creadores se han decantado por la elocuencia de las ilustraciones y por el silencio textual para abordar el tema de las migraciones y el éxodo de las personas refugiadas. En este sentido, dos de los títulos más representativos son *Emigrantes* [2006] de Shaun Tan y *Migrantes* [2019] de Issa Watanabe. *Emigrantes* fue publicado en España, en 2007, por Barbara Fiore; se trata de una novela gráfica de 132 páginas muy reconocida internacionalmente, en la que, a modo de álbum fotográfico familiar, se relata una historia de migración en un tiempo pasado. Shaun Tan compagina la sucesión de

pequeñas viñetas con la doble página, técnicas cinematográficas, ilustraciones metafóricas y paratextos muy cuidados para crear una obra artística excepcional. El autor, quien ha comentado en varias ocasiones sus decisiones creativas, declaró sobre la obra:

Me pareció que una secuencia visual más larga, más fragmentada y sin palabras capturaría mejor ese sentimiento de incerteza y de descubrimiento que absorbí durante mi investigación. (...) Las palabras atraen de forma magnética y poderosa nuestra atención y nuestra manera de interpretar las imágenes que nos aguardan: en su ausencia, una imagen puede gozar a menudo de más espacio conceptual a su alrededor, como también puede invitar al lector a prestar atención con más detenimiento y a no pasar demasiado rápido a la siguiente imagen, con lo que la imaginación tiene un papel más destacado. (...) Me impresionó especialmente *The Snowman*, de Raymond Briggs. Lo vi por primera vez mientras pensaba en mi historia de migraciones. (...) Los paralelismos entre esta situación y el proyecto que yo estaba gestando eran considerables (...) (Barbara Fiore Editora, 2017a, párr. 9-11)

Respecto a *Migrantes*, fue publicado por Libros del Zorro Rojo en 2019 y recibió el Premi Llibreter 2020 de Álbum Ilustrado.

Imagen 27. *Migrantes* de Issa Watanabe. Ed. Libros del Zorro Rojo



La propuesta compositiva se encuentra marcada por la direccionalidad de la travesía migratoria que emprenden los personajes. Sobre un fondo siempre negro, que recuerda a *De noche en la calle*, se vislumbra un bosque sin hojas y después el mar. La autora utiliza este fondo negro en contraste con el color de las hojas de los árboles, que solo aparece en momentos clave, o la representación de la muerte para crear un espacio alegórico, un paisaje indeterminado en el que, a pesar del ciclo del viaje y la insinuación del paso del tiempo, nunca llega a aparecer la luz del sol.

1.7.2. Álbumes sin palabras de no ficción

Entre los libros sin palabras narrativos, Bosch (2015, p. 224) incluye los «álbumes documentales», álbumes de no ficción en los que interesa más mostrar o explicar que contar una historia. No obstante, es difícil establecer unos límites puesto que muchos álbumes suelen presentar un carácter híbrido y el criterio es difuso. Por tanto, en este apartado, se han seleccionado álbumes narrativos en los que se suele contar una historia ficcional, pero subyace un propósito de explicación conceptual o de intencionalidad informativa, o el aprendizaje metaliterario o meta-artístico a través de una intertextualidad manifiesta.

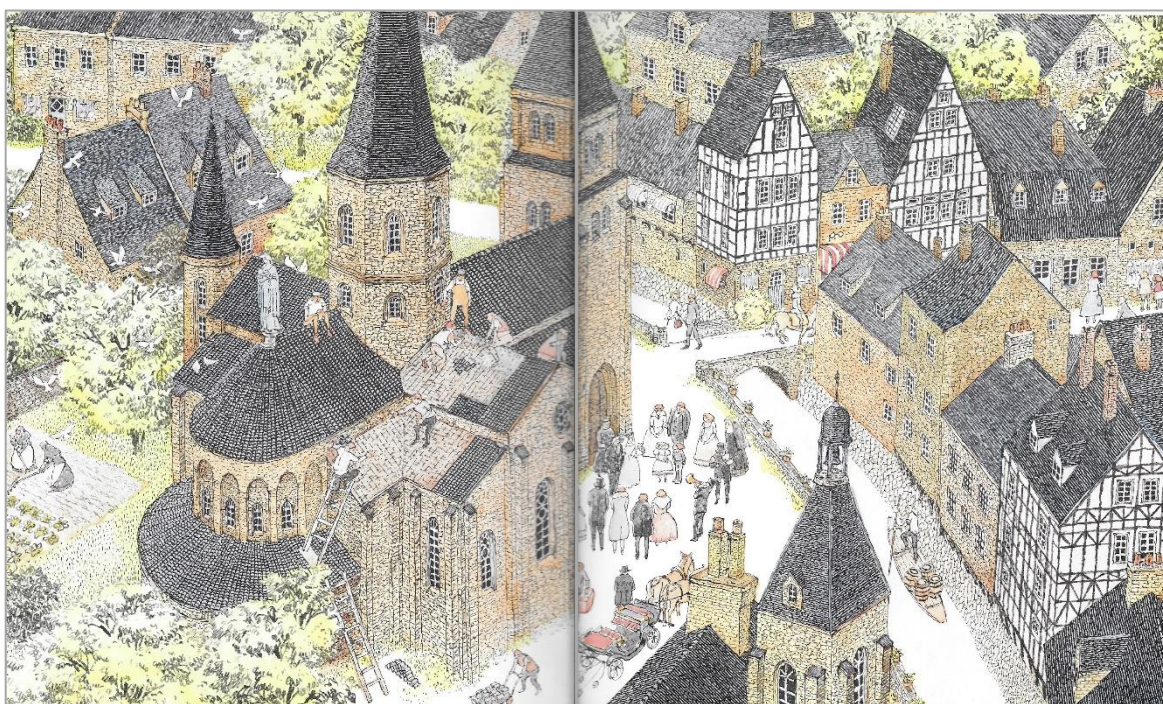
El desplazamiento espacial

El viaje, tópico literario y alegoría del paso de la vida, es frecuente en los álbumes sin palabras. En estos libros, la duración de la historia y la sensación del paso del tiempo proviene de la transformación de los paisajes y del mayor o menor distanciamiento entre los diferentes entornos representados. La conexión secuencial y narrativa suele apoyarse en un personaje o hilo conductor que se mantiene estable. Un referente fundamental entre los álbumes de viajes son las obras de Mitsumasa Anno.

Con el libro *Tabi no ehon* [1977], Mitsumasa Anno ganó el premio Manzana de Oro en la Bienal de Bratislava y a partir de entonces sus libros fueron publicados en varios países occidentales. En 1979, la editorial Juventud lo tradujo al español como *El viaje de Anno*. Este álbum fue el primero de una serie de obras en las que el artista japonés ilustró sus viajes por Europa. En años sucesivos, la misma editorial siguió publicando algunos de sus libros en la colección «Libros de Mitsumasa Anno». Toda su obra fue reconocida con la concesión del premio Hans Christian Andersen en 1984.

Los libros de viajes de Anno ofrecen una experiencia de lectura tanto estética como informativa (Garraón, 2003). Se trata de álbumes de no ficción o documentales de tipo panorámico en los que «interesan los contextos y los escenarios» (Bosch, 2015, p. 225). Anno muestra los lugares desde una perspectiva fija, con planos generales y desde un ángulo de visión en picado (Imagen 28). Cada escena ocupa la doble página a sangre, sin marcos, el fuera de campo y las similitudes entre páginas producen sensación de continuidad, como si el libro fuese un pergamino japonés troceado en páginas. Las ilustraciones están realizadas con tinta y acuarela, los contornos del paisaje y de los personajes se muestran diluidos, su aspecto es homogéneo, lo que dificulta la discriminación de los elementos y obliga a una observación detenida (Zaparaín y González, 2010).

Imagen 28. *El viaje de Anno* de Mitsumasa Anno. Ed. Juventud

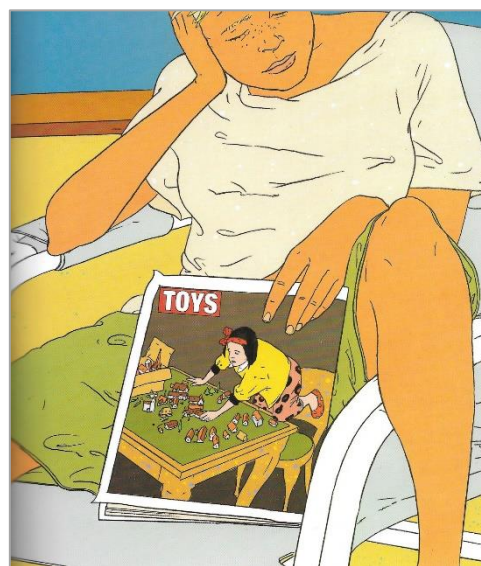


En *El Viaje de Anno*, un personaje llega a tierra remando una pequeña barca y continúa su viaje a caballo. Atraviesa paisajes naturales, aldeas rurales y una ciudad de ambiente medieval. Este personaje ejerce de hilo conductor de las distintas escenas en las que otros personajes, diminutos y anónimos, se encuentran diseminados realizando actividades agrícolas, comerciales, festivas... Se confecciona así toda una exposición de la existencia humana y de las distintas etapas de la vida. Según Beckett (2013), esta es una de las más valiosas contribuciones de los libros de viajes de Anno,

su dimensión filosófica, su capacidad para conectar con las preocupaciones metafísicas sobre la existencia. Finalmente, las diversas referencias culturales que se camuflan en la obra —pinturas de Courbet, Millet o Renoir, personajes de cuentos populares o clásicos de la literatura, como Don Quijote— aportan un objetivo de búsqueda y reconocimiento, un juego hipertextual —o más bien intericónico (Bosch, 2015)— y didáctico que fascina a niños y adultos (Tabernero-Sala, 2013).

Los libros *Zoom* (1995 [1995]) y *Re-Zoom* (1999 [1995]) de Istvan Banyai también ponen el foco en los espacios, aunque los elementos de conexión entre las escenas y las características formales son muy diferentes. Estos libros, publicados por Fondo de Cultura Económica, fueron muy apreciados por la crítica y por los lectores. En ambos, el autor adopta una técnica cinematográfica, una cámara que se aleja escena tras escena para descubrir que el lugar que observamos se encuentra dentro de otro (Imagen 29), y este dentro de otro, el juego de las muñecas rusas en imágenes o la técnica de *mise en abyme* (Pantaleo, 2007, p. 224). Los dos álbumes ofrecen así la posibilidad de una lectura bidireccional, de manera que, si se pasan las páginas de atrás hacia delante, el efecto provocado es el contrario, una cámara que se acerca y se adentra cada vez más en el interior de cada escena.

Imagen 29. *Zoom* de Istvan Banyai. Ed. Fondo de Cultura Económica



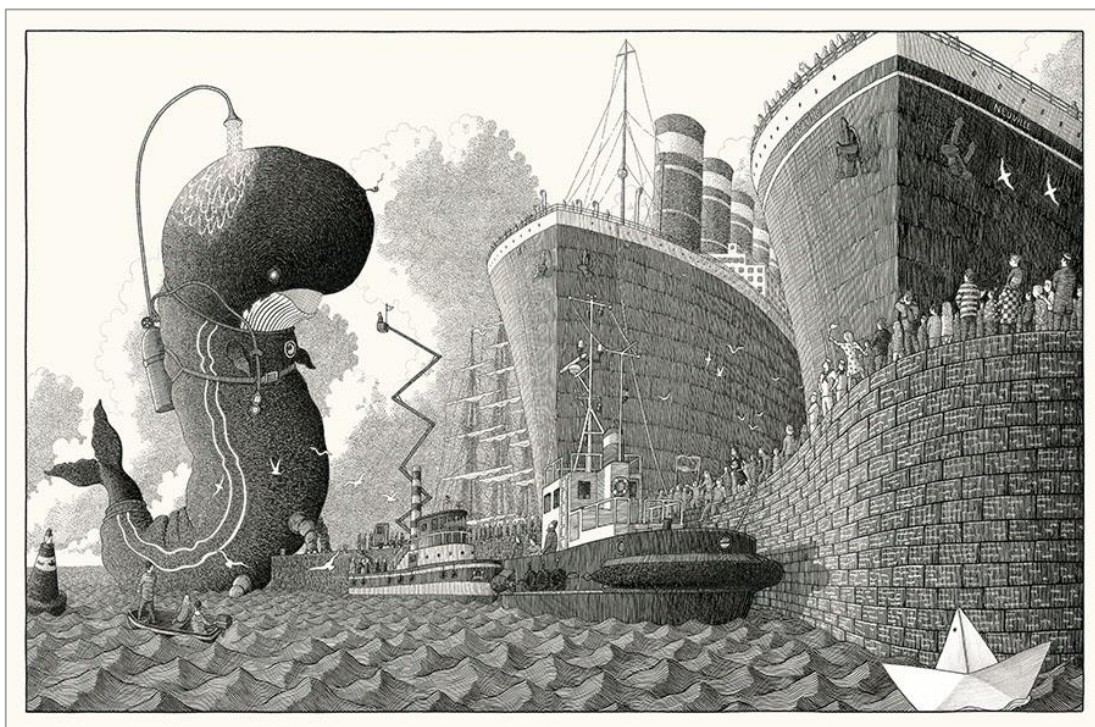
Esta técnica de transición consigue que la sorpresa o el desconcierto inicial del lector se transforme en participación, en la búsqueda de conexiones, en el juego de la anticipación y en la formulación de hipótesis sobre la siguiente escena. Las

ilustraciones, de colores planos y luminosos, recuerdan el estilo del cartel publicitario y del cómic, todas se encuentran en las páginas de la derecha mientras que las de la izquierda permanecen en negro, como las guardas y la escena final del recorrido, en la que el alejamiento de la mirada del espectador llega a su máxima expresión. Las ilustraciones de *Re-Zoom* añaden además referencias culturales intericónicas —jeroglíficos egipcios, Napoleón, Alfred Hitchcock, Picasso, Monte Fuji, viaje de Colón, etc.— que incitan al reconocimiento. Banyai presenta el mundo desde perspectivas inusuales, sus libros proponen un viaje visual que invita a la reflexión sobre la percepción, las apariencias, la ilusión y la realidad (Beckett, 2013).

Más cercanas en el tiempo se muestran las obras de Matthias Picard, *Curiosón. Viaje al corazón del océano* (2014 [2012]) y *Jim Curious. Viaje a través de la jungla* (2019), publicadas en España por la editorial Fulgencio Pimentel. Se trata de libros de gran formato con maravillosas ilustraciones anaglíficas de efecto 3-D, por lo que incorporan unas gafas especiales para poder observar las imágenes. Como hilo conductor, el personaje Jim Curious emprende viajes extraordinarios por las profundidades del océano y por la jungla, aventuras que evocan, como revelan los textos editoriales, a *20.000 leguas de viaje submarino* [1869] de Julio Verne y a las aventuras de Emilio Salgari.

Finalmente, se destaca la obra *Travesía* [2020] de Peter Van den Ende, publicada por Libros del Zorro Rojo en 2020. Se trata de una novela gráfica de 104 páginas por las que navega un barco de papel. En su travesía, se encontrará con la belleza del océano, pero también con tormentas y dificultades, en una aventura que simboliza el devenir de la vida. Las espectaculares ilustraciones en blanco y negro recrean paisajes fantásticos, representaciones del océano oníricas y fabulosas (Imagen 30) que, junto al formato y la selección de tonalidades neutras, recuerdan a *Emigrantes* de Shaun Tan, quien además dedica una reseña a la obra. Los textos editoriales de nuevo aluden a los viajes de Julio Verne. Estas referencias a los clásicos parecen dirigirse a los adultos mediadores con la intención de aportar un valor literario y de calidad a las obras sin palabras.

Imagen 30. *Travesía* de Peter Van den Ende. Ed. Libros del Zorro Rojo



El desplazamiento temporal

En los álbumes sin palabras se observa igualmente una tendencia a mostrar un mismo espacio que se ve transformado por el paso del tiempo o la acción humana, este efecto se consigue gracias al manejo de la elipsis y a la cuidada selección de escenas representadas en la imagen secuencial. Un ejemplo significativo es *Popville* [2009] de Anouck Boisrobert y Louis Rigaud, obra publicada en España por la editorial Kòkinos en 2009. El libro muestra gradualmente el desarrollo de una ciudad y los cambios provocados en el entorno debido a la actividad humana. Los autores utilizan la técnica del pop-up para emular los edificios que surgen tras cada paso de página, como si se tratara de pequeñas maquetas de diferentes momentos del crecimiento urbano. En la última página, un texto acumulado revela la intencionalidad de la obra (Colón, 2020).

Un planteamiento próximo es el de *A la vista* [2017] de Daniel Montero Galán, libro publicado por la editorial Libre Albedrío. Esta obra destaca por la abstracción de las ilustraciones y la representación espacial, en un escenario que simula ser el mapa de una isla en la que se ubican símbolos sintéticos pero reconocibles. El autor expone en su web oficial las claves de su lectura:

Este libro silente “pero lleno de preguntas” es una parábola ecológica que invita a observar los detalles de las ilustraciones, a seguir el desarrollo de la trama y construir la historia. El escenario, una isla desierta, al principio idílica, sufre graves transformaciones a medida que los hombres se dan a la tarea de industrializarla para explotar, de forma irracional, sus recursos naturales. (Montero-Galán, 2020)

Asimismo, se encuentran propuestas estacionales, en la línea de las obras de Rotraut Susanne Berner. Por ejemplo, *Un año en el bosque* [2015] de Emilia Dziubah, publicada en España por SM, en 2017. En este caso, el escenario y los abundantes personajes animales son los mismos en todas las páginas, pero el paso del tiempo provoca su transformación, de modo que el tiempo de la historia dura un año, mientras que el del discurso se distribuye en doce escenas, correspondientes a cada uno de los meses, como si se tratara de las imágenes de un calendario. Las preguntas planteadas al lector en la contracubierta le servirán de guía, pues cada pregunta propone un reto y sugiere una forma de lectura.

Otro ejemplo, con personajes animales, es *La casa del árbol* [2009] de Marije Tolman y Ronald Tolman, galardonado en 2009 con el Premio Internacional de Ragazzi de Bolonia y publicado en España por Pícala en 2014.

Imagen 31. *La casa del árbol* de Marije Tolman y Ronald Tolman. Ed. Pícala



La diferencia respecto a las obras anteriores es que se trata de una historia más ficcional y poética, en la que las bellísimas ilustraciones muestran el paso del tiempo a través de estrategias formales y compositivas, como los cambios de tonalidades en el paisaje, la representación de las estaciones a través de la lluvia o la nieve (Imagen 31) y la direccionalidad del movimiento de diferentes personajes que llegan o se marchan de la casa del árbol habitada por dos osos. Posteriormente, los mismos autores publicaron *La isla* [2012] y *El libro* [2017], conformando una trilogía, aunque en estas obras son el viaje y la travesía los que marcan el paso del tiempo, como en las obras de Mitsumasa Anno.

Finalmente, es destacable el álbum *Desde 1880* de Pietro Gottuso, publicado por la editorial Kalandraka en 2020 y ganador del XIII Premio Internacional Compostela de Álbum Ilustrado. La cubierta presenta la fachada de una librería sobre la que figura el cartel «Desde 1880». El título adelanta una propuesta basada en un recorrido temporal en el que la librería es testigo de las transformaciones sociales.

La reflexión conceptual

Lumen publicó en España la colección «Los libros del ratón» de Monique Felix. Los títulos publicados en 1991 fueron *La casa*, *Los colores* y *El viento*. Esta colección, editada por *Creative Education* de EEUU, recibió la Mención de Honor del «Critici in Erba» de la Feria de Bolonia de 1992.

Imagen 32. *La casa* de Monique Felix. Ed. Lumen



El protagonista de estos libros es un ratón que interacciona con la representación de la página en blanco y utiliza el soporte del libro como un espacio narrativo. En su juego, agujerea la página, se esconde dentro del libro, pliega la página o construye con ella nuevos espacios tridimensionales (Imagen 32). El ratón emprende así un juego de ficción con un elemento que representa un objeto de la realidad, la página en blanco, y articula la narración en torno al concepto designado por el título —la casa, los colores y el viento—. Los libros de Felix, de carácter metaficcional, provocan lo que Silva-Díaz (2005) denomina un «cortocircuito» entre el plano de la ficción y el de la realidad, el lector se mueve entre ambos planos a la vez y «cobra conciencia de esta paradoja» (p. 18).

Otro ejemplo de historias ficcionales con un propósito de aprendizaje conceptual lo constituyen los libritos de la colección «El jardín de papel» (Tabla 1) de la autora Asun Balzola, publicados durante los años 80 por la editorial SM. Esta colección se organizó en tres bloques, conocer y aprender, el espacio y el tiempo. Así, sus títulos incidieron en conceptos, a veces contrapuestos, como *Muchos y pocos*, *Dentro y fuera*, *Subir y bajar* o *Día y noche*. En función de cada concepto, Balzola proponía una historia ficcional, sencilla y cotidiana, a través de ilustraciones con tonalidades suaves, dibujadas con acuarelas, en las que transmitía la delicadeza y belleza que caracteriza las composiciones de esta autora (Imagen 33). Puesto que la historia era ficcional, el lector debía reflexionar y establecer vínculos cognitivos entre el concepto propuesto en el título y la narración.

Imagen 33. *Antes, ahora, después* de Asun Balzola. Ed. SM



En *Historia sin fin* (1997) de Iela Mari, la editorial Anaya recopiló dos historias de estructura encadenada y final circular. En la primera de ellas, *Come que te como* [1980], un animal persigue a otro y este a otro de forma seriada, hasta cerrar un ciclo y volver a empezar. En cada escena, sólo se revela la parte delantera del cuerpo del animal que persigue y la parte trasera del perseguido (Imagen 34). Mari utilizó los planos de detalle y el fuera de campo para mostrar y ocultar formas. Para Zaparaín y González (2010), se trataría de una elipsis espacial o gráfica, una forma de sinécdoque en la que una parte representa el todo, una omisión parcial y selectiva que provoca hipótesis en el lector y juega con sus expectativas.

Imagen 34. *Historia sin fin* de Iela Mari. Ed. Anaya



En la segunda historia, *El huevo y la gallina* [1969], el lector asiste al nacimiento de un pollito, su crecimiento, su transformación en gallina y el comienzo de nuevo del ciclo de la vida. *Historia sin fin* es un álbum híbrido con componentes ficcionales, pues existen unos personajes protagonistas, un conflicto y un desenlace; sin embargo, el foco se centra en una explicación conceptual (Bosch, 2015), una interpretación narrativa del ciclo de la vida, de la cadena alimentaria y de la supervivencia, lo que aproxima esta obra a los libros de no ficción.

El crecimiento editorial que los libros de no ficción han experimentado en los últimos años (Lartitegui, 2018) también ha generado la publicación de libros sin palabras con un marcado carácter conceptual. Obras como *Formas* [2009] de Claudia

Rueda o *Antes, después* [2013] de Anne-Margot Ramstein y Matthias Aregui manifiestan igualmente este propósito. Por otro lado, la reflexión conceptual también se muestra a través de temáticas de actualidad, como la protección animal o del medio ambiente, un ejemplo es *Rescate Animal* [2015] de Patrick George, publicado por la editorial Juventud en 2016.

La recreación de un referente artístico

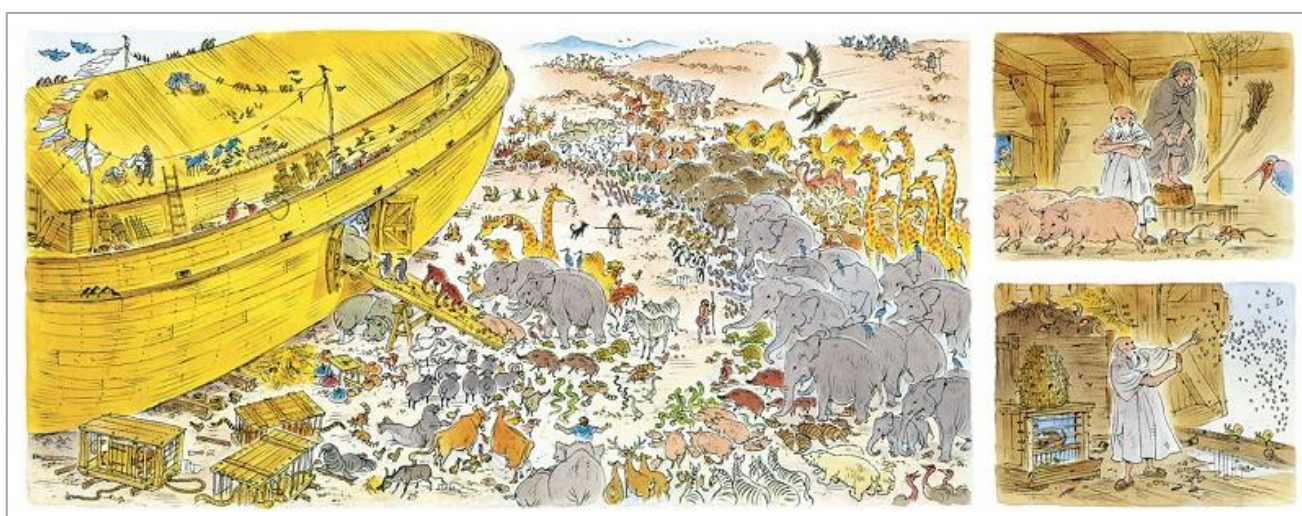
Como muestran los libros comentados de Monique Felix, Asun Balzola o Iela Mari, la frontera entre la ficción y la no ficción no siempre es diáfana y los álbumes de carácter híbrido son frecuentes. Los límites parecen diluirse con más facilidad cuando además se trata de un libro sin palabras. La falta de texto y, por tanto, de dirección de la observación puede provocar una experiencia de lectura próxima a la comprobación de conocimientos previos, a la contemplación, a la búsqueda y al descubrimiento. Por ejemplo, en la recreación en imágenes sin palabras de textos previos reconocidos, como clásicos de la literatura, leyendas o fábulas, se aprecia la intencionalidad de recuperar un patrimonio, de dar a conocer o descubrir, a través de la comunicación visual, hipotextos que constituyen un legado artístico y cultural.

Cuando la editorial Lumen publicó *El arca de Noé* en 1990 de Peter Spier, este libro de 1977 ya había ganado varios premios²³ en EEUU y era un álbum muy reconocido. También el autor había publicado varios libros con texto en España desde los años 80, entre los que destacó *Gente* en 1987, publicado igualmente por la editorial Lumen y considerado hoy en día como una obra paradigmática entre los libros de no ficción. *El arca de Noé* cuenta en imágenes el episodio bíblico, aunque aparecen algunos textos insertados en sus páginas. La historia se inicia con una doble página y un texto breve: a la izquierda, guerras y destrucción; a la derecha, un hombre, ajeno a los conflictos, vendimia en un ambiente tranquilo. Un haz de luz enfoca al personaje desde el cielo y al pie de la imagen aparece el lema «Mas Noé halló la gracia ante los ojos del Señor», versículo del Génesis 6:8. En las dos siguientes dobles páginas se muestra la construcción del arca en imágenes. Tras ellas, el autor introduce un poema del s. XVII titulado «La inundación» del teólogo calvinista Jacobus Revius. El poema

²³ Premio «Lewis Carroll» (1978), Medalla Caldecott de American Library Association, 1982 National Book Award in the Picture Book category.

presenta el episodio bíblico a modo de resumen. A partir de aquí, la construcción discursiva de la historia se realiza en imágenes, 38 páginas estructuradas en dobles páginas, páginas simples y distintos tipos de encuadres y fragmentación en viñetas, hasta el cierre final con el texto «... y plantó una viña». Silvey (2002) destaca las yuxtaposiciones entre tonos fríos y cálidos para diferenciar los espacios —fuera y dentro del arca— y marcar el paso del tiempo y el avance del diluvio que va dejando su huella en el arca. Asimismo, son destacables las escenas llenas de detalles en las que pueden apreciarse las interacciones entre los animales y las tareas de los humanos.

Imagen 35. *El Arca de Noé* de Peter Spier. Ed. Patio



A diferencia de los álbumes ya comentados, Spier no propone una historia original, sino una recreación en imágenes de un relato anterior, una crónica detallada de lo sucedido. Esta propuesta, de alguna forma, justifica la introducción de textos bíblicos, como reconocimiento al hipotexto de la obra, y modifica la experiencia de lectura. Es decir, el lector busca en las imágenes reafirmar sus conocimientos previos, completa con facilidad los vacíos de información y es más tolerante a la ambigüedad de las imágenes.

En esta misma línea se encuentran otras obras, como todos los títulos de la colección «El caracol» (Tabla 1) de la editorial La Galera, publicada a comienzos de los años 80, cuyo propósito era recrear en imágenes cuentos clásicos como *Caperucita roja*, *Hansel y Gretel*, *El patito feo* o *la Cenicienta* entre otros. En estas obras, también se introdujo un texto acumulado en la contracubierta, dirigido al adulto, un guion que se aconseja leer con una entonación e interpretación adecuadas, mientras el niño o la

niña contemplan las ilustraciones. Además, en los textos editoriales se ensalza el valor de los cuentos clásicos como obras de arte que contribuyen a la educación infantil.

Imagen 36. *La Cenicienta* de Eulàlia Valeri y Conxita Rodríguez. Ed. La Galera



Como álbumes singulares más actuales, destacan *El soldadito de plomo* [2001] de Jörg Müller, *Caperucita roja* de Adolfo Serra [2012] o la novela gráfica sin palabras *Robinson Crusoe* de Ajubel, una recreación en imágenes del clásico de Daniel Defoe (Imagen 37). La obra de Ajubel fue publicada en España por la editorial Media Vaca en 2008 y recibió el premio Bologna Ragazzi en 2009. Aunque en todos estos casos el hipotexto original y la recreación hipertextual son obras claramente ficcionales, se detecta también un componente no ficcional, un objetivo formativo y metaliterario, una forma de promover el tránsito de los lectores por los clásicos de la literatura y alimentar así su intertexto lector.

Finalmente, también se observa cierta tendencia a la recreación artística de referentes visuales, como sucede en *Mi museo* [2018] de Joanne Liu, publicado por Cocobooks en 2018 y Premio BRAW de la Feria del Libro Infantil de Bolonia, o en la obra *El Bosco. La extraña historia de Hieronymus, el gorro, la mochila y la pelota* [2015] de Thé Tjong-Khing, publicado por Ekaré en 2016.

Imagen 37. *Robinson Crusoe* de Ajubel. Ed. Media Vaca



1.7.3. Imagiarios sin palabras

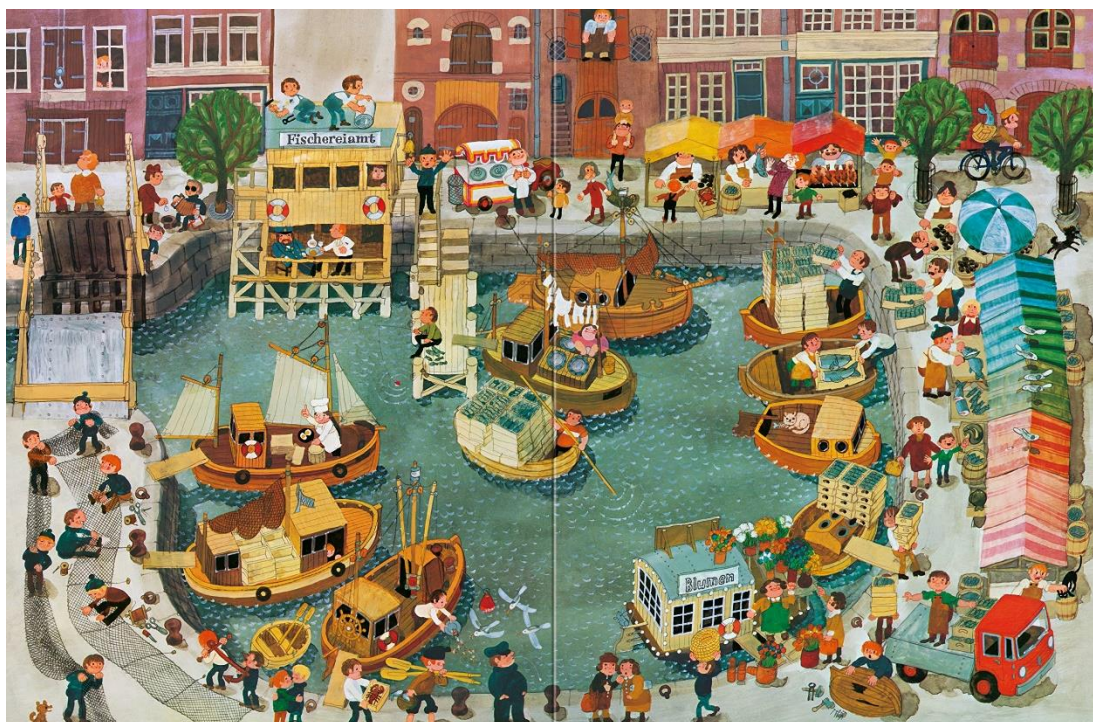
Con el concepto «imagiario», Durán y Ros (citados por Bosch, 2015) hacen referencia a los libros conformados por imágenes extraídas de la realidad con la intención de favorecer su reconocimiento y estimular la imaginación. Para Bosch (2015), se trata de libros no narrativos, sin continuidad entre las escenas. La autora incluye en los imagiarios no sólo los libros que presentan imágenes de objetos aislados, sino también aquellos que presentan objetos contextualizados, como los libros que exponen espacios sin conexión narrativa entre ellos. De esta forma denomina «imagiario coral» al «libro, generalmente de gran tamaño, a menudo impreso en cartón, cuyas páginas dobles muestran escenas con abundantes personajes, elementos y detalles» (Bosch, 2015, p. 80). En este sentido, los imagiarios podrían considerarse igualmente como libros de no ficción en los que el componente lúdico y formativo está presente.

La observación del entorno

En 1973 la editorial Juventud publicó la colección «Imágenes» con tres títulos de Ali Mitgutsch: *Paseando por la ciudad* —premio de Literatura Juvenil de Alemania en 1968— *Vamos al pueblo* y *Vamos al agua*. Estos libros son ejemplos

representativos del imaginario coral. Las obras de Mitgutsch son pioneras entre los libros sin palabras de no ficción que utilizan el formato grande y la doble página de cartón para presentar espacios desde una perspectiva aérea (Imagen 38) o edificios seccionados que dejan ver su interior. Ni el espacio, ni tampoco los personajes se repiten en las siguientes páginas, su conexión es simplemente la de pertenencia a un mismo lugar, como la ciudad o el campo, conexión identificada solamente en el título. Es decir, las escenas se presentan aisladas, no tienen continuidad secuencial, por lo que genera la sensación de simultaneidad, como si el tiempo se hubiera detenido y se pudiera contemplar lo que sucede en diferentes espacios al mismo tiempo. Así, cada doble página se encuentra repleta de personajes ocupados en diferentes actividades.

Imagen 38. *Vamos al agua* de Ali Mitgutsch. Ed. Juventud



El lector se enfrenta así a libros sin palabras inagotables, de lectura multidireccional, en los que se invita a la observación minuciosa de todos los detalles, lo que requiere varias relecturas. Cada pequeña escena y cada personaje abren un hilo argumental o un diálogo adulto-niño sobre las actividades humanas. Mitgutsch utiliza también el humor a través de ingeniosos infortunios e introduce contextos en los que niñas y niños son los protagonistas. En sus libros, las palabras forman parte de las ilustraciones y son frecuentes en carteles, señales o rótulos, es decir, aparecen textos intericónicos que aportan información sobre los espacios y lugares mostrados en cada

escena. La falta de continuidad es la clave por la que Bosch (2015) considera los libros de Mitgutsch como imagiarios corales y libros no narrativos, como sucede con los títulos de la colección «Miremos», publicada por la editorial La Galera en los años 80. Sin embargo, puede observarse que estos imagiarios también comparten claves de construcción muy similares con algunos álbumes de no ficción que establecen cierta continuidad entre las páginas, como la conservación de los mismos personajes. Por ejemplo, los libros de Rotraut Susanne Berner se centran en la presentación de diferentes espacios en un formato grande y páginas de cartón, como *El libro del invierno* (2004), *El libro de la primavera* (2005), *El libro del verano* (2006) y *El libro del otoño* (2007), publicados en España por la editorial Anaya. En torno a cada una de las cuatro estaciones, multitud de personajes en espacios cotidianos plantean una lectura multirreferencial, con varias historias simultáneas, que demandan un lector observador y promueven la ubicación espacio-temporal como motivo de juego y de aprendizaje.

Imagen 39. *El arenque rojo* de Gonzalo Moure y Alicia Varela. Ed. SM



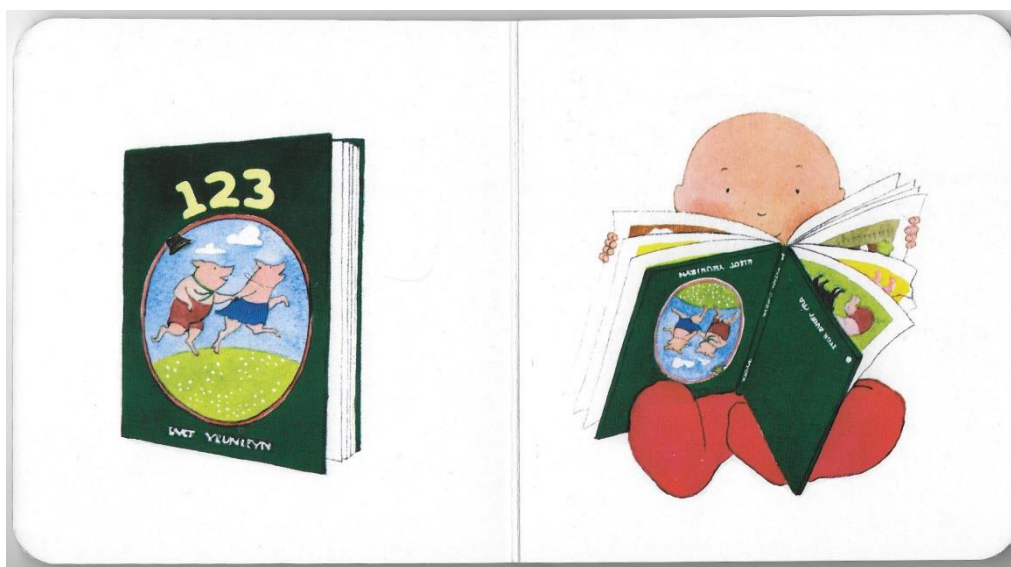
Por su parte, *El arenque rojo* [2012] utiliza igualmente el formato de cartón y la doble página para presentar el plano general de un parque en el que una cuarentena de personajes realiza diferentes acciones (Imagen 39). En las guardas traseras, dentro de un sobre, se presenta un librito con relatos ficcionales sobre estos personajes y las interacciones que se establecen entre ellos a lo largo de la historia, un texto acumulado

que incita a la relectura y a la observación de las escenas desde una nueva mirada. Entre los álbumes sin palabras comentados, *El hombre de la flor* [2005] de Mark Ludy y *Mientras tú duermes* [2015] de Mariana Ruiz Johnson presentan igualmente esta estructura de historias simultáneas que estimulan la curiosidad, la observación, el aprendizaje, el diálogo y la imaginación del lector.

La imagen fragmentada y acumulada

Por lo que respecta a los libros para prelectores, en los inicios de la década de 1980, la editorial Juventud publicó en castellano y catalán dos colecciones muy exitosas de la autora inglesa Helen Oxenbury, «Los libros del chiquitín» (1980) y «Mis primeros libros de imágenes» (1983). Sus títulos se siguieron editando hasta comienzos del siglo XXI y algunos de ellos todavía se encuentran en catálogo. La primera colección estaba conformada por libros sin texto dirigidos a bebés a partir de seis meses (Imagen 40).

Imagen 40. *Jugando* de Helen Oxenbury. Ed. Juventud



En la segunda colección se introdujeron textos breves con la intención de dirigirse a niños y niñas que se estaban iniciando en la lectura. Entre los títulos de la colección «Los libros del chiquitín», aparecieron en 1980: *Amigos*, *Aprendiendo*, *La familia*, *Jugando*, *Vistiéndose*. Y en 1982 *A la cama*, *Ayudando*, *Comprando*, *Vacaciones*. Como muestran los títulos, estos libros presentan situaciones habituales desde una perspectiva de descubrimiento y aprendizaje con cierta clave de humor

extraída de la cotidianidad. En el momento de su publicación, los libros de cartón con bebés que hacían las cosas que hacen los bebés fueron considerados una novedad, pues anteriormente los protagonistas de estos libros solían ser animales humanizados. En una entrevista realizada en 1989 a Helen Oxenbury (Marcus, 2012), cuando se le preguntó por estos libros, la autora declaró que se había inspirado en los catálogos de publicidad que le gustaba ojear a su hija menor, pues no encontraba libros infantiles con este tipo de imágenes. Para ella, un artista debe saber identificar lo que los niños y las niñas reconocen sobre sus primeras experiencias en el entorno del hogar, y debe tener en cuenta, además, que estos libros se disfrutaban con los adultos, quienes suelen hacerles preguntas sobre las imágenes, sobre qué son o dónde están los objetos que se muestran. Es decir, el componente lúdico y de aprendizaje es destacable en la recepción de estos libros. En este sentido, los imagiarios de Helen Oxenbury están muy próximos a los álbumes de no ficción, en tanto que —ya sea desde una concepción narrativa o no— ambos comparten una intencionalidad didáctica.

En 1981, la obra *Animani* de Mario Mariotti recibió el Premio Gráfico de la Feria de Bolonia para la Infancia. En 1984, su libro *Umani* fue distinguido con un Diploma de Honor en el Premio Internacional Catalònia de Ilustración Infantil. Estos y otros reconocimientos favorecieron que las publicaciones de este artista italiano llegasen a España en 1991, cuando la editorial Susaeta publicó cuatro de sus libros, *Animanos* [1980], *Humanos* [1982], *Más Animanos* [1988] y *Faltas con las manos* [1990]. Los dos primeros títulos fueron publicados por primera vez en Italia por la editorial La Nuova Italia y los otros dos por la editorial Fatatrac. Las cuatro obras están editadas con fotografías realizadas por Roberto Marchiori, con una técnica compositiva similar. En *Animanos*, cada página presenta una fotografía de las manos de Mariotti en primer plano sobre fondo negro o de otro color, con la finalidad de resaltar el maquillaje de sus manos. El libro es un imagiario, un catálogo de manos sin conexión narrativa entre las páginas, manos que ingeniosamente se convierten en animales y que invitan al lector a su reconocimiento e imitación (Imagen 41). En sus guardas traseras, Mariotti aporta algunas claves para la interpretación de la obra al introducir unas palabras sobre el simbolismo primigenio de la mano en el arte y la sofisticación que las imágenes han ido adquiriendo con el tiempo:

Mas la imaginación, nuestra sombra siempre fiel, se basta, con la ayuda de pequeños artificios, para devolvernos el asombro primigenio que perdura en la oscuridad de la caverna: esa huella de una mano que no podemos olvidar. Este libro quiere ser una variación sobre esa idea; el estremecimiento de las infinitas manos danzantes de Shiva que, por un fugaz instante, se inmovilizan en las multiformes variaciones de un bestiario imposible. Son los Animanos. (Mariotti, 1991, p. 36)

Imagen 41. *Animanos* de Mario Mariotti. Ed. Susaeta



Las imágenes de los libros de Mariotti han sido expuestas en ocasiones como obras individuales. En su propuesta didáctica con libros sin palabras, Tuten-Puckett y Richey (1993) destacan el valor de las ilustraciones de Mariotti como creaciones artísticas que pueden ser apreciadas y utilizadas de forma independiente.

La influencia de estos referentes se refleja en obras artísticas posteriores, como las de Katy Couprie y Antonin Louchard, *Todo un mundo* [2001] y *Todo en un museo* [2006]. De hecho, en *Todo un mundo* aparecen manos animadas en alusión explícita a las de Mariotti. Estas obras proponen un compendio de más 200 imágenes, entre fotografías, ilustraciones, collages, dibujos o grabados, vinculadas por criterios de proximidad formales, semánticos o retóricos, en una concatenación, a veces irónica, que podría ser infinita y en la que cabe todo un mundo o todo un museo (Imagen 42). Igualmente, los libros de pequeño formato de cartón de Jill Hartley, como *Rojo+verde* [2007], *Colores sabores* [2008] o *¿Círculo o cuadro?* [2008], también utilizan la fotografía para presentar misceláneas visuales en las que se llama la atención sobre el

detalle y lo cotidiano, como si la cámara captase el mundo desde la mirada de un bebé que descubre todo por primera vez.

Imagen 42. *Todo en un museo* de Katy Couprie y Antonin Louchard. Ed. RBA



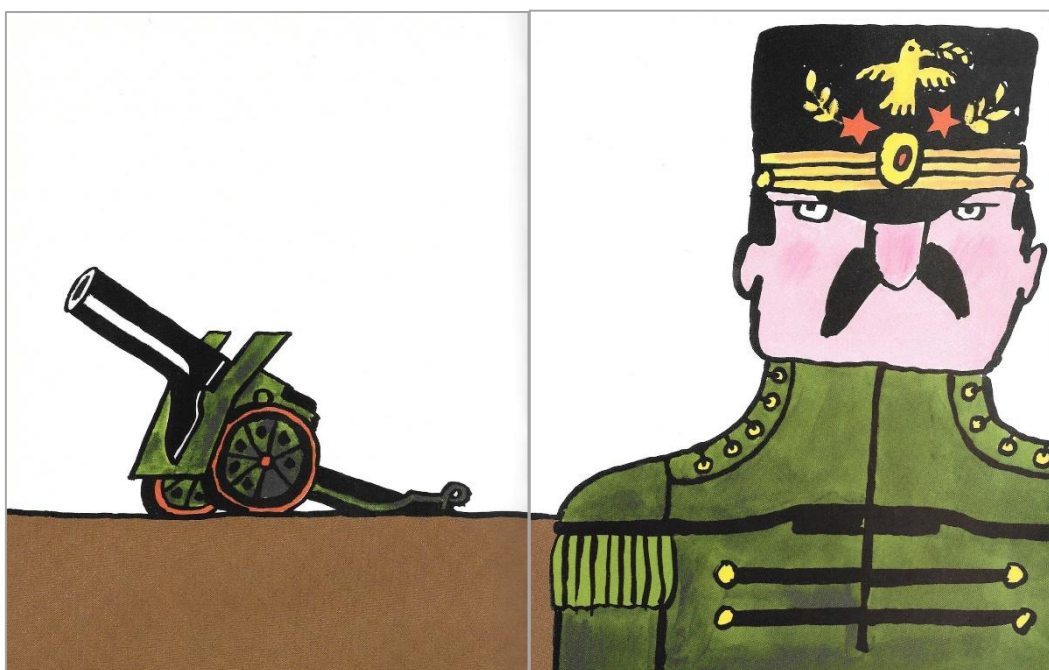
1.7.4. Libros-juego sin palabras

En palabras de Bosch (2015), «los libros-juego [sin palabras] exigen una intervención activa del lector» (p. 88). Esta intervención es entendida como una especial interacción complementaria o alternativa a la necesaria implicación que exige la lectura de una obra sin palabras. La propuesta de los libros-juego conlleva, por tanto, la actuación de los lectores infantiles mediante una interacción cognitiva y mecánica, guiada por la materialidad y el componente físico del libro. De hecho, antes de que los niños aprendan a leer, su primera forma de relación con los libros es mediante el juego y la exploración (Bonafé, 2008), lo que Appleyard (1994, p. 21) denomina «el lector como jugador». En definitiva, el juego y la interacción están estrechamente vinculados con el concepto del libro como objeto y con su fisicidad:

(...) cualquier libro, en su forma más sencilla, es por definición, un libro animado. Desde que el lector abre la cubierta y vuelve la página, ya podemos hablar de una interacción con la materialidad del libro para llevar a cabo el acto de leer. De este modo, los libros infantiles, en esta suerte de evolución provocada, destacan el papel de los aspectos físicos en la construcción del discurso entendiendo que, detrás de cada una de ellas, existe un medio de interpelación al lector. (Taberner-Sala, 2019b, p. 11)

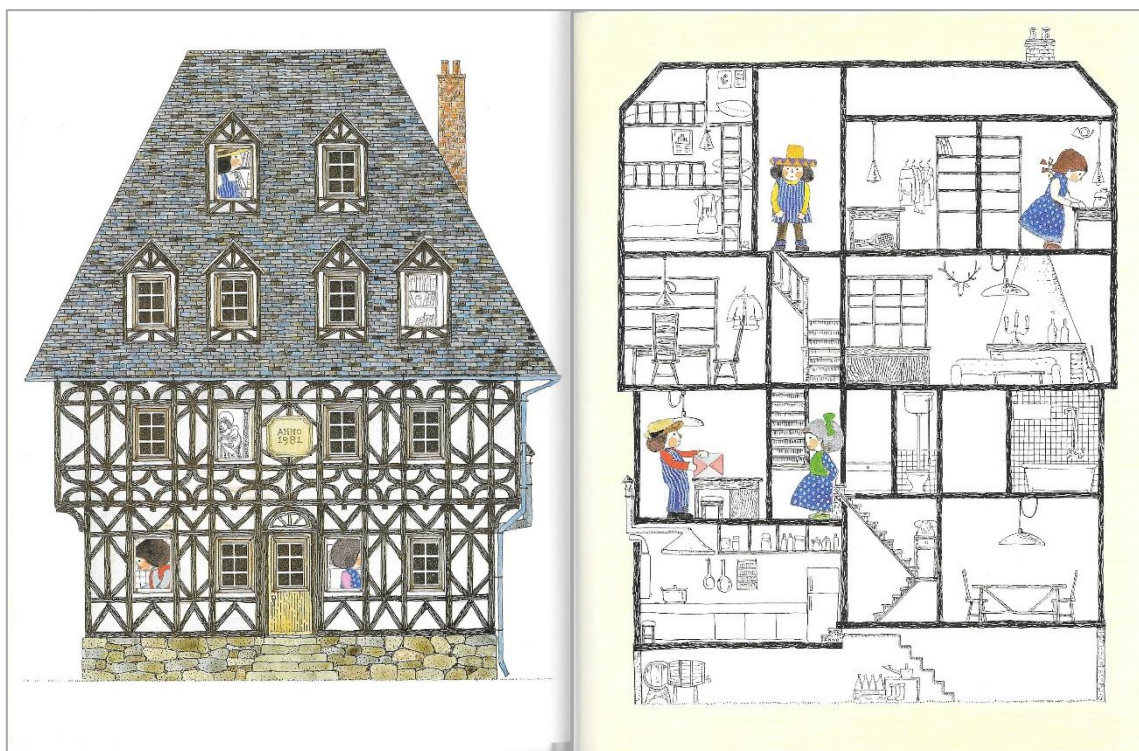
Un tipo frecuente de libro-juego es el que desafía al lector a la realización de búsquedas, a la diferenciación entre dos escenas similares o a la localización de personajes camuflados. En este sentido, destacan dos obras de Tomi Ungerer, *Caracol, ¿dónde estás?* [1962] y *¿Dónde está mi zapato?* [1964], publicadas en España por la editorial Kalandraka en 2017 y 2014, respectivamente, como clásicos contemporáneos. En cada doble página, el autor presenta un escenario inesperado, frecuentemente irónico (Imagen 43), en el que se esconden las formas de un caracol o de un zapato. La pregunta del título incita a su identificación desde el estímulo de la percepción visual y del juego.

Imagen 43. *¿Dónde está mi zapato?* de Tomi Ungerer. Ed. Kalandraka



Otro ejemplo representativo es *Diez niños se cambian de casa* [1981] de Mitsumasa Anno, publicado en 1991 por la editorial Juventud. Como es frecuente en estas obras, el título y los textos peritextuales dirigen la lectura. Así, tras la portada, un texto invita al conteo de los personajes y advierte de las dificultades que encontrarán los lectores. Se inicia entonces un juego de observación, búsqueda y deducción, pues, tras una narrativa reiterativa y circular, el juego matemático y el aprendizaje fundamentan la propuesta.

Imagen 44. *Diez niños se cambian de casa* de Mitsumasa Anno. Ed. Juventud

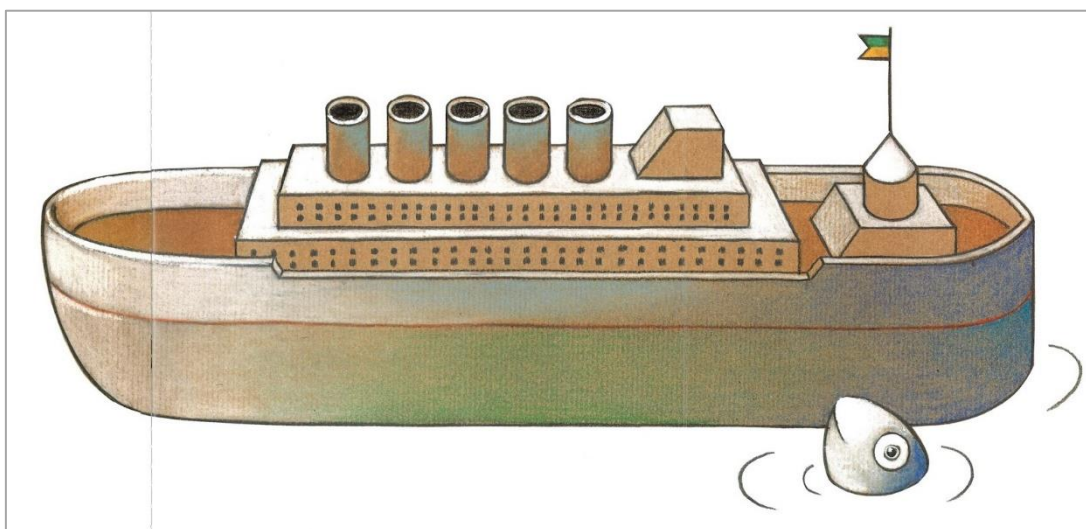


El lector debe localizar a diez personajes, niños y niñas que presentan varias similitudes y sutiles diferencias en su peinado y vestuario. Todos son distintos, pero su identificación resulta compleja. Uno a uno cada personaje se muda de la casa de las páginas de la izquierda a la casa de la derecha, al tiempo que se trasladan también los objetos, aunque aparecen colocados en otras habitaciones y la decoración y el mobiliario se van modificando. La doble página permite ver simultáneamente el interior y el exterior de cada casa desde un plano general (Imagen 44). Las fachadas son de estilo Tudor, dibujadas con cierto detalle y a color. El interior se muestra fragmentado en pequeñas viñetas que se corresponden con las diferentes habitaciones, aunque sólo los personajes están coloreados y resaltan en primer plano. En las páginas de las fachadas, cinco ventanas recortadas permiten ver u ocultar a los personajes. Estos troquelados son una clave de construcción significativa, así, el componente físico intensifica el carácter lúdico de la propuesta al asemejarse a dos casas de muñecas con las que juega el lector mientras observa, busca, localiza, deduce, suma, resta o imagina la historia. Al finalizar, un breve texto anima a realizar una lectura bidireccional, de atrás hacia delante, para iniciar una nueva mudanza, de la casa de la derecha a la de la izquierda. La lectura se realiza avanzando y volviendo atrás

continuamente, aunque son necesarias varias relecturas para percibir todos los cambios de ubicación que se producen.

Los libros de Josse Goffin son también un ejemplo de libros-juego en los que la materialidad del libro condiciona la interacción con el lector. En 1991, la editorial MSV —Manuel Salvat Vilà— publicó *¡Oh!* y *¡Ah!* El primer título consiguió, en 1992, el Premio Gráfico de la Feria de Bolonia en su modalidad infantil, fue la primera vez que un libro sin palabras obtenía el reconocimiento más importante de este evento (Terrusi, 2017). La obra está compuesta por una sucesión de objetos aislados sobre blanco, con una conexión figurativa, pero sin aparente vinculación narrativa. Cada doble página muestra una imagen en la parte central y, cuando se despliega la página de la derecha, la imagen se convierte en otra diferente e inesperada. En el desplegable aparece, además, en un plano secundario, un objeto o parte de un objeto que será protagonista en la siguiente escena, de forma que su estructura es encadenada.

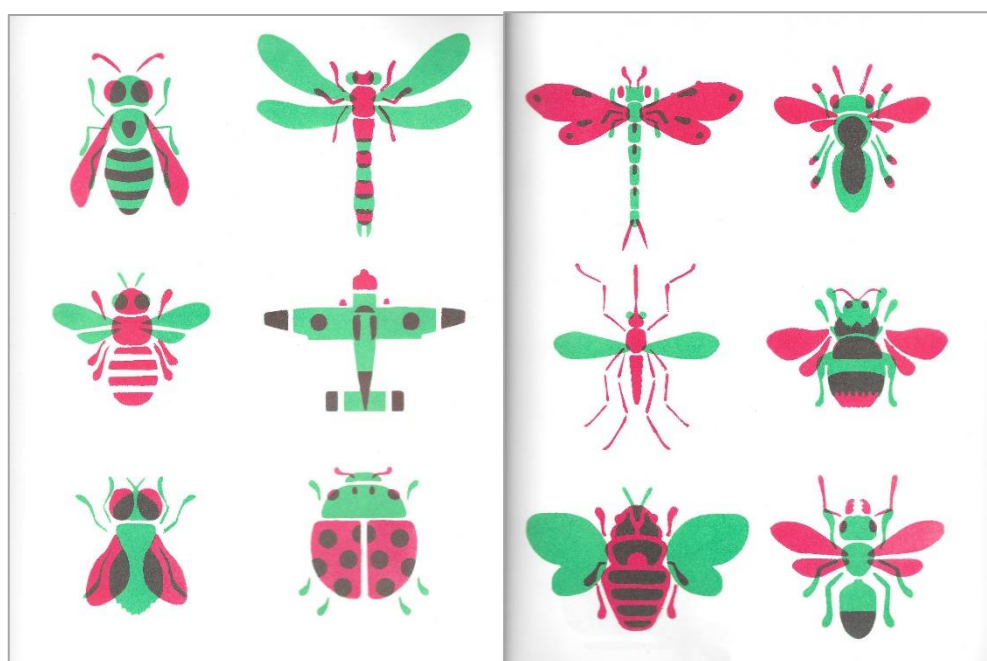
Imagen 45. *¡Oh!* de Josse Goffin. Ed. MSV



Por ejemplo, una taza acaba siendo un enorme barco junto al que se encuentra un pez (Imagen 45), este pez será después un pato o una pipa resultará ser un gato, en referencia al cuadro *Ceci n'est pas une pipe* (1929) del pintor René Magritte. El título, *¡Oh!*, alude así a la expresión de asombro que pretende causar cada transformación. Goffin utiliza las páginas desplegadas para proponer un juego en el que la interacción con el libro y la formulación de expectativas e hipótesis permitirán al lector reflexionar sobre las apariencias y las posibilidades creativas de la representación de la realidad.

En el s. XXI, son destacables los libros-juego de Bastien Contraire por su invitación a la participación lúdica, a la observación y al reto cognitivo. Aunque todas sus obras se han editado en Francia, donde tienen gran popularidad, en España, Libros del Zorro Rojo publicó *El intruso* en 2016. El título y la imagen de cubierta adelantan una propuesta basada en la identificación de lo extraño desde la red de semejanzas y categorizaciones con la que ordenamos el mundo. Así, en cada doble página, se exhibe una exposición de objetos con formas sintéticas en dos tintas entre los que se encuentra un intruso que el lector deberá localizar; por ejemplo, un avión entre insectos (Imagen 46), una mariposa entre plantas, un balón entre frutas o una persona que camina entre medios de transporte. Las similitudes formales o conceptuales del intruso con el resto de objetos tratarán de cuestionar la percepción del entorno. Además, la obra incluye plantillas para animar a que los lectores dibujen figuras y creen sus propios juegos.

Imagen 46. *El intruso* de Bastien Contraire. Ed. Libros del Zorro Rojo



1.7.5. Cómic sin palabras

Cuando se establecen diferencias entre el cómic y el álbum, suele utilizarse el uso de la viñeta y de la doble página como clave distintiva. De esta manera, algunos libros catalogados como álbumes son considerados cómics por otros autores que priorizan este criterio y utilizan el número de viñetas como un indicador (Bosch, 2015). Por ejemplo, Van der Linden (2015) considera que *El muñeco de nieve* es una obra

fronteriza entre el álbum y el cómic debido al uso prolífico y especial que Briggs realiza de la viñeta. De la misma forma, para Gibson (2010, citado por Postema, 2014) este libro desafía las definiciones del álbum y del cómic, y añade que su vinculación con los álbumes se debería más a una cuestión de valoración social que formal; es decir, Briggs era un artista reconocido cuando publicó esta obra, así, se evitó vincularla al cómic por ser un género más estigmatizado. Por su parte, Postema (2014) utiliza esta obra para identificar los supuestos que existían sobre el cómic: *El muñeco de nieve* no tiene bocadillos de diálogo, se imprimió a todo color y adoptó el formato de un libro ilustrado —frente a otras opciones más económicas utilizadas por los cómics de la época—. Estas características determinaron que *El muñeco de nieve* no fuera considerado un cómic, por tanto, revelan los rasgos que se identificaban con ellos y que el propio género ha desafiado con el paso del tiempo. En su estudio sobre los cómics sin palabras, Postema (2014) compara además lo que denomina cómics que proceden de editores de libros infantiles, de los cómics procedentes de editoriales especializadas en cómic, e imagina una escala en la que situaría las distintas obras, unas más próximas a los álbumes y otras al cómic, pero todas ellas con rasgos formales comunes en tanto que la singularidad de no tener texto conlleva el uso de recursos narrativos compartidos. A pesar de sus puntos en común, la autora incide en la diferencia de edad de sus destinatarios potenciales desde la perspectiva de los mediadores adultos —autores, editores, maestros y padres—. Mientras los álbumes sin palabras se dirigen o se asocian con frecuencia a niños prelectores, los cómics sin palabras y las novelas gráficas suelen aconsejarse para jóvenes lectores y adultos (Bucher y Manning, 2004; Postema, 2014).

Un ejemplo representativo es la serie de cómics *Gon*, del autor japonés Masashi Tanaka, recomendada para lectores a partir de 14 años. *Gon* es el nombre de un joven dinosaurio, único superviviente de su especie, que debe adaptarse a un nuevo hábitat y aprender a convivir con otros animales. Sus aventuras comenzaron a ser publicadas en 1991 en el semanario «Morning» de la editorial japonesa Kodansha y en 1992 en la revista española «El víbora» de la editorial La Cúpula. Los ocho volúmenes de la serie fueron publicados desde 1993 hasta 2008 también por La Cúpula. En 1998 recibió un premio de excelencia en el Festival de Arte de Japón en la categoría Manga. Las historietas gráficas de *Gon* fueron consideradas como innovadoras. Tanaka muestra una

gran destreza narrativa y artística a la hora de utilizar el discurso del cómic (Gasca y Gubern, 1994) para expresar movimiento, agilidad, acción, ferocidad animal y máxima expresividad. Sus viñetas en blanco y negro de estilo realista parecen secuencias cinematográficas congeladas en momentos clave para mostrar un «instante durativo» (Gasca y Gubern, 1994, p. 16) en el que los personajes, suspendidos en el aire o a punto de atacar, son captados por distintas cámaras, desde diferentes ángulos de visión y encuadres —paso continuo de planos generales, a medios, cortos y de detalle— (Imagen 47). El montaje y la fragmentación de la página es asimismo cambiante —pequeñas viñetas, media página, página completa e incluso alguna doble página—. Todos los recursos discursivos al servicio de una narración sin palabras técnicamente vertiginosa, con historias de supervivencia aparentemente descarnadas, pero en las que también se encuentra el humor y la fraternidad. *Gon* adquirió una gran popularidad, sus historietas se adaptaron en una serie televisiva y el personaje apareció en dos videojuegos.

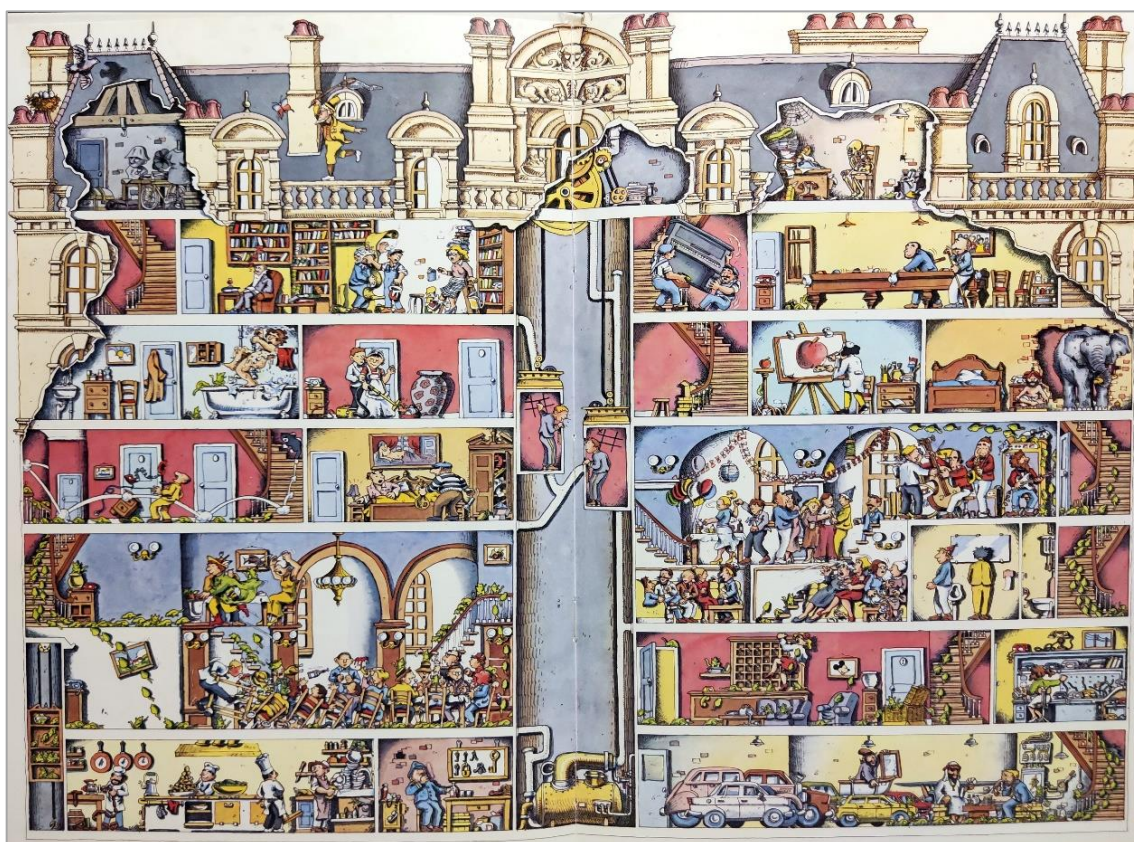
Imagen 47. *Gon* de Masashi Tanaka. Ed. La Cúpula



El éxito en España de *¿Dónde está Wally?* (1988) [1987] de Martin Handford —considerado un libro-juego de búsquedas— motivó a que Ediciones B iniciase la colección «Wally» y «En busca de...» en la que se publicaron algunos cómics sin palabras o con poco texto en los que también se proponían búsquedas. Es el caso de *El*

gran desastre de Martin Waddell y Philippe Dupasquier, publicado por Ediciones B en 1991, aunque realmente era un libro anterior a la saga de Wally, pues su primera edición fue en inglés en 1981 con el título *The Great Green Mouse Disaster*. En *El gran desastre* se utiliza la doble página para mostrar el interior de un hotel de siete plantas desde un ángulo de visión frontal. Cada escena está fragmentada en viñetas que se corresponden con las habitaciones del hotel. El pliegue central lo recorre una viñeta vertical reservada para el ascensor (Imagen 48). En las páginas iniciales se invita al lector a realizar lecturas y relecturas unidireccionales: «¡Esto no es una historia, sino un hotel lleno de historias! Elige una habitación o un personaje y sigue su historia página por página. Cuando llegues al final, escoge otra y vuelve a hacer lo mismo.» (Waddell y Dupasquier, 1991, p. 1). De igual modo en la tapa trasera aparece un texto que resume el argumento principal y que utiliza imágenes de los personajes del libro a modo de pictogramas para sustituir parte del texto y dirigir la lectura.

Imagen 48. *El gran desastre* de Martin Waddell y Philippe Dupasquier. Ed. Ediciones B



También en la colección «En busca de...» de Ediciones B se publicaron dos cómics de Alastair Graham: *Sopa de luna llena* (1992) [1991] y *Luna llena a bordo* (1994) [1991] con una propuesta muy similar. *Sopa de luna llena* se sitúa asimismo en un hotel en el que de forma acumulativa se suceden episodios que llevan a la confusión y al desastre (Tuten-Puckett y Richey, 1993), mientras que *Luna llena a bordo* plantea las distintas tramas que suceden a los personajes en un barco.

En los títulos comentados, destaca especialmente la función de los paratextos, por la inclusión de textos con un narrador extradiegético. Esta voz narrativa de autoridad, que parece corresponder a la editorial o al autor, dirige la lectura y trata de ayudar al lector para que la ausencia de texto no suponga un obstáculo en la interpretación de la obra. Por ejemplo, en *Luna llena a bordo*, las guardas delanteras incluyen un resumen de la historia de dos personajes. Sus historias se presentan a través de una selección de detalles de las escenas a modo de fotografías subtituladas, en las que se cuenta la historia del personaje seleccionado. Se ejemplifica, de esta forma, un tipo de lectura unidireccional, que consiste en seguir los acontecimientos que le suceden a cada personaje, de uno en uno. En la página de portada, se introduce un preámbulo que funciona también de hilo conductor entre las dos obras de Alastair. En las guardas traseras, se anima al lector a releer el libro y a prestar atención a varios detalles, a través de diferentes preguntas, que vienen acompañadas de sus respuestas o soluciones en un texto en sentido contrario. Finalmente, en la tapa trasera, una reseña resume el argumento, se vincula la obra con *Sopa de luna llena* y se anima otra vez a su lectura.

Los libros de Dupasquier y Graham son cómics sin palabras y su carácter es narrativo, existe una trama argumental que conecta las páginas, pero tienen en común la propuesta de búsqueda, propia de algunos libros-juego, y su estilo recuerda los imagiarios corales y los álbumes espaciales con historias paralelas de gran formato. De nuevo, emerge el carácter híbrido de los libros sin palabras. Si, por un lado, algunos cómics comparten rasgos con los libros-juego —libros que retan al lector y le proponen búsquedas—, también algunos álbumes de ficción ya comentados, como *Muñeco de nieve*, comparten rasgos con el cómic —o incluso podrían ser considerados como tales—. De hecho, son varios los autores de libros álbum que reconocen utilizar las estrategias del cómic en sus obras, como David Wiesner (Imagen 49), Shaun Tan

(Imagen 50), Chris Raschka o Peter Spier. Para Kümmerling-Meibauer (2015), la proximidad entre el cómic y el libro ilustrado se ve reforzada por la globalización comercial y por la tendencia a crear obras de arte transculturales y multimodales (Kress, 2010), lo que exige un enfoque interdisciplinar en su análisis.

Imagen 49. *Flotante* de David Wiesner. Ed. Océano Travesía



Imagen 50. *Emigrantes* de Shaun Tan. Ed. Barbara Fiore





Universidad
Zaragoza

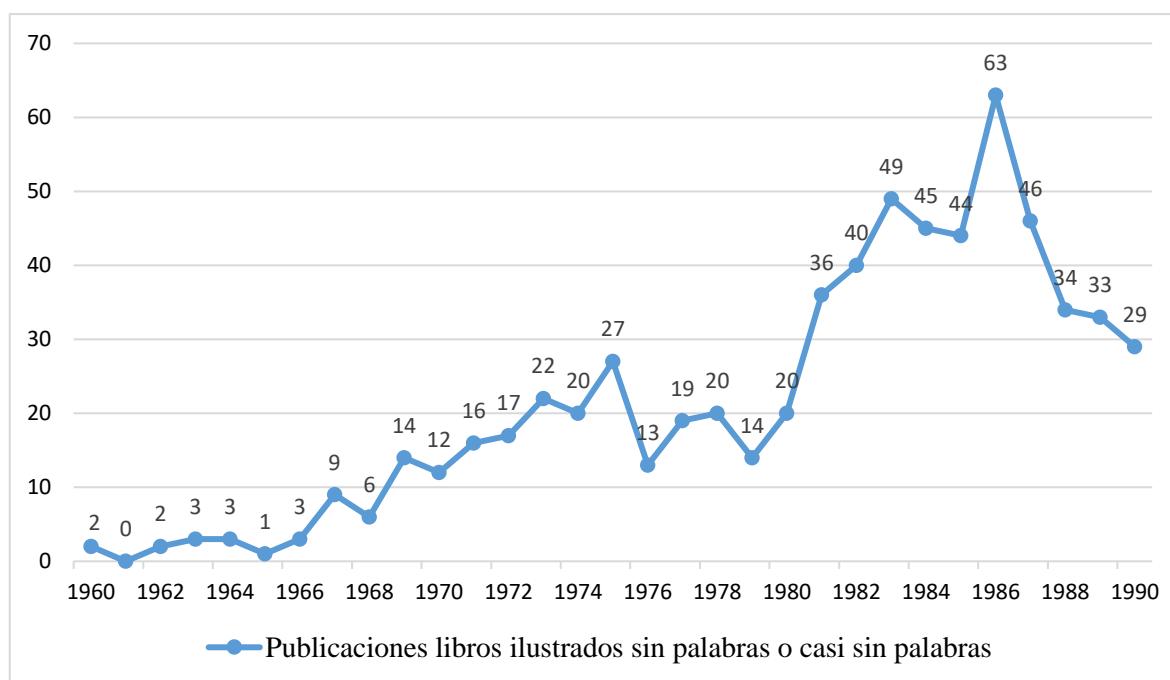
APARTADO II

INVESTIGACIÓN Y ÁLBUM SIN PALABRAS. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. PRIMERAS INVESTIGACIONES SOBRE ÁLBUMES SIN PALABRAS

Las primeras investigaciones interesadas en los álbumes sin palabras desde un enfoque educativo se presentan asociadas a su auge editorial, a partir de los años 60 y 70 del siglo XX. La guía de libros ilustrados sin palabras o casi sin palabras de Richey y Puckett (1992) confirma este crecimiento (Gráfico 1). En ella se recogen 685 títulos, en su mayoría publicados entre 1960 y 1990, por autores destacados como Mitsumasa Anno, Raymond Briggs, Dick Bruna, Roser Capdevila, Ruth Carroll, Peter Collington, John S. Goodall, Tana Hoban, Fernando Krahn, Iela Mari, Mario Mariotti, Mercer Mayer, Helen Oxenbury, Tomie de Paola, Claude Ponti, Peter Spier, Gabrielle Vincent o David Wiesner.

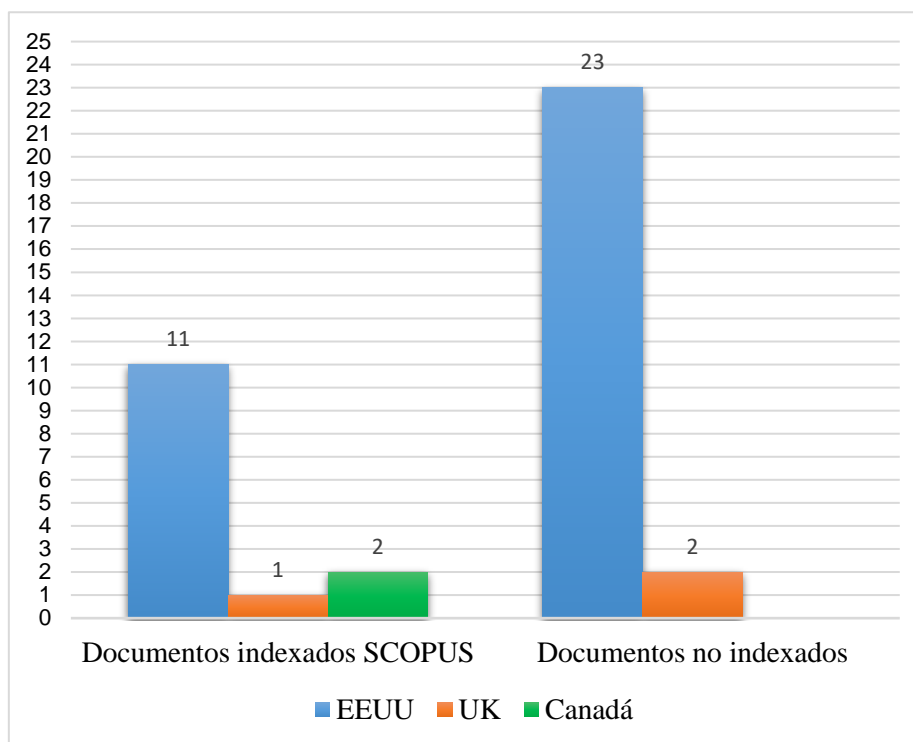
Gráfico 1. *Libros ilustrados sin palabras o casi sin palabras publicados en inglés entre 1960 y 1990 según los datos aportados por Richey y Puckett (1992)*



Nota: Elaboración propia.

Durante los años 70, 80 y 90, surgieron estudios que emplearon álbumes sin palabras con el propósito de indagar sobre sus beneficios para los lectores infantiles. Como se muestra en el Gráfico 2, estos trabajos aparecieron fundamentalmente en Estados Unidos (EEUU), donde estos libros contaban con mayor expansión editorial.

Gráfico 2. Bibliografía académica entre 1970 y 1999



Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en SCOPUS (Elsevier, 2020), consulta 20/08/2020.

La tesis de Jett-Simpson (1976) es un ejemplo significativo de estos comienzos. La autora utilizó el libro *Frog Goes to Dinner* [1974] de Mercer Mayer para estimular respuestas orales en el alumnado. Participaron 21 alumnos de Educación Infantil, 21 de 2º curso y 21 de 4º curso de Educación Primaria. Los niños respondieron de forma individual a la secuencia narrativa. Con el propósito de contrastar los resultados, se solicitó a cada participante que leyera la historia de forma espontánea y natural, y después se le formularon cinco preguntas. El objetivo de la tesis era analizar las inferencias formuladas a partir de la interpretación de imágenes narrativas; es decir, interesaba conocer la destreza de los participantes para pensar o imaginar más allá de los hechos concretos expresados en cada ilustración. Los resultados indicaron que todos los niños mostraban capacidad para formular inferencias en la lectura espontánea, independientemente de su nivel lector, aunque esta capacidad aumentaba con la edad.

Durante los siguientes años, los objetivos de la investigación se centraron fundamentalmente en el análisis de las obras y en su interés para la educación lingüística y literaria de los escolares. Como ejemplo, se comentan los trabajos de

Lindauer (1988), Rowe (1996), Dowhower (1997) y Jalongo et al. (2002), quienes realizaron aportaciones que muestran, en alguna medida, los resultados de estas décadas.

Por ejemplo, Lindauer (1988) señaló los beneficios de la lectura de álbumes sin palabras para los niños preescolares, como lo habían hecho otros estudios realizados hasta ese momento. La autora advertía que, aunque se trataba de libros escasamente conocidos o utilizados por los docentes, sus características indicaban su capacidad para iniciar el gusto por la literatura y desarrollar habilidades de prelectura, como la observación, el pensamiento narrativo y secuencial, la estimulación de inferencias y las habilidades específicas de la alfabetización visual.

El estudio de carácter teórico de Rowe (1996) supuso un avance en la comprensión del formato. Rowe (1996) apuntó algunas claves significativas de construcción de estos libros a partir del análisis de obras de Mitsumasa Anno, Jeannie Baker, Peter Collington, Monique Felix, Charles Keeping o Tomie de Paola, entre otros autores. La concepción artística y visual de estos álbumes, la importancia del título y otros textos insertados en las imágenes, la influencia del cine o el papel especialmente activo del lector, al que la autora consideraba un narrador oral, fueron algunas de las claves señaladas por Rowe (1996), cuestiones que fueron retomadas para su revisión y desarrollo en estudios posteriores (Beckett, 2013; Nikolajeva y Scott, 2006).

El trabajo de Dowhower (1997) incidió igualmente en el álbum sin palabras como un género consolidado, puesto que se habían publicado cerca de 1.000 títulos en inglés desde los años 60. Su análisis muestra una evolución hacia la diversidad de formatos, el tratamiento de los temas y el grado de complejidad visual del álbum posmoderno, de modo que muchos de estos libros ya no tenían como lector implícito a los niños pequeños, sino que parecían más adecuados para jóvenes y adultos. Dowhower (1997) revisó en profundidad el estado de la cuestión y los resultados de las investigaciones descriptivas, de intervención y evaluación realizadas desde los años 70 en las que se alentaba a docentes y bibliotecarios a utilizarlos, es decir, se había observado que eran una herramienta productiva, aunque infravalorada en el entorno educativo. Así, se presentaron datos que parecían demostrar el potencial de los libros

sin palabras para desarrollar habilidades orales y adquirir vocabulario, favorecer estrategias de comprensión lectora —como la predicción, la inferencia o la extracción de conclusiones—, activar el pensamiento narrativo, estimular la escritura y la dramatización, promover la alfabetización visual, evaluar competencias lingüísticas y motivar hacia la lectura y el aprendizaje. No obstante, Dowhower (1997) cuestiona algunos resultados al considerarlos poco concluyentes y finaliza su estudio preguntándose si realmente podría asegurarse que estos libros fomentaran el lenguaje oral y si sería posible la transferencia de las habilidades de comprensión de un libro de imágenes a la lectura de un texto escrito.

Finalmente, Jalongo et al. (2002), en coincidencia con Lindauer (1988), consideran los libros sin palabras como un medio excelente para desarrollar la alfabetización temprana y analizan un corpus de obras que se estima como recomendable. Igualmente, este trabajo vuelve a hacerse eco de las dificultades para llevar estos libros a las aulas, en parte, debido al desconocimiento de los docentes, poco habituados a utilizar estos libros y faltos de criterios de selección, según indicaban los resultados de los estudios de Raines e Isbell (1988, 1994) (citados por Jalongo et al., 2002). Por este motivo, Jalongo et al. (2002) aportan criterios, pautas didácticas y consejos para facilitar la comunicación entre escuelas y familias, al entender que estos libros pueden ayudar a establecer vínculos con aquellas familias que tienen un dominio limitado del inglés. Además, el estudio también propone su adecuación en la atención a necesidades educativas especiales, en la enseñanza del inglés y en la integración curricular de diferentes disciplinas. Como se verá a continuación, estas propuestas fueron desarrolladas como líneas de investigación en los años sucesivos.

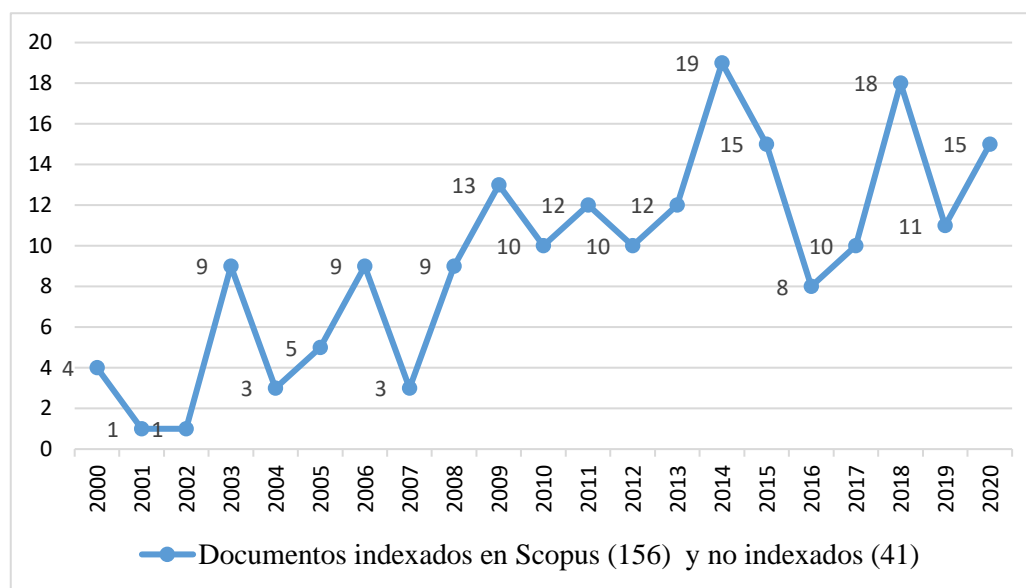
2.2. LA INVESTIGACIÓN EN EL SIGLO XXI

En las dos primeras décadas del siglo XXI, la publicación de álbumes sin palabras continúa siendo creciente. Una muestra de su notoriedad es la guía internacional de Martin (2015), en la que selecciona, comenta y clasifica 500 obras —libros ilustrados y novelas gráficas sin palabras— de autores de una veintena de países; otro ejemplo es la tesis de Emma Bosch (2015), quien cita más de 750 títulos, también de diferentes procedencias. Así, además de los ya mencionados, desde los

años 90 hasta el momento actual, se distinguen obras de autores como Arnal Ballester, Istvan Banyai, Anne Brouillard, Aaron Becker, Arthur Geisert, Ângela Lago, JiHyeon Lee, Suzy Lee, Barbara Lehman, Chris Raschka, Béatrice Rodriguez, Sara, Adolfo Serra, Shaun Tan, Bill Thomson, Thé Tjong-Khing o Issa Watanabe.

En paralelo a este desarrollo editorial, se potencian las investigaciones en las que los libros sin palabras tienen un papel notable.

Gráfico 3. *Bibliografía académica por fechas entre 2000 y 2020*

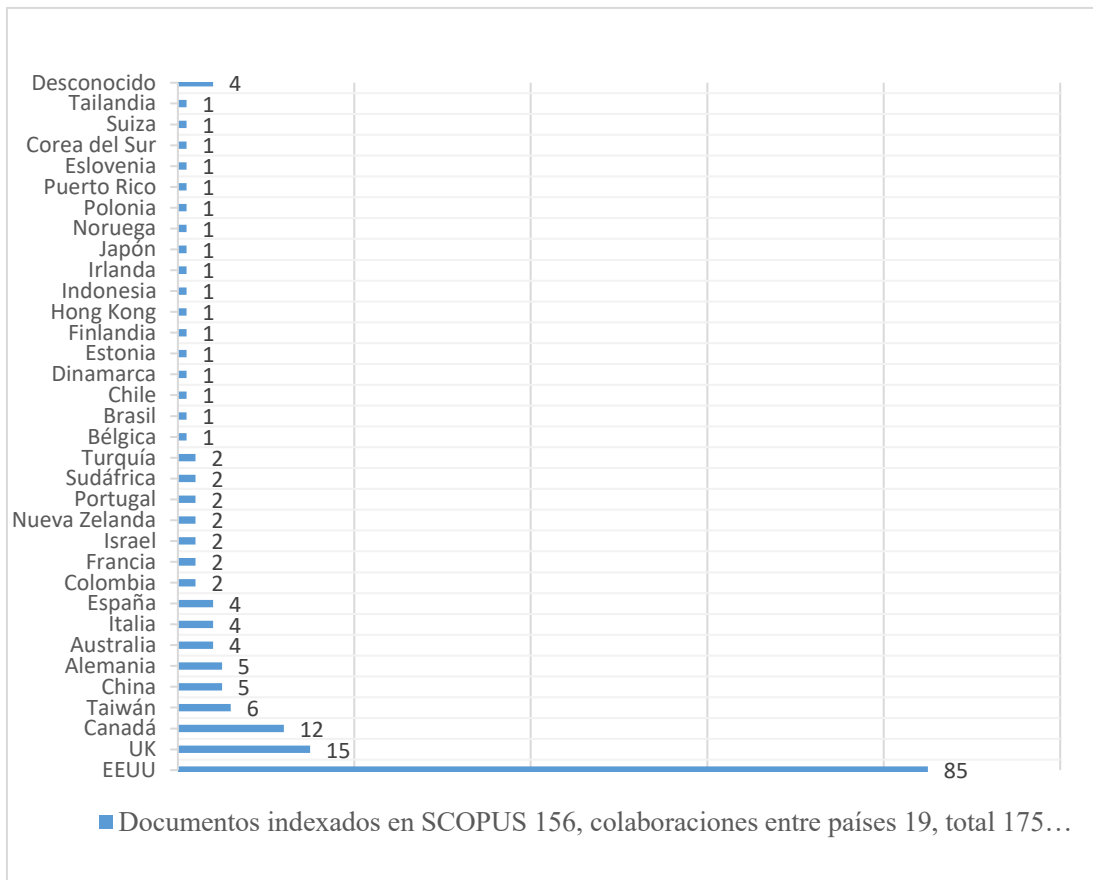


Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en SCOPUS (Elsevier, 2020), consulta 20/08/2020.

Como puede observarse en el Gráfico 3, las publicaciones indexadas en Scopus han aumentado en los últimos años. La gráfica es solo ejemplificativa, pero también significativa, pues permite aproximarse a la evolución de la bibliografía vinculada al objeto de estudio. En definitiva, podría decirse que el interés por estos libros es creciente, aunque reducido, a pesar de la vinculación de estas obras con conceptos de actualidad en la sociedad de la información, como la alfabetización visual o la lectura multimodal.

Del mismo modo, como sucedía en el último tercio del siglo XX, se advierte que estos estudios proceden en su mayoría de EEUU o de países de habla inglesa, donde los álbumes sin palabras tienen una mayor difusión (Gráfico 4).

Gráfico 4. Bibliografía académica por países entre 2000 y 2020



Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en SCOPUS (Elsevier, 2020), consulta 20/08/2020.

Aunque en estos datos puedan afectar cuestiones como un número mayor de revistas americanas indexadas en SCOPUS, la base de datos hace referencia al origen de la investigación y no al de la publicación, por lo que resulta significativo comprobar cómo el interés por el álbum sin palabras es incipiente en la mayoría de los países.

En cuanto a las líneas de investigación, la bibliografía académica se expande hacia una diversidad de temas en los que intervienen los álbumes sin palabras desde diferentes perspectivas. Según la modalidad del trabajo, estas líneas pueden agruparse en tres bloques: estudios de carácter teórico, investigaciones de intervención educativa y estudios psicológicos y clínicos (Tabla 3).

Tabla 3. Principales líneas de investigación entre 2000 y 2020

Modalidad de trabajo	Principales líneas de investigación
Estudios de carácter teórico	Definición y características del álbum sin palabras Selección y clasificación de obras Análisis de aspectos comunes en un corpus amplio Análisis en profundidad de un corpus delimitado Experiencia de lectura y lector implícito Pautas didácticas fundamentadas en investigaciones empíricas
Investigaciones de intervención educativa	Interpretación y construcción de sentido Alfabetización visual Desarrollo del pensamiento narrativo Desarrollo de habilidades orales Desarrollo de habilidades de lectura Desarrollo de habilidades de escritura Adquisición de segundas lenguas Enseñanza en contextos bilingües Educación intercultural Formación interdisciplinar Creencias de los mediadores
Estudios psicológicos y clínicos	Desarrollo cognitivo Desarrollo del lenguaje Desarrollo emocional Estudios sobre determinadas patologías: <i>Trastorno del Espectro Autista (TEA), síndrome de Down, afasia, dislexia, discapacidad auditiva, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)...</i>

Nota: Elaboración propia a partir de las investigaciones revisadas.

2.2.1. Estudios de carácter teórico

En su mayoría, los estudios de carácter teórico se fundamentan en el análisis literario y/o visual de los álbumes sin palabras. En este sentido, son destacables los monográficos de Van der Linden (2008) y Lartitegui (2014), los ensayos de Beckett (2013) y Terrusi (2017), las tesis doctorales de Bosch (2015) o Pozzobon-Spengler (2017), los análisis integrados en ensayos, como los de Serafini (2014b), Nikolajeva y Scott (2006) o Bajour (2016), y artículos, como el de Gonçalves-Pereira de Araujo (2018) o el de Costa y Ramos (2021).

Se trata de estudios que profundizan en las características del álbum sin palabras desde el análisis de un variado corpus de obras y plantean temas de interés para su

comprensión, como el cuestionamiento de la tradicional vinculación de estos libros con la primera infancia y la necesidad de superar esta idea a tenor de la evolución y complejidad de las obras (Van der Linden, 2008), de manera que para Beckett (2013) se trataría de un género *crossover*, para todas las edades; a su vez, Bosch (2015) aporta una definición y categorización del álbum sin palabras desde una concepción visual y narrativa, y Lartitegui (2014, p. 57) analiza la consecuente incidencia del pensamiento visual, “la naturaleza indómita de la imagen” y su resistencia al proceso lector; mientras que, para Bajour (2016, p. 87), la relación entre imágenes y palabras sigue presente en estos libros, aunque el mayor protagonismo de la imagen implique “nuevos modos de leer”; así, a pesar del carácter fundamentalmente visual de estos libros y su trasposición de los límites de la literatura (Taberner-Sala, 2005), algunos autores también defienden su literalidad (Ducrot, 2014) y la conveniencia de ampliar el concepto de lo que se considera literario (Costa y Ramos, 2021).

Por otra parte, entre los trabajos con un enfoque teórico, también se hallan publicaciones dedicadas al análisis crítico de una obra. Estos análisis suelen estar focalizados en sus características estéticas, a las que se suman referencias sobre la experiencia de lectura que proyecta cada álbum, como el estudio de *Ovni* [2006] de Lewis Trondheim y Fabrice Parme, realizado por Bosch y Durán (2009); o bien el de Nières-Chevrel (2010) sobre *L’Orage* [1998], obra de Anne Brouillard; el estudio de Sánchez-Marcos (2010) sobre *No tinc paraules* [1998] de Arnal Ballester; el trabajo de Mociño-González (2018) sobre el libro acordeón *Alter-Nativo* [2017] de Jorge Campos; y el análisis de Lysaker et al. (2021) sobre las posibilidades creativas de la obra *Explorers* [2019] de Matthew Cordell.

Igualmente, algunos estudios utilizan el análisis de una selección delimitada de títulos que comparten rasgos de valor artístico, temático, conceptual o constructivo, para poner de relieve algún aspecto determinado. Por ejemplo, el análisis de Ducrot (2014) destaca la complejidad constructiva de estos libros, su literalidad y el papel de coautoría que debe asumir el lector; Postema (2014) examina las conexiones entre el cómic y los álbumes sin palabras a partir de varios títulos, como *El muñeco de nieve* [1978] de Raymond Briggs o *Flotante* [2006] de David Wiesner; Ramos y Ramos (2011) seleccionan dos títulos, *La ola* de Susy Lee y *Un día en la playa* de Bernardo Calvalho, para introducir el concepto de ecoalfabetización; Ramos y Rodrigues (2018)

analizan la colección *Imagens que Contam* de la editorial portuguesa Pato Lógico e inciden en las estrategias discursivas aportadas por los elementos peritextuales y narrativos; y Taberero-Sala (2019c) se centra en la fisicidad de las obras de Suzy Lee, en la utilización del pliegue del libro, la teatralidad, la metaficción o el silencio para potenciar los sentidos materiales.

Finalmente, entre los estudios de carácter teórico, se observa una línea de investigación incipiente desde una perspectiva ideológica y un interés por examinar la mirada que se adopta de la multiculturalidad en los álbumes sin palabras. Por ejemplo, Duckels y Jaques (2019) analizan la imagen de las personas refugiadas a partir de la selección de un corpus de obras en el que detectan dos categorías contrapuestas, una visión simplificada, constantemente trágica, de sujetos inseguros, frente a discursos más complejos e identitarios. El estudio de Pesonen (2020), en la misma línea, parte de un planteamiento formativo de la literatura y se pregunta sobre las posibilidades pedagógicas que proporcionan los álbumes sin palabras a la hora de relatar las experiencias de las personas refugiadas. El estudio se centra en las estrategias utilizadas para dar voz a estas personas en la obra finlandesa *Meidän piti lähteä* [2018] de Sanna Pelliccioni. La autora considera que la ausencia de texto otorga libertad al lector para reflexionar y generar distintos puntos de vista, aunque también, en su interpretación, esa misma ausencia puede distorsionar las ilustraciones y fortalecer los estereotipos comunes, ya que incluso las obras que tratan de trasladar una mirada positiva no quedan exentas de los discursos circundantes. Así, según Pesonen (2020), cuando se trata de álbumes sin palabras, el papel de los docentes resulta fundamental para alentar una lectura crítica en las aulas. Por último, el trabajo de Pozzobon-Splenger y Dias-Debus (2019) analiza el papel de los personajes negros en los libros ilustrados sin palabras que el Programa Nacional de Biblioteca Escolar de Brasil difundió en las escuelas infantiles entre 2008 y 2014. Los resultados llevan a las autoras a la reflexión sobre estos libros como un género ficcional pertinente para presentar al alumnado un mundo real, pero también un mundo por reinventarse, y desde aquí su posible contribución a prácticas antirracistas en el ámbito educativo.

2.2.2. Investigaciones de intervención educativa

Entre las investigaciones de carácter empírico e intervención educativa, se encuentran las que indagan sobre la recepción de los álbumes sin palabras y sus beneficios para los lectores infantiles, como los estudios de Arizpe et al. (2015), Crawford y Hade (2000), Domiciano (2008), Iordanaki, (2017), Lysaker (2019), Pantaleo (2007) y Silva-Díaz y Bellorín (2010), entre otros. Suelen ser investigaciones de enfoque cualitativo, realizadas en contextos escolares, en las que interesa la experiencia de lectura, por lo que se recogen y analizan las respuestas de los participantes —orales, visuales, escritas, corporales...— ante la selección de una o varias obras sin palabras. Pese a la diversidad de enfoques y objetivos, sus resultados tienden a consensuar y evidenciar el potencial artístico, creativo y educativo de los álbumes sin palabras. Aunque las estrategias de mediación utilizadas no suelen ser objeto de análisis, el seguimiento de su trabajo de campo permite apreciar cómo estas estrategias resultaron clave en la consecución de sus resultados. En este sentido, los ejemplos que se exponen a continuación presentan una muestra representativa de los principales estudios por la variedad de formas de intervención, diseños metodológicos o líneas de investigación desarrolladas. El criterio de exposición que se ha utilizado es cronológico, con la finalidad de mostrar una breve panorámica de la trayectoria de este tipo de investigaciones e incidir en los estudios más recientes.

En primer lugar, uno de los trabajos más citados es el de Crawford y Hade (2000). La investigación se realizó con dos niños de 4 y 5 años y una niña de 8 años en dos sesiones individuales en su hogar. En cada sesión, los niños fueron invitados a explorar una selección de doce libros, elegir uno, leerlo en voz alta y compartir sus impresiones con los investigadores. Sus respuestas fueron analizadas con el objetivo de comprender el proceso de construcción de sentido ante los álbumes sin palabras. Los resultados indican que los participantes se involucraron activamente y utilizaron sus experiencias previas sobre la literatura y el mundo para dotar de sentido a las narrativas visuales. Los autores consideran además que con sus hallazgos desafían la creencia de que los libros sin texto son más sencillos y de que su lector implícito son los niños pequeños, puesto que la construcción de sentido realizada por los participantes puso en evidencia la complejidad de los álbumes y sus diferentes capas de significado.

Gamba-Nasica (2006) se centró en la observación directa de la lectura oral conjunta del álbum sin palabras *Chapeau!* [2002] de Rotraut Susanne Berner, realizada por una maestra con un grupo de cinco escolares de 3 años en una Escuela Infantil francesa. Entre sus conclusiones se destaca la importancia que tienen los álbumes sin palabras en la comprensión narrativa por parte de los preescolares y en el papel que adquirió el mediador a la hora de involucrar con sus preguntas y estrategias no verbales a los participantes y lograr así la construcción de sentido conjunto.

La investigación de Pantaleo (2007) se llevó a cabo en una escuela de Canadá con 32 niños y 26 niñas de tres cursos diferentes de 5° grado de Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y los 11 años. Los participantes realizaron una lectura individual de *Zoom* [1995] y *Re-Zoom* [1995] de Istvan Banyai. Al comienzo, se solicitó a los estudiantes que escribieran en su diario de lectura predicciones basadas en la exploración de las portadas, posteriormente escribieron durante su lectura respuestas personales sobre lo que pensaban, se preguntaban, cuestionaban o imaginaban y volvieron a escribir sus impresiones al finalizar la lectura. Además, participaron en discusiones grupales, realizaron una entrevista individual con la investigadora y completaron un cuestionario. El interés de la investigación estaba centrado en las respuestas escritas de los participantes y en cómo interpretaron los álbumes. Esta estrategia de mediación orientó la observación de los libros, la reflexión y las respuestas de los niños. Su análisis evidencia el nivel de conciencia que los participantes tenían de la complejidad de los álbumes seleccionados, de sus características artísticas y de los elementos de construcción utilizados por el autor.

En la tesis de Domiciano (2008) se seleccionaron dos escuelas de Portugal, una pública y otra privada, y dos escuelas similares de Brasil. En la intervención, participaron niños y niñas de 3 a 6 años en dos actividades. En la primera, se dedicaron unos minutos a la exploración libre de una selección de cinco títulos de álbumes sin palabras, después, se procedió a una observación mediada y guiada; es decir, mediante preguntas, el investigador dirigía la mirada hacia determinados aspectos de los libros. La segunda actividad consistió en la lectura compartida de un libro diferente a partir de la mediación de los docentes de la escuela. Los resultados confirmaron la adecuación de estos libros en la formación de los preescolares y su posibilidad de ofrecer múltiples lecturas, verbales y no verbales, como expresiones gráficas, juegos

o gestos. Además, se observó que estos libros no eran muy conocidos por los educadores y que debían utilizarse de forma más apropiada en el contexto escolar, dado su potencial para el desarrollo perceptivo, artístico y narrativo del alumnado.

El proyecto *Visual Journeys* (2008-2011), dirigido por Evelyn Arizpe (Arizpe et al., 2015), fue desarrollado en contextos multilingües de Escocia, Arizona, España (Colomer y Fittipaldi, 2012; Silva-Díaz y Bellorín, 2010) e Italia (Grilli y Terrusi, 2014). La investigación pretendía inspeccionar las respuestas de alumnos y alumnas migrantes y comprender cómo construyen sentido ante imágenes narrativas y cómo su interpretación les ayuda a reflexionar sobre sus propias experiencias. Se eligieron álbumes sin palabras debido a que la ausencia de texto parecía eliminar dificultades de comunicación. El corpus lo conformaron, en principio, *Emigrantes* [2006] de Shaun Tan y *Flotante* [2006] de David Wiesner, obras seleccionadas por su valor estético y por invitar a la narración sobre temas relacionados con los viajes y la inmigración. La principal propuesta de mediación se centró en la formulación oral de preguntas que guiaban la conversación y proporcionaban un lenguaje de apoyo en torno a la obra *Emigrantes* de Shaun Tan. De esta forma, se realizaron preguntas abiertas, preguntas relacionadas con la narrativa y los elementos literarios de la obra, preguntas sobre los componentes visuales y preguntas que invitaban a establecer conexiones entre el texto y la vida. Las respuestas recogidas en los diferentes contextos de intervención fueron diversas: producciones orales, dibujos, fotografías, anotaciones escritas... En síntesis, los resultados declaran que la lectura de álbumes sin palabras proporciona un espacio seguro, acogedor e inclusivo, en el que niños y niñas de diferentes procedencias y niveles educativos otorgan significados a la secuencia visual narrativa y la vinculan con la interpretación de su propia realidad.

Mantei y Kervin (2015) exploraron las interpretaciones de 16 estudiantes de 4º grado de Primaria de tres escuelas australianas urbanas diferentes. Se programaron dos sesiones. En la primera, se les propuso la lectura libre del álbum *Mirror* [2010] de Jeannie Baker. Después se desarrolló una lectura conjunta basada en el enfoque *Dime* de Aidan Chambers (2014). En la siguiente sesión, se plantearon preguntas específicas, derivadas de las categorías emergentes de sus primeras respuestas, con el objetivo de profundizar en ellas. *Mirror* fue seleccionado por su perspectiva multicultural, pues interesaba valorar la conciencia y sensibilidad cultural de los participantes. Los

resultados inciden en la importancia de la conversación y de la figura del docente para desarrollar lecturas críticas y superar las interpretaciones superficiales a las que se puede prestar una lectura individual de una narración en imágenes.

La intervención diseñada por Mourão (2015) se puso en práctica en una Escuela de Primaria de Portugal. Se formaron tres grupos, de tres niños cada uno, de 8 y 9 años, a los que se propuso la lectura de *Loup noir* [2004] de Antoine Guilloppé. Después se solicitó que escribieran la historia de forma colaborativa y consensuada en cada grupo con la idea de realizar un libro electrónico, de modo que tuvieran una razón motivadora para escribir. El objetivo del estudio era valorar cómo los marcos culturales de los niños afectaban a su interpretación del personaje del lobo. Así, los resultados indicaron que los niños establecieron un diálogo productivo con el libro condicionado por unas expectativas y experiencias previas que se encontraban enmarcadas culturalmente.

La tesis de Gonçalves-Pereira de Araujo (2016) tenía como objetivo comprender el proceso de creación de las narrativas visuales y el de recepción, cómo los niños preescolares leían las imágenes y si sus interpretaciones se correspondían con las expectativas de los artistas. En la investigación participó un grupo de 10 niñas y 8 niños de un centro preescolar de Brasil y dos creativos, autores de álbumes sin palabras. Cada autor realizó su propuesta al grupo a través de la mediadora; por ejemplo, los niños tenían que elegir, entre varias opciones, los personajes y el problema que desencadenaría la historia. Sus propuestas generaron la implicación de los lectores durante todo el desarrollo creativo, a través de conversaciones metaliterarias, escritura compartida y elaboración de ilustraciones, situaciones en las que el mediador adquirió un papel fundamental, como guía del proceso. En los resultados se observaron algunas diferencias entre los dos procesos de creación y en las expectativas de cada artista, pero en ambos casos se destacó el valor artístico del álbum sin palabras y cómo la experiencia de lectura instigó a la oralidad y a la formación de los lectores.

La tesis de Iordanaki (2017) pretendía comparar resultados entre un grupo de estudiantes de Inglaterra y otro de Grecia, y valorar posibles variables de incidencia derivadas de las diferencias culturales. La intervención fue realizada con una población de ocho alumnos de 6º curso de una escuela de Educación Primaria de Inglaterra y con una muestra similar de una escuela de Grecia. En total se realizaron doce sesiones de

unos 80 minutos con grupos de cuatro participantes y se leyeron cuatro obras seleccionadas. Los niños y niñas comentaron libremente los libros, después la investigadora realizó algunas preguntas con la finalidad de confirmar la comprensión de sus comentarios. Tras la discusión oral, dispusieron de un tiempo para dibujar, en respuesta también a su lectura, y finalmente se realizaron entrevistas semiestructuradas e individuales a los participantes. La tesis desvela que el proceso de construcción de sentido, en torno a la lectura de álbumes sin palabras, se conforma de cuatro componentes básicos: decodificación visual, refuerzo o desafío de expectativas narrativas y culturales, expresión de las emociones y repercusión del contexto sociocultural y de las relaciones intergrupales.

La tesis de Le-Roux (2017) se llevó a cabo en tres contextos de Sudáfrica, donde se utilizaron libros sin palabras en la lectura conjunta entre padres e hijos en el hogar. En dos de estos contextos la investigadora realizó un trabajo previo de recopilación de historias autóctonas y elaboración de libros ilustrados sin palabras basados en esa tradición oral. Estos libros fueron destinados al tercer contexto de estudio, mientras que los libros ya publicados se emplearon en los dos primeros. Los participantes que completaron todo el estudio fueron 14 padres y sus hijos en edad preescolar, quienes asistieron a un programa de lectura durante seis semanas. Los resultados indican que los libros sin palabras contribuyeron a generar una actitud más positiva hacia la lectura en el hogar, independientemente del nivel de alfabetización de las familias, así los participantes indicaron que con estos libros entendían mejor las historias y aumentaba su conocimiento y confianza en la lectura. La autora considera que estos libros resultan especialmente adecuados en aquellos ámbitos en los que no existe un hábito de lectura.

La tesis de Thomson (2017) abordó conceptos de actualidad como la alfabetización multimodal y la narración transmedia a través del álbum sin palabras *Trainstop* [2008] de Barbara Lehman y su traslación a un libro digital. Thomson (2017) ejerció como maestra e investigadora simultáneamente, durante dos semanas, y realizó un estudio de caso de enfoque cualitativo en el que analizó el proceso de aprendizaje de un grupo de 10 estudiantes de 1^{er} curso de Primaria de EEUU. La intervención se diseñó desde una perspectiva socioconstructivista, los estudiantes trabajaron en parejas de forma colaborativa la lectura del libro y la construcción de sentido; posteriormente, cada pareja realizó una versión digital de la obra para una plataforma multimodal; es

decir, el alumnado participó en un proceso de transmediación en el que tuvieron que tomar decisiones como autores y diseñadores del nuevo producto. Según los resultados, los estudiantes desarrollaron contenidos curriculares y diferentes habilidades literarias y lingüísticas de forma significativa e integrada, al realizar actividades auténticas en las que la tecnología estaba implicada.

Las investigaciones de Chaparro-Moreno et al. (2017) en Colombia y de Mulatsih et al. (2018) en Indonesia analizaron las producciones orales de los docentes cuando relataban una historia sin palabras y observaron su efecto en el alumnado. Para ello, compararon situaciones en las que se leyeron libros con texto y libros sin texto a preescolares. En la primera investigación intervinieron 13 maestros y 52 escolares de diez centros, en la segunda, 6 maestros y 30 alumnos de tres escuelas diferentes. Previamente, se solicitó a los docentes que leyeran los libros tal y como solían hacerlo. Sus resultados indican que en la lectura de libros sin texto los mediadores involucraron más al alumnado en la conversación y generaron situaciones de mayor interacción, debido a la necesidad de construir significado, además utilizaron un léxico más diverso y mayor apoyo instructivo, lo que podría haber tenido un efecto en el aprendizaje y en la producción lingüística de los niños y las niñas preescolares participantes.

La investigación de diseño experimental de pre-test y post-test de Fitriana y Windiarti (2018) indagó sobre el impacto de la utilización de álbumes sin palabras en la mejora de la inteligencia emocional de los preescolares. El estudio se realizó en una escuela de Indonesia con 30 niños de 5 y 6 años y los resultados confirmaron el aumento de su inteligencia emocional. Los autores valoraron la adecuación de estos libros por su capacidad para involucrar a los niños emocionalmente a través de lo visual, ampliar sus ideas, expresar sentimientos, realizar aprendizajes más creativos y favorecer su autodesarrollo.

La investigación de Flint y Adams (2018) se realizó con siete niños y siete niñas de 6 y 7 años de 1^{er} grado de Primaria, en un centro de lectura de EEUU habilitado para leer, jugar y responder libremente a los libros. Los participantes utilizaron respuestas lúdicas, orales y corporales, para recrear las historias, construir sentido y vincular la lectura con sus propias experiencias y conocimientos. La mediación propició este tipo de respuestas en tanto que se facilitó el tiempo, el espacio y los libros,

y se estimuló al juego y a la dramatización mediante el uso de recortables de las escenas y de los personajes de las obras —a modo de títeres de papel—. Los niños utilizaron estos recortables para volver a contar la secuencia que habían leído, esta vez como protagonistas, pues se convirtieron en personajes y representaron la historia desde sus experiencias personales. Esta investigación manifiesta así la vinculación entre los libros sin palabras, la dramatización y el juego como respuestas del lector infantil.

La investigación de Skubic y Podobnik (2018) se centró en el pensamiento del profesorado sobre la utilización de libros sin palabras con alumnado prelector. Este estudio, realizado en seis escuelas infantiles de Eslovenia, utilizó un cuestionario para detectar las creencias de los mediadores. El cuestionario proponía 18 posibles opiniones, previamente formuladas y redactadas, sobre sus hábitos lectores, sobre el uso que realizaban de los libros sin palabras y sobre cómo consideraban que los niños recibían estos libros. Participaron 175 encuestados que respondieron de forma cuantitativa, mostrando acuerdo o desacuerdo, a través de una escala de Likert con valores comprendidos entre el 1 y el 5. Según sus resultados, el estudio confirma que se trata de libros valorados por los educadores encuestados y que los consideran tan relevantes para el alumnado como los libros con texto, incluso opinan que estimulan más la imaginación, pero los utilizan menos porque les resultan más desafiantes y sienten que no conocen estrategias didácticas para su uso.

La propuesta de intervención del estudio de Arias-Ferrer et al. (2019) se desarrolló en dos escuelas públicas españolas, una rural y otra urbana, y participaron 116 estudiantes, de 4 y 5 años, divididos en cinco grupos. Su objetivo era investigar las habilidades analíticas del pensamiento histórico de los niños de esta edad cuando interpretan narraciones basadas en imágenes. Las sesiones se llevaron a cabo dentro de un proyecto sobre el Antiguo Egipto y la secuencia de imágenes sin texto utilizada consistió en la adaptación de una obra literaria egipcia de 1800 a.C., *El cuento del campesino elocuente*. Los resultados manifiestan la capacidad de los participantes para poner en relación sus conocimientos previos e incorporar sus experiencias en la construcción de sentido cuando leen imágenes, además, los escolares mostraron cierta perspectiva histórica y vincularon las acciones en una secuencia temporal y causal, lo que los autores consideran como la semilla del pensamiento histórico.

Wooten et al. (2019) también adoptaron una perspectiva interdisciplinaria y de integración de contenidos curriculares, al relacionar la lectura de libros sin palabras con el diseño de un proyecto histórico sobre la esclavitud. La intervención se desarrolló en una escuela de Educación Primaria de EEUU con alumnado de 4º grado. En este caso, se seleccionaron cuatro álbumes sin palabras que los alumnos analizaron en pequeños grupos, aunque el objetivo final del proyecto era que los alumnos diseñaran su propio libro de imágenes. Los investigadores valoraron la construcción social de significado que los estudiantes y el maestro lograron en torno a la lectura de *Zoom* [1995] de Istvan Banyai y *Unspoken* [2012] de Henry Cole y cómo este proyecto les permitió analizar y tomar conciencia de las formas en que los personajes históricos emprendieron acciones cívicas en favor de sus comunidades.

En sus investigaciones, Lysaker (Lysaker, 2019; Lysaker y Hopper, 2015; Lysaker, Martin y Xue, 2021; Lysaker y Miller, 2013) ha explorado el potencial del álbum sin palabras en la alfabetización temprana del alumnado de preescolar. En el ensayo publicado en 2019, presentó ampliamente los resultados de sus indagaciones. En este caso, la autora seleccionó cinco álbumes sin palabras y desarrolló una propuesta de mediación con niños y niñas de 3 a 6 años de dos centros educativos urbanos de EEUU. Las preguntas, la conversación y la construcción de sentido fundamentaron la intervención. Lysaker analizó las respuestas orales de los escolares a través de mapas de registro, como una herramienta para evaluar su comprensión lectora. El trabajo concluye además con recomendaciones sobre cómo implementar la lectura de álbumes sin palabras de forma regular en el aula a partir de los resultados obtenidos. La autora propone así la necesidad de organizar tiempos y espacios para la lectura individual y libre, la lectura dual y guiada adulto-niño y la lectura grupal y compartida. La experiencia de lectura se complementaría además con otras actividades, como la realización de ilustraciones, las respuestas corporales y dramatizaciones, y la grabación de los relatos orales de los niños para su posterior escucha, o bien, su transcripción escrita, con el objetivo de estimular a la lectura de sus propios textos.

El estudio comparativo de Grolig et al. (2020) fue efectuado con una población inicial de 201 escolares del último curso de Educación Infantil de 15 centros educativos de Berlín. Se seleccionaron 19 libros ilustrados sin palabras porque se

consideraba que estos libros permitían participar al alumnado en actividades narrativas. La investigación pretendía valorar el impacto de la lectura dialógica, por lo que los niños fueron asignados al azar a una de estas tres posibles situaciones: lectura dialógica, actividad alternativa o sin actividad. En conjunto, los análisis de los datos mostraron la eficacia de la lectura dialógica en torno a álbumes sin palabras en el desarrollo de varias habilidades lingüísticas, como la comprensión narrativa, la formulación de inferencias y la adquisición de vocabulario.

Maine y McCaughran (2021) enfocaron su estudio en la observación de dos aulas con niños y niñas de 6 años. A uno de los grupos se le propuso la lectura de un álbum sin palabras con una narrativa lineal y en el segundo grupo se empleó un libro con historias paralelas. Las diferencias en la estructura del libro implicaron también distintas estrategias de mediación y de lectura entre los grupos. En ambos, se observó la complejidad que entraña el proceso de mediación y las microdecisiones que los docentes tenían que tomar durante la lectura para facilitar el diálogo y la construcción conjunta de sentido. Como narrativas visuales, los álbumes sin palabras ofrecieron un formato flexible, no limitado por la lógica temporal, en el que los avances y retrocesos ayudaron a su comprensión. Las respuestas de los participantes muestran además su competencia visual y los procesos dialógicos y el andamiaje entre iguales desarrollado.

En esta revisión, se recoge además la propuesta de Bosch (2020), una guía para la lectura de álbumes sin palabras basada en sus estudios previos (Bosch, 2015) y en la experimentación práctica. Aunque no se trata de una investigación empírica, se estima de interés como propuesta de intervención. La autora plantea seis talleres de lectura de álbumes sin palabras para todas las edades a partir de una selección de obras que comparten rasgos temáticos, argumentales, estructurales, o estéticos. Las estrategias de intervención, condicionadas por las obras, consisten en una explicación previa sobre la selección, la lectura oral y conjunta, la formulación de preguntas para dirigir la atención de los lectores y una actividad creativa final, por ejemplo, dibujar, modelar plastilina o crear un libro, actividades dirigidas por el mediador y relacionadas con los álbumes seleccionados en cada taller.

Por otro lado, las investigaciones sobre enseñanza de segundas lenguas y contextos bilingües también han utilizado los álbumes sin palabras con un propósito

didáctico. Por ejemplo, los resultados de Louie y Sierschynski (2015) y Schick (2015) indican la idoneidad de los álbumes sin palabras para la enseñanza del inglés a estudiantes de origen migrante o de contextos bilingües. El aprendizaje se produce en situaciones en las que los docentes ofrecen a sus alumnos la ocasión de implicarse y tomar la palabra a través de la lectura e interpretación de estos libros. Otros estudios los han considerado un medio para el análisis de las habilidades narrativas o estrategias utilizadas por los niños bilingües preescolares (Halpin y Melzi, 2018; Hu et al., 2018; Lucero, 2018). La revisión del estado de la cuestión de este tipo de investigaciones realizada por Arizpe y Ryan (2018) concluye que los álbumes sin palabras son valiosos en el aprendizaje de idiomas porque permiten desarrollar estrategias metacognitivas y un pensamiento metalingüístico. Las autoras sugieren además la necesidad de investigar la vinculación del álbum sin palabras con la adquisición del lenguaje y el aprendizaje intercultural. Así, esta perspectiva se observa en varias de las investigaciones. Por ejemplo, los estudios de Zadra (2017) en Italia y de Haese et al. (2018) en Sudáfrica investigaron la lectura de álbumes sin palabras en familias migrantes o que hablan lenguas locales frente a la lengua oficial de la escuela. Sus resultados evidencian que la lectura compartida en familia fomenta las relaciones afectivas y su implicación en la escuela. Los padres y madres participantes valoraron el carácter no prescriptivo de estas obras y la oportunidad de emplear sus lenguas maternas para realizar actividades vinculadas con la lectura, de manera que mejoró su autoestima y la capacidad de intervención en el aprendizaje de sus hijos. Haese et al. (2018) concluyen así que estos libros favorecen una cultura de lectura en el hogar entre aquellas familias que no tenían hábitos de lectura previos, en coincidencia con los resultados ya expuestos de la tesis de Le-Roux (2017).

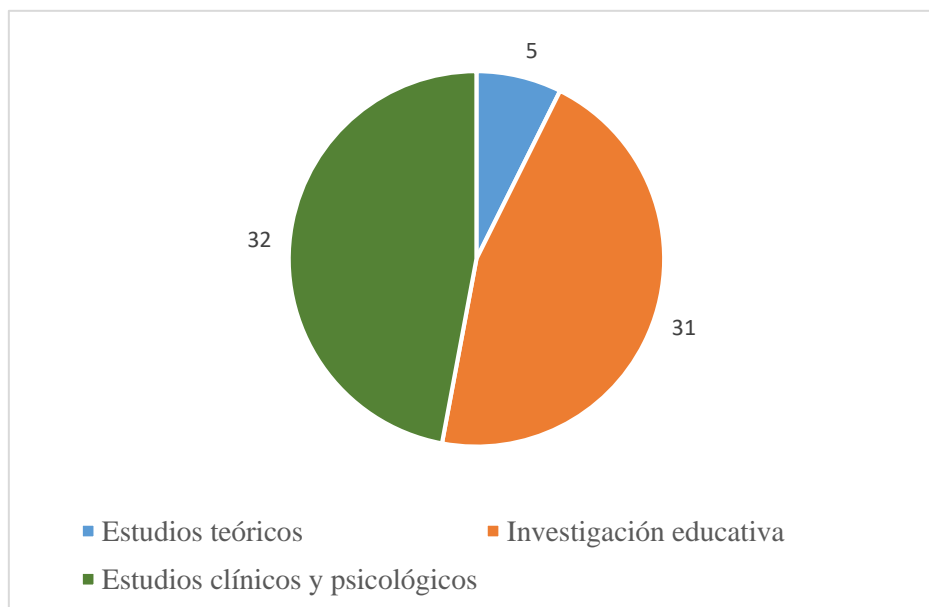
Esta perspectiva intercultural, observada en varias de las investigaciones expuestas, se encuentra relacionada igualmente con las actuaciones promovidas en 2012 por IBBY Italia (2020), iniciadas con la creación de una biblioteca en Lampedusa para niñas y niños refugiados y locales que ha dado lugar a varios estudios y proyectos derivados (McGillicuddy, 2018; Zizioli, 2017). La biblioteca se dotó con una selección de álbumes sin palabras, por considerarlos un género transversal, que supera las barreras lingüísticas. Tanto esta iniciativa como el proyecto *Visual Journeys* (Arizpe

et al., 2015), ambos de reconocimiento internacional, han contribuido a despertar la atención editorial, académica y pedagógica por los álbumes sin palabras.

2.2.3. Estudios psicológicos y clínicos

En este bloque se agrupan estudios que abarcan varias líneas de investigación sobre pensamiento y lenguaje, desarrollo cognitivo, desarrollo emocional y patologías que afectan al desarrollo. La mayoría de estas publicaciones han sido realizadas desde áreas como la psicología y las ciencias de la salud, pero resultan igualmente de interés para este trabajo. Por un lado, el álbum sin palabras adquiere un papel esencial en el diseño de la investigación y en las respuestas de los participantes. Además, sus resultados tienen trascendencia educativa, en tanto que sus líneas de investigación están ligadas con la psicología educativa, la educación especial, la educación inclusiva y las especialidades de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Finalmente, según los datos que figuran en SCOPUS (Elsevier, 2020), esta modalidad de trabajo resulta actualmente muy productiva (Gráfico 5) y susceptible de generar nuevas líneas de investigación.

Gráfico 5. Documentos indexados en SCOPUS entre 2015 y 2020 en los que intervienen los libros sin palabras



Nota: Elaboración propia con datos obtenidos en SCOPUS (Elsevier, 2020), consulta 20/08/2020.

Entre las publicaciones más recientes, se encuentran investigaciones centradas en el análisis del desarrollo del lenguaje oral y escrito en casos como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Campbell et al., 2019; Coderre, 2020; Sah, 2018), el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) (Brinton et al. 2019), el síndrome de Down (Channell, 2020), las afasias (Kim et al., 2019), las disfemias (Choi et al., 2020), la discapacidad auditiva (Boonen et al., 2020; Gulamani et al., 2020) o el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Zenaro et al., 2019).

En estas investigaciones se emplean uno o varios álbumes sin palabras para realizar preguntas a los participantes sobre la secuencia ficcional o bien motivar sus respuestas espontáneas, el planteamiento difiere en función de los objetivos de cada estudio. Los investigadores suelen seleccionar títulos clásicos, caracterizados por una progresión narrativa fácilmente reconocible. Por ejemplo, algunos de los más referidos son *A boy, a dog and a frog* [1967] o *Frog Goes to Dinner* [1974] de Mercer Mayer. Por tanto, en estos estudios no interesa tanto su actualidad, valor artístico, o singularidad de cada obra, sino su carácter visual y narrativo. Se entiende, por un lado, que la ausencia de texto facilita el acceso a la interpretación de las imágenes, pero también que esta ausencia tiene la capacidad de despertar la actividad cognitiva de los participantes, el desarrollo de respuestas lingüísticas y emocionales y de situaciones comunicativas de interés, a menudo, situaciones dentro del seno familiar, como la lectura del libro por parte de los padres o diálogos entre padres e hijos (Bekar et al., 2018; Chan et al., 2020; Jakubowska et al., 2018; Müller et al., 2019). Se espera, así, que estos libros provoquen la obtención de datos, susceptibles de ser codificados y analizados, y que aporten resultados relevantes para el objeto de estudio.

2.3. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios de carácter teórico sobre el álbum sin palabras han contribuido a fundamentar un marco conceptual cada vez más consolidado, aunque la variabilidad y evolución de las obras requiere su permanente actualización. Se advierte así que los elementos de análisis de los álbumes sin palabras se desplazan desde criterios próximos a lo literario (Bajour, 2016, Ducrot, 2014; Costa y Ramos, 2021; Rowe, 1996) a una reivindicación de la naturaleza visual del álbum sin palabras (Bosch, 2015; Lartitegui, 2014). Por tanto, se estima necesario un análisis que entienda el álbum sin

palabras como una obra artística multimodal (Kress, 2010; Serafini, 2014b), pero con unas claves propias de construcción, cuya intención comunicativa provoca una experiencia de recepción determinada. Asimismo, los estudios teóricos examinados muestran que los análisis son todavía limitados, especialmente en España, y se descubren otros temas de interés, como los antecedentes gráficos y literarios del álbum sin palabras, su trayectoria en la LIJ española, el enfoque de la crítica genética, o el análisis de obras de carácter no ficcional.

En este sentido, el estudio sobre el discurso del álbum sin palabras —presentado en el primer apartado de esta tesis— pretendía desarrollar una aportación teórica que pudiera contribuir al conocimiento y comprensión del género. En su diseño se han tenido en consideración los análisis anteriores sobre el álbum sin palabras y se han tratado de cohesionar diferentes miradas sobre el objeto de estudio, pero, al mismo tiempo, su interés también residía en investigar aspectos no inspeccionados y sumar nuevas perspectivas.

Por otra parte, mientras los estudios de carácter teórico insisten en la evolución y complejidad de las obras y tratan de desligar la tradicional asociación entre libros sin palabras y un lector implícito prelector (Arizpe y Ryan, 2018; Beckett, 2013; Van der Linden, 2008), puede observarse cómo esta asociación sigue muy presente en la investigación de intervención educativa, de manera que una buena parte de los trabajos revisados se focalizan en las primeras edades (Arias-Ferrer et al., 2019; Chaparro-Moreno et al., 2017; Domiciano, 2008; Fitriana y Windiarti, 2018; Gamba-Nasica, 2006; Gonçalves-Pereira de Araujo, 2016; Grolig et al., 2020; Le Roux, 2017; Lindauer, 1988; Lysaker, 2019; Skubic y Podobnik, 2018; entre otros). Incluso los estudios sobre la enseñanza de segundas lenguas en contextos bilingües suelen dirigirse a niños y niñas preescolares (Halpin y Melzi, 2018; Hu et al., 2018; Lucero, 2018). La relación entre narrativa visual sin texto y alfabetización temprana se encuentra, por tanto, muy arraigada, de hecho, en ocasiones puede sorprender la selección de obras dirigidas a preescolares, en contraste con el lector implícito que se desprende de ellas; por ejemplo, Domiciano (2008) incluye en su selección *Looking Down* [1995] de Steve Jenkins, *Zoom* [1995] de Istvan Banyai, o *The Red Book* [2004] de Barbara Lehman, entre otros títulos, álbumes que *a priori* no parecen adecuarse a

los destinatarios del estudio. En este sentido, se infieren ciertos desajustes entre los análisis teóricos y la investigación de intervención educativa.

Del mismo modo, los estudios clínicos asocian la utilización de libros sin palabras con el análisis de patologías y trastornos del desarrollo del lenguaje porque los consideran un medio sencillo de inducir la comunicación o algún tipo de respuesta en los informantes. Su selección está condicionada por la comprensibilidad narrativa, lo que hace prever un interés por el libro sin palabras como un formato accesible, aunque también productivo, con capacidad de involucrar al lector y generar estímulos lingüísticos, cognitivos y emocionales.

En definitiva, tal y como advierte Arizpe (2013), se observa una excesiva instrumentalización en el enfoque de algunos estudios en los que se reduce el álbum sin palabras a un recurso simple y fragmentado, carente de valor artístico, que pierde su entidad de obra unitaria compleja. En estas intervenciones, se resta importancia a los procesos emergentes de interpretación y construcción de significado de los participantes y a la experiencia de lectura. En consecuencia, si este planteamiento instrumental se trasladase a las aulas, despojaría al álbum sin palabras de su esencia artística y privaría al alumnado de la experiencia estética (Gonçalves-Pereira de Araujo, 2018). Por tanto, se valora la necesidad de realizar estudios empíricos que tengan en cuenta la experiencia de recepción de las obras desde los significados que los lectores atribuyen a la singularidad de cada álbum, dado que en España apenas se han realizado estudios de esta naturaleza.

Además, mientras la investigación considera el álbum sin palabras como un “objeto útil” (Arizpe, 2013), un recurso didáctico beneficioso para los lectores en formación, también se desprende de varios estudios su desconocimiento y escasa transferencia de los resultados de la investigación al contexto educativo (Domiciano, 2008; Dowhower, 1997; Jalongo et al., 2002; Lindauer, 1988; Skubic y Podobnik, 2018). Ni los resultados de la investigación, ni el reconocimiento de la crítica o los proyectos internacionales (Arizpe et al., 2015; Zizioli, 2017) han logrado una presencia normalizada y cotidiana de estos libros en contextos socioeducativos, quizá porque el álbum sin palabras parece suscitar reticencias en los docentes por la carencia de texto y lo que esto implica, de tal manera que pueden ser libros poco accesibles para los

lectores en formación (Graham, 1998). En este sentido, se considera de interés indagar en las creencias y actitudes de los mediadores frente al álbum sin palabras. Actualmente los estudios sobre el tema son muy escasos (Skubic y Podobnik, 2018) y son necesarios más trabajos que permitan comprender y profundizar en esta cuestión. Tal y como se deduce de varios estudios expuestos (Chaparro-Moreno et al., 2017; Flint y Adams, 2018; Gamba-Nasica, 2006; Gonçalves-Pereira de Araujo, 2016; Grolig et al. 2020; Lysaker, 2019; Maine y McCaughran, 2021; Mantei y Kervin, 2015; Pantaleo, 2007; Pesonen, 2020), debe tenerse en cuenta que los educadores no solo constituyen una pieza clave en la transferencia entre investigación y praxis, sino que, además, sus estrategias de mediación inciden en la recepción de las obras y en cómo son acogidos estos libros por parte de los lectores infantiles.

A partir de los resultados del estado de la cuestión, se propone a continuación la realización y exposición de una investigación educativa de carácter empírico en la que se abordan los procesos de recepción y de mediación de los álbumes sin palabras con el objetivo de comprender la experiencia de lectura y tratar de aportar datos de interés para la mejora de la formación docente y de la praxis educativa.



Universidad
Zaragoza

APARTADO III

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

3.1.1. Antecedentes de la investigación educativa y cualitativa

Tal y como se ha avanzado a lo largo del trabajo, el estudio realizado se centra en la línea de la investigación educativa, cuyo origen sitúa Sandín-Esteban (2003) en la segunda mitad del siglo XIX. En ese momento se produce un gran avance de las ciencias naturales, lo que repercute en el estudio de otras áreas de conocimiento, como la psicología o la pedagogía, a las que la investigación educativa se encuentra vinculada desde sus comienzos. Desde entonces, la investigación educativa se ha desarrollado ampliamente, tanto desde metodologías cualitativas como cuantitativas y desde perspectivas que también abogan por la complementariedad, aunque en este estudio la metodología adoptada es de carácter etnográfico y cualitativo, dado su propósito y el contexto en el que se llevó a cabo.

El desarrollo de los métodos cualitativos en ciencias sociales

En lo que respecta al desarrollo de los métodos cualitativos, a finales del siglo XIX, el auge de la antropología dio lugar a los orígenes de la etnografía y a los estudios interesados en grupos culturales, comportamientos humanos y relaciones sociales. En estos estudios comienza a utilizarse la observación participante (Picó y Serra, 2010), puesto que el investigador trataba de estudiar una comunidad cultural desde su inmersión social en el grupo para observarla en su entorno natural. Los estudios sociológicos de la Escuela de Chicago de la primera mitad del siglo XX utilizaron asimismo una perspectiva etnográfica y cualitativa, adoptaron la entrevista como otra técnica fundamental para la recogida de datos y promovieron nuevas metodologías, como el estudio de caso y las historias de vida. A través de estas técnicas aplicadas, los investigadores pretendían aproximarse a la complejidad de las situaciones sociales. Según Picó y Serra (2010), los sociólogos de la Escuela de Chicago también fueron cuestionados por adoptar en ocasiones posicionamientos ideológicos conservadores al presentar como naturales y resistentes al cambio los modelos de organización social objeto de estudio.

Como forma de investigación social, la investigación educativa cuenta, así, con una trayectoria cualitativa representada principalmente por tres escuelas de pensamiento: la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico (Cohen y Manion, 2002). Estas escuelas se opusieron a la adopción de un paradigma positivista, caracterizado por la búsqueda de leyes universales y por el supuesto de que las metodologías utilizadas en ciencias naturales podían aplicarse a las ciencias sociales. Frente al positivismo, estas corrientes de pensamiento convienen en la idea de que el comportamiento y las relaciones humanas no se rigen por leyes regulares o generales, ni el investigador es un observador externo, independiente y objetivo, sino que deberá indagar dentro del marco de referencia en el que se produce un fenómeno social para tratar de entenderlo.

Concretamente, desde la fenomenología, se consideraba que las ciencias sociales debían ocuparse de la forma en que el *mundo de la vida* es experimentado, un mundo intersubjetivo y compartido por todas las personas, al que también pertenecen los fenómenos educativos (Sabirón-Sierra, 2006). Para poder observar la subjetividad con la que las personas experimentan el mundo de la vida y los objetos, cómo apprehenden la realidad y cómo actúan, el investigador debía poner entre paréntesis o suspender temporalmente sus propias creencias sobre la realidad (Holstein y Gubrium, 2013). En este sentido, la etnometodología se centró especialmente en las actividades cotidianas y en la observación de cómo las personas adquieren y utilizan las normas, las reglas o las convenciones sociales para dar sentido o dotar de coherencia a sus acciones y decisiones. El análisis de la conversación como forma de interacción social adquiere entonces un papel fundamental, pues de ella emergen los significados que se construyen. Según Holstein y Gubrium (2013), podría observarse cierta confluencia entre la etnometodología y los estudios de Foucault, puesto que también se ocupa de la reflexividad del discurso y su poder para generar percepciones, significado y entendimiento. Finalmente, el interaccionismo simbólico parte de algunos supuestos básicos como la concepción del *yo* como constructo social que se genera en la interacción con los *otros*, una interacción entre grupos sociales que comparten una mirada del mundo conformada por significados aprendidos y codificados como símbolos. Los estudios etnográficos de esta tradición tratan de «descubrir los significados que los actores sociales atribuyen a sus acciones» (Angrosino, 2012, p.

24). El investigador se implica y participa en la comunidad de estudio para indagar en los sistemas de símbolos que otorgan «significado a lo que las personas piensan y hacen» (p. 25). Sabirón-Sierra (2006) señala, además, como aspectos del interaccionismo simbólico que servirán de apoyo a la investigación etnográfica, la necesidad de estudiar la acción, por ejemplo, la acción educativa, desde la posición de un agente del ámbito de estudio, y el interés por el análisis de situaciones de interacción *cara a cara*.

En este contexto, la sociología y la antropología comenzaron a interesarse por la educación como espacio de transmisión cultural y organización social. A partir de los años 60, surgieron estudios etnográficos que focalizaron su atención en la escolarización de los grupos sociales más débiles y excluidos, pero es en los años 70 y 80 cuando la investigación etnográfica adquirió más importancia en el ámbito educativo y se diversificaron los temas (Sandín-Esteban, 2003). Según Goetz y LeCompte (1988), la investigación educativa se interesó por los métodos cualitativos, por el enfoque etnográfico y por el trabajo de campo porque cambiaron las preguntas de investigación. Los estudios cuantitativos establecían relaciones entre fenómenos educativos y variables, pero no tenían capacidad para explicar esas relaciones. De este modo, se valoraron los estudios cualitativos profundos realizados en escuelas y contextos reducidos con el objetivo de conocer y explicar lo que sucedía en las aulas, las interacciones entre participantes del proceso educativo o la profesión docente.

La investigación educativa en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Por lo que respecta a la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Mendoza-Fillola y Cantero-Serena (2011) definieron cinco ámbitos de investigación susceptibles de acoger los temas y las líneas de investigación más frecuentes del área:

- Investigación centrada en procesos: procesos de enseñanza y aprendizaje, adquisición de lenguas, procesos de comprensión y expresión, proceso de recepción y construcción del discurso, adquisición de la competencia literaria, procesos de interacción...

- Investigación centrada en metodologías: desarrollo de estrategias didácticas para favorecer la competencia comunicativa, integración curricular, elaboración de recursos, evaluación, formación docente...
- Investigación centrada en contextos: los espacios de aprendizaje, la educación multicultural, contextos bilingües...
- Investigación centrada en creencias: creencias de los agentes educativos, alumnado, profesorado, familias...; creencias sobre el objeto de aprendizaje, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre los recursos educativos...
- Investigación centrada en contenidos: comunicación oral, comunicación escrita, literatura infantil, integración de las teorías de la recepción en la enseñanza de la literatura...

En las últimas décadas, el auge de las publicaciones literarias dirigidas a la infancia y la consolidación de la literatura infantil como disciplina académica han acrecentado el interés de la crítica por este ámbito (Ezpeleta, 2014). Selfa (2015) tomó como muestra los estudios publicados en Scopus sobre literatura infantil y su didáctica entre el año 2000 y el 2014 y detectó tres líneas generales de investigación:

- Publicaciones sobre autores, títulos y géneros literarios. Es la línea de investigación con más estudios durante las fechas señaladas, entre ellos sobresalen, por su aumento progresivo, los dedicados al álbum.
- Estudio de la literatura infantil como instrumento de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos. Se trata de la segunda línea más relevante en cuanto al número de publicaciones. Predominan las que utilizan la literatura infantil como vehículo para la alfabetización y la práctica de la lectura o para fomentar la escritura, aunque también hay estudios que relacionan la literatura con el entorno natural, con la enseñanza de una segunda lengua o con beneficios terapéuticos.
- Análisis ideológicos y de estereotipos reflejados en las obras literarias infantiles: estereotipos de género o culturales, discursos ideológicos, atributos físicos... Es una línea de investigación minoritaria respecto a las anteriores pero que ya cuenta con cierto espacio durante estos años.

Como puede observarse, y se ha manifestado igualmente en el estado de la cuestión, los estudios teóricos, centrados especialmente en el conocimiento del álbum, coexisten con investigaciones empíricas en las que participan lectores infantiles y adultos mediadores en distintos contextos socioeducativos, fundamentalmente en el escolar. La comprensión de la experiencia de lectura, de los procesos de recepción de las obras y de las formas en que niños y niñas las interpretan son objeto de investigación. Sus respuestas lectoras, emergentes durante la interacción de la lectura, son recogidas en el trabajo de campo y su análisis constituye una de las principales técnicas metodológicas cualitativas utilizadas en los estudios sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se trata de una estrategia de investigación común entre la crítica anglosajona (Beach, 1993) —e incipiente en nuestro entorno— que cuenta con una amplia trayectoria, previa al interés por el álbum.

El análisis de las respuestas lectoras entronca con una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje (Hill, Johnson y Noe, 1995; McMahon y Raphael, 1997; Peterson y Eeds, 1990; Roser y Martinez, 1995; Short y Pierce, 1990; Sloan, 2003; Wolf, 2004), con las teorías sobre la estética de la recepción y el enfoque fenomenológico del proceso de lectura (Iser, 1987, 1989; Jauss, 1978), con el concepto de lector modelo (Eco, 1993) y con la perspectiva crítica anglosajona, *Reader-Response Criticism*, reflejada en enfoques como las comunidades interpretativas o el modelo transaccional (Benton, 2004; Bleich, 1975; Holland, 1989; Meek, 2008; Rosenblatt, 2002; Fisch, 1980). Estas teorías coinciden en el reconocimiento del lector como un participante activo y necesario del proceso de lectura que completa el significado de la obra a través de la interpretación y la construcción de sentido:

El lector también es creativo. El texto puede producir ese instante de percepción balanceada, una experiencia estética completa. Pero éste no será el resultado de la pasividad por parte del lector; la experiencia literaria ha sido expresada como una *transacción* entre el lector y el texto del autor. Más aún, tal como ocurre en la actividad creativa del artista, habrá factores selectivos que moldean la respuesta del lector. Éste llega al libro desde la vida. Se aleja, por un momento, de su preocupación directa con los diversos problemas y satisfacciones de su propia vida. Cuando cierre el libro volverá a pensar en ellos. Incluso mientras lee, esas cosas están presentes, probablemente como

los factores más importantes que guían su experiencia. (Rosenblatt, 2002, p. 61-62).

Mendoza-Fillola (2011) señala el carácter transversal de la DLL y su amplitud temática, cuestión que puede deberse a la diversidad de referentes teóricos del área y del propio concepto de comunicación. Esta pluralidad le permite acoger diferentes metodologías de investigación, aunque, en su opinión, la perspectiva etnográfica y los métodos cualitativos son los más adecuados para responder a los objetivos que se suelen plantear desde la DLL, por su congruencia con la investigación en el aula y con la posibilidad de emergencia de conocimiento a partir de la práctica desarrollada en ella. Desde su perspectiva, los diseños de investigación etnográficos derivados de los estudios sociológicos también necesitarán adaptarse en DLL, en tanto que se requiere una «fase previa de valoración de los supuestos teóricos de las disciplinas de referencia básica (lingüística, estudios literarios)» (Mendoza-Fillola, 2011, p. 45). En la misma línea, Bombini (2018) define la DLL como un área con capacidad de intervenir en la praxis de la enseñanza en diferentes espacios socioeducativos, pues el investigador ejerce como un actor y productor de conocimiento derivado de la intervención en el campo, que también se nutre de la teoría y de los estudios previos, estableciendo un diálogo entre teoría y práctica. De esta forma, las aportaciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura no serían prescriptivas, sino «un campo activo de intervención y de producción de conocimiento pedagógico-didáctico crítico» (Bombini, 2018, p. 18).

3.1.2. Paradigmas de investigación interpretativos

Según Guba y Lincoln (2002), el término cualitativo hace referencia a los tipos de métodos que se aplican en una investigación. Por tanto, sería un concepto más amplio que el de paradigma, puesto que el uso de métodos cualitativos o cuantitativos podría ser adecuado, en su opinión, para cualquier paradigma de investigación. Los autores definen el paradigma de investigación como «el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no solo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales» (2002, p. 113). De este modo, señalan tres preguntas esenciales que definen las creencias básicas de un paradigma: la pregunta ontológica, sobre la naturaleza de la realidad y lo que puede

conocerse de ella; la pregunta epistemológica, sobre la relación entre el investigador y lo que puede ser conocido de la realidad; y la pregunta metodológica, cómo se puede investigar lo que se cree que puede ser conocido, cuestión vinculada con el enfoque metodológico, los métodos cualitativos o cuantitativos y las técnicas e instrumentos de investigación. A su vez, estas preguntas se encuentran interrelacionadas, puesto que la forma en que el investigador entiende la realidad, el fenómeno que es susceptible de estudio y su posicionamiento y forma de relacionarse con ese fenómeno condicionarán los métodos seleccionados.

A partir de estas tres preguntas, los autores analizaron, en un principio, cuatro paradigmas fundamentales, el positivismo, el postpositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Su análisis partía de la idea de competencia y disputa entre paradigmas. Posteriormente, en una revisión de sus presupuestos, Guba y Lincoln (2012) incluyeron un nuevo paradigma, el participativo, modificaron la perspectiva de su análisis y presentaron las convergencias y diferencias entre los cinco paradigmas. En el siguiente cuadro (Cuadro 1), los autores mostraron una síntesis de las ideas básicas que los sustentan.

Cuadro 1. Paradigmas de investigación propuestos por Guba y Lincoln (2012)

Ítem	Positivismo	Pospositivismo	Teoría crítica y otros	Constructivismo	Participativa ^a
Ontología	Realismo ingenuo: realidad «real» pero aprehensible	Realismo crítico: realidad «real» pero comprensible sólo de manera imperfecta y probabilística	Realismo histórico: realidad virtual conformada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género; cristalizada en el tiempo	Relativismo: realidades construidas y coconstruidas locales y específicas	Realidad participativa: realidad subjetiva-objetiva; cocreada por la mente y el universo dado
Epistemología	Dualista/objetivista; hallazgos verdaderos	Dualismo/objetivista modificada; tradición/ comunidad críticas; hallazgos probablemente verdaderos	Transaccional/ subjetivista; hallazgos mediados por valores	Transaccional/ subjetivista; hallazgos cocreados	Subjetividad crítica en la transacción participativa con el universo; epistemología extendida del conocimiento experiencial, proposicional y práctico; hallazgos cocreados
Metodología	Experimental/manipulador; verificación de hipótesis; principalmente métodos cuantitativos	Experimental/manipulativa modificada; multiplicidad crítica; falsación de hipótesis; puede incluir métodos cualitativos	Dialógica/dialéctica	Hermenéutica/Dialéctica	Participación política en la investigación-acción colaborativa; primacía de lo práctico; uso del lenguaje basado en el contexto experiencial compartido

Nota: Cuadro elaborado por Guba y Lincoln (2012, p. 45)

Los autores diferencian así entre paradigmas positivistas y paradigmas posmodernos o interpretativos —paradigma crítico, constructivista y participativo— y señalan la acción en el campo y el control del estudio como dos de las controversias más claras entre ellos. De esta forma, los positivistas y postpositivistas considerarían la acción como algo que se debe evitar, un peligro para la objetividad y una forma de contaminar los resultados, puesto que, desde su perspectiva, la acción correspondería a los participantes de las comunidades objeto de estudio, mientras que los investigadores no pertenecerían a ellas. Por el contrario, los paradigmas posmodernos valorarían la acción como significativa en los resultados de un proceso de investigación. La acción podría corresponderse con la implementación en la sociedad de planes de acción que derivan de la investigación en el campo, así como de la intervención y el compromiso directo con la comunidad. Por su parte, el control y la participación son temas que preocupan más entre los paradigmas posmodernos, puesto que la asunción del control y la emancipación de los participantes es un objetivo de los nuevos paradigmas con el que se tratan de compensar los desequilibrios de poder (Guba y Lincoln, 2012).

En este estudio, se parte de la mirada ontológica y epistemológica de los paradigmas posmodernos e interpretativos. Según Cohen y Manion (2002), el paradigma interpretativo se preocupa por las personas y por la comprensión del mundo subjetivo de la experiencia humana, frente a los estudios positivistas ocupados en las ciencias naturales. Así, se comparte la idea de que la realidad se construye socialmente, las personas producen la realidad y en este acto se producen a sí mismas, ambas se hallan en una relación dialéctica, es decir, «la identidad se forma por procesos sociales» (Berger y Luckmann, 2006, p. 214). A esto se añade además «el supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados» (Ruiz-Olabuénaga, 2009, p. 31). Desde esta concepción, heredera del interaccionismo simbólico, interesa la interpretación de las interacciones y de los símbolos culturales compartidos entre los actores de los fenómenos educativos. Los hechos sociales y educativos no existen objetivamente, sino que son las personas las que les confieren significados subjetivos e inestables. La intersubjetividad cobra en definitiva un valor fundamental (Sabirón-Sierra, 2006).

La asunción de estos presupuestos implica un determinado posicionamiento ante el significado de la investigación en ciencias sociales y en educación que debe enfrentarse además al desafío de la complejidad y de la necesaria multirreferencialidad (Sabirón y Arraiz, 2013). El pensamiento complejo supone afrontar la problematización de los fenómenos objeto de estudio y de sus relaciones con otros fenómenos (Morin, 1996, 1999). La contradicción, la ambigüedad y la incertidumbre se presentan entonces como ineludibles, acompañantes de un proceso que trata de integrar pensamientos diversos pero que, lejos de aspirar a la totalidad, asume también la necesidad de simplificar desde la aceptación de que esa simplificación supone un reduccionismo consciente. El pensamiento complejo (Morin, 1996) advierte, así, del peligro del aislamiento del objeto de su ambiente, de la necesidad de asociar y engranar elementos y de reintegrar al observador en su observación. La complejidad implica además una mirada multirreferencial de los fenómenos educativos que afectaría tanto al diseño, como al trabajo de campo y a la interpretación de los resultados (Arduino, 1993; Sabirón-Sierra, 2006).

3.1.3. El enfoque etnográfico

En coherencia con los presupuestos teóricos expuestos, el enfoque de la investigación que se aborda es de carácter etnográfico (Angrosino, 2012; Cambra-Giné, 2003; Goetz y LeCompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Martínez-Miguélez, 2007; Rockwell, 2009; Sabirón-Sierra, 2006; Woods, 1998) y las técnicas utilizadas son cualitativas (Cohen y Manion, 2002; Flick, 2015; Kvale, 2011; Miles et al., 2014; Ruiz-Olabuénaga, 2009; Sandín-Esteban, 2003; Taylor y Bogdan, 1994). En este sentido, interesan los fenómenos educativos desde la perspectiva de las personas implicadas, las interacciones sociales y la construcción conjunta de significado de una determinada comunidad ante una determinada práctica que, según valoramos, conviene estudiar desde una implicación activa y en profundidad.

En lo que respecta a la concepción de la investigación etnográfica, los referentes teóricos clásicos muestran diversidad de perspectivas. Por ejemplo, para Hammersley y Atkinson (1994), la etnografía sería solo un método de investigación que los autores identifican con la observación participante:

El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han decidido estudiar. (p. 15)

Por su parte, Angrosino (2012) considera que la etnografía es un método personalizado de trabajo de campo que implica el compromiso del investigador, quien estará en contacto directo con los participantes en su entorno, desarrollará un proceso de investigación inductivo, dialógico e integral, y utilizará dos o más técnicas de recogida de datos —cualitativas o/y cuantitativas— para triangular y fortalecer sus resultados.

En este estudio, la investigación etnográfica no se entiende simplemente como un método o técnica de investigación, aunque la observación participante sea una de las estrategias que se valoran de utilidad para nuestros fines. Es necesario tener en cuenta, como también expone Angrosino (2012), que la investigación etnográfica admite la combinación de diferentes técnicas y estrategias según el objeto de estudio, la finalidad de la investigación y la posición del investigador. La etnografía es más bien un enfoque que trata continuamente de «conciliar saberes con comprensión» (Sabirón-Sierra, 2006, p. 53).

Por otra parte, Goetz y LeCompte (1988) caracterizan la investigación etnográfica por ser subjetiva, inductiva, generativa y constructiva, criterios que, según Sabirón-Sierra (2006) son fruto de la simbiosis que las autoras realizan entre investigación etnográfica e investigación cualitativa. Desde esta simbiosis, para Goetz y LeCompte (1988) su objetivo es describir los fenómenos estudiados desde la percepción subjetiva de los participantes implicados. Igualmente, en el diseño se reconoce la subjetividad del investigador, quien expone sus supuestos iniciales, pero se acerca al campo con actitud abierta y dejando en suspenso las ideas preconcebidas para aproximarse a las representaciones de los participantes. Para ello, las investigaciones inductivas comienzan por la recogida de datos y tratan de descubrir teorías que los expliquen, es decir, observan, analizan fenómenos y desarrollan teorías explicativas; se trata, por tanto, de investigaciones generativas y constructivas, pues, en la búsqueda de esas teorías, se crean constructos y presupuestos a partir del análisis

de datos, en un proceso de abstracción y construcción de categorías que tratan de ser generales para esos datos.

Ante la diversidad de corrientes y de concepciones que abordan la etnografía, Rockell (2009) trata de identificar los rasgos comunes que, desde su perspectiva, definen una investigación etnográfica:

- Documentar lo no documentado. Es decir, los estudios etnográficos darían testimonio de lo cotidiano, lo que se encuentra oculto o lo inconsciente.
- Experiencia directa. El trabajo de campo, la estancia prolongada en el contexto y la participación e implicación como sujeto activo se estiman necesarios para la observación y el análisis.
- Relato descriptivo. El investigador realiza un análisis descriptivo para dar cuenta de la particularidad y riqueza del contexto y de los fenómenos estudiados.
- Atención a los significados. Interesan los conocimientos locales y las formas de comprender el mundo, por lo que la interpretación de los significados es un proceso constante que necesita de una perspectiva teórica que reconozca como válido ese conocimiento local.
- Construcción de conocimiento. Aunque se describan fenómenos o situaciones particulares, las investigaciones etnográficas proponen «relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales (...) Para ser relevante, debe trascender el coto académico.» (Rockwell, 2009, p. 23)

Como se observa en los supuestos básicos formulados por Rockell (2009), la descripción, la interpretación y la capacidad de generar teoría se convierten también en elementos de interés. Así, Martínez-Miguélez (2007) acude a un concepto más clásico de etnografía descriptiva, aunque admite su propósito de contribución más general:

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen

características similares. Esto se logra al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores. (p. 30)

Woods (1998) reconoce que los estudios etnográficos en educación tradicionalmente han privilegiado la descripción detallada de los fenómenos educativos, cuestión que no considera contrapuesta a la producción de teoría. A este respecto, diferencia dos tipos de categorías como escalones hacia la teoría. En primer lugar, las categorías descriptivas estarían organizadas en torno a rasgos comunes observados o representados por primera vez; mientras que las categorías sensibilizadoras serían más generales, pues derivarían del análisis de las características comunes de un espectro amplio de categorías descriptivas.

Por su parte, Sabirón-Sierra (2006) señala el compromiso de la etnografía en el ámbito de la educación y la sensibilidad hacia las realidades más problematizadas y las minorías. Desde este compromiso, la etnografía superaría el nivel de la descripción, la que se mantendría como base para la interpretación, la crítica y la capacidad de teorizar:

La Etnografía es un método científico de investigación por cuanto permite describir un fenómeno determinado. Esta descripción para el investigador no es sino la interpretación que hacen los actores de la realidad social en la que están y actúan. Las teorías de referencia que confluyen en la Etnografía de la Educación permiten no solo interpretar, sino enjuiciar, valorar y criticar; no solo describir, sino brindar una explicación, afortunadamente no la única, pero tan válida como el resto. (p. 456)

El autor propone así la planificación de la investigación etnográfica en varias fases fundamentadas en la comprensión, la razón comunicativa y la razón crítica:

- **Comprensión:** Etnografía descriptiva, instrumental y comprensiva. Se desarrollaría en una primera fase en la que se aportarían datos y documentos sobre la situación y el contexto en el que se construye el fenómeno.
- **Razón comunicativa:** Etnografía interpretativa e intersubjetiva. Fase en la que los participantes de la investigación otorgarían significados, explicitarían sus perspectivas y valorarían la información.

- Razón crítica: Etnografía crítica. Se pretenden identificar y representar las contradicciones y los conflictos, sus resultados deberían incidir en la mejora de la acción y en la emancipación de las personas a través de la formación y de la cultura. Posteriormente, en una fase generativa, se ampliaría el saber global a partir del saber local, se trataría de generar nueva teoría emergente.

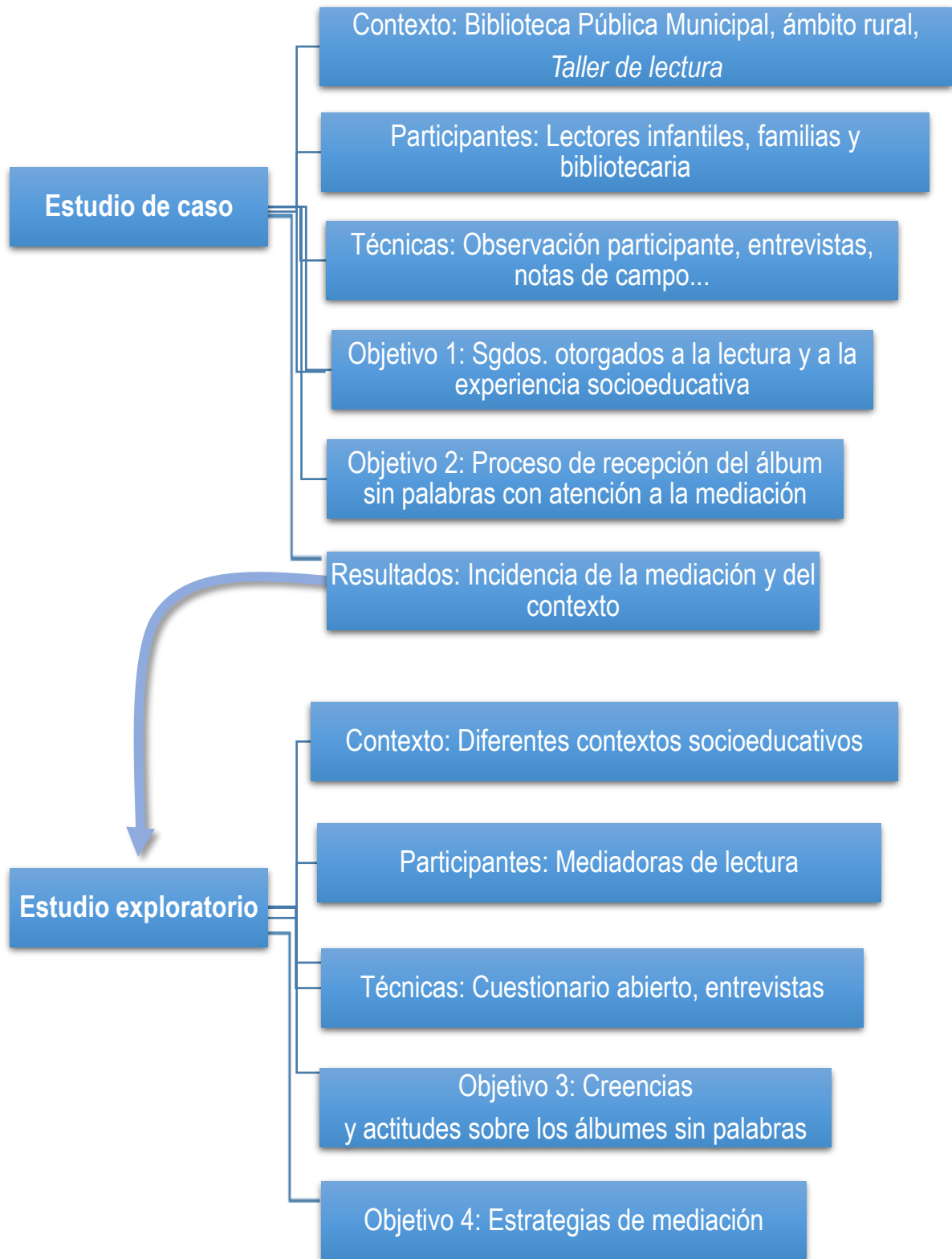
3.1.4. Presentación de la investigación educativa desarrollada

La investigación educativa que se presenta a continuación está conformada por dos estudios complementarios de enfoque etnográfico, un estudio de caso y un estudio exploratorio (Cuadro 2). Ambos aportan resultados en relación con la experiencia de lectura del álbum sin palabras y contribuyen a describir y a comprender la complejidad del fenómeno educativo objeto de estudio en esta tesis.

En primer lugar, se desarrolló un estudio de caso en el contexto de una Biblioteca Pública Municipal de ámbito rural donde se implementó un *Taller de lectura* durante un curso escolar. Su foco de atención se centró en el análisis del proceso de recepción del álbum sin palabras y de los significados que los actores del contexto otorgaron a la lectura y a la experiencia socioeducativa que se había llevado a cabo. Los resultados del estudio de caso mostraron, entre otros aspectos, la especial incidencia de la mediación y del contexto en el proceso de recepción de estos libros. Sin embargo, como se ha indicado en el estado de la cuestión, apenas se encuentran investigaciones que hayan indagado sobre cómo afecta la mediación en la lectura de los álbumes sin palabras, ni sobre el pensamiento de los mediadores en relación con estos libros. Desde la consideración de que se necesitan estudios que traten de explicar por qué los álbumes sin palabras no suelen tener presencia en los contextos educativos, se estimó conveniente profundizar en este aspecto desde la aproximación a otros mediadores de lectura y a otros contextos educativos. Es por ello por lo que, tras el estudio de caso, se realizó un estudio exploratorio sobre las creencias y actitudes de los mediadores ante los álbumes sin palabras y sobre el análisis de sus estrategias de mediación.

La estructura general de la investigación, los estudios que la componen, el contexto, los participantes, las técnicas y los objetivos se muestran de forma esquemática en el Cuadro 2, como presentación general de la investigación realizada.

Cuadro 2. Estructura general y componentes de la investigación educativa desarrollada



3.2. DISEÑO METODOLÓGICO: ESTUDIO DE CASO

3.2.1. Presupuestos de partida: La promoción de la lectura y el álbum sin palabras

La promoción de la lectura y la adquisición de hábitos de lectura en la infancia son objetivos educativos consolidados, como puede observarse en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Estos objetivos se corresponden con la creencia socialmente compartida de que la lectura es beneficiosa para los niños y los 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 jóvenes ofrecen datos preocupantes (De Amo y Baldrich, 2021; Romero-Oliva 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. Por su parte, a partir de un análisis crítico sobre las actuaciones de promoción lectora, Lluch y Sánchez-García (2017) indican 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).

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). Como indican Romero-Oliva et al. (2019), el carácter intertextual e hipertextual de los formatos multimodales supone una oportunidad para el desarrollo de la competencia lectora y literaria de los estudiantes, al interconectar diferentes modalidades textuales por las que los lectores navegan. Sin embargo, los receptores infantiles, familiarizados con las pantallas y con los entornos digitales (Taberner-Sala, 2016b; Taberner-Sala et al. 2020; Wolf, 2020), también se encuentran carentes de estrategias para interpretar la complejidad de los textos multimodales (Kress, 2010), ya sean analógicos como digitales, pues, como señala Eisner (2020), el ver de la vida cotidiana es muy diferente de la mirada y de la atención que requieren, por ejemplo, las representaciones visuales que caracterizan a la literatura híbrida posmoderna.

De este modo, para Kümmerling-Meibauer (2015), la literatura infantil ilustrada actual se caracteriza por varias tendencias, como la materialidad, la hibridación, la metaficción, el multilingüismo o la digitalización. Aunque se trata de cambios que se observan desde las décadas de los 80 y 90, en la actual sociedad de la información tienden a articularse en composiciones multimodales que desafían a los lectores infantiles, especialmente los álbumes sin palabras, por su mayor ambigüedad (Lysaker, 2019; Serafini, 2014b) y por el extrañamiento que la imagen sin anclaje tiende a generar (Lartitegui, 2014).

Se demanda, así, que los programas educativos capaciten al alumnado para leer, interpretar y crear textos multimodales desde una perspectiva crítica (Tomasi, 2014). En este sentido, las narrativas visuales constituyen un recurso educativo de interés por su carácter multimodal y artístico, aunque, los álbumes sin palabras parecen romper las expectativas de los adultos mediadores y, en consecuencia, resultan de difícil acceso para los lectores infantiles (Graham, 1998). Es decir, no suelen ser libros de uso frecuente en el hogar, en las escuelas (Skubic y Podobnik, 2018) o en las bibliotecas escolares puesto 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.

Por otra parte, a pesar de esta insistencia en el fomento de la lectura, siguiendo a Petit (2001, 2011, 2016), la promoción de la lectura es un concepto históricamente reciente y los modos de hacer son cuestionables. Mientras la experiencia de la lectura significó un acto de ruptura y transgresión para algunas generaciones de jóvenes, hoy en día, la lectura se resiste a su promoción cuando se convierte en un acto aséptico cargado de obligatoriedad. Según la autora, tampoco el mediador de lectura debería plantearse su actuación en términos de complacer expectativas o atender necesidades. Las especulaciones que tienden a realizar los adultos sobre las necesidades lectoras en la infancia, sobre los libros que aparentemente pueden resultar más complacientes a sus intereses no parece ser el camino:

Nunca es cuestión de encerrar a un lector en un casillero, sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas. Efectivamente, cuando escuchamos a los

lectores nos sorprende el hecho de que los hallazgos, los relatos y las frases que les hablan, que los desvelan, que les ayudan a dar sentido a sus vidas y a resistir las adversidades, resultan a menudo inesperados. (Petit, 2001, p. 27)

En su tesis doctoral sobre el mediador escolar de lectura literaria, Munita (2014) sostiene que el propósito de la intervención mediada en la lectura es el de «construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones» (p. 46). Desde esta perspectiva, si una de las claves es «ampliar el universo cultural» de los lectores (Petit, 2001, p. 26) y provocar encuentros inesperados, entonces la promoción de la lectura podría —o incluso debería— entrar en conflicto con las expectativas de los propios actores del contexto.

Desde estos presupuestos, se propone introducir de forma mediada el álbum sin palabras en un escenario socioeducativo concreto como un formato de lectura multimodal complejo y como un elemento transgresor de las necesidades y expectativas que suelen atribuirse a la promoción de la lectura con la finalidad de explorar la experiencia y sus resultados. Este propósito se enmarca, además, en las recomendaciones derivadas del estudio de Lluch et al. (2017) sobre las acciones que las políticas públicas de lectura deberían impulsar, recomendaciones que inciden en la participación e inclusión social, en la transformación de hábitos de consumo y en la práctica de la lectura como experiencia vital:

En primer lugar, el objetivo principal de estas acciones es el de transformarse en un motor de cohesión social e inclusión, capaz de propiciar la participación ciudadana. En segundo, los tiempos para construir las acciones de las políticas de lectura, para acompañarlas, investigarlas, evaluarlas y reformularlas tienen un ritmo propio ya que su finalidad es cambiar los modos de hacer de las personas, es decir, los consumos culturales de la ciudadanía. Además, las acciones que se lleven a cabo han de ser capaces de transformarse en una experiencia vital, tanto para el destinatario de la práctica como para el mediador. (Lluch et al., 2017, p.130)

3.2.2. Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio se ubican, en principio, en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, aunque su carácter es transdisciplinar. Así, desde la perspectiva de las líneas de investigación expuestas por Mendoza-Fillola y Cantero-Serena (2011), su interés se sitúa en una línea de investigación centrada en los procesos, concretamente en el proceso de recepción de la literatura y de la obra artística, una investigación cuyo foco de atención es la experiencia de lectura. Puesto que se parte de una concepción comunicativa del hecho literario y se pretende aportar una explicación multirreferencial, interesan igualmente otras líneas de investigación señaladas por los autores, como las creencias de los participantes, la influencia del contexto, las estrategias metodológicas utilizadas en la mediación y los contenidos vinculados a la formación de lectores, es decir, se trata de una línea de investigación transversal.

Desde este enfoque, los objetivos del estudio son el producto de la convergencia entre los resultados derivados del análisis del estado de la cuestión —en cuanto a las posibilidades educativas de los álbumes sin palabras—, entre los presupuestos de partida —sobre la orientación social, experiencial y transgresora de la promoción de la lectura— y entre las primeras necesidades identificadas en el contexto de estudio²⁴, una convergencia que trata de responder al compromiso social exigible a la investigación educativa.

En definitiva, desde la colaboración entre la investigación empírica y la iniciativa pública (Lluch y Sánchez-García, 2017), se propone la implementación de un *Taller de lectura* en una Biblioteca Pública Municipal de ámbito rural con el propósito de revitalizar su espacio y contribuir al desarrollo de prácticas lectoras innovadoras en la comunidad. Así, se introduce el álbum sin palabras como un formato de libro multimodal y complejo puesto que, según los resultados de investigaciones previas, podría contribuir a la formación de los lectores infantiles. No obstante, es un género poco conocido por los adultos mediadores, con escasa presencia en el contexto

²⁴ Como se expondrá en la descripción del contexto de estudio, el diseño metodológico previo se realizó teniendo en cuenta el contexto y los primeros datos obtenidos.

escolar y, por tanto, de difícil acceso para sus lectores implícitos. A partir de esta propuesta, el estudio de caso se concreta en los siguientes objetivos de la investigación:

- *Objetivo 1:* Indagar, analizar e interpretar los significados que los actores del contexto, adultos y lectores infantiles, otorgaron a la lectura y a la experiencia socioeducativa desarrollada.
- *Objetivo 2:* Explorar, analizar e interpretar el proceso de recepción que los lectores infantiles realizaron de los álbumes sin palabras y valorar el papel que adquirió la mediación en este proceso.

De este modo, el estudio que se presenta tiene como centro de interés la experiencia de lectura desarrollada en torno a los álbumes sin palabras. Su propósito es comprender los procesos de recepción y de mediación de las obras y valorar la creación dialógica de significados que se genera a través de la interacción de los participantes en un contexto determinado. En definitiva, los objetivos inciden en la indagación y en la necesaria comprensión de los fenómenos socioeducativos desde el significado que los actores confieren a su realidad, pero también contemplan la emergencia de teoría que contribuya a la creación de conocimiento y a la mejora de la praxis.

3.2.3. Método de investigación

Los estudios de casos son “un paso para la acción”. Empiezan en un mundo de acción y contribuyen a ella. (Cohen y Manion, 2002, p. 194).

En congruencia con el objeto de estudio y con los presupuestos epistemológicos, como forma de indagación se ha desarrollado un estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 2010), en concreto, un estudio de caso de modalidad etnográfica (Sabirón-Sierra, 2006). Puesto que, cuando se inició la investigación, no se conocían experiencias educativas estables e intencionadas que se estuvieran desarrollando en relación con el álbum sin palabras, consideramos que la intervención directa era necesaria para aproximarse al objeto de estudio. Se generaron, así, situaciones únicas y específicas de aprendizaje, ubicadas en un contexto espaciotemporal, con unos actores concretos y con unos constructos determinados sobre los fenómenos educativos. Se trata, por tanto, de un estudio de caso de carácter heurístico en el que resulta clave la acción o

intervención educativa y está presente la intención de realizar posibles aportaciones teóricas (Sabirón-Sierra, 2006). En este sentido, aunque el objetivo no era comprobar una teoría establecida o evaluar un programa determinado, el estudio de caso está orientado por una teoría previa, expuesta en los apartados anteriores, y por la búsqueda de teoría emergente generada por los nuevos datos obtenidos (Simons, 2011).

En definitiva, no se plantea un programa didáctico predefinido, pero se tienen en cuenta los resultados de los estudios previos; es decir, se parte de la hipótesis de que la experiencia de recepción de los álbumes sin palabras, desde los planteamientos de la lectura compartida y de la conversación (Chambers, 2014; Patte, 2008), puede contribuir a la formación de los lectores.

3.2.4. Contexto y población

La Biblioteca Pública Municipal²⁵ en la que se ha realizado el estudio de caso se ubica en el contexto rural aragonés caracterizado por la despoblación y la consecuente falta de recursos. Aunque la despoblación afecta de forma general a España y a Europa occidental, Aragón es un caso extremo (Sáez et al., 2016), un territorio extenso, con una baja densidad demográfica, en el que pequeños núcleos de población se agrupan en 731 municipios de los que un 86% no llega a los 1.000 habitantes (IAEST, 2018).

En estas zonas rurales, cualquier pequeño movimiento demográfico es una cuestión socialmente trascendente. Los servicios culturales y educativos se valoran como indispensables y su conservación promueve reacciones más comprometidas; es decir, la supervivencia de un pueblo se convierte en un bien público ya que involucra a toda la comunidad (Sáez et al., 2016). En este sentido, una biblioteca puede ser un valor apreciado incluso por aquellos vecinos que no la utilizan, en tanto que es un bien cultural que puede estar en riesgo de perderse.

En la investigación, la BPM se convirtió en un contexto especialmente significativo por sus posibilidades como espacio educativo y por la necesaria recuperación de su función social (Sánchez-García y Yubero, 2016). En los últimos años, el espacio de la biblioteca había perdido su protagonismo sociocultural, aunque se mantenía el servicio de préstamo. Tanto el Ayuntamiento como la Asociación de

²⁵ En adelante también BPM

Madres y Padres de Alumnos²⁶ del municipio manifestaron interés y disposición por modificar esta situación; la condición de educadora de personas adultas de la localidad de la investigadora y el interés latente por mejorar el papel de la Biblioteca nos otorgaron acceso al campo y la posibilidad de intervención. Tras un primer contacto, decidimos explorar el contexto para obtener datos que permitiesen concretar el enfoque del trabajo de campo. Esta aproximación se centró fundamentalmente en conversaciones con el Alcalde, dos concejales, la secretaria del Ayuntamiento, la bibliotecaria, tres representantes del AMPA y la directora del colegio público. Los datos obtenidos en esos primeros contactos fueron fundamentales para definir los objetivos y diseñar el plan de investigación.

Como resultado, se propuso el acondicionamiento de la Biblioteca y la promoción de la lectura mediante un taller dirigido a niños en edad escolar del que la investigadora sería responsable. La población participante en el estudio de caso la conformaron fundamentalmente todos los niños y niñas que asistieron al taller, aunque también resultaron esenciales sus familias, los representantes del AMPA, el personal del Ayuntamiento, la bibliotecaria y la mediadora del *Taller de lectura*, quien ejerció igualmente como investigadora.

Organización de los grupos del Taller de lectura

El *Taller de lectura* que fue objeto del estudio se desarrolló en la BPM durante un curso escolar, aunque los resultados obtenidos posibilitaron su continuidad en cursos sucesivos. Los niños y niñas acudían a la Biblioteca cuando salían del colegio, un día a la semana o quincenalmente, según la distribución de los grupos (Tabla 4). Las sesiones de lectura duraban una hora con cada grupo. En estas sesiones, se realizaron lecturas compartidas y mediadas de álbumes, especialmente, de álbumes sin palabras. En el taller participaron 41 de los 45 niños escolarizados en el municipio. En un principio, las familias matricularon a 43 participantes. Este interés mayoritario sorprendió al Ayuntamiento y se valoró la necesidad de tratar de acogerlos a todos, pero, a pesar de los intentos y del interés de las familias, un niño y una niña no pudieron asistir por problemas de horarios. De este modo, se mantuvieron 41 participantes

²⁶ En adelante también AMPA

infantiles, 24 niñas y 17 niños, durante todo el curso (Tabla 5), lo que supuso la implicación de un total de 31 familias, puesto que varios de los niños y niñas que asistieron al *Taller de lectura* eran hermanos.

Paralelamente, la mayoría de los niños y niñas de la localidad realizaba una o varias actividades extraescolares, como música, patinaje, fútbol, inglés o francés, actividades en las que se debía pagar una cuota mensual, aunque también había niños que no realizaban ninguna por dificultades económicas. El *Taller de lectura* se desarrolló de forma gratuita como iniciativa pública, cuestión que favoreció el acceso por igual a todas las familias. Sin embargo, esta simultaneidad de actividades dificultó la disposición de los grupos y de los horarios.

En un principio, con la colaboración del AMPA, se organizaron 4 grupos distribuidos por edades, pero, tras la primera semana del taller, se decidió formar grupos más pequeños, de manera provisional. Con ello se pretendía facilitar la lectura compartida y la interacción de todos los participantes, es decir, se procuraba que todos pudieran expresarse y escucharse en las sesiones. En suma, se formaron 7 grupos con un número de participantes entre 5 y 7 niños y niñas (Tabla 5). La división de los grupos y la dificultad de organizar horarios que no coincidieran con los de otras actividades supuso que solo uno de los grupos pudiera asistir semanalmente (Grupo 3) mientras que el resto de grupos lo hacían quincenalmente. Esta división provisional se mantuvo finalmente durante el curso porque el ambiente era más propicio a la lectura compartida. Aunque las niñas y los niños mostraron el deseo de asistir todas las semanas, también manifestaron su preferencia por estar en grupos reducidos en los que se encontraban más cómodos y tenían mayor protagonismo en la lectura y en la conversación.

Tabla 4. *Horarios de los grupos asistentes al Taller de lectura*

Horarios	Semana 1	Semana 2
Lunes, 16:30/17:30 h.	Grupo 4 (7-9 años)	Grupo 5 (7-9 años)
Lunes, 17:30/18:30 h.	Grupo 6 (9-11 años)	Grupo 7 (9-11 años)
Martes, 16:30/17:30 h.	Grupo 1 (3-5 años)	Grupo 2 (3-5 años)
Martes, 17:30/18:30 h.	Grupo 3 (5-7 años)	Grupo 3 (5-7 años)

Tabla 5. Grupos y seudónimos de los participantes del Taller de lectura

Participantes	Niñas	Curso	Niños	Curso	Total
Grupo 1 (3-5 años)	Aitana	1º EI	Arturo	2º EI	6 participantes
	Inés	1º EI	Darío	2º EI	
	Lidia	2º EI	José	2º EI	
Grupo 2 (3-5 años)	Paola	1º EI			5 participantes
	Sandy	1º EI			
	Anabel	2º EI			
	Diana	2º EI			
	Nerea	2º EI			
Grupo 3 (5-7 años)	Belén	3º EI			7 participantes
	Izaskun	3º EI			
	María	3º EI	Jaime	3º EI	
	Ariel	1º EP	Roy	1º EP	
	Celia	1º EP			
Grupo 4 (7-9 años)	Ariadna	2º EP	Andrés	3º EP	5 participantes
	Laura	2º EP	Eloy	3º EP	
	Mara	2º EP			
Grupo 5 (7-9 años)	Irina	2º EP	Héctor	2º EP	5 participantes
	Ruth	2º EP	Joel	3º EP	
	Violeta	2º EP			
Grupo 6 (9-11 años)	Sonia	3º EP			7 participantes
	Alicia	4º EP			
	Luna	4º EP	Diego	4º EP	
	Lupe	4º EP	Pedro	5º EP	
	Pilar	5º EP			
Grupo 7 (9-11 años)			Jorge	4º EP	6 participantes
			Paúl	4º EP	
			Antonio	5º EP	
			David	5º EP	
			Gorka	5º EP	
			Roberto	5º EP	
Total	24 niñas		17 niños		41 participantes

3.2.5. Estrategias, instrumentos y técnicas para la recogida de datos

El trabajo de campo se desarrolló durante un periodo aproximado de 14 meses, desde que se estableció un acuerdo con el Ayuntamiento para impulsar actuaciones de promoción de la lectura en la Biblioteca hasta que finalizó el primer *Taller de lectura*.

Durante este periodo, la principal estrategia de indagación fue la observación participante mediante una estancia prolongada en el campo. En este caso, las técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de datos se consideran auxiliares y complementarios de la observación participante; es decir, se utilizaron técnicas como las entrevistas y las notas de campo, o instrumentos como la ficha de matrícula o la grabación audiovisual, con la finalidad de obtener datos y registrar evidencias de la observación participante realizada en el contexto (Tabla 6).

Tabla 6. *Instrumentos y técnicas de recogida de datos durante la observación participante*

Participantes	Situaciones en las que se desarrolló la observación participante	Técnicas e instrumentos Registro y documentos
Niñas (24) y niños (17) (3-11 años)	Sesiones del <i>Taller de lectura</i>	Grabaciones en vídeo de las sesiones (147 grabaciones) Notas de campo Producciones escritas y dibujos de los participantes
AMPA y familias	Entrevistas Reuniones Jornadas de trabajo en la Biblioteca Conversaciones informales	Entrevistas grabadas en audio (19 entrevistas) Notas de campo Ficha de matrícula Mensajes de WhatsApp
Bibliotecaria	Entrevista Reuniones Jornadas de trabajo en la Biblioteca Conversaciones informales	Entrevista grabada en audio (1 entrevista) Notas de campo
Ayuntamiento (Alcalde, Secretaria, Auxiliar, concejales y alguaciles)	Reuniones Jornadas de trabajo en la Biblioteca Conversaciones informales	Notas de campo Albaranes librería Albaranes materiales
Otros participantes directora del colegio, librero	Conversaciones de carácter profesional	Notas de campo

La observación participante

La observación participante es considerada por Cohen y Manion (2002) como una forma de investigación «eminente educativa» (p.168), frecuente en el

estudio de caso, una forma de acceso al campo, a las personas que interactúan en entornos naturales y a los significados compartidos en ese contexto.

Desde la perspectiva del rol del investigador, la observación participante realizada en el contexto de estudio podría denominarse como participación completa (Angrosino, 2012; Lapassade, 2001; Sabirón-Sierra, 2006). La investigadora ya formaba parte del contexto previamente, como educadora de personas adultas de la localidad; sin embargo, en el estudio de caso, asumió un nuevo rol y funciones distintas que le permitieron aproximarse al campo desde una nueva perspectiva. Este nuevo rol fue negociado con la comunidad, con las diferentes instituciones y agentes implicados: Ayuntamiento, Biblioteca, AMPA, familias y participantes infantiles.

Según Angrosino (2012), este tipo de participación completa podría ocasionar problemas éticos y ha sido cuestionada en ocasiones por la antropología tradicional. Frente a esta posición, Lapassade (2001) considera que el investigador interno realiza una observación participante completa por la oportunidad que le ofrece su acceso al campo. El autor plantea así la contigüidad entre el carácter etnográfico de este tipo de estudios y la investigación-acción y expone ejemplos de profesores y trabajadores sociales que realizan sus investigaciones en su contexto de intervención profesional:

El trabajo de campo no lo concibo sin acción. Pienso en una etnografía inevitablemente asociada a la investigación-acción. La etnografía va al campo para hacer una investigación académica. Sin embargo, para mí, debe contaminarse de participación. La etnografía provee de la mirada, pero yo apuesto por la implicación total, al contrario que la aproximación interaccionista de la Escuela de Chicago... ¿Observar? ¿Para qué sirve eso? ¿Intervenir? ¿Manipular? ¿Dónde está la referencia? A mí no me gusta hacer etnografía por hacer etnografía. El campo no es el cliente. La etnografía se convierte necesariamente en una intervención. (Lapassade, 2003, citado por Arraiz-Pérez et al., 2008)

De este modo, Lapassade (2001) considera que en todo momento somos actores y observadores de nuestro entorno y de nosotros mismos, aunque en la observación participante esta duplicidad es más sistemática y contiene una actitud científica.

Desde la asunción de estos presupuestos, el contexto principal en el que se desarrolló la observación participante fueron las sesiones del *Taller de lectura* en la BPM en las que la investigadora ejerció como mediadora de lectura y observadora de las respuestas lectoras de los niños y niñas participantes. Estas sesiones fueron grabadas en vídeo y además se realizaron anotaciones de campo antes o después de cada sesión.

Las notas de campo

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. Las notas se tomaron inicialmente en un cuaderno y se escribieron a mano. Durante el transcurso del taller, también se realizaron anotaciones en folios y grabaciones de audio, según el lugar, el tiempo y los recursos disponibles. Su estilo es narrativo y se combinan dos tipos de expresión, una escritura descriptiva y otra más reflexiva:

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. (Taylor y Bogdan, 1994, p. 75)

Por ejemplo, se realizaron descripciones de las reuniones que se mantuvieron en el Ayuntamiento, de las reuniones con representantes del AMPA, de algunas de las conversaciones informales que se establecieron con familiares, de la visita realizada a la biblioteca escolar del colegio, de la conversación mantenida con la directora, de las acciones realizadas en la biblioteca... Además, se realizaron anotaciones sobre las sensaciones, percepciones, opiniones, incertidumbres... que el proceso de la investigación provocaba en la investigadora, por ejemplo, tras realizar una entrevista o tras una sesión de lectura. Estas anotaciones se han utilizado como un material complementario a las grabaciones, de apoyo en la interpretación de los datos, y también como un documento esencial para reconstruir el proceso de acondicionamiento de la Biblioteca y la preparación del *Taller de lectura*, pues no se efectuaron grabaciones durante esta fase previa del estudio.

Las entrevistas

En la investigación, se utilizaron las entrevistas cualitativas como un medio de aproximación a los significados que las familias y la bibliotecaria atribuían a la lectura y a la experiencia socioeducativa desarrollada. La entrevista se entiende, así, desde una perspectiva posmoderna y constructivista, como una conversación, un espacio dialógico de construcción de conocimiento (Kvale, 2011).

Durante el curso, se efectuaron 20 entrevistas cualitativas que fueron grabadas en formato de audio. 19 de estas entrevistas se realizaron a madres de 24 niños y niñas participantes y la última entrevista se realizó a la bibliotecaria (Tabla 7). La selección de los informantes estuvo condicionada fundamentalmente por la disponibilidad de tiempo y por la posibilidad de compaginar horarios. Las entrevistas a las familias se llevaron a cabo en un despacho del Ayuntamiento en tres momentos, al finalizar la 1ª semana de puesta en marcha del taller, en la semana 12 y en la semana 24. La entrevista a la bibliotecaria se desarrolló en la Biblioteca, en la semana 27 del *Taller de Lectura*.

Tabla 7. *Participantes de las entrevistas*

Entrevistas	Participantes	Semana	Duración	Grabación
Entrevista 1	Madre de un niño de 8 años	Semana 1	00:38:05	44_148
Entrevista 2	Madre de un niño de 10 años	Semana 1	00:47:41	44_149
Entrevista 3	Madre de una niña de 6 años y de un niño de 8 años	Semana 1	00:26:13	44_149
Entrevista 4	Madre de un niño de 10 años	Semana 1	00:35:57	44_150
Entrevista 5	Madre de dos niñas de 3 y de 7 años	Semana 1	00:40:16	44_151
Entrevista 6	Madre de una niña de 7 años	Semana 1	00:51:16	44_152
Entrevista 7	Madre de una niña de 5 años	Semana 12	00:53:20	45_153
Entrevista 8	Madre de dos niñas de 5 y de 9 años	Semana 12	00:33:58	45_154
Entrevista 9	Madre de una niña de 5 años y de un niño de 9 años	Semana 12	00:50:55	45_155
Entrevista 10	Madre de una niña de 7 años	Semana 12	00:46:31	45_156
Entrevista 11	Madre de un niño de 10 años	Semana 12	00:58:13	45_157
Entrevista 12	Madre de una niña de 9 años	Semana 12	00:44:01	45_157
Entrevista 13	Madre de una niña de 7 años	Semana 24	00:43:46	46_158-159

La niña está presente también en una parte de la entrevista				
Entrevista 14	Madre de dos niñas de 6 y de 9 años	Semana 24	00:37:41	46_160
Entrevista 15	Madre de una niña y de un niño de 10 años	Semana 24	00:53:15	46_161
Entrevista 16	Madre de una niña de 3 años	Semana 24	00:27:13	46_162
Entrevista 17	Madre de un niño de 10 años	Semana 24	00:28:25	46_163
Entrevista 18	Madre de dos niñas de 4 y de 7 años	Semana 24	00:48:35	46_164
Entrevista 19	Madre de una niña de 3 años	Semana 24	00:52:19	46_165
Entrevista 20	Bibliotecaria	Semana 27	00:52:20	47_167

De forma natural y como consecuencia de la doble función de la investigadora en el campo, las entrevistas a las familias adquirieron cierto carácter de tutoría y los roles adoptados en esta situación comunicativa se aproximaron a los de docente —en este caso mediadora de lectura— y madre. Como resultado, se pueden identificar tres partes en la estructura de las entrevistas. En un principio, la investigadora planteó algunas cuestiones con el objetivo de conocer los hábitos lectores de las familias y cómo valoraban la lectura y la experiencia del taller, por lo que la primera parte de la entrevista giró en torno a estos temas y son las personas entrevistadas las que aportaron más información. Sin embargo, las madres también esperaban que la responsable del *Taller de lectura* les informara sobre la evolución o el comportamiento de sus hijos en las sesiones, tal y como sucede en situaciones que consideraban similares, como en el colegio y en el resto de actividades extraescolares, cuando las madres o los padres se reúnen con un docente; igualmente, la mediadora también sentía la necesidad de preguntar o consultar cuestiones relativas al taller, de manera que, en la segunda parte de la entrevista, es la mediadora la que aportó más información, mientras las madres mantuvieron una actitud de escucha activa, formularon alguna pregunta o intervinieron brevemente. Finalmente, en la tercera parte de la entrevista, se tiende a producir una conversación negociada, en la que se retomaron ideas ya expuestas, se llegaron a acuerdos y se establecieron algunos compromisos por ambas partes.

Las grabaciones y transcripciones

Las sesiones del *Taller de lectura* efectuadas en la Biblioteca fueron grabadas en formato de vídeo digital. La utilización de la cámara permitió recoger datos valiosos que no se hubieran podido captar 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 también posibilitó 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. Así, antes de cada sesión, se preparaba una cámara de vídeo, fija y sujeta por un pequeño trípode, colocado sobre un estante, desde donde se enfocaba el espacio acondicionado para la lectura en grupo. Se pretendía que la cámara ocupara el menor espacio posible y no supusiera un obstáculo a la movilidad. El espacio de lectura se situó en una esquina de la biblioteca que se desocupó para instalar un suelo de goma *eva* sobre el que se sentaban los participantes formando un círculo o un semicírculo, por lo que la cámara, situada por encima, enfocaba desde un plano en picado la escena.

Al comienzo del taller, la cámara solía llamar la atención de los niños y niñas, en alguna ocasión surgieron comentarios y bromas sobre ella que distraían su atención, pero pronto se acostumbraron a su presencia. También en el colegio de la localidad se realizaban grabaciones de exposiciones orales que eran publicadas en un blog, por lo que los participantes de más edad estaban habituados a esta práctica. En las primeras sesiones, se grabó exclusivamente el tiempo que ocupó la lectura de los libros, porque, en ese momento, considerábamos que el objetivo se ceñía a la lectura del álbum sin palabras. Estas primeras sesiones también sirvieron de prueba y permitieron evidenciar las limitaciones de la grabación, pues una sola cámara fija no podía captar toda la escena. Por ejemplo, si la mediadora se sentaba frente a la cámara y a los participantes mientras pasaba las páginas del libro, los niños y niñas se situaban de espaldas a la cámara, por lo que se escuchaban sus voces, pero era muy difícil identificar en cada

momento quién estaba hablando; si la mediadora se colocaba de espaldas a la cámara, los participantes se mostraban de frente, pero entonces no se veía el libro y también la mediadora hacía de pantalla e impedía la visión de una parte de la escena. De este modo, al inicio de la sesión, la mediadora trataba de colocarse de forma que la cámara captase lo mejor posible la situación, pero, una vez iniciada la lectura, la concentración en el libro era prioritaria y se olvidaba la presencia de la cámara.

Como resultado, las grabaciones aportaron datos sobre cómo se realizaron las lecturas de los libros, sobre las interacciones dialógicas y sobre las respuestas verbales y no verbales de los participantes, pero, en algunos momentos, también presentaron dificultades. Por ejemplo, con frecuencia, no podía verse la página del libro que se estaba comentando en cada momento, aunque era posible calcular de qué página se trataba, por el número de pasos de página realizados y por los propios comentarios y descripciones de los participantes. Asimismo, también se produjeron algunos problemas de sonido, por ejemplo, cuando no se percibía con claridad quién estaba hablando, cuando las voces se solapaban, cuando los participantes hablaban muy bajito o no vocalizaban bien... En este sentido, influyó especialmente la corta edad de algunos niños y niñas.

Tras la lectura, los participantes solían acudir a las mesas para realizar alguna actividad posterior, como un dibujo, anotar los libros en su pasaporte de lectura o algún tipo de escritura vinculada al libro que se había leído. En las primeras sesiones, este acto no fue grabado, aunque algunas veces la cámara se mantuvo encendida y captó el audio de la sala. Después de la primera semana, se decidió grabar la sesión completa por su posible interés para la investigación, de modo que, cuando los niños y niñas se desplazaban a las mesas, se debía trasladar la cámara al mostrador en el que se realizaban los préstamos, por considerarlo el lugar más seguro. En este caso, debido a la distancia y al obligado plano frontal, las grabaciones recogieron las escenas en las que los participantes trabajaban en las mesas, sus movimientos e interacciones, pero no se aprecia lo que cada participante estaba realizando sobre el papel, ni tampoco se perciben con nitidez algunos comentarios en los que se bajaba el tono de voz o se mantenía alguna conversación de forma más privada.

Por otra parte, la cámara y la grabación también adquirieron un papel inesperado en las sesiones, como un elemento tecnológico motivador para los participantes. Tras la primera semana, algunos niños y niñas mostraron el deseo de explicar delante de la cámara sus dibujos o comentar un libro en pequeños grupos. Estas grabaciones se efectuaron frecuentemente con el apoyo de otros dispositivos, como una *tablet* o un teléfono móvil para facilitar varias grabaciones de forma simultánea. Esta práctica también se incorporó como una modalidad de lectura y aportó datos significativos, puesto que la mediadora no intervenía, los participantes interactuaban libremente y asumían el rol de un *booktuber*, frente a un hipotético espectador o narratario al que se dirigían.

Por otra parte, las entrevistas realizadas a las familias y a la bibliotecaria fueron grabadas en formato de audio, con una grabadora. La grabación de audio también se utilizó ocasionalmente para recoger algunas notas de campo, en momentos de máxima actividad. La preparación de las entrevistas resultó más sencilla, aunque la primera grabadora utilizada se estropeó y dos de las entrevistas se grabaron con un fuerte zumbido de fondo que dificultó la claridad del sonido.

En total se recopilaron 147 grabaciones de vídeo, almacenadas como archivos multimedia MP4 y distribuidas en 43 carpetas, y 21 grabaciones de audio digital de formato MP3, organizadas en 5 carpetas, lo que supuso un total de 86 horas de grabación. En cada carpeta se guardaron las grabaciones realizadas durante un mismo día, aunque pertenecientes a diferentes sesiones o entrevistas. Como sistema de identificación y localización de cada grabación, se utilizó un número de registro en el que los dos primeros dígitos refieren el número de carpeta y los tres siguientes el número de grabación. Por ejemplo, la grabación con número de registro 32_115 indica que se encuentra ubicada en la carpeta 32 y se corresponde con el número de grabación 115.

En cuanto al proceso de transcripción de los documentos audiovisuales, se valoró su utilidad para facilitar el análisis de la información. Sin embargo, el volumen de horas de grabación obtenidas y la necesidad de controlar la fiabilidad de la transcripción (Kvale, 2011) complicaron esta tarea. La transcripción de las grabaciones de vídeo comportó bastantes dificultades debido a los problemas expuestos en cuanto

a la identificación de las voces o de la página que se estaba leyendo, por lo que se desestimaron las transcripciones realizadas por profesionales. Así, en un principio, se realizaron transcripciones completas y se efectuaron los primeros análisis categoriales sobre estos documentos. Posteriormente, se decidió sintetizar algunas partes de las sesiones de lectura en las que los participantes estaban dibujando, partes de las entrevistas en las que la mediadora informaba de cuestiones que se reiteraban en otras entrevistas o bien las partes que planteaban problemas éticos. De este modo, se transcribieron las 19 entrevistas efectuadas a las familias (Anexo 1), la entrevista realizada a la bibliotecaria (Anexo 2) y 22 sesiones de lectura desarrolladas en la Biblioteca con diferentes grupos (Anexo 3). El resto de sesiones fueron analizadas a través de los archivos de vídeo por segmentos temporales y se transcribieron aquellos extractos ejemplificativos de la categorización desarrollada. Las transcripciones se realizaron con el soporte del software para transcripciones Express Scribe de NCH software y un pedal complementario. El estilo de la transcripción fue básico, no se utilizaron códigos especiales, solo algunas aclaraciones entre corchetes cuando se consideró necesario, puesto que no se pretendía un análisis lingüístico exhaustivo y, además, se deseaba facilitar su lectura (Kvale, 2011).

Otros documentos

Para poder asistir al taller de lectura, las familias debían cumplimentar una ficha de matrícula en la que se solicitaban los datos básicos personales y un teléfono móvil para formar un grupo de Whatsapp específico y establecer así una comunicación directa que facilitase la organización de los grupos y el diálogo durante el desarrollo del taller. La mayoría de los adultos de contacto fueron madres, tan solo tres padres facilitaron sus datos y formaron parte del grupo. Este grupo de Whatsapp fue utilizado en varias ocasiones, por iniciativa de sus miembros, para plantear dudas, transmitir la satisfacción de los niños y niñas, o tratar cuestiones ajenas al taller, pero relativas al colegio y a temas que consideraban de interés para la educación de sus hijos.

En la ficha o documento utilizado para la matriculación de los participantes, además de la petición de los datos personales y la firma del consentimiento informado, se incluyó una pregunta en la que se solicitaba que se explicaran los motivos por los que deseaban que el niño o la niña asistiera a la actividad denominada en un principio

como *Taller de lectura y escritura*. 29 familias de las 31 que participaron respondieron a esta cuestión. Según se pudo constatar, un padre no respondió a la pregunta debido al desconocimiento del idioma y una madre comentó que tenía prisa y solo cumplimentó los datos personales. Las respuestas fueron muy concisas, pero sirvieron de punto de partida para las entrevistas realizadas posteriormente y también aportaron datos sobre las expectativas que suscitaba el *Taller de lectura* en sus inicios.

Finalmente, otros documentos recopilados fueron las copias de los albaranes de algunos materiales utilizados en el acondicionamiento de la Biblioteca y de los libros solicitados. Se trata de documentos privados de uso interno que han facilitado la aportación de datos sobre el corpus seleccionado y sobre las acciones desarrolladas en la Biblioteca.

3.2.6. Análisis de los datos

Miles et al. (2014) señalan como principales fortalezas de los datos cualitativos su recopilación en entornos naturales, su incrustación en un contexto específico, su riqueza y holismo, la posibilidad que ofrecen de conocer la vida real, las experiencias vividas por las personas y los significados que les conceden, así como la posibilidad de comprender los problemas latentes y de revelar la complejidad de los fenómenos. Como resultado, las investigaciones cualitativas suelen ser profundas en datos e informaciones. Es por ello por lo que los autores también destacan, como un punto fuerte de los datos cualitativos, la competencia con la que el investigador desarrolla el proceso de análisis.

En este sentido, la propuesta de Miles et al. (2014) para el tratamiento de los datos se basa en tres actividades fundamentales: la condensación de los datos, la presentación de los datos y la verificación de las conclusiones. En cuanto a la condensación de los datos, según los autores, se trataría de un proceso continuo de selección, simplificación, resumen y transformación de los datos hasta lograr un informe final; no se entiende como una reducción o pérdida de datos, sino como un proceso de organización y fortalecimiento de los mismos, necesario para manejar grandes volúmenes de información. En la presentación de los datos, los autores abogan por la síntesis a través de matrices o tablas, cuadros y redes, como una forma sistemática de ilustrar los resultados obtenidos, mientras que se muestran críticos con

las exhibiciones extensas y densas, en tanto que pueden presentar, desde su opinión, una mala estructuración y provocar conclusiones apresuradas, parciales o infundadas. Finalmente, los autores proponen una serie de técnicas y procedimientos para comprobar la verosimilitud y confirmabilidad de los resultados.

En acuerdo con Sabirón-Sierra (2006), las fases propuestas por Miles et al. (2014) resultan de utilidad a la hora de planificar y mostrar el tratamiento de los datos, sin embargo, el autor considera que deberían ajustarse a los propósitos y naturaleza de la investigación etnográfica, pues tienden a la trasposición de procedimientos cuantitativos. En primer lugar, para Sabirón-Sierra (2006), la transcripción textual es la base informativa sobre la que se debe proceder a la categorización, además, sin negar la utilidad y las aportaciones que las matrices y los gráficos ofrecen en la sistematización y exposición de la información, en la investigación etnográfica resulta necesaria la presentación narrativa y explicativa de los resultados, pues una excesiva esquematización de los datos puede redundar en su simplificación y en la pérdida de significados holísticos y complejos.

Por tanto, en este estudio, se han tenido en cuenta algunas de las aportaciones de Miles et al. (2014) sobre la condensación de los datos y la elaboración de matrices y tablas sintéticas para mostrar las categorías detectadas, sin embargo, la presentación del análisis se ha realizado a través de informes narrativos puesto que, en los estudios de caso etnográficos, es necesario explicar los resultados en profundidad.

De este modo, 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. Tras este primer análisis, se procedió a la transcripción de otros documentos en los que se presentaban más casos paralelos, es decir, nuevas entrevistas y nuevas sesiones de lectura, que fueron sometidas de nuevo a análisis intra-categoriales en los que se refinaron las primeras categorías. Posteriormente, se

contrastaron las entrevistas entre sí y las sesiones de lectura también entre sí, teniendo en cuenta las categorías comunes y la significatividad de las divergencias entre casos (Taylor y Bogdan, 1994), así, se procedió a un análisis inter-categorial con la intención de establecer conexiones entre las categorías y reforzar la validez intersubjetiva de las categorías emergentes (Arraiz-Pérez et al., 2016; Miles y Huberman, 2003).

Aunque en el análisis de las entrevistas y en el de las sesiones de lectura se siguió este mismo procedimiento, lo cierto es que 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, 2006, 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) construido por los participantes a partir de una representación ficcional, una narración visual también construida por un autor en la que mostraba su expresión artística.

De este modo, mientras la categorización de las entrevistas, resultó, en un principio, de carácter fundamentalmente temático y descriptivo, con categorías identificables en torno a palabras clave y eventos concretos, sin embargo, la categorización de las respuestas lectoras supuso un nivel de abstracción e interpretación superior. En este caso, las categorías identificadas y sus conexiones se conformaron como constructos abstractos que podían asociarse a extractos del discurso divergentes, en tanto que se correspondían con textos virtuales construidos sobre libros diferentes, carentes de palabras clave que pudieran orientar el análisis, porque el contenido del discurso era dependiente de cada libro y contexto de lectura.

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 construcción de un modelo comprensivo de análisis (Sabirón-Sierra, 2006).

Los resultados del análisis de los datos obtenidos en el estudio de caso se presentan en dos informes con la intención de responder a diferentes objetivos de la investigación. El primer informe se centra en los significados que los actores atribuyeron a la experiencia socioeducativa y el segundo informe tiene como objeto de interés el proceso de recepción y de mediación del álbum sin palabras. Estos informes se encuentran además organizados temáticamente, introducidos por matrices sintéticas, en las que se explicitan los temas, macro-categorías y principales categorías. Los informes están conformados igualmente por narraciones descriptivas y explicativas densas, en las que se cruzan los casos y se acompañan de una selección de extractos de los documentos originales como apoyo y demostración de la explicación desarrollada (Rapley, 2014). Su finalidad es mostrar de forma organizada, comprensiva y comprensible, el análisis de los datos recabados en el estudio de caso. Este análisis se considera necesario para lograr una interpretación significativa de los resultados y la consecución de unas aportaciones finales más conceptuales y teóricas (Sabirón-Sierra, 2006). Así, los resultados fueron contrastados y triangulados, de modo que el conocimiento local y emergente, no siendo generalizable en la investigación etnográfica, sí permite la construcción de un saber teórico, ajustado a la realidad objeto de la investigación (Sabirón-Sierra, 2006).

3.2.7. Consideraciones éticas

Como señala Simons (2011) «la ética se refiere aquí a cómo nos comportamos o nos deberíamos comportar con las personas con las que interactuamos» (p. 140). En la investigación cualitativa, las cuestiones éticas adquieren una relevancia especial por sus propias características intrínsecas (Angrosino, 2012; Christians, 2012; Flick, 2015; Kvale, 2011; Rapley, 2014; Sandín-Esteban, 2003; Simons, 2011). Concretamente, en los estudios etnográficos y en los estudios de caso, se presentan con frecuencia dilemas

éticos ante los que se deben tomar decisiones que deben ser explicitadas. Cuestiones como ¿quién tendrá acceso a la información? ¿cómo se puede proteger el anonimato y la confidencialidad de los participantes? o ¿qué consecuencias puede tener para los participantes la difusión de una determinada información? deben ser tenidas en cuenta por los investigadores (Kvale, 2011).

El consentimiento informado

En la ficha de matrícula del *Taller de lectura*, se solicitó la firma del consentimiento informado a los familiares de los participantes y también se informó a las madres, antes de la realización de las entrevistas, en las que se garantizó su anonimato. Sin embargo, como plantea Simons, (2011) este consentimiento no parece suficiente cuando el estudio se desarrolla con grupos vulnerables, como la infancia, cuyos participantes, además, no son los que firman el consentimiento. En este caso, tampoco consideramos que el acto de informarles sobre su participación en una investigación fuese una solución definitiva teniendo en cuenta la corta edad de algunos de ellos, además, eso tampoco evitaba que surgieran situaciones comprometidas o sensibles sobre las que se debían tomar decisiones. De este modo, las informaciones obtenidas se han tratado con especial cuidado y los criterios utilizados han sido los principios éticos fundamentales sobre la protección de su identidad, el respeto a la dignidad de las personas y la elusión de perjuicio o daño a los participantes (Arraiz-Pérez y Sabirón-Sierra, 2012; Simons, 2011)

En los estudios etnográficos, como indica Flick (2015), se producen además situaciones en el desarrollo del trabajo de campo en las que no es posible el consentimiento informado y en estos diseños los dilemas éticos resultan más complejos de resolver:

Incluso si un investigador etnográfico ha seguido cuidadosamente las directrices institucionales apropiadas para el comportamiento ético, quedan todavía varias situaciones peculiares a la etnografía (particularmente la basada en la observación participante) que plantean retos éticos para el trabajador de campo. (Angrosino, 2012, p. 119)

En el estudio, la observación participante y la estancia prolongada en el campo implicaban que *a priori* todos los datos aportados por el contexto eran susceptibles de ser significativos, por lo que se tomaron notas de campo sobre situaciones que se habían generado de forma natural e imprevista, como una conversación espontánea en la puerta de la Biblioteca con un familiar. Se trataba de situaciones e interacciones cotidianas en las que no cabía el consentimiento informado, de modo que estas informaciones, como recomienda Flick (2015), fueron utilizadas en cuanto se trataba de cuestiones genéricas o valoraciones coincidentes entre varios participantes, puesto que en los diseños etnográficos «la generalización aquí es a menudo más interna —en el contexto— que fuera de los emplazamientos y campos que se están estudiando» (p. 130). Por ejemplo, las conversaciones informales aportaron datos significativos en cuanto a la sensación compartida de añoranza sobre la Biblioteca o a la satisfacción por la recuperación del espacio, pero, en ningún caso, se han descubierto confidencias personales o juicios de valor sobre otras personas que pudieran dañar de algún modo a los participantes.

El anonimato

En el análisis de los datos y en los informes de resultados se trató de proteger el anonimato de todas las personas implicadas. En un principio, se adoptaron medidas como el uso de seudónimos y la omisión de lugares y referencias concretas, como las fechas exactas de los acontecimientos, por entender que una determinada fecha unida a la edad de los participantes conllevaba una fácil identificación en una localidad con escasa población infantil. Además, se constató que estos procedimientos no eran suficientes, puesto que en las entrevistas se ofrecían informaciones que podían transgredir el anonimato entre las personas cercanas al contexto:

A pesar del consenso respecto de la protección de la privacidad, la confidencialidad hermética ha demostrado ser imposible. Los seudónimos y las localizaciones alterados a menudo son reconocidos por personas cercanas. Lo que los investigadores consideran inocente, muchos participantes piensan que es engaño o incluso traición. (Christians, 2012, p. 296)

En las entrevistas se individualizó a cada uno de los niños y niñas, también surgieron cuestiones familiares y laborales, y se generaron situaciones de confianza y

de revelación de datos que podían vulnerar su anonimato y facilitar la identificación de los participantes. De este modo, en el análisis de las entrevistas, se omitieron algunas informaciones personales que no tenían vinculación directa con los objetivos y tampoco se desveló a qué niños o niñas se hacía referencia en ellas; es decir, no se han establecido vinculaciones entre los seudónimos utilizados en las sesiones del *Taller de lectura* y las informaciones aportadas por las familias en las entrevistas con la finalidad de proteger la identificación de los participantes.

La confidencialidad

Como se ha expuesto, el consentimiento informado o el anonimato no constituyen una garantía ética suficiente. En las investigaciones etnográficas cualitativas estas cuestiones resultan más complejas y los dilemas son frecuentes. En este caso, el criterio ético de la confidencialidad supuso igualmente la emergencia de cuestiones en oposición; por un lado, se necesitaba contar con la confianza de los participantes para que se expresaran con sinceridad y abiertamente (Simons, 2011), pero la situación de confianza que sintieron algunas personas entrevistadas provocó que también revelaran, en ocasiones, datos especialmente sensibles o perjudiciales para ellos mismos si se hicieran públicos (Kvale, 2011). La finalidad del análisis de las entrevistas no residía en destacar la individualidad de los participantes o sus familias, sino en observar los hábitos de lectura más frecuentes y los significados compartidos sobre la experiencia socioeducativa desarrollada. De modo que, en caso de valorar un bajo interés para la investigación, estas informaciones se han omitido, o bien, se han utilizado en la medida en que eran susceptibles de abstraerse significados o constructos relacionados con los objetivos de la investigación, es decir, según su grado de generalización interna (Flick, 2015).

El tema de la confidencialidad también resultó relevante en relación con las instituciones del contexto, no solo con las personas, como es el caso del Ayuntamiento. La realización de esta investigación en el contexto descrito se debe, en su inicio, a una proposición del Ayuntamiento. La idea surge de una conversación en la que desde la institución se estima la necesidad de revitalizar el espacio y programar actividades dirigidas a los más pequeños, por lo que se propone la posibilidad de realizar en este contexto la investigación. Previamente, se habían valorado otras posibilidades

vinculadas con la educación formal, pero, tras el ofrecimiento y dadas las características del contexto, se estima su idoneidad. Por tanto, en el Ayuntamiento existía un conocimiento del desarrollo de una investigación. Sin embargo, este conocimiento no parece suficiente, por lo que los contenidos de las reuniones y otras conversaciones solo se revelan, de nuevo, en términos generales. Por ejemplo, cuando se registraron las notas de campo, no se utilizaron todavía seudónimos y se describieron estas reuniones con detalle, sin embargo, posteriormente, se consideró que algunos detalles no debían ser difundidos, puesto que podrían vulnerar la privacidad de las personas implicadas, además ellas se encontraban en situaciones que no percibían como públicas, pues se trataba de reuniones internas.

En definitiva, en la investigación se han tratado de adoptar los principios fundamentales éticos sobre el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad. Sin embargo, la complejidad del estudio, por su propia naturaleza etnográfica y estudio de caso en un contexto muy específico, ha generado dilemas éticos ante determinadas informaciones y la consecuente reflexión y toma de decisiones. En estos casos, el criterio prioritario que se ha mantenido ha sido evitar un daño o perjuicio a las personas implicadas, aunque también se ha buscado un equilibrio con el interés de la investigación. En este sentido, la generalización interna y las descripciones holísticas (Flick, 2015) han permitido equilibrar estos intereses cuando, en ocasiones, parecían contrapuestos:

Los principios éticos son abstractos y no siempre es obvio cómo se deben aplicar a una situación dada... Algunos de los problemas éticos más intrincados tienen su origen en los conflictos entre principios y la necesidad de hallar un equilibrio entre éstos. El equilibrio de tales principios en la situación concreta es el acto ético primordial. (House, 1993, citado por Simons, 2011, p. 140)

3.2.8. 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 del proceso de la investigación desde las que se abordan los siguientes criterios:

Credibilidad

Entre las técnicas y estrategias señaladas por Sabirón-Sierra (2006) para garantizar la credibilidad de una investigación, es decir, para garantizar «el grado de confianza en el valor de verdad de los datos» (p. 408), se encuentran la presencia continuada en el campo, la observación persistente y la triangulación entre diferentes fuentes de información.

En cuanto a la presencia continuada en el campo, esta fue posible fundamentalmente a que la investigadora formaba parte del contexto en el que se desarrolló el estudio de caso desde hacía varios años. Su vínculo profesional con el Ayuntamiento de la localidad garantizó no solo su acceso y conocimiento del contexto, sino también el de las personas participantes, además, este vínculo provocó un compromiso con la comunidad que trascendió el proceso y el tiempo en el que se desarrolló la investigación.

La observación persistente deriva igualmente de esta presencia continuada en el campo. Así, la duración del *Taller de lectura* de un curso escolar y la realización de varias sesiones semanales con diferentes grupos, permitió observar la lectura del álbum sin palabras de forma persistente. La grabación en vídeo de todas las sesiones aportó una fuente de datos fundamental para la investigación.

Triangulación

Ruiz-Olabuénaga (2009) considera la triangulación como una técnica de control de calidad a la que el investigador somete su trabajo. Su finalidad sería el enriquecimiento de una visión y no el contraste o cotejo de datos. En este sentido, la investigación educativa desarrollada se caracteriza por esta pretensión, la de acercarse al fenómeno educativo desde varias perspectivas y aportar una mirada compleja del objeto de estudio. Esta aproximación multirreferencial se concreta en el diseño de dos estudios complementarios, con participantes y contextos distintos, y en la utilización de diferentes técnicas e instrumentos de investigación:

- Un estudio de caso (apartados 3.2, 3.3 y 3.4). Su contexto es una Biblioteca Pública Municipal de ámbito rural en la que se desarrolló un *Taller de lectura* dirigido a niños y niñas en edad escolar. Los participantes implicados en el estudio fueron los niños que asistieron al taller, sus familias, el AMPA y personal del Ayuntamiento. Las principales técnicas e instrumentos utilizados fueron la observación participante, la grabación de las sesiones del taller, la entrevista y las notas de campo.
- Un estudio exploratorio (apartados 3.5, 3.6 y 3.7). Participaron 12 mediadoras de lectura de contextos socioeducativos diversos. Las técnicas utilizadas fueron el cuestionario abierto y la entrevista.

Utilidad

Como señala Sabirón-Sierra (2006), la investigación educativa ha de ser útil, en primer lugar, a los protagonistas implicados directamente en su desarrollo. En este sentido, se considera que el estudio de caso resultó de utilidad en la localidad rural en la que fue llevado a cabo, además, el compromiso con las personas del contexto, del que la investigadora era partícipe, orientó el proceso y la evolución de la investigación. Como resultado, la Biblioteca, que se encontraba en un momento crítico, recuperó su función social y el *Taller de lectura* generó un impacto en las prácticas lectoras y en los hábitos de consumo de los lectores infantiles y sus familias (Lluch et al., 2017). La continuidad del taller en los cursos sucesivos, cuestión fundamental para crear hábitos lectores estables, y el impulso de nuevas prácticas en favor de la promoción de la lectura avalan esta utilidad. Así, resultó significativa la creación de un club de lectura formado por 28 integrantes adultos en un lugar de escasa población. Del mismo modo, desde el Grupo de investigación ECOLIJ²⁷ de la Universidad de Zaragoza se iniciaron nuevos proyectos de investigación e intervención educativa de ámbito comarcal en el mismo entorno, centrados en la revitalización de las bibliotecas públicas rurales.

Cabe reseñar, por tanto, el particular interés epistemológico y metodológico de la propuesta que se presenta en el avance en la concreción de los nuevos criterios de cientificidad de la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas, en

²⁷ Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la Construcción de Identidades.

particular el de la utilidad para la comunidad educativa y la emancipación de las personas a través de la formación (Sabirón y Arraiz, 2013, 2014).

3.2.9. Corpus seleccionado

La selección del corpus literario seleccionado se realizó siguiendo criterios de autoridad reconocida, de actualidad editorial y de calidad artística, identificada por el concepto de sombra textual (Nodelman, 2020), que facilita el acceso a lectores de edades heterogéneas. De este modo, en buena medida, las obras seleccionadas se encontraban entre las que habían emergido durante el estudio del discurso del álbum sin palabras, es decir, obras que habían sido citadas en el primer apartado de este trabajo por considerarse un referente en el género.

Para tener acceso a la selección de las obras, se contó con un presupuesto del Ayuntamiento dentro de la partida anual que se dedicaba a la adquisición de material para la Biblioteca. A partir del presupuesto, se realizó una selección de títulos de Literatura Infantil y Juvenil que se consideraron relevantes para actualizar el fondo de la Biblioteca. Durante el curso, se realizaron tres pedidos a una librería y, entre los títulos solicitados, se propuso la compra de varios libros sin palabras. En total se adquirieron 113 libros de LIJ, entre ellos, 45 libros fueron obras sin palabras o casi sin palabras, mientras que 9 libros sin palabras que también fueron solicitados no se consiguieron por estar agotados o descatalogados. Durante el primer curso del taller se leyeron unos 28 álbumes sin palabras en diferentes grupos, además de otros álbumes con texto. Los niños y niñas de forma voluntaria también se llevaron como préstamo títulos de la selección. En algunas sesiones se ofrecía a los participantes la posibilidad de elegir el libro de lectura, puesto que sus criterios de selección también eran objeto de interés. En la Tabla 8 se presentan los títulos de los libros sin palabras adquiridos. En la columna de la derecha figura además si el libro fue leído en el taller de la Biblioteca y con qué grupos.

Tabla 8. *Selección de libros sin palabras (o casi sin palabras) adquiridos para la Biblioteca*

	Autor/a/es	Títulos	Lectura (Nº grupo)
1	Ajubel	<i>Robinson Crusoe</i>	
2	Ballester, Arnal	<i>No tinc paraules</i>	G. 6

3	Banyai, Istvan	<i>Zoom</i>	G. 3, 6, 7
4	Banyai, Istvan	<i>Re-Zoom</i>	G. 6, 7
5	Becker, Aaron	<i>Imagina</i>	G. 5
6	Becker, Aaron	<i>Explora</i>	G. 5
7	Berner, Rotraut Susanne	<i>El libro de la noche</i>	
8	Berner, Rotraut Susanne	<i>El libro del invierno</i>	
9	Berner, Rotraut Susanne	<i>El libro del verano</i>	
10	Blexbolex	<i>Romance</i>	
11	Briggs, Raymond	<i>El muñeco de nieve</i>	G. 3, 4, 5
12	Calatayud, Miguel	<i>El mundo al revés</i>	G. 6
13	Carvalho, Bernardo	<i>Un día en la playa</i>	
14	Guathier, David y Caudry, Marie	<i>El viaje de Max</i>	G. 3, 4
15	Guilloppé, Antoine	<i>Depredadores</i>	G. 6, 7
16	Guojing	<i>Hija única</i>	
17	Idle, Molly	<i>Flora y el flamenco</i>	G. 2, 3, 5
18	Jihyeon, Lee	<i>La piscina</i>	
19	Juan, Ana	<i>Circus</i>	
20	Lee, Suzy	<i>La ola</i>	G. 1, 2, 3, 4, 5, 6
21	Lee, Suzy	<i>Sombras</i>	G. 1, 3, 4, 5, 6
22	Lehman, Barbara	<i>El libro rojo</i>	G. 4, 5
23	Ludy, Mark	<i>El hombre de la flor</i>	G. 4
24	Mari, Iela	<i>El globito rojo</i>	G. 1, 2, 3, 5
25	Mari, Iela	<i>Las estaciones</i>	
26	Mathiu, Marc Antoine	<i>3 segundos</i>	G. 6
27	Mayer, Mercer	<i>Un niño, un perro y una rana</i>	G. 3
28	Müller, Jorg	<i>El soldadito de plomo</i>	G. 3, 5
29	Ott, Thomas	<i>Panopticum</i>	G. 6
30	Pérez Navarro, Cristina	<i>En el silencio del bosque</i>	G. 1, 2, 3
31	Ponti, Claude	<i>El álbum de Adela</i>	
32	Raschka, Chris	<i>Una pelota para Daisy</i>	G. 1, 2, 3
33	Rodriguez, Beatrice	<i>La revancha del gallo</i>	
34	Rodriguez, Beatrice	<i>Ladrón de gallinas</i>	G. 1, 3, 4, 5
35	Rueda, Claudia	<i>Formas</i>	
36	Sadat, Mandana	<i>Del otro lado del árbol</i>	

37	Sadat, Mandana	<i>Mi león</i>	
38	Serra, Adolfo	<i>Caperucita roja</i>	G. 2, 3, 5
39	Serra, Adolfo	<i>El bosque está dentro de mí</i>	
40	Tan, Shaun	<i>Emigrantes</i>	
41	Tjong-Khing, Thé	<i>¿Dónde está el pastel?</i>	G. 1, 5
42	Tolman, Marije y Tolman, Ronald	<i>La casa del árbol</i>	G. 3
43	Ungerer, Tommi	<i>¿Dónde está mi zapato?</i>	G. 1, 2
44	Wiesner, David	<i>Flotante</i>	G. 3, 4, 5, 6, 7
45	Wiesner, David	<i>Martes</i>	G. 3, 4, 5, 6, 7

En la Tabla 9 se muestran las obras leídas en cada sesión y en cada grupo, así como el número de registro de la grabación. Los títulos de los libros que se han escrito en letra negrita se corresponden con álbumes sin palabras.

Tabla 9. *Obras que leyeron los grupos en cada sesión*

Grupo 1	Obras leídas en cada sesión	Grabaciones
Sesión 1	<i>Historias de ratones</i> ; los niños eligen y leen otros títulos	02_003
Sesión 2	<i>¿Dónde está el pastel?</i> ; <i>Ladrón de gallinas</i>	04_007
Sesión 3	Espectáculo de cuentacuentos (todos los grupos están juntos)	07_029 → 07_032
Sesión 4	<i>La pequeña oruga glotona</i>	09_041
Sesión 5	<i>La ola</i>	13_058
Sesión 6	Sesión de intercambio: los niños y niñas del G.1 cuentan <i>La ola</i> a los del G.6 y los de este grupo les cuentan <i>Sombras</i> .	17_077
Sesión 7	<i>Sombras</i>	21_094
Sesión 8	<i>Colores, colores</i>	25_098
Sesión 9	<i>¿Dónde está mi zapato?</i>	29_108
Sesión 10	<i>El globito rojo</i>	33_116
Sesión 11	<i>Una pelota para Daisy</i>	36_122
Sesión 12	<i>En el silencio del bosque</i>	40_134
Grupo 2	Obras leídas en cada sesión	Grabaciones
Sesión 1	<i>Historias de ratones</i> ; los niños eligen y leen otros títulos	02_003
Sesión 2	<i>Caperucita roja</i> ; <i>El paseo de Rosalía</i>	06_021 → 06_022
Sesión 3	Espectáculo de cuentacuentos (todos los grupos están juntos)	07_029 → 07_032
Sesión 4	<i>La pequeña oruga glotona</i>	11_052 → 11_053
Sesión 5	<i>La ola</i> ; <i>El paseo de Rosalía</i>	15_062 → 15_063

Sesión 6	<i>La ola</i>	19_084 → 19_085
Sesión 7	<i>Colores, colores</i>	23_96
Sesión 8	<i>El globito rojo</i>	27_104
Sesión 9	<i>¿Dónde está mi zapato?</i>	31_111
Sesión 10	<i>Una pelota para Daisy</i>	34_118
Sesión 11	<i>El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza</i>	38_130
Sesión 12	<i>Perdido y encontrado; Flora y el flamenco; En el silencio del bosque</i>	42_143
Grupo 3	Obras leídas en cada sesión	Grabaciones
Sesión 1	<i>Historias de ratones; Caperucita roja.</i>	02_004
Sesión 2	<i>La pequeña oruga glotona; Ladrón de gallinas</i>	04_008 → 04_016
Sesión 3	<i>Elmer</i>	06_023 → 06_028
Sesión 4	Espectáculo de cuentacuentos (todos los grupos están juntos)	07_029 → 07_032
Sesión 5	<i>Poka y Mina</i>	09_042 → 09_045
Sesión 6	<i>Zoom</i>	11_054 → 11_055
Sesión 7	<i>Muñeco de nieve</i>	13_059
Sesión 8	<i>Atrapados</i>	15_064 → 15_069
Sesión 9	Sesión de intercambio: las niñas del G. 6 cuentan <i>Sombras y La ola</i> al G. 3	17_078 → 17_081
Sesión 10	Sesión dedicada al pasaporte de lectura. Visita de las niñas del G. 6	19_086 → 19_088
Sesión 11	<i>Un niño, un perro y una rana</i>	21_094
Sesión 12	<i>Colores, colores</i>	23_096
Sesión 13	<i>El globito rojo</i>	25_099 → 101
Sesión 14	Lectura libre, eligen: <i>Flora y el flamenco; La casa del árbol; El soldadito de plomo</i>	27_105 → 106
Sesión 15	<i>El cartero simpático</i>	29_109
Sesión 15	Se presentan nuevos libros con palabras (<i>Otto; Voy a comerte; Inés del revés; Olivia; Perdido y encontrado; A qué sabe la luna; Los tres bandidos</i>) Eligen y comentan lecturas, algunas las seleccionan para la lectura en casa	31_112 → 31_113
Sesión 16	<i>Martes</i>	33_117
Sesión 17	<i>Una pelota para Daisy</i>	34_119
Sesión 18	<i>Flotante</i>	36_123
Sesión 19	<i>Búho en casa; Bus 24; Flotante</i>	38_131

Sesión 20	<i>El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza; En el silencio del bosque</i>	40_134
Sesión 21	<i>El viaje de Max</i>	42_144
Grupo 4	Obras leídas en cada sesión	Grabaciones
Sesión 1	<i>El increíble niño comelibros</i>	01_001
Sesión 2	<i>Ladrón de gallinas</i>	03_005
Sesión 3	Espectáculo de cuentacuentos (todos los grupos están juntos)	07_029-032
Sesión 4	<i>El libro rojo</i>	08_033→ 08_039
Sesión 5	<i>Sombras</i>	12_056
Sesión 6	<i>La ola</i>	16_070
Sesión 7	<i>El túnel; Voces en el parque</i>	20_089 → 20_091
Sesión 8	<i>Muñeco de nieve</i>	24_097
Sesión 9	<i>Martes</i>	28_107
Sesión 10	Se comentan, eligen y leen varios títulos de forma individual: <i>Elmer; Yo quiero mi gorro; Los tres bandidos; El maravilloso sombrero de María</i>	32_114
Sesión 11	<i>Flotante</i>	37_124
Sesión 12	<i>El viaje de Max; El hombre de la flor</i>	41_135 → 41_138
Grupo 5	Obras leídas en cada sesión	Grabaciones
Sesión 1	<i>El increíble niño comelibros</i>	01_001
Sesión 2	<i>Sombras</i>	05_017 → 05_019
Sesión 3	Espectáculo de cuentacuentos (todos los grupos están juntos)	07_029 → 07_032
Sesión 4	<i>Atrapados</i> Cada niño elige un libro sin palabras: lectura individual y escritura de la historia.	10_046 → 10_051
Sesión 5	Cada niño cuenta el libro que eligió en la sesión anterior: <i>Caperucita roja; ¿Dónde está el pastel?; El libro rojo; El globito rojo; Ladrón de gallinas</i>	14_060
Sesión 6	<i>La ola</i>	18_082
Sesión 7	<i>Muñeco de nieve</i>	22_095
Sesión 8	<i>Martes</i>	26_102
Sesión 9	Eligen libros, los leen individualmente y cuentan después al grupo: <i>Flora y el flamenco; Imagina; Explora; El soldadito de plomo; Un perro en casa.</i>	30_110
Sesión 10	<i>Flotante</i>	35_120
Sesión 11	<i>El globito rojo</i>	39_132
Grupo 6	Obras leídas en cada sesión	Grabaciones

Sesión 1	<i>El increíble niño comelibros</i>	01_002
Sesión 2	Zoom; Re-Zoom	03_006
Sesión 3	Espectáculo de cuentacuentos (todos los grupos están juntos)	07_029 → 07_032
Sesión 4	<i>El hombre niebla</i>	08_040
Sesión 5	<i>Atrapados</i>	12_057
Sesión 6	La ola; Sombras	16_071 → 16_076
Sesión 7	<i>Deméter</i>	20_092 → 20_093
Sesión 8	Martes	24_097
Sesión 9	Flotante	28_107
Sesión 10	Sesión dedicada a la elaboración de <i>booktrailer</i>	32_115
Sesión 11	Eligen libros y leen en parejas: Depredadores; 3 segundos, Panópticum	37_124 → 37_129
Sesión 12	Panópticum; El mundo al revés	41_139 → 41_142
Sesión 13	No tinc paraules	43_145 → 43_147
Grupo 7	Obras leídas en cada sesión	Grabaciones
Sesión 1	<i>El increíble niño comelibros</i>	01_002
Sesión 2	Zoom; Re-Zoom	05_020
Sesión 3	Espectáculo de cuentacuentos (todos los grupos están juntos)	07_029 → 07_032
Sesión 4	Zoom; Re-Zoom (Booktrailer)	Sin grabación
Sesión 5	<i>Atrapados</i>	14_061
Sesión 6	<i>Atrapados (Booktrailer)</i>	18_083
Sesión 7	<i>Atrapados (Booktrailer y dibujos)</i>	22_95
Sesión 8	Martes	26_103
Sesión 9	Martes (Booktrailer)	30_110
Sesión 10	Flotante	35_121
Sesión 11	Depredadores	39_133

3.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO (I): SIGNIFICADOS OTORGADOS A LA LECTURA Y A LA EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA

A continuación, se presenta el primer informe de resultados sobre el estudio de caso llevado a cabo. Como es propio de la investigación etnográfica, interesan los significados que los actores confieren a la realidad (Rockwell, 2009; Sabirón-Sierra, 2006), por lo que en el diseño metodológico se propuso como primer objetivo: *Indagar, analizar e interpretar los significados que los actores del contexto, adultos y*

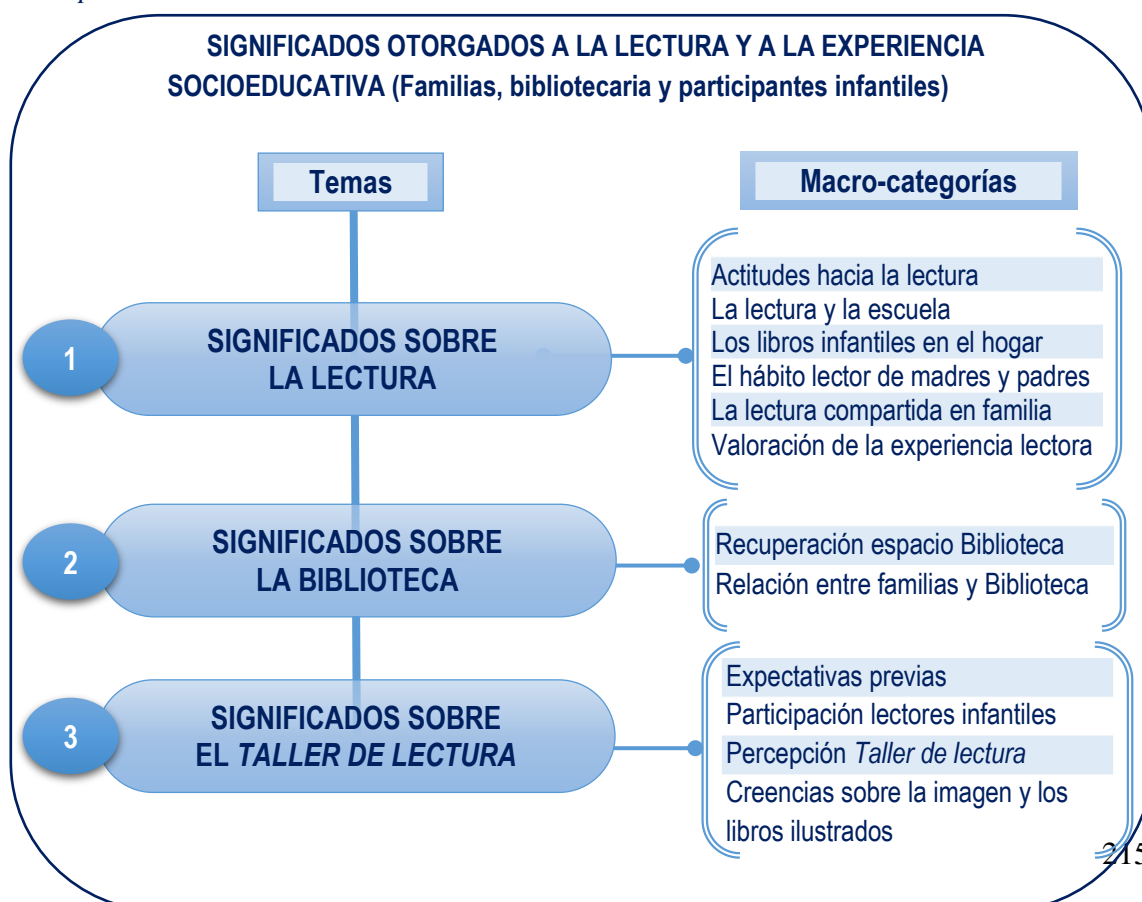
lectores infantiles, otorgaron a la lectura y a la experiencia socioeducativa desarrollada.

Con esta finalidad, en las entrevistas y en otras situaciones informales, se conversó con las familias y con la bibliotecaria sobre diversos temas, como sus creencias sobre la lectura o las percepciones que tenían de la Biblioteca, del *Taller de lectura* y de la participación de sus hijos e hijas en el taller. Del análisis de las entrevistas y de otros documentos complementarios, como la ficha de matrícula y las notas de campo, se deducen algunos de los significados que los adultos otorgaron a la lectura y a la experiencia socioeducativa.

Por su parte, los niños y niñas participantes del estudio expresaron sus opiniones, creencias y actitudes sobre la lectura, la Biblioteca y la experiencia compartida durante las sesiones del *Taller de lectura*, por lo que su análisis se realizó a partir de los datos obtenidos en las grabaciones audiovisuales de dichas sesiones.

En el Cuadro 3 se presentan los temas y las macro-categorías que sirvieron para estructurar este primer informe de resultados y organizar las categorías detectadas en relación con estos significados.

Cuadro 3. *Temas y macro-categorías sobre los significados otorgados a la lectura y a la experiencia socioeducativa*



3.3.1. Significados sobre la lectura

En relación con los significados que los actores del contexto, familias, bibliotecaria y lectores infantiles, concedieron a la lectura, se detectaron diversas categorías que fueron agrupadas en torno a cuestiones como las actitudes hacia la lectura, la relación entre lectura y escuela, la presencia de los libros infantiles en el hogar, los hábitos lectores o la lectura compartida en la familia. En la Tabla 10 se muestran las macro-categorías y categorías que se desprenden del análisis:

Tabla 10. *Categorías sobre los significados otorgados a la lectura*

Macro-categorías	Categorías
Actitudes hacia la lectura	Actitud positiva (madre lectora o no lectora) Actitud de preocupación por hijos/as no lectores Actitud de “orgullo” por hijos/as lectores, creativos... Correspondencia entre percepciones madres e hijos/as Actitud + positiva en niños y niñas de menor edad Actitud – positiva en niños y niñas de mayor edad
La lectura y la escuela	Implicación de las madres en las tareas escolares El maestro/a como voz de autoridad La actividad lectora escolar como referente de lectura Énfasis en la lectura instrumental y en las dificultades en la decodificación Relevancia de la comprensión lectora La lectura como herramienta de mejora de la expresión Actitud positiva hacia la obligatoriedad de la lectura Cuestionamiento de algunos métodos ante la desmotivación observada en los hijos/as La escuela como referente principal de los lectores infantiles
Los libros infantiles en el hogar	Visitas a librerías (excepcionalidad) El libro como objeto de regalo (excepcionalidad) Aportaciones de personas cercanas Escaso valor al libro infantil Desconocimiento de título/autoría Identificación de cuentos populares Popularidad de determinadas sagas disponibles en la biblioteca escolar Acceso limitado a las obras infantiles Confianza en el criterio de la mediadora
El hábito lector de las madres y los padres	Disparidad entre los miembros de la familia Predominio madres no lectoras

	Percepción negativa de la bibliotecaria sobre los hábitos lectores de las familias No correlación: adulto lector/no lector-niño lector/no lector Creencia: relación entre adulto lector-hijo/a lector Valoración de los niños/as de los hábitos lectores de los padres o madres
La lectura compartida en la familia	Lectura por la noche (hábito más frecuente) Lectura en voz alta del adulto (niños/as prelectores) Lectura en voz alta del niño/a (niños/as lectores o en proceso de aprendizaje) Intercambio de roles Pérdida del hábito lector en familia (niño/a sabe leer) Asociación de la lectura en voz alta con las primeras edades
Valoración de la experiencia lectora	La lectura en familia como experiencia formativa (perspectiva adulta) La lectura en familia como experiencia placentera (perspectiva adulta, carácter excepcional) La lectura como experiencia emocional, lúdica, creativa... (perspectiva infantil)

Actitudes hacia la lectura

En las conversaciones informales, en las entrevistas o en la ficha de matrícula, todas las familias transmitieron una valoración de la lectura como un aspecto importante en la formación de una persona:

40. M1— La lectura, yo creo que es la base de todo, es que la lectura... si tú lees, si tú sabes leer todas las palabras nuevas que te entran en tu mente..., todo... no sé, la lectura me parece a mí que es como si dijéramos el principio hacia la cultura, como el inicio, si tú estás iniciado ya en la lectura y te gusta y eso, yo creo que está muy bien. (Entrevista 1)

4. M2— Yo pienso que leer te hace saber, tener una inquietud por..., yo qué sé, cualquier papelito que te encuentras por la calle te puede llamar la atención a cualquier enciclopedia que consultes así, y yo querría que tuviera el gusanillo ese de tener interés por todo, que sé que es muy difícil porque yo pienso que eso también es innato. (Entrevista 2)

3. M4— A mi hijo le gusta poco leer, vale, pero yo le obligo. A mí también me gusta poco leer, pero yo, la gente que lee, aunque no haya estudiado y eso, tiene mucha facilidad de palabra y entonces, yo la verdad, no tengo mucha facilidad de palabra, entre lo vergonzosa que soy y demás, pero siempre quiero que él sea mejor de lo que soy yo, por ejemplo. Y por eso le obligo a leer, y bueno, porque es fundamental para..., pero no solo leer sino luego también comprender. (Entrevista 4)

62. M7— Me gustaría que ella cogiera ese hábito y esa dinámica, porque he visto con su hermano que no y le cuesta mucho. Ella sí que tiene esa inquietud y sí que me gustaría. Más que nada... yo, por ejemplo, que soy poco lectora, no me gusta mucho, entonces sé que le viene bien, es cultura, aprendes, entonces sí que me gusta que siga esa... además, lo pide mucho, ¡Mamá, léeme cuentos, oye, vamos a leer cuentos! (Entrevista 7)

Tanto las madres que habían declarado que les gustaba la lectura como las que decían no ser lectoras coincidieron en reflejar esta actitud positiva hacia la lectura como un aspecto importante en la formación de sus hijos y sus hijas. De este modo, mostraron deseo o interés porque los niños adquiriesen hábitos de lectura y preocupación cuando consideraban que no eran lectores; de hecho, en varias de las entrevistas, las madres comenzaron la conversación expresando esta inquietud:

28. M2— (...) que me dice que se lo lee, y yo no sé si se lo lee, porque el marcapáginas vuela, porque se lo controlo, y a lo mejor digo, pues a ver qué ha leído, y me leo yo algo de lo que ha leído, y le pregunto, pero lee superdeprisa, yo no sé si lee o hace que lee. (Entrevista 2)

6. M3— Pues no sé, por lo menos el chico no está muy interesado en leer, o no tiene la paciencia, y se pierde enseguida, vamos a leer un cuento o un libro y enseguida se cansa, no hay manera, no sabía cómo hacerlo. (Entrevista 3)

5. M9— Bueno, pues a mi hijo, lo que pongo allí, que no le gusta leer. Lee en la escuela, cuando le obligan, lee bien, pero no porque le guste leer, le han regalado un montón de libros, pero los libros los mira por encima, pero no.
Med.— ¿Qué libros le han regalado?

M9— Estos de *Futbolísimos*. Y otros de chicos. Pero como le gusta mucho el fútbol, pero que no le gusta coger un libro. Lo que le mandan en la escuela. (Entrevista 9)

5. M10— No le gusta nada leer, pero nada. El día que saca como deberes la lectura..., bueno, el año pasado, ya quedé con la profesora que el día que leía yo le ponía un sello en la agenda, así la profesora sabía que había leído, el día que no leía, no le ponía el sello. Ella lo sabía y se esforzaba para que la profesora pensara que había leído, pero no le gusta nada, nada, pero nada. El día que saca el libro para leer, el fin de semana suele ser, que sacan un libro del cole, pues es un suplicio, que ella se lea el libro, vamos, empieza “pues me quedan 10 hojas, aún me quedan 11”, no lo coge con ánimo, el libro, ni he visto ningún libro que lo empiece y le guste seguir leyéndolo o le pique la curiosidad de seguir leyéndolo, aún no he visto ninguno. Y digo, yo la voy a apuntar, por lo menos que vea que sí, que leyendo se divierte una, que además es que me parece hasta mentira porque imaginación tiene un montón, y yo creo que también hace falta imaginación para leer un libro, es que me parece hasta mentira, con la imaginación que tiene, que no le guste leer. (Entrevista 10)

17. M11— No le gusta leer, como no sea forzado, que venga que nos han mandado que nos leamos este libro y que hagamos un resumen, pues claro si no se lo lee, no sabe hacer el resumen, pues él no coge un libro con iniciativa para leer, él no lo coge. (Entrevista 11)

14. M12— Pero si no es por obligación, no lee.

31. M12— Luego cuando en el cole les sacaban el fin de semana, sacaban un libro, entonces pues le decían venga, yo leo una página y tú otra, estos de Infantil también que son... pero por decir, venga ahora yo leo dos y tú dos, y así, si no... en cambio se coge algo en Internet y allí se lo lee, lo que sea. (Entrevista 12)

Del mismo modo, las madres comentaron con cierto orgullo los gustos de sus hijos y sus hijas cuando los consideraban lectores o bien su capacidad creativa para imaginar historias, dibujar... especialmente en el caso de los niños y niñas prelectores. Igualmente se detectó que este gusto parecía ser mayoritario entre las niñas frente a los niños, según se observa en los diferentes testimonios:

21. M1— Es verdad que todo lo que lee le encanta, ¿te ha gustado? Siempre sí, nunca, es decir, no. No me ha gustado, o regular, jamás. Siempre todo lo que lee le encanta, y eso también es muy bueno. (Entrevista 1)

26. M6— Ahora se cuenta ella los cuentos. Desde que ha empezado la catequesis, es verdad que se mete ella sola, la voy a tapar, le doy un beso, y ya enseguida “tengo que rezar y voy a dar gracias por el día que he disfrutado”, y yo la oigo, y luego inventa un cuento y dice que se lo lee ella. Inventado, sin libro y sin nada.

Med.— ¿Y se los cuenta a sí misma?

M6— A sí misma, al día siguiente le digo: ¡Oye! pero tú ¿qué hiciste anoche? casi no te duermes, “me inventé un cuento y me lo conté a mí misma para poder dormir mejor”. (Entrevista 6)

10. M7— Ya te digo, un cambio de uno al otro, es totalmente diferente, al mayor no le gustan nada los libros, y esta pequeña es que es una pasada, se entretiene, se puede pasar horas en su habitación leyendo libros, a lo mejor también le van dejando libros, se pone a leer y a verlos y demás, y ahora que empieza a leer es supercuriosa, “mira ya he leído mamá, ya sé lo que pone”, y conforme va sabiendo, aún le va llamando más la atención, ¿sabes? Es una pasada. Y eso desde que empezó a ir a la guardería. (Entrevista 7)

5. M8— (...) a la mayor le gusta mucho leer, y ahora a la pequeña que antes, cómo no sabía leer, tenía menos interés, pero ahora que está aprendiendo ya y sabe leer minúsculas y todo, pues la verdad es que a las dos les gusta, es verdad que tiene que ser algo que les guste mucho, claro, imagino que como a todos los niños. (Entrevista 8)

7. M13— (...) leer le gusta mucho, todos los libros que tiene se los va leyendo ella sola ya, ya no necesita que estemos con ella para leer, la lectura del colegio semanal la coge ella, se la lee tranquilamente y luego lo que le apetece, tiene una estantería librería donde ella tiene libros y va cogiendo y leyendo y va dejando. (Entrevista 13)

131. M15— A ella, desde pequeña, no sabía leer, tenía dos años y no iba a la escuela, y cogía el papel y cogía el libro y decía: ¡vamos a leer!, pero no sabía leer ni una letra ni media, no sabía, pero hacía como que leía. Lo que se le

ocurría, ¿sabes? Desde pequeña, desde los dos años. Pero el chico no lo ha hecho nunca. (Entrevista 15)

32. M16— Sí, a lo mejor coge el libro ella y como que cuenta el cuento ella, aunque no sea verdad, se lo inventa y pasa página, pasa página y hace como que cuenta un cuento, sí. (Entrevista 16)

58. M19— Por la noche sí, o sea, es sagrado, durante el día, si se lo dices tú, bien, si no, es como que... bueno, voy a hacer otras cosas, pero por la noche, antes de dormir, siempre, y muchas veces hasta te pide otro, o sea que... (se ríe) y no es porque quiera hacer tiempo para irse a la cama, no sé ella te lee uno y si se le ha hecho corto ya te dice: ¡Mamá! ¿me puedes leer otro?, entonces lo que hacemos es leer un cuento abajo y el siguiente nos inventamos uno (se ríe) y se lo contamos mientras se mete en la cama y la tapamos y eso, pero sí, yo creo que le gusta. (Entrevista 19)

En la primera sesión del *Taller de lectura*, se preguntó a los niños y niñas sobre sus preferencias y gustos por la lectura. En general, las percepciones de los niños y niñas sobre sí mismos en relación con la lectura y con sus hábitos lectores tendían a ser coincidentes en el discurso con las ideas transmitidas por sus madres en las entrevistas. De esta forma, se detectó que, entre los más pequeños, parecía haber más gusto por la lectura. Se trataba, sobre todo, de niños y niñas que no sabían leer o que se estaban iniciando en la escritura, por lo que relacionaban la lectura con el acto de la escucha del texto o con la lectura compartida en familia o en la escuela. Sin embargo, conforme avanzaba la edad, aumentaba también el número de niños que admitían que no les gustaba leer, o bien guardaban silencio cuando se les preguntaba. Entre estos niños, la lectura era entendida como un acto individual, ligado fundamentalmente a la escuela y a la obligatoriedad:

Med.— ¿Estáis mirando cuentos? ¿A quién le gustan los cuentos?

Voces— A mí, a mí [Levantando la mano todos menos Nerea y Anabel.]

Med.— ¿Y a quién no le gustan?

Nerea y Anabel— A mí no. [Se ríen con picardía, como si mintieran y quisieran provocar algún tipo de reacción en la mediadora.]

Inés— A mí sí.

Med.— ¿No os gusta que os cuenten historias?

[Se solapan las voces.]

Med.— ¿Y en el cole os leen cuentos?

Nerea— No.

Inés— Sí, pero los leemos nosotras solas. [Entrega un libro a la mediadora]

¿Me los lees?

José— ¿Me lees este?

Med.— Sí, ahora los leemos.

[Se solapan las voces.]

Med.— Vamos a elegir uno y yo lo leo.

Anabel— Primero este.

Nerea— No, este, este.

[Cada uno lleva un libro en la mano y todos quieren que se lea el suyo.]

Med.— Como tenemos muchos días, los leeremos todos. Hoy es el primer día y hoy vamos a empezar por uno.

(Grupos 1 y 2. /3-5 años/. Sesión 1.)

229. Med.— Y leer... también vamos a leer.

Voces— ¡Bieeeeeen!

Mara— ¡A mí me encanta leer!

(Grupos 4 y 5. /7-9 años/. Sesión 1.)

17. Antonio— A mí no me gusta leer.

[Se solapan las voces.]

Roberto— Yo lo odio.

Diego— A mí me encanta.

[Se solapan las voces. Hablan todos a la vez, todos quieren opinar, pero no se entiende.]

Med.— De uno en uno. Entonces, ¿a quién le gusta leer?

[Entre los onces integrantes del grupo, levantan la mano Diego, Gorka, Lupe y Pilar.]

Pilar— A mí, más o menos.

Roberto— ¿Leer por obligación o leer porque quieres?

Med.— No, leer porque te gusta.

[Se solapan las voces.]

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

La lectura y la escuela

La vinculación de la lectura con la formación y el aprendizaje provocó la emergencia de la escuela de forma recurrente en todas las entrevistas. La propia actividad de lectura realizada en la Biblioteca se relacionaba a menudo con el colegio. En las primeras entrevistas, este tema surgió con frecuencia por iniciativa de las madres y se integró en la conversación naturalmente. De este modo, la entrevistadora también comenzó a preguntar por esta cuestión cuando sentía que las entrevistadas explicaban o describían las situaciones de lectura en el hogar escuetamente, la escuela se valoraba entonces como un camino de exploración para tratar de profundizar en la lectura desde otras perspectivas.

En consecuencia, el contexto escolar emergió en todas las entrevistas en varios sentidos y por diferentes motivaciones. Así, se observó, especialmente, que las actividades que se proponían desde la escuela eran respetadas y tenidas en consideración. Los niños y niñas participantes solían tener buenos resultados académicos y las madres se preocupaban porque sus hijos o hijas cumplieren con las tareas escolares, solían implicarse, colaborar o estar atentas para asegurarse de su realización:

17. M1— Esta es la ficha de lectura que él hace. Yo a esto no le ayudo, pero muchas veces él escribe lo que a mí no me parece, desde mi punto de vista no me parece importante, él lo ve importante, y a lo mejor son cosas que a él le llaman la atención. En esto sí le dejo libremente y ahora va mejorando, conforme... me parece a mí que va mejorando. También en el cole les dan las pautas. (Entrevista 1)

102. M4— Ahora lo están trabajando en la escuela. En la escuela están haciendo exposiciones, cuando les toca un tema de lenguaje y naturales y los graba el profesor y eso tienen que hacer, ellos tienen que hablar porque dice, cuando yo hablo dice, ya se va soltando, pero le cuesta, le da vergüenza hablar. (Entrevista 4)

29. M8— (...) con la mayor tenemos más problemas por los deberes, porque se le da muy bien y saca muy buenas notas, pero es muy despistada, (...) entonces perdemos mucho tiempo con los deberes, ya nos pasaba desde 1º de

Primaria, que hace los deberes mientras... tiene extraescolares, los deberes, y cenar rápidamente y casi no da tiempo para leer. (Entrevista 8)

49. M11— Incluso ayer fui al colegio, que tuve tutoría, y muy bien, la verdad es que bien, con muchísimo interés, a ver este año les han cambiado la táctica, no llevan libro de lenguaje, trabajan mucho... mañana va a tener una exposición de naturales, él se lo prepara en el ordenador con sus diapositivas con su transmisión, o sea, un interés muy grande. (Entrevista 11)

229. M13—Y no hay un ejercicio que nosotros no repasemos antes de que lo lleve al colegio., ni uno. Y revisamos las faltas de ortografía, venga, vamos a escribir esta palabra en otras frases a ver así, invéntate una frase y trabajamos, nosotros machacamos el ejercicio que tiene, que le ponen. (Entrevista 13)

35. M15— El inglés, le gusta, que le va. Y el francés dice la chica que va muy bien, mejor que ella. Ahora, ya empieza que si matemáticas, que, si no sé qué, venga a decirle cosas, para que lo haga, para que estudie, siempre hay que decirle, y así aprueba, pero si fuera por él... que estuviera él solo, ese la mitad no lo aprobaba, pero porque no estudia. (Entrevista 15)

77. M17— Con esto de las presentaciones, pueden presentar un Power Point, les dan una nota con el esquema, les dejan echarle un vistazo o ponerte chuletilas un poco para desarrollar. Pues ayer, en vez de Power Point, como tienen un visor, bueno no sé, en la pantalla sale lo que has escrito, y ayer, en la exposición, empezó a poner tablas con la natalidad, con esto, y le dije: ¡Mira el Power Point funcionaba mejor! (Entrevista 17)

39. M18— (...) yo a veces me voy con la pequeña para que la mayor haga los deberes o es al revés, pero ellas son como conscientes de que ese rato hay que hacer los deberes y que no hay que molestar. (Entrevista 18)

En este sentido, también se evidenció la importancia que las madres concedían a los consejos y orientaciones que les aportaban los maestros y maestras de la escuela; su criterio parecía valorarse y se citaba como una voz de autoridad:

14. M2— Hace unas semanas, él de diccionario lo justito, lo que le mandaban, y el profesor me puso una nota para que cada día practicásemos buscando 6 o 7 palabras para que cogiese soltura de esto. (Entrevista 2)

21. M3— (...) porque yo hablé con la maestra y todo, pues a mí me gustaría que mi hijo repitiera y además ella también. Porque estaba totalmente fuera de las materias del cole. ¿Sabes? Iba al colegio, pero no comprendía nada. (Entrevista 3)

102. M5— En el cole también les influyen mucho, les dicen que lean. Cuando tuvimos la reunión con la profesora nos dijo que era importante que leyéramos con ellos, que, si podía ser, todos los días un rato, leer con ellos, aparte del libro, del que les manda ella, pero que leyéramos con ellos, sí, que era muy importante. (Entrevista 5)

96. M6— Tiene mucha imaginación, todas las profesoras que han pasado me lo han dicho, que tiene mucha, mucha imaginación, que la conservemos y que eso... que no la abandonemos, que estemos con ella pendientes, venga los deberes, que no hace falta, pero que estemos allí también. La de Infantil me dijo también, que me la encontré hace poco, porque este año han cambiado, y me habló de ella y me dijo sería bueno que la apuntaras a música, y la he apuntado, porque me lo dijo ella. (Entrevista 6)

105. M8— En varios aspectos, y su profesora también me lo ha dicho, que es así, por ejemplo, su capacidad de comprender las matemáticas para su edad. Comprende muy bien, se queda con los conceptos a la primera. Tanto en lengua, como en matemáticas. (Entrevista 8)

287. M13— También me ha comentado la maestra que tiene mucho vocabulario, no es muy habladora, pero, cuando habla, usa vocabulario, no se queda escasa de vocabulario a la hora de poderte explicar algo. (Entrevista 13)

122. M14— Sí, que va todo bien, que las ven bien, que van jugando en los recreos, sí, porque también, claro, he hablado con los profesores, aunque yo les pregunto, todos los días les voy preguntando qué estáis haciendo, ¿cómo vas en el recreo? Pero, claro, es otra cosa hablar con los profesores, y me van diciendo que van bien. (Entrevista 14)

16. M19— Sí, desde los 4 meses empezó y fenomenal, y me lo decía la maestra, es una niña líder, igual que las otras de su misma edad, son líderes todas, y era como “yo voy aquí y todo el mundo me sigue”, pero no porque ella exigiera ni... sino por su carácter, todo el mundo iba donde iba ella. Y en

el cole, empezó muy bien, y ya en diciembre, justo antes de Navidades, la profesora notó ya que ella no estaba igual. (Entrevista 19)

De este modo, se establecieron vínculos frecuentes entre la lectura y la escuela. Las madres explicaban las actividades de lectura propuestas en la escuela como referente principal, es entonces cuando, en ocasiones, se descubrió alguna alusión a la autoría de los libros:

60. M2— Ayer mismo les han encargado el libro de *Matilda*, en el cole, pues me dijo: ¡Vamos a conseguirlo, vamos a preguntar a ver a la prima! (Entrevista 2)

120. M4— También se está leyendo *Las brujas* de Roald Dahl y luego, de cada tema, tienen que hacer un resumen, ¿sabes? (Entrevista 4)

28. M5— En el cole les mandan... a lo mejor traen un libro al principio de la semana y se lo tienen que leer hasta el viernes, pues vamos dividiendo para que lea todos los días, que no lea todo en un día o dos, lo dividimos para que vaya leyendo todos los días.

190. M5— Y eso que la pequeña de momento solo tiene los fines de semana, le mandan solo. Les manda un libro para que se les leamos y una ficha, para que la hagan ellos. Solo los fines de semana, en Infantil solo los fines de semana. (Entrevista 5)

121. M6— Sí, sí los viernes, sobre todo. Sí, les dan un libro y de ese libro les dan también la ficha. Nombre, la fecha, título, autor y van rellenando, hacen un dibujo del libro y luego un resumen, o a lo mejor pone: Busca cinco preguntas con interrogación, cinco líneas con interrogación, y cinco con exclamación o cinco líneas que lleven la m, cada semana van cambiando la ficha. (Entrevista 6)

36. M10— Los cogen ellas de la biblioteca del colegio, pero no lo sé, creo que lo escoge ella. Bueno, el fin de semana pasado sacó uno, que me lo ha dado la maestra, de Roald Dahl que lo estaban dando en el cole el del Zorro que era así, [señala el grosor], el lunes no lo pudimos llevar. Dile a la maestra que no te ha dado tiempo a leerlo y le debió decir: “Bueno pues mañana sí, ¿eh?, que ya te tienes que acabar el libro”. (Entrevista 10)

54. M13— Ahora están dando en el colegio pues por autores y ahora están con Gloria Fuertes y no sabía que ella tenía un libro gordo de poesía de Gloria Fuertes que le habían regalado, pero, cuando se lo regalaron, yo la veía muy pequeña para ese libro. Y dice: “Pero, mamá, este libro me encanta” y lo lleva al colegio, “¿sabes que los profesores todos los días nos leen una poesía del libro de Gloria Fuertes?”. (Entrevista 13)

153. M15— Hasta el año pasado, en la escuela, les decían que en la biblioteca cogieran algún libro, pero este año a mí no me ha dicho nadie nada, porque lo ponían, se lo mandaban escrito. (Entrevista 15)

Desde la adopción de un concepto de lectura vinculado a esta perspectiva escolar, las madres incidieron en las dificultades de lectura y escritura que observaban en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En este sentido, surgieron cuestiones relacionadas con el nivel de la decodificación, con aspectos ortográficos o instrumentales que les parecían significativos:

61. M1— Da exclamaciones, los puntos se los come aún un poco, los puntos... enlaza seguido, pero, ya lee mucho mejor. (Entrevista 1)

121. M3— También, también, claro. La chica está en 1º de Primaria y tiene mejor letra que el chico, ¿sabes? Bueno a ella le gustó escribir ya cuando iba a Infantil, empezó a escribir en mayúsculas y minúsculas también, pero, en cambio el chico, pues ¡madre mía, qué letra tiene! (Entrevista 3)

11. M4— Luego también a la hora de..., por ejemplo, en el colegio, también le ayudará en el sentido de que le..., para faltas de ortografía, que ahora solo están en 5º, que le ayudará, los acentos, y bueno pues que yo pienso que es una herramienta como puse, que es muy buena. Y aprendes mucho. (Entrevista 4)

12. M5— (...) ahora ya parece que se va soltando un poco, pero le costaba más al principio leer, digamos, confundía un poco las sílabas, a lo mejor las leía al revés. (Entrevista 5)

85. M7— Sí, leemos a lo mejor un párrafo o eso y es ella la que me dice: ¡Mamá, mañana más! Un libro nos puede costar tres días o cuatro días, le exijo mucho ¿eh? en casa. A lo mejor ahora le he cogido *Cuadernos Rubio* para que

escriba, porque se confunde mucho en la escuela con las líneas, y entonces sí que le exijo mucho, compré también cuadernos de Lamela, que son para que sepa dónde van las líneas. (Entrevista 7)

42. Med.— Y con el tema de la lectura, ¿cómo las ves?

M18— Con mi hija mayor nos costó, bueno, ahí vamos, porque además no pronuncia bien, no pronunciaba los... ¿cómo dijeron que era?, cuando es br, pr ...

Med.— Sí las trabadas.

M18— Sí. Se dejaba la r, y ahora hay veces que confunde la t con la p, cuando está leyendo, ahora parece que vamos un poco mejor, pero, cuando está leyendo, a lo mejor si es una p lo pronuncia como t. También en el colegio va a apoyo de la pedagoga, sobre todo para la t y la p. (Entrevista 18)

En esta valoración de la lectura, se observó una insistencia especial también en el nivel de la comprensión lectora o en la expresión como competencias que consideraron relevantes y como un objetivo de la lectura; es decir, la lectura se valoraba como importante en tanto que favorecía la comprensión lectora y mejoraba la capacidad expresiva:

11. M3— Lo lee, pero le cuesta comprender, luego son algunas palabras que no las entiende y llevamos un tiempo que las palabras que no las entiende las sacamos, buscamos lo que significa, y digo, vamos a aprender cada día una palabra o dos o tres nuevas, para que vaya comprendiendo lo que lee, pero es que, aun así, le cuesta, no tiene las mismas ganas como en las matemáticas o lo demás.

117. M3— Vamos a ver, yo pienso que cada padre nos gustaría eso, que su hijo, por lo menos yo, me gusta que mis hijos vayan aprendiendo a expresarse más, es lo que veo más importante, claro. (Entrevista 3)

8. M4— Porque a veces lees muy deprisa y no te enteras de las cosas, hay que también comprender lo que estás leyendo. Yo es que pienso que luego adquieren más palabras, y eso a la hora de expresarse pues va a ser mejor.

123. M4— Nosotros, desde la escuela, lo estamos trabajando y desde casa también, porque es la importancia de leer, pero comprender y, claro, pues cada niño a lo mejor necesita más tiempo, a lo mejor unos, digamos, ya lo hacen bien, pero a otros les cuesta más, ¿sabes? (Entrevista 4)

10. M8— (...) veo que lo comprende y le apasiona, si es un tema que le gusta, le apasiona leer, pierde un montón de tiempo leyendo, y entonces pues, claro, cuando salió el taller o el curso yo... claro, todo lo que sea un apoyo a que, sobre todo, lo que comentaba de comprensión, para que comprendan bien lo que están leyendo lo que... para que no se queden solo en leer y que luego no sepan lo que han leído.

100. M8— Eso yo lo veo muy importante, que comprendan lo que leen. Porque sirve para todo, para los estudios, para todo. (Entrevista 8)

81. M9— Sí, y me parece que, como tampoco lee, a ver, aprendes vocabulario y soltura y expresión, la comprensión lectora es de lo más importante. (Entrevista 9)

6. M11— (...) si se lee pues tienes más facilidad de expresión, comprendes las palabras, buscar sinónimos...

21. M11— Le digo: ¡coge el libro! y tal cual, pero no. ¡Hombre! yo sé también que lectura podrá ser a lo mejor sociales, leguaje y naturales a la vez que él está estudiando sea también como formas de leer para comprender, me refería allí a eso, no como para un cuento, para comprender, pienso, no lo sé.

45. M11— (...) es importante para coger comprensión, saber buscar, comprender esta palabra, pues esto es un sinónimo, tal o cual, pienso, ¿eh? pero no lo sé. (Entrevista 11)

264. M15— Sí, sí sí, contra más lean, mejor leerán. El chico no lee mal, pero la chica lee mejor. Y más deprisa. Le digo: ¡No corras, que lo importante es entender lo que uno dice! El chico va un poco... siempre ha leído más lento que la otra. (Entrevista 15)

Este interés por la comprensión lectora, mostrado por las madres al comienzo de la entrevista, fue retomado frecuentemente por la mediadora de lectura en la segunda parte de la entrevista, cuando explicó los objetivos del taller:

117. Med.— Entonces, de esta manera, estoy trabajando la comprensión, porque la lectura en ellos todavía es lenta, y ahora lo que hacen es identificar palabras, pero no pueden comprender el texto en la medida en que el esfuerzo lo están poniendo en identificar las letras, ese esfuerzo hace que la comprensión del texto se pierda mucho. (Entrevista 7)

Así, las propuestas lectoras que provenían de la escuela eran aceptadas y valoradas y no solían cuestionarse. La obligatoriedad de la lectura era recibida como una tarea escolar, beneficiosa para sus hijos; incluso, en algunos casos, estas experiencias lectoras se comentaban como las únicas que realizaban los niños. Así, la preocupación de las madres parecía residir precisamente en que, si no fuera por la obligatoriedad, sus hijos no leerían, de forma que ellas también contribuían e insistían en su importancia:

93. M1— A él le gusta mucho mirar, eso sí, porque yo creo que, desde el colegio, desde todo, y es verdad que a mí me gusta que lea, y le inculco la lectura, yo hago porque lea, y él lo lee, si tú haces porque él lea, mejor o peor, empiezan. (Entrevista 1)

75. M2— No, en Infantil era obligatorio el librito de fin de semana, leértelo, comentario y dibujo. (Entrevista 2)

3. M4— A mi hijo le gusta poco leer, vale, pero yo le obligo. (Entrevista 4)

5. M9— (...) lee en la escuela, cuando le obligan, lee bien, pero no porque le guste leer. (Entrevista 9)

14. M12— Pero, si no es por obligación, no lee.

19. M12— (...) cogía libros de la biblioteca, a los 2 o 3 meses le decía a la bibliotecaria: “Te los devuelvo”, pero nada. Me venía con alguno del cole, “es que no me gusta”. Le decía: Habla con la profesora y cámbialo, si no te gusta el tema, es normal que te pinche. (Entrevista 12)

108. M18— Con la mayor tenemos que leer el libro que sacan el fin de semana, que ese es por obligación, dijéramos, y luego el libro que estamos leyendo de la biblioteca, que es un poco para que vaya leyendo más y para que coja más fluidez. (Entrevista 18)

Con carácter excepcional, en la entrevista 2 se cuestionó uno de los métodos de motivación lectora de la escuela y en la entrevista 10, la madre se preguntó si la obligatoriedad había podido influir en la desmotivación de su hija por la lectura, no obstante, ella también había adoptado de forma rigurosa las pautas de obligatoriedad que consideraba importantes:

31. M2— (...) y ahora mismo tiene otro del cole, para un tiempo, les dan el libro y que vayan... les ponen como si fuera..., yo tampoco lo veo muy... Por ejemplo, en el caso de mi hijo no funciona. Es una manera de motivar a que lean más. Les ponen, en el cole, una cartulina en la pared y cada libro que te lees pues un *gomet*. Alguna vez vas al cole y ves algunas líneas de *gomet*s de 10 o 12 y alguno se ha quedado en tres. Él no funciona con el tema de que... yo pienso que tiene un problema de que lo valoran poco. (Entrevista 2)

52. M10— No lo sé. No sé si sería el cambio de Infantil a Primaria, o la obligación de leerse el libro ella. Porque en Infantil sacaba el libro y ella empezaba a leer, y yo, cuando la veía, pues venga, te cansas que termino yo. ¿Sabes? Parece que se lo tomaba más a gusto. Pero, el año pasado, ya empecé “que este libro es muy grande, que esto no lo quiero leer”, y me cuesta los fines de semana pues pelear con ella, ¿sabes? Con los demás deberes, en un momento los hace, pero leer el libro... Además, se lo va dejando. Normalmente, el viernes hacemos los deberes, luego el sábado están las dos y su hermana no la deja hacer mucho. Y dice: ¡No, no el libro para el sábado! Y yo los sábados también trabajo, entonces le digo a mi marido que se lea el libro por la mañana, porque es que así yo no tengo que estar todo el rato peleando. (Entrevista 10)

De las entrevistas se deduce, por tanto, la valoración de la lectura como herramienta formativa, estrechamente vinculada con la escuela, un concepto de lectura instrumental y un interés porque sus hijos e hijas sean lectores en tanto que la lectura facilita la adquisición de conocimientos. La preocupación por un correcto aprendizaje en el nivel de la decodificación y de la comprensión lectora indicaban también que las experiencias de lectura desarrolladas en el hogar se percibían como un apoyo a ese aprendizaje:

13. M1— (...) este año, desde que ha empezado en 3º, se los ha leído él solo, y a lo mejor salen muchas palabras... porque es verdad que les meten muchas palabras raras, (...) muchas palabras que él no comprende todavía, que se las lee él solo, y él no me dice qué significa esto, pero, si yo lo leo y él me escucha, dice: ¿Y qué es eso? (Entrevista 1)

9. M2— Yo sé que él tiene mucho interés por muchas cosas y lo oyes hablar y te sorprende, porque dices y este ¿de dónde se ha sacado esto? o te salta con

preguntas que dices y esto ¿cómo le ha sobrevenido la duda?, pero pregunta, y yo le digo: ¡A ver, coge un libro, lee, lee, que ya no es solo lo que yo te diga o lo que busquemos en Internet que te solucione el problema! Porque ahora es San Google, siempre recurrimos a él. (Entrevista 2)

En las sesiones del *Taller de lectura*, los niños y las niñas también mencionaron el colegio de forma frecuente en las conversaciones, tanto para hablar de libros como para apoyarse en sus conocimientos y experiencias escolares:

181. Ariadna— Hacer, entre todos, un libro y hacer copias para que todo el mundo lo vea, todo el mundo no, pero los que lo quieran leer.

Mara— Por ejemplo, los que estamos apuntados aquí...

Ariadna— Se pueden llevar uno cada uno...

Laura— Le preguntaríamos a la chica de allí [señala al mostrador, parece que se refiere a la bibliotecaria] si nos lo puede dejar.

Andrés— Como la revista del colegio.

Mara— El periódico.

Med.— Bueno, son muy buenas ideas, las tendré en cuenta para el curso que viene.

Ariadna— Apúntatelas en la agenda.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12.)

El colegio o el profesorado surgía en la conversación en tanto que los participantes establecían algún tipo de conexión experiencial entre el taller y la escuela. Del mismo modo que habían reflejado las madres en las entrevistas, los participantes solían conceder a la escuela un valor de autoridad al ser su referente formativo y lector más importante:

510. Héctor— Nuestra profesora B. nos dice que... porque yo cuando juego con... porque B. siempre nos dice que los niños tienen más imaginación que los adultos porque tienen ojos de niño y B. aún tiene 36 años o 35.

Irina— Tiene 36.

Joel— Y aún tiene imaginación.

Héctor— Y desde pequeña ha imaginado y sigue imaginando.

Irina— Es verdad.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 2.)

79. Roberto— Ese está en el colegio. Hay uno igual en el colegio.

Diego— Sí, tiene letras en el título.

Roberto— *Ladrón de gallinas*. Ese es del colegio.

[Se solapan las voces. Parecen contar una actividad que hicieron en grupos, uno de ellos leyó *Ladrón de gallinas*, pero hablan todos a la vez y no se entiende bien.]

Med.— ¿Qué hicisteis entonces con el libro?

Roberto— Lo miramos y como teníamos que grabarlo y nos inventamos una historia, más que cambiamos de [Imperceptible.]

Med.— ¿Y lo grabasteis después?

Roberto— No. Nos inventamos una historia, pero no me acuerdo.

Pedro— Hicimos un audio.

Med.— ¿Y todos los libros que visteis aquel día eran sin palabras?

Roberto— No. El de Pedro, Antonio, Pilar y Jorge era inventado.

Pedro— No.

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

Los libros infantiles en el hogar

En cuanto a la presencia de los libros infantiles en el hogar, entre las familias entrevistadas, las visitas a las librerías o la compra de libros resultaban excepcionales. Tampoco era frecuente el concepto de libro como objeto cultural y de regalo habitual en la infancia. Aunque en la mayoría de los hogares parecían contar con libros, en ocasiones, se debía a las aportaciones o regalos de otras personas y familiares:

67. M1— Sí, pero también es verdad que ya sabes que en los pueblos somos muy poco... pero siempre me ha gustado a mí, en Navidad, que tenga el día de Nochebuena un libro, un libro, no gastar mucho porque es verdad que, después que se leen, dices... no tenemos la cultura esa de los libros...

90. M1— (...) voy a las librerías, yo paso, las miro, y, la verdad, es como que me hace mucho duelo gastarme, que a lo mejor en cualquier tontada me lo gasto, para libros, a mí, nunca me he comprado.

165. M1— Es que no tenemos esa cultura, no hay cultura de libro, a mí me gustan mucho los libros, pero lo que te digo, no tengo el valor de comprarme un libro de 20 €, mira si soy rancia, y esto pasa. (Entrevista 1)

61. M4— La verdad es que no, el año pasado le regaló un amigo un libro. En la línea de *Gerónimo Stilton*, no me acuerdo cómo se llama. Y sí, le gustó mucho. Porque ya te digo que esas aventuras le gustan, y le digo: ¡Hala, que te las tienes que saber todas de memoria! Pero nosotros, la verdad, no, no le hemos regalado libros. Porque mi cuñada, de los chicos, me daba los clásicos cuentos de *Caperucita roja*, *Aladino*, tal... entonces, nos los pasaba y yo se los leía, ¿sabes? Entonces, comprar, comprar, así de hacer un regalo de libros, la verdad es que no. (Entrevista 4)

40. Med.— Y cuéntame un poco, ¿le regaláis libros? ¿ella pide libros para su cumpleaños?

M6— Su abuela, sí, porque no le gusta comprar cosas que no sean útiles, siempre está “algo que use y educativo”, educativo, sobre todo, siempre está con... se va de vacaciones, viene con un libro, un libro, siempre el libro. A mí también me lo dice, “es que tenías que empezar a leer tú, porque así la chica...”. Ellos leen mucho, yo no. (Entrevista 6)

72. M8— A mí marido le gusta mucho leer, yo leo menos que él, y, cuando se tiene que comprar algún libro, pues pasamos a lo mejor una hora en la Casa del Libro fácilmente, y ellas se entretienen, mientras mi marido mira los libros que le gustan a él, pues vamos a la sección infantil y allí, como hay para que se sienten ellos, para ojear los libros, estamos allí. Pero tampoco es una cosa de costumbre, más puntual. (Entrevista 8)

104. Med.— ¿No piden que les compres [libros]?

M14— No, no, de comprar, no. Les gusta mucho ir a la tienda de animales, mucho. Tenemos en casa pececitos pequeños, porque querían tener unas mascotas, y dos canarios, sí.

150. M14— No, ellas no, porque nosotros no los hemos comprado, me los ha regalado mi hermana, hay veces que compramos, pero no mucho ¿sabes? Porque vamos recibiendo libros. Porque yo tengo dos sobrinos mayores, entonces, como se quedan de ellos, pues nos los va regalando. (Entrevista 14)

257. Med.— ¿Y libros que no sean del colegio, que sean para leer, para ellos?

M15— De pequeñicos miraban cuentos y cosicas de esas. Pero de mayores esas cosas ya no, claro, yo lo comprendo, es que los cuentos ahora son infantiles para ellos. Lo comprendo. (Entrevista 15)

De esta forma, fueron pocas las familias entrevistadas en las que el regalo de un libro se considerase algo normalizado o especialmente valorado. En estos casos, se detectaba una coincidencia con padres y madres que también eran lectores:

M2— Entonces, luego aparte los regalos de... siempre han sido libros. Mi hija me decía: ¡Qué Papá Noel más práctico tenemos! Porque yo le regalaba un libro, unas zapatillas, nunca le he comprado juguetes, sí le he comprado juguetes, pero a [mi hija mayor] le han encantado los libros y siempre un libro. Y a mi hijo, el curso pasado, les hicieron sacar libros de más pequeños, pues él llevó al cole orgulloso sus libros. Y le regalaban un libro y bueno, pero siempre su temática, el tractor, un camión, motores, pues sí a él le gustaba... ahora ya se va haciendo mayor le encantan unos libros que se llaman de Wigetta, pues de esos tiene varios, los Minecraft también le gustan. (Entrevista 2)

En general, se observa que el libro infantil no era apreciado como un producto cultural o artístico de consumo cotidiano, quizá por el desconocimiento social de la literatura infantil. En este sentido, el concepto de autoría apareció escasamente y casi siempre vinculado a la escuela. Las madres no solían identificar los libros que leían o tenían en casa por el título o el autor, aunque se mencionaron algunos cuentos populares y sorprendió la reiteración de la saga de libros de *Gerónimo Stilton*. Estos libros eran muy populares entre los niños y niñas del *Taller de lectura*, pues solían tomarlos en préstamo en la biblioteca escolar:

142. Med.— ¿Recuerdas algún título?

M3— Como han traído tantos, no sé. De dinosaurios, de animales, de planetas. Al chico le gustan mucho de los planetas, las estrellas, historias de los animales, también, como han traído tantos... (Entrevista 3)

26. M4— Le gustan mucho las aventuras estas de *Gerónimo Stilton*. Y yo a veces le digo, a ver, en el colegio pues deben tener bastantes libros de esos, porque se los traen, pero cambia a ver a otros, “que no, que estos me gustan mucho”, pero digo, igual otros también te pueden gustar, cambia. Y no hay forma. (Entrevista 4)

9. M8— (...) la mayor, que le trajo Papá Noel un libro de *Gerónimo Stilton*, que están todos los críos..., en cuatro días se lo leyó, le gusta. (Entrevista 8)

14. M12— Le regalaron para Papá Noel el libro de *Gerónimo Stilton*, de esos gordos, y ha estado oliendo las páginas, como huelen, pues lo coge, y yo digo, venga que va a leer, y al rato ves que las huele, pasa hacia delante, hace los juegos, pero no se pone a leer. (Entrevista 12)

154. Med.— ¿Y no recuerdas algún título que les haya gustado?

M14— A ver, es que hay ¿cómo se llama este? El de *Peter Pan*, también. Los cuentos de *Peter Pan*, es que yo... voy leyendo, ¡ah!, *Rapunzel*, aunque es un cuento viejo, bueno de antes, pero les gusta leérselo más veces. ¿Cuál más? ¿cómo se llama? ¿La habichuela y no sé cómo?

Med.— ¿*Jack y las habichuelas mágicas*?

M14— Sí, eso. ¿Y qué más? *Los tres cerditos* les gusta mucho, aunque se ponen música y bailan, porque hay en YouTube música de Los tres cerditos. ¿Qué más? Esos de la *Caperucita roja*. Aunque a la mayor le leo cuentos más para ella de su edad, pero es que son títulos muy así que no se me quedan, a mí no se me quedan mucho los títulos. (Se ríe) Yo les voy contando, les voy leyendo, pero buff, a mí no se me quedan mucho, es que más... Porque tenemos muchos, ya te digo. (Entrevista 14)

53. M16— Sí, estas Navidades le regalaron un cuento, no me acuerdo cuál era, igual era el gordo este que te digo que hay varios. Este que te digo que... sí ese fue. Se lo regaló su abuela. (Entrevista 16)

53. M17— Sí, se llevó los de Greg, le gustan, los del *Diario de Greg* le gustan mucho. Y *Gerónimo Stilton* también le ha gustado mucho. (Entrevista 17)

84. M18— No, porque cada vez que voy a una tienda de esas me cuesta 50 o 100 €, cuando vamos al x que allí sí que hay libros, que les compro algún libro, ahora les compré uno que era como de unas aventuras, era un oso, no sé qué que iba por países y se lo voy leyendo. (Entrevista 18)

En las conversaciones que se mantuvieron con los niños y niñas del taller, se confirmaron estas preferencias por *Gerónimo Stilton*:

81. Med.— Y Héctor o Eloy ¿tenéis algún libro favorito?

Héctor— No.

Eloy— Sí, el de Gerónimo.

Med.— ¿Te gustan los libros de *Gerónimo Stilton*?

Eloy— Sí.

Joel— A mí, también.

(Grupos 4 y 5. /7-9 años/. Sesión 1.)

215. Roberto— Yo de miedo y de aventuras. Y de acción.

Gorka— A mí de Gerónimo Stilton.

Alicia— A mí de acción, aventuras, miedo.

Paúl— A mí igual, como a ellos.

Lupe— A mí de aventura, de miedo, no.

Luna— Gerónimo Stilton y de miedo.

Pilar— Yo, miedo aventura y acción.

Diego— Miedo, miedo y miedo.

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

692. Diego— Y sobre todo me gustan los de *Gerónimo Stilton*.

Luna— A mí también, son muy chulos.

Diego— Bueno, sobre todo, sobre todo, más concreto los de *Gerónimo Stilton en el Reino de la Fantasía*.

Luna— Sí, los nuevos que han sacado grandes, gordos...

Diego— Sí, esos tochos que tienen muchas páginas...

Med.— Y Luna, tú me estabas diciendo que estabas leyendo ahora...

Luna— Me estoy leyendo un libro de acertijos y uno de Gerónimo Stilton, el primero del Reinado de la Fantasía.

Med.— Y Pilar...

Pilar— Uno del Clan de las Zapatillas Rojas.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6.)

Estos libros solían ser comentados por los niños y niñas con entusiasmo, de manera que, si a algún niño no le gustaban estos libros, parecía sentir que no le gustaba la lectura puesto que no disfrutaba como lo hacían sus compañeros. En definitiva, se observa en el contexto cierto desconocimiento de los libros infantiles, falta de orientación y criterio, y un acceso limitado a las obras, pues tendía a reducirse a las más comerciales:

716. Med.— ¿Por qué no lees? Si leyeras todavía escribirías mejor.

Roberto— Pero me aburro.

Med.— ¿Lo has intentado con historias cortas?

Roberto— Son aburridas.

Med.— ¿Siempre?

Roberto— Sí.

Med.— ¿Y este te gustaría? [Le muestra *Emilio y los detectives* de Erich Kästner]

Roberto— [Lo mira y lo coge.] ¡Síii! [tono alegre]

Med.— ¿Te gustan las historias de detectives?

Roberto— Sí. [Afirma]

Med.— Puedes ir leyendo poco a poco, por capítulos... ¿te lo dejo entonces?

Roberto— Sí, vale.

Med.— ¿Y por qué este sí te interesa?

Roberto— Porque el título parece... el título llama mucho la atención.

Med.— Pero ya hay muchos libros así, como este. ¿Cuáles has intentado leer?
¿Por qué dices que te aburren?

Roberto— Todos los que hay en la biblioteca.

Med.— ¿Esta o la del colegio?

Roberto— La del colegio.

Med.— ¿Cuáles son, los que les gustan a todos tus compañeros los de Gerónimo Stilton y eso?

Roberto— Sí, esos.

Med.— Esos no te gustan.

Roberto— No.

Med.— Bueno, que no te gusten esos no quiere decir que no te guste leer hay un montón de libros... ¿solo lo has intentado con esos libros?

Roberto— Más bien desde primero de Primaria hasta tercer ciclo, entonces este año ya me he cansado de intentarlo.

Med.— ¿Siempre con los libros de la biblioteca del colegio?

Roberto— Sí.

Med.— ¿Siempre como obligación?

Roberto— Sí.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11.)

Cuando se preguntó a las madres por el tipo de libros que les gustaría que se leyeran en la biblioteca, solían mostrar confianza en el criterio de la mediadora y solo una madre realizó sugerencias:

101. Med.— ¿Qué tipo de libros te gustaría que leyésemos en la biblioteca?

M1— No sé, es que, si tú sabes, yo qué te voy a orientar si tú eres la experta, yo todo lo que tú le recomiendes yo estoy segura de que será todo bueno.
(Entrevista 1)

97. Med.— ¿Hay algún tipo de libros que te gustaría que yo introdujera en la biblioteca?

M2— ¡Hombre! Pues yo pienso que los clásicos si están ahí..., hay algunos que sí, sí, a ver, no, adaptados, me imagino que habrá adaptaciones, no el clásico *Quijote* este... ¡Vamos, que yo he leído libros que te lees el original...!
(Entrevista 2)

127. Med.— ¿Hay algún tipo de libros que te gustaría que leyésemos en la Biblioteca?

M4— No sé, (silencio) no sabría decirte, tú sabes más. Yo no sabría decirte.
(Entrevista 4)

108. Med.— ¿Hay algún tipo de libros que te gustaría que leyéramos en la biblioteca?

M5— Los que quieras, tú eres la más indicada para elegir, según edades y eso. El otro día dice que estuvo muy bien, que le gustó, un niño que se comía los libros. (Entrevista 5)

El hábito lector de las madres y los padres

En relación con el hábito lector de las familias, según los datos obtenidos en conversaciones informales, algunos padres y madres se consideraban lectores y otros no lectores. Esta diversidad también se reflejó en las entrevistas, aunque, entre las madres que fueron entrevistadas, predominaron las que declararon que no les gustaba la lectura:

3. M4— (...) A mí también me gusta poco leer. (Entrevista 4)

61. M5— Sí, sí, a mí mucho, me gusta leer, sí.

Med.— ¿Qué tipo de libros lees?

M5— Yo, novela. Novela de todo tipo, o novela histórica, novela romántica, de todo. En la biblioteca, lo cojo siempre, y por la noche, cuando tengo ya a todas en la cama, tranquilamente, leo por las noches, sí. (Entrevista 5)

72. M8— A mí marido le gusta mucho leer, yo leo menos que él. (Entrevista 8)

31. M11— (...) a mí no me gusta [leer], pues bueno... no soy como otras personas que se van y se cogen un libro, yo no, o sea que no, al revés, puedo decir que coger un libro y entrarme el sueño, así de claro, ni en la cama, ni en el sofá, coger un libro y entrarme el sueño, dormirme delante del libro. (Entrevista 11)

47. M12— A mí, tampoco [me gusta] mucho [leer]. Yo cojo un libro y, como no me guste el primer capítulo, ya se me queda allí también abandonado, y a su padre aún le gusta, pero lo mismo, que no le apetece ponerse, igual se pone y sí, se los come los libros, pero no... (Entrevista 12)

172. M13— (...) ni mi marido ni yo somos lectores, ni lo hemos sido nunca. (Entrevista 13)

91. M14— Sí, yo leo de vez en cuando, no mucho, pero hay veces que me dan ganas de leer algún libro, sí, no libros gordos, ¿sabes? que lleven muchas páginas, pero me gustan. Sí, de aventuras, de cosas de estas, sí. (Entrevista 14)

268. M15— Antes me sacaba [libros de la biblioteca], pero después estuve muchos años trabajando [comenta su situación laboral previa y la falta de tiempo] Pero de joven sí, y era socia de la biblioteca, de joven sí iba a por libros y eso, pero después... por falta de tiempo. (Entrevista 15)

En la entrevista con la bibliotecaria también se comentó este tema. Su opinión resultó algo más negativa que los resultados que se observaron en las entrevistas, quizá porque su valoración partía solo del uso que los padres realizaban de la biblioteca y porque, en el momento de realizar la pregunta, tampoco tuvo presentes a todas las familias. Su percepción fue general y sin matices, pero sí podría decirse que mantuvo cierto grado de coherencia con lo observado en las entrevistas:

Med.— ¿Y los padres de los niños que vienen aquí a la biblioteca leen o no leen?

B— No...

Med.— ¿No? En las entrevistas que hago...

B— (Interrumpe) De estos que tienes aquí... (silencio) ninguno. Y S. lee, por ejemplo, M. nada... que también se lo digo alguna vez digo: ¡Hala M. llévate algún libro alguna vez, a ver si te meto...! Nada... los padres de casi todos los niños...

Med.— Bueno, ¿B. quizás la única a lo mejor?

B— Sí, sí...B., B., pero ni los de J., ni S., ni el marido, ni E., ni nada...nada... (no se entiende) Casi todo son niños, ni A. tampoco nada, se ha llevado un libro y después... (Entrevista 20)

Esta cuestión, aunque podría afectar al hábito de los niños y niñas, a su relación con los libros y a su propio concepto de lectura, sin embargo, resultó más compleja de lo que podría parecer en un principio, puesto que los participantes que en el taller manifestaron que les gustaba leer y los que mostraron más interés no siempre provenían de familias lectoras. Así, se encontraban casos de madres que decían no ser lectoras, pero leían con sus hijos diariamente, deseaban transmitirles ese hábito y tenían hijos a los que les gustaba la lectura; mientras otras madres, que eran lectoras, admitían que no les gustaba leer demasiado con los niños; e, igualmente, lectoras que leían de forma individual y también con sus hijos. De este modo, no podría decirse que entre las familias entrevistadas existiera una correlación entre padres lectores e hijos lectores:

52. Med.— Desde pequeño ¿le habéis leído?, cuéntame un poco.

M1— Sí, pero yo soy muy vagueta, no me gusta leer yo, por las noches... soy un poco vagueta, de pequeño, muy pequeño... [sí que le leía] luego cuando empezó ya a leer los cuentecicos estos de imágenes, ¿qué vemos? Eso sí, eso de siempre. Te había preparado también unos libros que teníamos en casa de lo que hemos leído, porque claro, primero con imágenes, y ahora ya hace mucho que no le leo.

63. M1— Y yo le he leído de pequeño, lo normal, no he sido muy lectora, he sido más lectora para mí que para él.

90. M1— A mí me gusta leer, ahora lo he retomado. [Se refiere a una lectura personal] (Entrevista 1)

49. M2— Los libros siempre le han apasionado porque en casa siempre hay libros, su padre, su hermana... pues yo también, lo poco que ahora puedo leer, pues también leo. (Entrevista 2)

14. M6— A ver, pues todas las noches, es verdad que yo me metía con ella a la cama, más en invierno, es verdad, y siempre le he leído, siempre un poco, y esto que empiezas a leer y venga, ahora continúa tú, ella continuaba, me seguía, sí, a veces me lo inventaba (risas) y ella me decía, no, no, así, no es.

44. M6— Yo, como mis padres, nunca, alguna vez voy a la biblioteca con ella, cojo libros para ella, me cojo uno, va, empiezo, a los cuatro días ya me canso, es que no me va. Su padre lee más, sí, es de otra manera, es como sus padres y que lo que lee se le queda, y lo que ve en la televisión igual. Yo nada, yo es que, nada. (Entrevista 6)

3. M7— A ver, yo no suelo leer mucho, la verdad, su padre sí que es más lector, pero tanto con mi hijo mayor no ha tenido el interés que tiene ella, ella se mete en su habitación, desde hace ya bastante, se mete en su habitación y curiosear los libros, los mira, se inventaba ella lo que... he leído esto, he leído lo otro, he leído no sé qué ¿sabes? O sea, que le gusta. Y ahora que ya empieza a leer, porque sí es verdad que todas las noches, cuando podemos, le he dicho, venga vamos a leer un poco, y se pone ella a leer, y luego le leo yo. (Entrevista 7)

37. M13— Sí, sí, sí. Tuvo una fase en la que era: ¡Papá léeme esto, mamá léeme esto, vamos a leer esto! Nosotros no somos de leer ninguno de los dos, pero con ella hemos leído todos los días, todos los días se ha leído en casa, una cosa u otra, una ficha, no sé algo, todos los días hemos leído con ella.

172. M13— Yo no conozco, ni sé orientarla en este aspecto porque ni mi marido ni yo somos lectores, ni lo hemos sido nunca, y ella nos sobrepasa en ese sentido, o sea, veo que le gusta mucho el juego de palabras, las rimas, la poesía, le gusta. Le gusta porque ella hace, o sea, de repente: ¡Mira mamá!, y escribe unas rimas. (Entrevista 13)

12. M16— Pues tengo una alfombra para ella, en un cuarto de jugar, y le voy leyendo libros y ella se sienta y le encanta escuchar, le gusta mucho escuchar.

77. Med.— A vosotros, ¿os gusta leer, leéis en casa?

M16— Sí, yo más que el padre. (Entrevista 16)

Algunas madres parecían tener además la creencia de que era importante que los padres tuvieran un hábito lector o que, tanto en caso de tenerlo como no tenerlo, esto podía influir en el hábito lector de sus hijos:

22. M4— Sí, sí. Ya te digo que... si por él fuera, mira, es que no leería, pero yo quiero que lea, además, que es bueno. Yo también ahora he vuelto a empezar a leer, ahora que tengo más tiempo, y para que él me vea también que es un hábito bueno. (Entrevista 4)

13. Med.— ¿Le leíais cuentos?

M9— Sí, su padre le contaba historias. ¡Hombre! Y, a mí, me ve leer, que a mí sí que me gusta. (Entrevista 9)

68. Med.— ¿A vosotros os gusta leer?

M10— No, no es algo que ella nos haya visto hacer. Mi marido más que yo, pero yo no tengo tiempo, pero nada de tiempo. [Comenta cuestiones personales no relacionadas con la lectura, aunque sí con la falta de tiempo.] Sí que es verdad que no es algo que nos haya visto hacer, leer. No tenemos hábito de lectura. (Entrevista 10)

26. Med.— Cuando era pequeño ¿sí que leía?

M11— No, porque mucho, mucho interés no ha tenido.

Med.— ¿Le leías de pequeño? ¿o tu marido?

M11— A lo mejor algún cuentecillo... pero tal o cual, pero... pero no. Es que no me gusta, es que no me ha gustado leer a mí, por eso digo que no sé si a lo mejor yo se lo he podido transmitir. (Entrevista 11)

72. M19— A ver, no somos lectores, no, sí que alguna vez... mi marido, nada, pero yo sí que alguna vez me puedo coger algún libro, leerlo, pero de algo continuo y diario, no, no somos, y sé que lo deberíamos de hacer, pero no somos (se ríe).

Med. — ¿Pero tú quieres que tu hija sea lectora?

M19— Ya.

Med. — No, lo pregunto.

M19— ¡Hombre!, me gustaría, pero claro, si no lo hago yo, ella difícilmente cogerá ese hábito, de eso soy consciente (se ríe). (Entrevista 19)

Por su parte, en el *Taller de lectura*, los niños y niñas sí parecían valorar o admirar los hábitos de lectura de sus padres:

56. Ruth— Mi madre se lleva libros así de gordos. [Indica el grosor con las manos]

Héctor— Y la mía así y sin dibujos. [Imita el gesto de Ruth]

Med.— Y no llevan dibujos... bueno a lo mejor algún día los leéis vosotros, también.

Violeta— Como esos libros. [Señala una estantería]

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 2.)

La lectura compartida en la familia

La lectura compartida entre el adulto y el niño o la niña, antes de acostarse, es el hábito lector que las personas entrevistadas relataron como más frecuente y cotidiano en el hogar, especialmente durante las edades tempranas, cuando es el adulto el que lee en voz alta:

30. M3— Por las noches, todas las noches, cuando se ponen en la cama, leemos, a los dos juntos, y por qué es eso, y por qué lo otro y explicamos y contamos, y ahora se acuerda de los cuentos de atrás, antes ni hablar. (Entrevista 3)

16. M4— Yo le leía, le leía a lo mejor por las noches, sí le gustaban las historias. Pero es que a leer, como que le cuesta, a veces le tengo que decir, una página yo, y la otra tú. (Entrevista 4)

32. M5— (...) lo leemos por la noche, antes de ir a la cama le gusta leer. (Entrevista 5)

36. M8— (...) yo creo que le gusta, y los hábitos pues eso, es leer sobre todo por la noche antes de dormir, con la pequeña casi todos los días, con la mayor hay más problema. (Entrevista 8)

199. M15— Eso lo hacía más mi marido, decía: ¡Venga a la cama!, y les contaba un cuento. Y él estaba allí contando el cuento y explicándolo, eso lo hacía muchas veces. (Entrevista 15)

64. M18— Porque la pequeña, por ejemplo, todos los días me dice: ¡Mamá, cuéntame!, pero que les cuentes, cuando a lo mejor apagamos la luz para dormir, “Mamá cuéntame el de *Los siete cabritillos*, *Los tres cerditos* y *Caperucita roja*”, eso es lo que más le gusta. (Entrevista 18)

35. M19— Todos los días leemos, sí, sí, sí, antes de dormir es algo que no puede faltar, todos los días leemos un libro seguro. Y luego muchas veces pues a lo mejor al mediodía, o a ratos así que no sabe muy bien qué hacer, venga vamos a leer un cuento, y a ella le encanta. (Entrevista 19)

Sin embargo, son pocas las familias que mantenían ese hábito cuando los niños o niñas habían aprendido a leer, parecían considerar que entonces ya no era necesario:

34. M6— Ahora no, porque ese vicio se lo estoy quitando un poco. Porque se hacía muy tarde, muy tarde todas las noches, venga a leer, venga a leer, y luego la maestra me dijo que tenía que echarla antes a la cama. (Entrevista 6)

16. Med.— Y el hábito de leerle cuentos ¿lo habéis dejado?

M9— Sí, cuando se hizo un poco mayor ya dejamos de leer.

Med.— ¿A él le gustaba escuchar?

M9— Sí, escuchar historias le gusta, pero lo que es leer, no. Y la pequeña como está empezando ahora, pues sí que los mira, pero de momento tampoco, sí que los mira, y yo le leo, pero... parece que le va a gustar un poco más. Pero como ahora todavía no sabe leer.

Med.— ¿Y cuándo leéis, por las noches?

M9— No, a lo mejor por las tardes, pero tampoco todos los días. Todo lo más el fin de semana. (Entrevista 9)

41. Med.— ¿A qué edad dejasteis de leer juntas?

M12— No sé, (piensa) en Infantil me acuerdo que sí, porque, claro, le tenías que leer las cosas. Y en 1º y 2º los leíamos así, a medias, pues ya en el 2º ciclo, ya no... (Entrevista 12)

244. M13— Claro, es que, como se hace más mayor, y vemos que lee sola, y a nosotros no nos gusta a ninguno de los dos, (se ríe) yo lo reconozco, que a nosotros no nos gusta. No leemos ninguno de los dos, leemos lo del trabajo.

252. M13— Si de esos libritos de cartón que decías tenemos un montón, con pestañas que se levantan y tal, y esos los hemos leído con ella... yo pienso que coge el libro y te lo dice de memoria, pero cada vez estamos dejando de leer más con ella, eso lo reconozco. (Entrevista 13)

136. M15— Es que, de pequeños, cuando se iban a la cama, les leíamos un cuento, y después, cuando se hicieron mayores, cuando entraron en la escuela,

les hacían leer cuentos, ¿sabes? Y los leíamos, porque decían: ¡Leed el cuento con los padres!, y leíamos el cuento con los padres. Lo que pasa es que ahora ya leen bien. Ahora leen. (Entrevista 15)

En algunos casos, cuando los niños y las niñas aprendían a leer, se mantenía el hábito de la lectura en casa, pero eran ellos los que leían en voz alta pues se consideraba que esta actividad era más beneficiosa para su aprendizaje. A veces, el adulto dejaba de leer o leía como apoyo posteriormente, con el propósito de que el niño o la niña fuese más consciente de lo que había leído:

4. M1— Este año ya lleva siete de estos, de la misma colección. Y él elige los que quiere, claro. Se los lee él solo. Este le ha apurado un poco más, no sé a qué fin, y hemos leído capítulo a capítulo, anoche lo acabamos precisamente, un ratico en la cama. (Entrevista 1)

68. M7— (...) pero ahora pues sí que... y le digo: ¡Lo vas a leer tú, busca uno con letras que tú puedas leer! Ella se lo busca y ella, claro, se te hace largo porque va tan despacio, pero, claro, es su ritmo, va muy despacio, digo, pero tienes que entender lo que lees, claro, igual le pido demasiado, tan pequeña que entienda ya lo que va leyendo, por eso yo lo cojo y se lo leo, pues mira pone esto y esto, para que vea lo que pone, lo que ha leído, lo leemos juntas y la verdad es que está cegada, y lo leemos. (Entrevista 7)

18. Med.— Cuéntame un poco, ¿le leéis por la noche...?

M10— No, ahora ella, normalmente por la noche, cuando acuesto a la pequeña, pero dos hojas, ¿Eh? Dos, de los que sea, pero dos.

Med.— Pero cuéntame cómo lo hacéis...

M10— Pues en el sofá, tranquilamente, antes de subir a la cama, yo me lo tomo como una obligación, a lo mejor es que la estoy obligando mucho, ¿sabes? Pero es que a lo mejor me dice: ¡Leo la más lenta de toda la clase! Pero, ¿sabes por qué? Porque tienes que leer todos los días, si lees todos los días, cada vez leerás más deprisa. “Que no leo, que me cuesta mucho, que leo muy mal”, pero que no lees mal, que lees bien, y yo creo que son excusas que pone porque creo que le da pereza, creo.

Med.— Y antes de que ella empezara con las letras en el colegio ¿tú le leías?

M10— Sí, en la cama. Porque además le servía para dormir, y ella me dice: ¡Es que yo no leo como tú! Claro, estaba acostumbrada a leer un cuento, le cambio las voces, ¿sabes? “Es que yo no leo como tú.”

Med.— ¿Lo habéis dejado de hacer?

M10— Sí, ahora lee ella, claro, ahora tienes que leer tú. No sé si lo hago bien o mal. Pues te puedes pegar con el mismo libro ni lo sé. (Entrevista 10)

En otros casos, cuando había niños o niñas más pequeños en la familia, se trataba de mantener la lectura en familia y se intercambian los roles:

44. Med.— ¿Lees tú en voz alta?

M3— Sí, sí. Leo yo, hay veces que bueno, esta noche os toca a vosotros, lee un poco la chica, luego el chico, y luego sacamos las palabras... lo que no entendemos: ¡Mamá! ¿Esto qué es? ¿Y lo otro qué es, qué significa? Claro, es que yo tampoco sé todo. (Entrevista 3)

38. Med.— ¿Leéis juntas las tres?

M5— Sí, leemos, y la pequeña nos escucha porque ella no sabe aún leer, le gusta escuchar, o leo yo o lee su hermana, o leemos un rato cada una. (Entrevista 5)

130. M14— (...) conmigo sí, hay veces que se ponen a leer, yo por lo menos, por las noches, con ellas antes de dormir, pues me pongo, y les leo yo, yo les leo los cuentos.

Med.— ¿Lo haces todavía ahora?

M14— Sí. Yo les leo porque ellas quieren, la pequeña por lo menos me dice: ¡Léeme este cuento o el otro! Dos o tres leemos, hay veces... depende de cómo ellas quieren.

Med.— ¿Juntas las tres?

M14— Sí, las tres, nos ponemos en la cama y los leemos, claro. (Entrevista 14)

En el *Taller de lectura*, los participantes comentaron, en alguna ocasión, la experiencia de lectura en voz alta por parte de algún adulto como un recuerdo infantil:

95. Med.— ¿Has leído *El Principito*? ¿Conoces ese libro?

Roberto— No.

Med.— Pues yo creo que te gustaría, está allí, si quieres, te lo puedes llevar, se llama *El Principito* y también trata de un piloto... ¿Ninguno lo conoce?

[Niegan con la cabeza.]

Paúl— A mí me suena. Me lo leyó mi madre cuando era pequeño, pero no me acuerdo...

Gorka— De pequeño me lo leía mi madre también, creo...

Paúl— Sí, a mí me lo leía, pero no me acuerdo.

Gorka— Ni yo tampoco.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11.)

Tal y como se reflejaba también en las entrevistas, parecía que este hábito se solía abandonar cuando los niños y las niñas aprendían a leer. Así, cuando se les preguntó si les gustaba que les leyeran en voz alta, las respuestas parecían estar condicionadas por la edad. Los más pequeños vinculaban la lectura en voz alta con sus padres, pero, cuando avanzaba la edad, se relacionaba con el colegio o incluso podían mostrarse sorprendidos por asociar esta idea con edades inferiores:

49. Med.— ¿A vosotros os gusta leer o que os lea alguien?

Voces— Sí.

Med.— ¿Os lee alguien en casa?

Izaskun— Mi mamá.

María— A mí, papá.

Belén— A mí todos los abuelos y abuelas.

Jaime— A mí, nadie, ni para dormir.

Med.— ¿Y a ti te gusta que te lean?

Jaime— Sí, pero es que no se acuerdan.

María— Yo, como tengo *tablet*, me pongo con la *tablet*.

Med.— Sí, es que a veces no tenemos tiempo, claro. Pero entonces ¿os gustan que os lean?

Voces— Síiii

Med.— ¿Y queréis que yo os lea un cuento?

Voces— Síiii.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1.)

90. Med.— ¿Y cómo leéis esos libros, solos, os lo leen...?

Joel— Los leo solo.

Eloy— Solo.

Ruth— A mí me gusta el de *Tanka*. [Señala en un expositor.]

Med.— ¿Y a alguien le gusta que le lean cuentos?

Joel— No, no. [Lo dice con mucho énfasis como si considerara que es algo negativo.]

Eloy— Sí.

Voces— Sí.

Med.— ¿A quién sí le gusta?

Ruth— [Levanta la mano] A mí.

[Levantán la mano Sonia, Violeta y Mara.]

Joel— [Señala a Sonia y la mira.] ¡Halaaaa! [Parece considerar que eso es para niños más pequeños. Él está en 3^{er} curso con Andrés, Eloy y Sonia, mientras que los demás son de 2^o curso.]

Mara— Sí, porque B. nos los lee y nos gusta.

Med.— ¿Quién es B.?

Mara. La profesora.

Med.— ¡Ah! Entonces ¿la profesora os lee cuentos?

Ruth— Sí, por ejemplo, el de *Tanka*.

Mara— Sí, ese que hay ahí en esa estantería. [Señala un expositor.]

Violeta— Y nos lo lee muy bien.

Med.— Os gusta escuchar entonces. ¿Y a vosotros os gusta leer cuentos a los demás?

Voces— Sí

(Grupos 4 y 5. /7-9 años/. Sesión 1.)

28. Med.— ¿A quién le gusta que le lean?

[Silencio, se quedan pensativos.]

Med.— ¿A quién le gusta escuchar historias?

[Levantán la mano Lupe y Pedro.]

Luna— Yo me duermo, si no lo leo, yo no me entero.

Roberto— ¿El cuentacuentos?

Antonio— A mí, el cuentacuentos me encanta.

Paúl— A mí, si no es de miedo... [Inclina y niega con la cabeza]

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

Valoración de la experiencia lectora

Como se puede observar en extractos anteriores, cuando las madres relataron las experiencias de lectura que compartían o habían compartido con sus hijos, no solían comentar las implicaciones emocionales de la experiencia de lectura, quizá porque no las consideraban tan relevantes como el componente instructivo o no habían reflexionado sobre el valor experiencial que contenían en sí mismas. En este sentido, el siguiente ejemplo resulta representativo del énfasis en la corrección y la carencia de referencias que trascendieran la experiencia didáctica:

83. Med.— Y con la mayor, ¿lee ella, lees tú?

M5— Sí, lee ella y, cuando se cansa, leo yo. Si está muy cansada por la noche... lee un rato, según cómo está. Si está muy cansada, lee poco, y, si no, lee más.

Med.— ¿Siempre en voz alta?

M5— Sí, siempre en voz alta.

Med.— ¿Ella sola ha empezado a leer en silencio?

M5— Ahora, le noto yo, hace unos días, que lee, dice, voy a leer para mí. Y digo, pero lee en alto, que a mí me gusta...

Med.— ¿Escucharla?

M5— Sí, e ir corrigiéndola, o a ver si se va soltando más y eso. Pero noto que le va gustando más ir leyendo en silencio.

Med.— ¿Y después comentáis lo que habéis leído, tenéis un ratito de conversación?

M5— Sí, a lo mejor les pregunto. Porque si las veo que se despistan... más la pequeña, digo: ¡A ver! ¿Qué ha pasado aquí? A ver si se han enterado. Y me van contestando lo que les parece y eso, sí. (Entrevista 5)

De forma más excepcional, también surgieron valoraciones de la experiencia lectora como experiencia de disfrute o como experiencia familiar placentera:

47. M1— (...) está muy bien que una actividad de lectura, mira si es sencilla, que no necesitas nada, tienes el material, no necesitas nada... quiero decir, bueno, necesitas mucho porque hay mucha inversión allí en la biblioteca, pero con poco gasto pueden hacer mucho, sin ellos darse cuenta y luego divertirse leyendo, ¿hay algo más bonito que divertirse leyendo? Eso pienso. (Entrevista 1)

269. M14— No, no lo voy a dejar de hacer, porque a mí también me gusta leer con ellas y, además, los cuentos de niños, a mí me gustan.

Med.— Si tú disfrutas leyendo con ellas, ellas disfrutarán.

M14— A mí, me gusta, y, además, estar con ellas, porque es cuando, por la noche, cuando estamos más todas juntas, porque, el resto del día, cada uno con sus tareas. ¡Hombre! Yo también me pongo con ellas cuando tienen tareas, pero, al principio, las dejo que lo hagan solas, pero, por la noche, estamos más cerca unas de las otras.

Med.— Te entiendo, es un momento especial ¿verdad? antes de ir a dormir.

M14— A veces vemos alguna película, y la mayor siempre va diciendo esto no lo ha hecho bien, ¿sabes? vamos contando también lo que ha pasado en la película. Y les gusta. Claro, estar con ellas, y a mí también.

Med.— Pues disfrútalo porque es una experiencia muy bonita, y no se tiene que perder porque sean mayores.

M14— No, yo desde pequeñitas he estado así, y claro voy a seguir estando cerca de ellas y apoyándolas en lo que yo pueda y dándoles, claro, lo mejor y eso, como madre yo quiero lo mejor para ellas, y que ellas sean felices, todo lo que hacen, pues que sea bueno para ellas y que sean muy felices, que disfruten de la infancia, yo entiendo que todo no es estudiar o estar metido en casa, también hay que disfrutar de la naturaleza y de todo, te digo que nosotros nos gusta salir, bueno de todo. (Entrevista 14)

187. M19— A mí me encantaría, porque a mi marido se lo digo, estos ratos..., cuando sea mayor y a lo mejor ella sea la que diga no, los voy a echar en falta, digo, porque me encantan, me encanta pasar ese ratito con ella, el decir estos minutos leyendo el libro o que te cuente algo, no sé, a mí eso me gusta, y por ejemplo, llega la hora de comer, y yo le pregunto qué tal te ha ido y qué tal, y ella lo ha cogido tan de costumbre que ahora como es más mayorcita y me pregunta, y tú mamá, cómo has pasado el día, y hablamos... y eso quiero que se haga como el que come o el que cena, igual, o sea que sea algo obligatorio, pero, no por obligación, sino por placer, ¿no? pues porque estás muy a gusto y ya por muy cansada que estés, algo de continuo no quiero que se dejen esos hábitos, porque son muy placenteros, no solo para ella, sino para todos. (Entrevista 19)

Igualmente, en las entrevistas se comentaron espontáneamente otras experiencias relacionadas con la lectura en el contexto familiar, aunque no parecían ser valoradas como tales, las madres no solían establecer vínculos entre la lectura y la escucha, la contemplación de un libro, el juego o la dramatización:

16. Med.— Y el hábito de leerle cuentos ¿lo habéis dejado?

M9— Sí, cuando se hizo un poco mayor ya dejamos de leer.

Med.— ¿A él le gustaba escuchar?

M9— Sí, escuchar historias le gusta, pero lo que es leer, no. Y la pequeña como está empezando ahora, pues sí que los mira, pero de momento tampoco, sí que los mira, y yo le leo, pero... parece que le va a gustar un poco más. Pero como ahora todavía no sabe leer. (Entrevista 9)

56. Med.— ¿Eres la única que le cuenta cuentos, o también los abuelos?

M16— Los abuelos más que nada juegan... por ejemplo el de *Caperucita roja* juega un abuelo a que es el lobo y la abuela que es la abuela de *Caperucita roja*, y así. Sí, así.

Med.— O sea, que ellos se animan a interpretar las historias, qué bien, qué bonito.

M16— Sí, solo con *Caperucita*,

Med.— Porque es su favorito.

M16— Yo creo que sí, ahora sí.

201. Med.— (...) ¿Con su prima leen juntas en algún momento?

M16— Sí, pero no mucho, juegan más que leer.

Med.— Y esto de *Caperucita roja* con los abuelos, ¿por ejemplo?

M16— Sí, juntas y eso sí. Eso casi no es leer, eso es jugar. Eso a ellas les encanta que el abuelo vaya corriendo, que la abuela se eche, eso es jugar para ellas. (Entrevista 16)

En general, se deduce un concepto de lectura en el adulto relacionado fundamentalmente con el acto de leer por parte del niño o de la niña, siendo la decodificación y la comprensión lectora las estrategias que se consideraban fundamentales para acceder al conocimiento y, sobre todo, para progresar académicamente. Desde esta concepción, los padres y madres trataban de colaborar, se comprometían y se esforzaban por contribuir a la formación lectora de sus hijos, aunque la lectura era percibida, en general, como una tarea eminentemente escolar e

instructiva que no parecía trascender o adquirir otros significados como experiencia personal, artística, emocional o familiar.

En contraste, en la Biblioteca, los niños y niñas siempre asociaron la experiencia lectora con el disfrute a través de respuestas emocionales, creativas y lúdicas:

1. [Cuando los niños entran en la biblioteca se agrupan sobre el tapiz y cogen el libro *¿Dónde está el pastel?* La mediadora los observa de pie.]

Arturo— [Pasa las páginas y grita] ¿Dónde está el pastel?

[Se oyen varias voces que dicen— ¡Aquí!, mientras todos señalan con la mano sobre el cuento.]

Arturo— ¡Nos hemos saltado una página!

Inés— ¿Dónde está el...?

José y otras voces— ¡Mira, aquí!

[Risas de emoción]

Lidia— Yo sé dónde está.

Todos— Aquí

Arturo — [Nervioso] Yo... yo... yo lo he visto el primero.

Arturo— Mira aquí este el pastel. [Empuja a Lidia para que no se acerque tanto] ¡Oye, que lo vais a romper!

[Interrumpe la mediadora]

Med.— No os enfadéis. ¿Os gusta este libro?

Arturo— Sí. ¿Nos lo cuentas?

Med.— Este ya lo hemos leído muchas veces.

Arturo— Nos gusta mucho.

[Inés sostiene otro libro en sus manos. Lo levanta y enseña en un gesto de acercamiento hacia la mediadora como solicitando que se lo cuente también.]

Arturo— Queremos otra vez.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 5.)

Diana— [Coge el libro *En el silencio del bosque*, está en un carrito.] Este me lo llevaré. [Lo lleva a la mesa y lo deja para reservarlo. Cambia de opinión, lo vuelve a coger y lo abraza. Se dirige al tapiz y mira a la mediadora.] Yo lo leo. [Se sientan en círculo.]

Sandy— Tenemos el libro de la tortuga.

Diana— Sí, lo han leído los pequeños.

Sandy— Y lo he traído el libro de la tortuga.

Med.— Muy bien. [Coge tres libros, *En el silencio del bosque*, *Flora y el flamenco* y *Perdido y encontrado*.]

Diana— ¡Aaaaah! [Sorprendida al ver la cubierta de *Flora y el flamenco*, la toca.]

Anabel— ¿Puedo tocar esto? [También toca la portada.]

Med.— Mirad tenemos tres libros. Con este libro podemos hacer gestos. En este libro hay un flamenco y una niña que están bailando.

Nerea— Síiii [Grita emocionada.] Yo puedo hacer...

Med.— Sí, un momento, escucha. Este otro libro es un libro de una aventura que le pasa a una niña en un bosque y que vosotras podéis ir contando. Y este es un pingüino que se pierde y lo tendría que leer yo. ¿Cuál preferís?

Nerea— [Se levanta y coge *Flora y el flamenco*. Mira la cubierta y grita entusiasmada.] Este se parece a patinaje. Mira aquí hace el ángel... [Abre el libro] Mirad chicos.

Med.— ¿Se parece al patinaje?

Nerea— Síiii. Mira. [Comienza a mirar el libro con curiosidad y a levantar las solapas]

Med.— ¿Qué preferís contar vosotras la historia o que os la cuente yo?

Anabel— Yo esta. [Señala *Perdido y encontrado*]

Nerea— Esta. [Se refiere a *Flora y el flamenco*, el libro que está mirando]

Sandy— Esta. [Comienza a mirar *En el silencio del bosque*.]

Med.— Bueno, si os portáis bien, leemos todos.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 12.)

[Belén, Izaskun y María leen juntas sin mediación *Flora y el flamenco*, se muestran concentradas y entusiasmadas con el libro y con el juego de abrir y cerrar las solapas.]

[Belén abre la cubierta]

Izaskun— ¡Aaaaaah! [Sorprendida y emocionada, se lleva la mano a la boca.]

Belén— Se titula ¡Flora...

María— [Susurra] Y el avestruz.

Belén— Flora y el avestruz.

(...)

Izaskun— Pues volvemos a empezar.

Belén— [Retrocede unas páginas] Pues iba andando un avestruz y de repente se le ve un paso a una niña.

María— Un avestruz no se daba cuenta de que una niña estaba mirándola y se giró y la vio.

Izaskun— La niña estaba interesada por ver el flamenco y miró a otro sitio mientras el flamenco estaba mirando y estaba disimulando la niña.

Belén— Y luego se fue bailando, se fue bailando hasta que la niña le invitó a él, y luego dijo que era muy difícil, pero se fue acordando de él y ya le salía mejor.

María— ¡Uy! ¡Qué divertido! [Se dirige a Izaskun y susurra “ahora lee tú la otra”]

Izaskun— El flamenco estaba agachado y estaba mirando con un ala a la niña [rectifica] estaba mirando con un ala arriba a la niña y la niña está intentando hacer lo mismo.

Belén— Y luego lo intentó imitar, pero se puso agachado y ¿qué pasó? Que el Flamenco le vio a la cara de la niña y se enfadó un montón. [Modula la voz]

María— Cuando el flamenco le vio se rio de ella. [Se ríe]

Izaskun— Me toca. [Pasa la página]

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 14. Lectura de *Flora y el flamenco*.)

70. Med.— ¿Puedes contar qué ocurre, un poquito?

Andrés— Que estaban el oso con el conejo saludándole felizmente con el zorro y la gallina. Y el gallo estaba enfadado en la barca.

Med.— ¿Y por qué piensas que se ha enfadado?

Andrés— Porque se ha quedado la gallina con el zorro.

Med.— ¿Y qué has dibujado, Andrés?

Andrés— El gallo cuando se estaba escapando con la gallina.

Eloy— Yo he dibujado lo mismo.

Med.— ¿Por qué has elegido esa escena?

Eloy— Porque era muy chula, y estaba muy... era muy... [mientras habla, sigue dibujando, parece buscar una palabra que no encuentra] ¡Ay!

[Andrés también sigue dibujando en silencio, están muy concentrados. La mediadora se acerca a las chicas.]

Med.— ¿Qué habéis dibujado vosotras?

Mara— Yo este zorro.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

[Alicia, Diego, Luna, Lupe y Pedro dialogan sobre los libros que les gustaría leer al curso siguiente.]

Diego— Leer libros de miedo y de risa.

Pedro— Mejor de comedia.

Lupe— De misterio también estaría bien. Porque solo de risa y de miedo sería un poco todos los días... ya nos cansaríamos también.

Luna— No, porque también hemos hablado de hacer cosas.

Lupe— Y también de vez en cuando, además del ordenador, la comedia y el miedo, cambiar un poco a otras cosas como aventura y curiosidad.

Alicia— Sí.

Lupe— Porque si no sería siempre lo mismo.

Alicia— Y muchísima más imaginación. Yo creo que cada uno podríamos crear nuestro propio cuento sin palabras y luego hacer uno entre todos.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 12.)

3.3.2. Significados sobre la Biblioteca

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 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. 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 (Tabla 11).

Tabla 11. *Categorías sobre los significados otorgados a la Biblioteca*

Macro-categorías	Categorías
Recuperación del espacio de la Biblioteca	Compromiso del Ayuntamiento Cooperación del AMPA Rememoración de su importancia en el pasado Descenso de socios y préstamos en los últimos años Decadencia del espacio Carencia de conexión a Internet Extensión del uso del e-book Posible traslado frustrado

	Inversión en libros Sentimiento de recuperación de un espacio comunitario Satisfacción de los participantes infantiles
Relación entre las familias y la Biblioteca	Utilización de los servicios de la Biblioteca Arraigo/ No arraigo Socio/ No socio Uso de la Biblioteca escolar Necesidad de orientación en la selección de libros Integración del servicio de préstamo en el <i>Taller de lectura</i> Experiencias en otras bibliotecas o espacios lectores

La recuperación del espacio de la Biblioteca

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 niñas en edad escolar. Las expectativas por conseguir estos objetivos recayeron, en principio, en el desarrollo de este taller del que la investigadora sería la responsable. La asociación de madres y padres, que compartía los objetivos del Ayuntamiento, acogió las iniciativas con entusiasmo y mostró su compromiso y colaboración. En las notas de campo, se realizaron descripciones detalladas sobre el desarrollo de la fase previa a la puesta en marcha del *Taller de lectura*. A continuación, se aportan algunos extractos de estas anotaciones:

He tenido una conversación telefónica con P., me ha dicho que considere la posibilidad de realizar la investigación en la Biblioteca y proponer actividades de lectura para los niños y niñas de la localidad, puesto que sería necesario darle vida a ese espacio. Últimamente se han impulsado actividades para jóvenes, para la prevención de drogodependencias y un uso responsable del tiempo de ocio, pero no se realizan actividades estables para la infancia, suelen ser más puntuales. Me parece bien, aunque tengo que hablarlo con la directora de la tesis. Creo que puede ser un contexto adecuado, me gustaría proponer la

lectura de álbumes sin palabras e investigar sobre cómo los niños y niñas reciben estos libros y promover también la escritura a partir de su lectura. (Extracto del *Diario de campo*, 24 de mayo)

Hoy he estado en el Ayuntamiento, en una reunión con P., M, y S. Entre otros temas, hemos hablado de la posibilidad de realizar un *Taller de lectura y escritura* en la Biblioteca. Se muestran de acuerdo, la Biblioteca necesita realizar actividades de promoción de la lectura. P. insiste en que todos los años se invierte bastante dinero en la compra de libros, la Biblioteca tiene que tener un fondo importante y actualizado, pero el número de socios ha descendido considerablemente en los últimos años y el traslado de la Biblioteca al otro edificio no parece que vaya a prosperar. Durante los últimos años, se esperaba poder trasladar la biblioteca a un edificio moderno, por lo que se le ha prestado menos atención al entender que era provisional, pero los años van pasando y los niños de la localidad ya casi no la conocen. M. me advierte del problema que se puede plantear a la hora de organizar los horarios, todas las tardes se realizan actividades extraescolares y considera que es mejor que primero trate este tema con el AMPA, antes de difundirlo. (Extracto del *Diario de campo*, 28 de junio)

El nuevo proyecto de la Biblioteca me ilusiona y me ha recordado mi vinculación a lo largo de estos años con la Biblioteca Municipal. Cuando llegué a la localidad, estuve unos meses allí, los niños venían todas las tardes a leer, a hacer los deberes, a pintar, jugar... algunos días les leía cuentos, pero no tenía mucho tiempo, había mucho trabajo y traté de ordenarla y mejorar un poco su aspecto. También me gustaba conversar con las personas que venían a tomar o dejar libros en préstamo. Recuerdo que un señor de la localidad me contó la historia de esta Biblioteca y por qué su techo tiene este aspecto tan curioso. Después, desde la Escuela de Adultos, realizamos algún taller en la Biblioteca para personas mayores, así no tenían que subir escaleras, y, además, les gustaba estar allí, porque tenían recuerdos vinculados con ese espacio. También me impliqué en un proyecto para revitalizar los préstamos, se compraron películas infantiles y de adultos en DVD, muchas personas se hicieron socias entonces, pero eso también pasó y tuvo su momento. Cuando llegó la etapa tecnológica y digital, dejé de ir por allí, la Biblioteca no tiene conexión a Internet, mientras que en la Escuela de Adultos se encontraba el

Aula de informática y todos los cursos acabaron por realizarse allí, puesto que en todos se necesitaban los ordenadores. Hace años que no entro a la Biblioteca y no sé cómo estará. En el Ayuntamiento me han dicho que durante el verano se ha contratado a otra persona para que ayude a la bibliotecaria a organizar los fondos, por lo que supongo que en septiembre todo estará bien. (Extracto del *Diario de campo*, 30 de junio)

He hablado con dos miembros del AMPA, les ha gustado mucho la idea y se han ofrecido a colaborar. Hemos hablado de la Biblioteca, los niños de ahora apenas la conocen, los libros que leen los sacan de la Biblioteca Escolar durante el curso. En verano realizarán la difusión para que las familias apunten a sus hijos. También hemos comentado el tema de horarios, hasta septiembre no se sabrán los horarios definitivos del resto de actividades extraescolares, parece que el *Taller de lectura* será el que tendrá que adaptarse pues hay actividades que se organizan desde la Comarca o por empresas externas y no tienen mucho margen de movimiento. Yo creo que dependerá del número de niños que se apunten, pero este tema me preocupa porque espero que pueda salir adelante la iniciativa. (Extracto del *Diario de campo*, 4 de julio)

He llamado al Ayuntamiento para saber cómo va la matrícula. P. me dice que no está E., que ella lleva el tema, pero que según ha escuchado está siendo un éxito y que ya habían apuntado a muchos niños. Al escucharla he tenido la sensación de que se están generando ciertas expectativas, también me pasó con las madres que están en el AMPA, confían mucho en que los niños se puedan convertir en lectores solo por venir al taller, temo defraudar pues creo que la propuesta va a chocarles bastante. (Extracto del *Diario de campo*, 22 de agosto)

He entrado en la Biblioteca pensando que ya estaría más o menos organizada. No me lo esperaba, está más deteriorada de lo que recordaba, además, no se puede apenas pasar, una estantería enorme imposibilita el paso en medio de la estancia y las mesas están abarrotadas de libros. S. ha venido después conmigo y me ha recomendado hacer el taller en otro sitio. El ambiente es muy oscuro, el frío y el olor a humedad tampoco invitan a realizar actividades de lectura allí. Ahora entiendo todavía más el interés del Ayuntamiento por “dar vida” a este espacio. He vuelto al Ayuntamiento para explicarlo. P. me anima a intentarlo, cree que dispondré de algo de presupuesto para acondicionarla. He

vuelto a la Biblioteca más animada y con algunas ideas a partir de un presupuesto mínimo: cambio de taburetes para los pequeños, cambio de cortinas, arreglo de los cristales de las ventanas y rejas para impedir que los vuelvan a romper, vinilo al ácido para los cristales de la fachada, papel pintado para las antiguas paredes forradas en madera que se encuentran entre estanterías... Por la tarde hablo con M. y me da el visto bueno. Esto va a retrasar unos días la fecha de inicio del taller. (Extracto del *Diario de campo*, 5 de septiembre)

He estado con los alguaciles en la biblioteca. Se han mostrado muy predisuestos a colaborar. Les he enseñado los cristales rotos de las ventanas que se veían desde fuera. Rápidamente han conseguido abrir los grandes ventanos de madera que parecían atrancados, han bajado las cortinas y van a consultar al pintor sobre el tema de la humedad. Me han contado que cuando eran niños iban siempre a la Biblioteca a la salida del colegio. Allí pasaban las tardes, leyendo tebeos, jugando... incluso han estado mirando las colecciones que les gustaban y que seguían allí. He tenido la impresión de que les ilusionaba la idea de contribuir a mejorar un espacio al que le tenían cariño. G. me ha enseñado el resto del edificio, una puerta de la Biblioteca comunica con esta parte, está mejor acondicionada, lo arreglaron hace unos años, allí los jóvenes realizan actividades los fines de semana, tendremos que salir también a esta parte del edificio si los niños necesitan ir al servicio. (Extracto del *Diario de campo*, 14 de septiembre)

He recibido un correo de la librería, les envié una solicitud de un pedido hace unos días y C. quería hablar conmigo, me pedía que lo llamase lo antes posible. El Ayuntamiento es cliente de esta librería desde hace muchos años y yo también les solicito los libros de la Escuela de Adultos. C. siempre nos asesora muy bien y estamos satisfechos con el servicio. Cuando hemos hablado por teléfono, C. se ha mostrado sorprendido por los libros solicitados. Me ha dicho que eran libros muy buenos, pero que, según su experiencia, se quedarían en las estanterías si no había alguien que se preocupase y “los moviese” un poco. Le he explicado la propuesta y el tipo de taller que pensamos iniciar. Le ha gustado la idea, pero estaba algo confuso. Me ha preguntado si me iba a hacer cargo de la biblioteca. Le he dicho que no, nuestra intención es revitalizarla y he vuelto a explicarle la propuesta del taller de

lectura. Me ha insistido en la idea de que “alguien lo trabaje porque si no los niños no suelen sacar estos libros”. Me ha preguntado si no queríamos además otro tipo de libros, le he dicho que no, porque sagas y libros comerciales ya hay muchos y que también necesitamos fortalecer la biblioteca con libros de más calidad. (Extracto del *Diario de campo*, 16 de septiembre)

Esta semana he ido todas las mañanas y las tardes que he podido a la Biblioteca para reorganizar las mesas y ordenar los libros infantiles. Han venido también cuatro madres voluntarias para colaborar. Los primeros días no sabíamos por dónde empezar, pero poco a poco va cogiendo forma. Nos hemos llevado algunas sorpresas, la humedad ha estropeado varios libros que hemos tenido que tirar y algunas estanterías también están afectadas. Mientras estábamos trabajando, pasaban muchas personas por la puerta y se animaban a entrar, también algunos niños curiosos que nos preguntaban qué íbamos a hacer allí. A los niños les decía que pronto la abriremos y haremos actividades. Los adultos se alegraban de los cambios, decían que parecía otro lugar y comentaban sus experiencias en la Biblioteca, cuando eran niños. La sensación de cambio se debe sobre todo a la luz. La Biblioteca cuenta con cinco ventanales bastante grandes, pero siempre estaban cerrados y los ventanos y cortinajes no dejaban pasar la luz. Desde que empezamos, E. me dijo que sobre todo diera luz a la Biblioteca, ella también iba allí de niña, pero siempre la había conocido como un lugar muy oscuro y nunca había visto una ventana abierta. Ahora entra bastante luz y el espacio es más acogedor y agradable. La semana que viene pintarán los aguaciles y después podré empapelar una parte, traeremos los taburetes, pondremos el suelo *eva*... creo que va a quedar bastante bien. (*Diario de campo*, 23 de septiembre)

En las entrevistas, no se realizaron preguntas directas sobre los cambios que se habían realizado en el espacio de la Biblioteca y se priorizaron otros temas, como los hábitos de lectura en el hogar y las impresiones de las familias sobre el *Taller de lectura*, quizá porque en ese momento no se estimó su importancia en los resultados de la investigación. Las conversaciones con las familias sobre la recuperación del espacio de la Biblioteca se habían producido 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 niños 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 al tema cuando los adultos acudían a la Biblioteca o simplemente pasaban por la puerta y solicitaban entrar para ver qué se estaba haciendo. Todos se felicitaban y parecían alegrarse de la recuperación de un espacio que consideraban un bien comunitario. En las conversaciones solían recordar su infancia y la importancia que tuvo para ellos ese lugar, puesto que había sido un espacio de encuentro cotidiano. Allí leían o hacían los deberes durante unos años en los que la Biblioteca estuvo gestionada por uno de sus maestros, residente en la localidad, que abría todas las tardes al público. 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 acusó la extensión del uso del e-book y la carencia de conexión a Internet como algunos de los motivos de esa situación:

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)

Otra cuestión que se mencionó en la entrevista fue el proyecto fallido de la nueva biblioteca, cuestión que influyó en la falta de inversión del espacio actual por considerar que en unos años se realizaría un traslado:

466. Med.— Porque, claro, está proyectado...

B— Claro...

Med.— Y siempre están esperando a cuando se haga ahí ¿Tú eso cómo lo ves? ¿Eso está para mucho tiempo? [Se hace referencia a un edificio que se comenzó a construir en el que se iba a trasladar allí la Biblioteca]

B— Lo veo difícil. Pues que, mira, que habrá que esperar aquí... subvenciones que hubo en tiempo que como daban más subvenciones, pero ahora con esto de la crisis se ha quedado parado y no tienen ni idea ¿eh? (Entrevista 20)

En cuanto a los niños y niñas participantes del taller, desde el principio se mostraron muy satisfechos por los cambios producidos en la Biblioteca. Para algunos de ellos, 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.

[Llega Ariel en ese momento y se dispersan un poco.]

(Grupos 4 y 5. /7-9 años/. Sesión 1.)

257. Med.— ¿Os ha gustado cómo ha quedado la biblioteca?

Pedro— Sí, mucho.

Antonio— Pero, la puerta, pintadla.

Med.— Pues eso no se puede, le han quitado toda la pintura y se ha restaurado, no la podemos tocar, es una puerta muy antigua.

Antonio— Pues las estanterías.

Med.— Tampoco puedo. Otras ideas más sencillas...

Antonio— Poner luces de colores.

Paúl— Habría que arreglar el techo.

Antonio— O adornarlo, hay que poner algo.

Med.— Como a vosotros os gusta dibujar, todo lo que podáis hacer vosotros para decorar la Biblioteca, lo podemos hacer.

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

La relación entre las familias y la Biblioteca

La relación con la Biblioteca y la utilización de sus servicios se trataron en varias de las entrevistas pues se preguntó por este tema a las madres entrevistadas. Algunos de los niños y niñas participantes ya eran socios o lo habían sido en el pasado, normalmente porque sus padres también lo eran y tenían un arraigo en la comunidad. Varios de ellos también se hicieron socios al comienzo del *Taller de lectura*, ya que, desde el principio, se trató de motivar a las familias y a los niños y niñas participantes para que utilizaran los servicios de la Biblioteca de su localidad:

167. M1— Pero en la biblioteca somos socios, me gusta que tenga la biblioteca y que vaya, es un sitio más de aprendizaje de la vida, te da la oportunidad, quién no quiere esa oportunidad. (Entrevista 1)

41. Med.— ¿Sois socios de la biblioteca?

M4— Él sí. Yo hubo una temporada que me hice y me leí los de Agatha Christie, me gustaban, pero luego ya, ya no me hice porque no tenía tiempo. (Entrevista 4)

67. M5— Sí, sí. Vamos juntas a la biblioteca, yo elijo el mío, y la mayor va eligiendo el suyo. Y tienen en casa libros y revistas, de todo.

Med.— ¿La pequeña va a la biblioteca?

M5— Sí viene con nosotras. Vamos los sábados por la mañana, que es cuando yo tengo libre, y cada una elige el suyo y va por allí, ya la pequeña va mirando otros. (Entrevista 5)

51. Med.— Pero sí vais a la biblioteca, me dices, ¿no? ¿ella es socia?

M6— Sí, claro que vamos, pero como ha habido tanto desorden... (Entrevista 6)

98. Med.— ¿Saca libros de la biblioteca?

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.

Med.— ¿Y este año siguen siendo socios?

M15— Sí, me parece que fui a pagarlo. O se lo di a ellos el dinero. Hoy hablaré con ellos. Y si hay algún libro o algo... y si no ya pasaré con ellos a la biblioteca. (Entrevista 15)

89. Med.— ¿Son socias?

M18— Sí, bueno la pequeña, no, no sé si se puede, pero la mayor sí que es socia y yo también. Pero cuando vamos cogemos un libro para cada una, o sea, un libro para una, otro para mí y otro para la otra. (Entrevista 18)

En las sesiones de lectura, los 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)

37. M3— Hasta ahora no habíamos ido a la Biblioteca, pero como teníamos en casa libros, y le regalaban libros también, mi hermana también les compraba libros.

128. Med.— ¿Has pensado en hacerlos socios de la Biblioteca? ¿En enero, por ejemplo?

M3— Pues bien, en enero ¿se puede?

Med.— Lo digo para que podáis tener el carnet todo el año, son 3€ y esta biblioteca tiene muchos libros. Así, pueden venir a la Biblioteca y coger lo que ellos quieran, llevárselos.

M3— Hasta ahora traían 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)

71. Med.— ¿Es socio?

M9— No.

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)

89. Med.— ¿Es socia de la biblioteca?

M12— Ahora no. Además, el otro día cuando lo dijiste, dije a ver si bajamos un día, pero también es difícil pillar... [Le explico el horario de apertura al público] Cuando era más pequeña era socia y sacaba libros, pero los devolvíamos a los dos meses. (Entrevista 12)

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 durante el desarrollo del taller y algunas madres mostraron esta intencionalidad en la entrevista:

80. Med.— ¿Lo has hecho socio en la biblioteca?

M11— Sí, lo voy a hacer. No sé qué días está abierta.

[Le explico los horarios en los que está abierta al público.]

M11— Sí, lo voy a hacer, además es muy práctico para todo. (Entrevista 11)

123. M16— No soy socia, no, tengo que ir.

Med.— Estaría bien, porque veo que hay libros que le gustan mucho.

M16— Sí, sí, que tengo que ir, todos los días lo digo, pero, claro, es la hora del baño y no sé qué y se me hace tarde. Pero tengo que ir. Además, nos haremos las dos socias, yo fui socia, pero ya no soy. Pero nos haremos las dos.

Med.— Es por dejarle, cuando viene, porque yo sé que a ella...

M16— Le gustan. (Entrevista 16)

La principal motivación que se observó en ese momento fue que los niños y niñas 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, por lo que se optó por ir anotando esos préstamos en un papel para que la bibliotecaria lo tuviera en cuenta:

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?

Med.— Claro, es que a veces le digo, ¿os queréis llevar algún libro? y ella a lo mejor se queda callada. (Entrevista 13)

20. M17— Está encantado.

Med. — ¿Viene contento?

M17— Sí, le encantan las actividades.

Med. — El otro día se llevó un libro.

M17— Sí, el de Nesquens. [Se anima y se ríe] Sí, es que mi hija ya había leído alguno.

Med. — Les estuve recomendando libros y él se quiso llevar el más grande de todos.

M17— Y le dije, ¿pero este te has cogido?

Med. — Todos buscaban libros más pequeños, porque elegí unos cuantos para ofrecerles y la mayoría eran de Nesquens, y él eligió el más complejo.

M17— Sí, me empezó a decir, mira mamá, en tal año ganó este premio, en tal año, esto... (Entrevista 17)

130. Med.— Sí, es que antes, cuando la bibliotecaria ponía los libros en el ordenador, yo no me atrevía a dejarles libros, pero, como ahora lo anota en un papel, pues he empezado yo también a dejarles los libros en ese momento, que es cuando se los quieren llevar, porque a lo mejor me dicen: “Ya vendré con mi madre”, pero luego, a lo mejor, no os lo dicen, o el horario no os va bien, pero en ese momento ellos, cuando vienen, eligen todos un libro para llevarse, pero, claro, a veces me decían: “Luego vengo a buscarlo con mi mamá”, y os vais y a lo mejor ya no van. Lo que estoy haciendo, a partir de ahora, es anotarlos en un papel, y el libro que se quieran llevar, pues que se lo puedan llevar en ese momento.

189. M16— Sí, sí. La voy a hacer socia.

Med.— Bueno hazlo cuando puedas, pero yo ya empezaré a dejarle libros, si te parece bien. Y también puedes ir con ella y cambiar el libro, que elija otro, el que ella quiera. Y que tenga ese hábito de utilizar la biblioteca.

M16— Que es muy bueno, sí. Vale. (Entrevista 16)

129. Med.— Nosotros estamos leyendo muchos libros que no tienen texto, no sé si te lo han contado...

M18— Sí, sí tenemos ahora un libro en casa.

Med.— ¿Qué libro tienes?

M18— El de *El muñeco de nieve*. ¿No? [La niña se lo llevó en préstamo al terminar la sesión de lectura] (Entrevista 18)

En la entrevista a la bibliotecaria, cuando se le pregunta por su percepción del *Taller de lectura*, menciona igualmente el aumento de socios y de préstamos entre los niños y la mayor implicación de los padres:

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)

En cuanto a los libros que los niños solían tomar en préstamo en la Biblioteca Municipal o en la biblioteca escolar, se observa, en general, una predisposición por parte de las madres a que los niños y niñas eligiesen los libros libremente, aunque también pudieran aconsejarles. De nuevo, el concepto de autoría es escaso y, cuando surge, suele tratarse de sagas populares y libros comerciales:

161. Med.— En la biblioteca ¿elige él?

M1— Sí, antes lo elegía yo, porque él no... pero ahora elige él, somos los dos socios. (Entrevista 1)

29. M4— A lo mejor, también, cuando vamos a la biblioteca, yo le hago que se coja otros ¿sabes? Porque me... y otras veces voy yo sola, porque me dice: ¡No, ve tú y cógeme el que quieras!, porque él es muy perezoso, ya lo sabes. Entonces le cojo yo y procuro cogerle de otros, pero, así, en la línea de *Gerónimo Stilton*, ¿sabes? En la misma línea así de...

Med.— ¿Le gustan también?

M4— Sí.

Med.— ¿Qué libros sueles coger?

M4— Pues a ver, el último..., ahora no me acuerdo como se llama, el capitán no sé qué [piensa] *Kika superbruja*, por ejemplo, ese es uno que me acuerdo, luego... uno que, no sé cómo se titula, *El capitán calzoncillos*, o algo así. Yo qué sé, así de ese tipo. También para que él. Le digo, es que yo no tengo que ir a buscar... tú tienes. (Entrevista 4)

41. Med.— Y qué libros leéis por las noches, ¿los de la biblioteca, los del colegio?

M5— No, los del cole los solemos leer por las tardes, cuando hacemos los deberes, un rato a leer, y los de la biblioteca, por la noche. Le gustan todo tipo de libros, de hadas le gustan mucho, historias así, más de chicas, pero le gusta leer todo tipo, de todo.

Med.— ¿La pequeña decide también?

M5— No, ella los que lleva su hermana. (se ríe)

203. Med.— ¿Y qué libros suele traer? ¿qué tipo de libros?

M5— Este año de animales, casi todos los fines de semana me viene con libros de animales. (Entrevista 5)

235. M15— La chica tiraba mucho por cosas de chicas. Las princesas, cosas de esas, ¿sabes? Y el chico tiraba más por cosas de chicos. ¿Cómo se llamaba uno muy grande? Así, verde. ¿Cómo se llamaba?

Med.— O sea, que cada uno tenía su criterio para elegir el libro.

M15— Sí, sí. (Entrevista 15)

53. M17— Sí, se llevó los de Greg, le gustan, los del *Diario de Greg* le gustan mucho. Y *Gerónimo Stilton* también le ha gustado mucho.

Med.— ¿Y él va y viene a la biblioteca, los saca, los devuelve...?

M17— Sí, y el primer libro que le impactó que yo no te puedo asegurar si lo ha leído, o sea, entero no sé si lo ha leído, pero un libro que le impactó un

montón que estaba en el colegio *Las aventuras del caballero Trenk*, ese libro me hizo comprárselo. (Entrevista 17)

110. Med.— Y el libro de la biblioteca ¿cuál es? ¿lo ha elegido ella?

M18— Sí, es uno de hadas. Son pequeños de 40 páginas que son rosas o rojos. Vamos las tres y ellas eligen. (Entrevista 18)

Se observa así, que tanto en la escuela como en las familias parece considerarse que, aunque la lectura sea obligatoria, es importante que sean los niños y niñas los que elijan los libros que deben leer en casa. Sin embargo, no parecía que recibieran orientaciones que les permitieran descubrir nuevas lecturas e ir conformando sus criterios de selección. En este sentido, la bibliotecaria comentó que no solía recibir peticiones de libros infantiles, por lo que se centraba más en realizar pedidos de literatura para adultos y se dejaba aconsejar por el criterio de un librero de confianza:

261. Med.— ¿Y los niños también te pedían libros?

B— Los críos no me han pedido nunca libros, fíjate... nunca

Med.— ¿Y los padres?

B— Y los padres tampoco... muchas veces... siempre lo que he traído, no me han dicho nunca: ¡Los críos...! Nunca

Med.— ¿Y lo que traías era porque ibas a la Librería x o era la Librería la que te recomendaba...?

B— Sí, lo de los críos es lo que más me decían en la librería, C., yo me fío de C. siempre ¡Eh! Es verdad, y de los mayores también, de los críos me preocupo menos, a lo mejor él me mandaba y, como tampoco me pedían, pues mira...y en cambio de los mayores mandaban la lista y a lo mejor le decían: ¡Lo que faltan de dinero me vas mandando...! Y siempre me ha acertado ¡Eh! Vamos, me fío de él... me fío de él... (Entrevista 20)

Frente a esta situación, la bibliotecaria consideró que el *Taller de lectura* había propiciado mayor interés por la selección de los libros en préstamo:

281. B— (...) Y en los padres he notado implicación, mucho más que antes... ya te digo, antes, a lo mejor, venían con el crío, se estaban un rato... coges el primero que... y ahora veo que buscan... que buscan y cambian ellos los libros ¿Sabes? Antes, me parece a mí, que cogían un poco al azar y ¡hala venga, vámonos! O estaban un rato aquí, pintando los críos un poco, y se iban, y ahora

no, ahora van mirando, van mirando más... el qué le gustará... el otro día miraban los que tiene sin (se ríe) sin lectura.

Med.— Sin texto

B— Sin texto. (Entrevista 20)

Las sesiones de lectura confirmaron las percepciones de la bibliotecaria. Los niños y niñas se sintieron motivados 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 niños 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— [Coge *Flora y el flamenco*] Este es para mí. Me gusta este.

Arturo— Yo me llevo el del lobo.

Med.— Ayudadme a recoger que después el otro grupo... los niños que vienen ahora dicen que les dejamos muy mal las mesas. [Inés, Lidia, Aitana y José ayudan a recoger. Darío se ha sentado en el puesto del mostrador, en el lugar de la bibliotecaria, y Arturo juega con él como si fuera a buscar un libro a la biblioteca. Darío hace como si escribiera en el ordenador y tomara sus datos. Los demás terminan de recoger todo.]

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

[Vuelve la luz.]

Inés— Ya ha venido la luz.

Darío— Ya funciona.

[La mediadora se dirige al mostrador para anotar los libros que se van a llevar. Todos se colocan en torno al mostrador. La cámara no capta los libros que están sobre el mostrador]

José— ¿A mí me apuntas este?

Med.— [Anota en un folio.] A ver, Inés se va a llevar *Flora y el flamenco*. [Lo dice mientras lo anota. Arturo se va hacia la puerta con el libro] Arturo, ven, que tengo que anotarlos. [Arturo vuelve al mostrador.]

José— Yo ya tengo uno en casa.

Med.— Arturo se va a llevar *Una pelota para Daisy*. [Lo anota].

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.

Med.— Aitana se lleva ¿Dónde está mi zapato? [Lo anota.]

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

Med.— Lidia, ¿este?

Lidia— Sí.

[No se ve cuál es, la mediadora está anotando en el papel, pero los niños ya están inquietos, escuchan a las madres en la puerta.]

Med.— Esperad un momento ahora abrimos. Vamos a ponernos la chaqueta. [Abre la puerta para ver quién está esperando. Se asoma y mira a ver qué familias hay fuera] A ver, Arturo ya puedes salir [Uno a uno los va llamando y van saliendo todos menos Darío porque todavía no han venido a buscarlo. Comienzan a entrar los niños y niñas del siguiente grupo, llega María e Izaskun.]

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— [Coge *El paseo de Rosalía*] Este.

Med.— Espera que lo anoto.

[Llega la madre de Darío y entra]

Darío— Mamá.

Med.— Toma, se quiere llevar este libro para leer en casa.

Madre de Darío— Vale. [Coge el libro] ¿Qué tal te has portado?

Darío— [Coge su chaqueta] Bien.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11.)

Finalmente, por lo que respecta a otro tipo de experiencias lectoras, las familias no solían visitar otras bibliotecas ni realizar actividades vinculadas con la lectura con sus hijos cuando se desplazaban a la ciudad o a otras localidades cercanas más grandes en las que se encontraban bibliotecas que contaban con actividades y programas de lectura:

79. M5— No, porque vamos deprisa y corriendo, a comprar ropa y poco más, no nos entretenemos mucho, es más en la biblioteca, que van mirando de todo.

Med.— ¿Las has llevado a otras bibliotecas?

M5— No, nunca. (Entrevista 5)

55. Med.— ¿Y alguna vez vais a librerías o bibliotecas con ella?

M7— No, nunca, con ella no hemos entrado. No solemos ir, la verdad. Vamos a la biblioteca de aquí, es que a x vamos poco y siempre rápido. Su padre, si pudiera, sí se la llevaría más a museos, pero siempre prefieren hacer otra cosa, ¿sabes? Más divertida. (Entrevista 7)

82. Med.— ¿Y habéis ido alguna biblioteca, alguna vez?

M8— ¿Biblioteca pública? No.

Med.— ¿Conoces la de x?

M8— Sí, a esa iba yo cuando estaba estudiando. No, con ellas no he estado. (Entrevista 8)

Solo las familias que provenían de otros lugares comentaron experiencias previas en otras bibliotecas y su participación en actividades de lectura:

66. M13— Sí, nosotros éramos socios de la biblioteca de x y hemos ido alguna vez después, pero no tenemos tiempo tampoco a día de hoy más que va un día a la semana, si no, sí que sacaríamos tiempo para ir. En x éramos socios de una biblioteca que tenía una parte para adultos y una para infantil, íbamos casi todos los días.

Med.— ¿Te acuerdas cómo era? [La pregunta se dirige a la niña]

M13— No se acordará, [describe la biblioteca, el nombre y el lugar en el que se encuentra]. Cada semana era temático, te ponían un tema y hacíamos un dibujo, un recortable, y leíamos algo sobre ese tema, solíamos hacer lo que proponía la biblioteca aparte de otras actividades que se podían hacer allí, coger el libro que querías y leerlo. Tenía zona para estar con *puff*, estaba, la verdad que para niños estaba muy muy bien.

209. M13— Es verdad que todos los días, siempre, como en la biblioteca proponían algo, leías y hacías la actividad. Y le gustaba. Pero luego aquí, vinimos, nos hicimos socios, como no venía nadie, dejamos de venir. (Entrevista 13)

187. M14— Nosotras, antes, sacábamos libros también de allí, de donde vivíamos antes.

Med.— ¿Teníais alguna biblioteca allí cerca?

M14— Sí, todavía tenemos el carnet, no lo hemos devuelto.

Med.— ¿Solían ir a la biblioteca?

M14— Sí, pero conmigo. Bueno yo la llevaba, la dejaba y luego la recogía.

Med.— ¿Hacían actividades o se quedaban allí?

M14— No, tenían una vez a la semana, los viernes, también, una hora, pues iba con ella, pero no nos dejaban quedar también, leía también cuentos, luego les ponían a todos los niños... ponían a contarlos decir de lo que se trata en el cuento o hacer algún dibujo, cosas de estas. Íbamos nosotros, de vez en cuando también, a elegir, para llevarlos a casa. (Entrevista 14)

3.3.3. Significados sobre el *Taller de lectura*

Antes del inicio del *Taller de lectura*, las familias participantes colaboraron activamente en la recuperación de la Biblioteca y se mostraron interesadas por la actividad. El taller generó, de este modo, unas expectativas en los adultos, basadas principalmente en su concepción de la lectura y de los libros infantiles, que, posteriormente, se vieron confrontadas. En este sentido, el análisis de las entrevistas y de la ficha de matrícula aportó datos de interés sobre los significados que los adultos atribuyeron al *Taller de lectura* en relación con sus expectativas previas, sobre sus creencias sobre los libros ilustrados, su percepción de cómo los niños y niñas vivieron la experiencia y su propia percepción del desarrollo y transcurso del taller (Tabla 12).

Tabla 12. *Categorías sobre los significados otorgados al Taller de lectura*

Macro-categorías	Categorías
Expectativas previas	Expectativas de los adultos Obligatoriedad/voluntariedad para el niño/a Desarrollo del aprendizaje de lectoescritura Desarrollo de la motivación sobre los libros o la lectura El taller como apoyo escolar El taller como disfrute Utilización del espacio de la Biblioteca Expectativas de los participantes infantiles
Participación de los lectores infantiles	Testimonio del niño/a en casa Percepción de satisfacción en el niño/a Conexiones entre la lectura en casa y la Biblioteca Contraste entre las percepciones de las madres y de la mediadora Dificultades de relación Problemas de comportamiento
Percepción de los adultos del desarrollo del Taller de lectura	Ruptura de expectativas en el adulto Confianza en la mediadora Interés y compromiso Negociación nuevo hábito lector
Creencias sobre la imagen y sobre los libros ilustrados	La cantidad de texto como criterio de selección La imagen como accesorio La imagen para prelectores Reflexión/ Cambio de opinión/actitud Valoración de la imagen por los lectores infantiles Modificación de creencias en el transcurso del taller

Expectativas previas

La programación del *Taller de lectura* y el acondicionamiento del espacio de la Biblioteca generaron ciertas expectativas en las familias. En primer lugar, el hecho de que se matriculasen, en un principio, 43 de los 45 niños y niñas escolarizados en la localidad reveló un interés de los adultos por el *Taller de lectura*. En algunas conversaciones informales, en el momento de entregar la matrícula, las madres comentaron que lo consideraban como una actividad casi obligatoria; a los más pequeños, los apuntaron sin preguntarles y, a los mayores, trataron de convencerlos, puesto que algunos de ellos tenían la creencia de que el taller se dirigía a edades inferiores. Esta cuestión se retomó posteriormente en alguna de las entrevistas:

53. Med.— Cuando los apuntaste a la biblioteca ¿les preguntaste?

M9— Sí... a ver, el chico me dijo que no, qué para qué iba a ir, pero lo apunté. ¿Pues para qué me preguntas?, me dijo. Y a la pequeña directamente la apunté, pero hubiera querido ir, “yo también quiero ir a eso”. (Entrevista 9)

5. M11— Yo le dije, desde el primer momento, que lo iba a apuntar y que iba a salir esto y que lo iba a apuntar porque no le gustaba leer y, si se lee, pues tienes más facilidad de expresión, comprendes las palabras, buscar sinónimos, y el chico dijo que sí, o sea que bien. Y hasta hoy muy contento, muy muy contento, de verdad. (Entrevista 11)

11. Med.— ¿Por qué la apuntaste, ella quería o no quería?

M12— Sí, ella sí que quería. Me dijo: Han dicho que eso es para pequeños, y le dije que no, no es para pequeños, los pequeños harán una cosa, los mayores harán otra. Y viene muy contenta. (Entrevista 12)

115. Med.— ¿Y los ves contento?

M15— Sí, de la lectura van contentos. Al principio no querían ir porque “sabemos leer”. Y yo les dije que va bien saber de todo, yo desde pequeños los he apuntado a todo, han ido a todo. Van a inglés, francés, patinaje, tocar los tambores, a todo, desde pequeños, los he metido en todo.

Med.— ¿Entonces ya no vienen a la fuerza?

M15— No, no, contentos, hoy te toca, “sí a mí me toca”. (Entrevista 15)

En la primera sesión del *Taller de lectura*, se preguntó a los participantes si deseaban asistir al taller de forma voluntaria. En general, todos manifestaron ganas de asistir, aunque los de mayor edad admitieron que fueron sus padres o madres los que les habían apuntado a la actividad:

5. Med.— ¿Teníais ganas de venir a la biblioteca?

Voces— [Levantando las manos.] Yo sí, yo sí. [Con entusiasmo.]

Andrés— Yo muchas.

Mara— Yo llevo dos semanas preguntando a mi madre que cuándo íbamos a ir a animación a la lectura.

Sonia— Yo, muchas ganas.

(Grupos 4 y 5. /7-9 años/. Sesión 1.)

5. Med.— Bueno, hoy me gustaría conoceros un poco. ¿Todos los que habéis venido queríais venir?

Voces— Síiii

Med.— ¿Seguro?

Voces— Síiii

Med.— ¿Os han apuntado los padres?

Luep— A mí, los padres.

Voces— Los padres.

Antonio— Sí, a mí los padres.

Med— Sí, porque yo sé que por aquí había algunos niños que no les apetecía mucho.

Gorka— Yo.

[Risas.]

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

Como técnica para indagar sobre las primeras expectativas de los adultos, se utilizó la *Ficha de matrícula* en la que se planteó la siguiente cuestión: “Explica los motivos por los que has apuntado al niño/a a esta actividad”. El análisis de las respuestas de las familias reveló algunos datos de interés que se vieron confirmados posteriormente en las entrevistas. Así, según las respuestas, todos los familiares parecían considerar la lectura y la escritura como aspectos importantes en la formación y mostraron un deseo mayoritario de que los niños y niñas desarrollaran destrezas vinculadas con la lectoescritura:

Me parece muy interesante e importante la lectura. (Matrícula 22)

Para que adquiera fluidez con la lectura y la escritura. (Matrícula 23)

Para iniciar a la lectura y a la escritura. (Matrícula 10)

Para que refuerce más la lectura y escritura. (Matrícula 35)

Tanto la lectura como la escritura son dos herramientas que sirven a las personas para toda la vida y es fundamental que los niños lo vayan perfeccionando con el paso del tiempo. (Matrícula 34)

También parecían esperar que el *Taller de lectura* propiciara en los niños y niñas interés y motivación por la lectura y los libros:

Hábitos de lectura e interés por los libros. (Matrícula 2)

Para que tenga interés por los libros y aprenda a familiarizarse con las letras y la lectura. (Matrícula 8)

Nos interesa mucho que se motiven con la lectura y a comprender lo que leen. (Matrícula 21)

Sobre todo, deseaban que naciera esa motivación en los casos en los que consideraban que los participantes no eran lectores o no les gustaba leer. Esto se observó, especialmente, en las respuestas de familiares con niños y niñas que se encontraban en los últimos cursos de Educación Primaria:

Le “pincha” un poco leer, normalmente lee por obligación. (Matrícula 37)

Para que empiece a “cogerle gusto” a leer libros, pues no le gusta leer. (Matrícula 38)

No le gusta leer, para motivarle a la lectura y aprenda a expresarse mejor y a comprender lo que está leyendo. (Matrícula 39)

Para ayudarle con la lectura puesto no le gusta mucho leer y se lo pase bien leyendo y se dé cuenta de que es divertido y se aprenden muchas cosas. (Matrícula 31)

Para que aprendan a leer más y mejor y comprendan lo que leen. Ellos no querían venir, decían que eran los únicos. (Matrículas 28 y 29)

Frente a estas respuestas, también se realizaron algunas referencias al gusto de sus hijos por la lectura, pero estas respuestas fueron más escasas y se dieron solamente en niños y niñas de edades inferiores:

Porque es una niña que, sin saber leer aún, siente mucha curiosidad por los libros, pasa muchos ratos viendo libros. (Matrícula 15)

Le gusta mucho la lectura, sobre todo poesía, teatro, etc. y compartir esta experiencia con sus compañeros. Es una actividad enriquecedora y, al mismo tiempo, educativa. (Matrícula 19)

Porque le gustan mucho los libros infantiles y para que se suelte completamente en la lectura y escritura. (Matrícula 27)

Se esperaba así que el taller generase una motivación por la lectura porque se valoraba su importancia académica; es decir, de forma bastante generalizada, el concepto de lectura se encontraba estrechamente vinculado con la formación escolar y se esperaba que el taller pudiera suponer un apoyo o refuerzo a esta formación:

Porque lo considero muy interesante para los niños, que aprendan a comprender lo que leen. Además, les sirve de refuerzo para el colegio. (Matrícula 36)

Creo que la lectura es importante para la formación de los niños y crear hábito no es fácil cómo motivarlos y haciendo actividades de este tipo lo conseguimos. (Matrícula 41)

Porque lo considero muy importante para los niños, el ayudarles a comprender lo que leen, y en el caso de mi hija, por la edad que tiene, un refuerzo para aprender a leer. (Matrícula 13)

Porque es muy importante fomentar el hábito de la lectura desde niños, siendo para ellos una forma muy enriquecedora de adquirir conocimientos de una forma amena. A través de la escritura también aprenden a expresar lo que poco a poco aprenden y su imaginación puede crear. (Matrícula 5)

Resultaron significativas, además, las respuestas de algunas madres de procedencia inmigrante en tanto que también valoraron aspectos vinculados con la expresión oral y con la literatura española:

Me gustaría que tenga un vocabulario más amplio, que tenga más interés por la lectura. (Matrícula 20)

Para que pueda conocer y recibir información sobre escritores famosos, aprender cosas sobre literatura española, para mejorar el lenguaje verbal y expresarse de una forma más correcta. (Matrícula 12)

En las respuestas de las matrículas de niños y niñas de Educación Infantil, se detectaron más referencias al gusto o disfrute que pudiera proporcionar la lectura o las actividades desarrolladas en el taller:

Me parece muy buen curso para niños de infantil, ya que les ayudará a coger cariño a los libros y creo que se lo pasará muy bien estando en contacto con los demás niños. (Matrícula 1)

Para que le vaya gustando la lectura y se familiarice con las letras. (Matrícula 6)

Para que se acostumbre a mirar libros y vea que es divertido. (Matrícula 17)

Para profundizar en la lectura y mejorar la atención y concentración. Por supuesto para divertirse. (Matrícula 3)

Para que encuentre en la lectura una actividad apasionante. (Matrícula 7)

Me parece muy buena oportunidad para que los niños encuentren herramientas, ya sea como un juego con el resto de compañeros o con las pautas que la profesora pueda darles individualmente para que se inicien en el hábito de la lectura, que es un hábito muy positivo que les vendrá muy bien a medida que crezcan y que espero vayan desarrollando. (Matrícula 16)

En este mismo sentido, entre las respuestas especialmente significativas, destaca la de una de las madres, maestra de profesión, por esperar que la Biblioteca desarrollase el gusto por la lectura desde una perspectiva diferente a la escolar:

Desarrollar el gusto por la lectura como medio de disfrute y no solo como modo de acceso a los contenidos escolares. (Matrícula 40)

Al comienzo del siguiente curso, esta misma madre, en una conversación informal con la mediadora, valoró especialmente las actividades que se habían realizado en el taller y la lectura de álbumes sin palabras e insistió en su deseo de que el segundo de sus hijos pudiera asistir al taller ese curso.

También se encontraron algunas respuestas que aportaron varias razones por las que deseaban que sus hijos asistieran al taller, entre ellas, se mencionó el uso de la Biblioteca. Como ya se ha comentado, esta cuestión fue abordada de forma recurrente por las familias en conversaciones informales. Aunque fueron pocos los que hicieron referencias al tema de la recuperación de la Biblioteca en la ficha de matriculación, es significativo que las personas que lo hicieron hubieran estado implicadas directamente en esta tarea:

Porque creo que es una actividad muy importante para los niños, para que hagan un uso de la biblioteca y tengan un refuerzo sobre la lectura y escritura. (Matrícula 26)

La lectura y escritura son la base de la educación. Como refuerzo al proyecto iniciado este año en el cole. Para que se diviertan con la lectura. Por su educadora que es excepcional. Por volver a dar “vida” a nuestra querida biblioteca. (Matrícula 24)

Por lo que respecta a las expectativas de los participantes infantiles, parecían estar alejadas de las expectativas de los padres, pues los niños y niñas no relacionaron el *Taller de lectura* con actividades de apoyo escolar, ni siquiera, en algunos casos, lo asociaban con la lectura. Principalmente, esperaban disfrutar y realizar actividades atractivas desde su perspectiva:

4. Med.— ¿Qué pensáis que vamos a hacer en la biblioteca?

Jaime— ¿Contar libros?

Med.— Síiii. Y ¿tú qué piensas, Izaskun?

Izaskun— ¿Jugar?

María— Escribir cuentos.

Med.— ¿Y Roy, qué piensas?

Roy— ¿Jugar a videojuegos?

Celia— ¿Pintar?

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1.)

31. Med.— Bueno, ¿qué os gustaría hacer?

[Hablan todos a la vez y se solapan las voces.]

Mara— ¿Por qué no lo preguntas a cada uno?

Med.— Vale, pues lo decís de uno en uno. Empieza, Mara.

Mara— Manualidades.

Violeta— Manualidades.

Irina— Dibujos.

Laura— Manualidades.

Ariadna— Manualidades.

Sonia— Yo creo que vamos a hacer cosas que tratan sobre los libros, un día leemos un libro y haremos alguna cosa sobre ese libro. Y a mí, también me gustaría hacer manualidades.

Ariadna— A mí, manualidades y dibujos.

Med.— Y Joel, ¿qué piensas que vamos a hacer?

Joel— Leer.

Med.— ¿Y vosotros?

Andrés— Dibujar.

Eloy— Leer.

Andrés— Dibujar y leer, y escribir.

Mara y Ruth— Sí, dibujar, leer y escribir.

Med.— Vale. Entonces veo que os gusta mucho hacer manualidades.

Mara— Sí, a mí me encanta.

Ruth— A mí también.

(Grupos 4 y 5. /7-9 años/. Sesión 1.)

44. Med.— ¿Y qué pensáis que vamos a hacer aquí, en la Biblioteca?

Pilar— Leer.

Voces— Leer libros.

Pedro— Dibujar.

Alicia— ¿Y escritura?

Med.— ¿Tenéis alguna idea sobre lo que os gustaría hacer?

Antonio— A mí que me lean y dibujar.

Roberto— Que me hagan un cuentacuentos.

Paúl— Jugar a la *Play*.

[Se ríen.]

Gorka— Si no tenemos.

Med.— No, aquí *Play* no. Mejor decís una cosa cada uno, porque si habláis todos a la vez...

Med.— ¿Qué os gustaría hacer en la Biblioteca?

Pilar— Dibujar.

Luna— Dibujar.

Lupe— Dibujar y pintar.

Alicia— Dibujar.

Gorka— Dibujar y leer.

Antonio— Dibujar y pintar.

Pedro— Leer y hacer de todo.

Diego— Leer y dibujar y pintar.

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

Participación de los lectores infantiles

En las entrevistas efectuadas la primera semana del taller, las madres relataron los testimonios de los niños, el entusiasmo que ellos les habían trasladado sobre la primera sesión, cuestión que fue valorada positivamente por las familias:

75. M1— Pero, vamos, el otro día, con el de los *comelibros* estaba... vino muy contento, ¿eh?

79. Med.— ¿Entonces el libro le gustó?

M1— Sí, le gustó mucho. Me contó toda la historia, era un niño que se comía los libros y luego tenía un examen, como él ahora está muy traumatizado con los exámenes, tenía un examen y no se los sabía, luego empezó a leer y luego todo le fue bien. Yo fui a la biblioteca y digo ¡ah! pues este y le dije tenía un bocado el libro, y dice sí, yo también le di uno, y x también. Y le dije, pues cuidado con los libros que no se comen. Sí, le gustó mucho. (Entrevista 1)

130. Med.— ¿Qué te ha dicho de la primera semana?

M2— Vino encantado. Muy contento, me contó el libro, el ambiente bien, aunque aguantando porque a todos los sitios que va... porque, por ejemplo, van a un taller, pues muy bien los contenidos, pero le afecta más el que los otros se porten mal, porque no dejan escuchar, porque fulanito interrumpe, porque no sé qué, y yo le digo, céntrate que... a ver, es pequeño y no sabe dejar de lado los comportamientos que no los puedes evitar, pero por lo demás bien, encantado. (Entrevista 2)

8. M3— (...) pero, desde que ha ido contigo, no sé, es que estuvo encantado y dice, ya tengo ganas de que sea el lunes, que vaya otra vez, se lo ha pasado bien. Y le digo, ¿y en casa cuando leemos?, pues que no es lo mismo.

94. M3— Pues han venido a casa, madre mía, como ayer, ayer que tuvo 10 en matemáticas en un examen, y vino muy contento. Pues el lunes igual, pero mamá ¿sabes que bien nos lo hemos pasado? Digo, pero ¿por qué chicos? Pues que hemos contado de esto y de lo otro y... Pero digo, ¿tanto te ha gustado? Que sí, madre mía ya tengo ganas que sea el lunes. Y me quedé así... pues es que, pero qué raro, pero no se lo dije. Y la chica igual. La chica igual lo has notado, es más tímida, igual no ha hablado contigo.

Med.— Sí, hablaba, sí.

M3— ¿Sí? Es más tímida, le cuesta hasta que coge confianza y habla y eso, hasta que se suelta, pero es muy tímida.

Med.— ¿Y ella también te habló de la sesión?

M3— Sí, me contó de la *Caperucita roja* y ¿de qué más? ¿de qué habéis hablado?

Med.— ¿*Historias de ratones*?

M3— Ah, sí, de los ratones, pero digo, pero ¿qué cuento es este de la *Caperucita roja* con los ratones? Que yo no sabía. No mamá, que los ratones era otro cuento. Yo pensaba que era el mismo cuento, pero no era otro cuento. Y luego el chico, pero qué va, es que vosotros habéis contado dos cuentos y nosotros solo uno, pero es que vosotros tenéis más tiempo que nosotros o qué, digo que no, chico, los dos teníais una hora. (...) pues que se ha pasado muy rápido. O sea, que le habrá gustado mucho. (Entrevista 3)

77. Med.— ¿Y qué te contó del otro día que empezaste a decirme por el WhatsApp?

M4— Sí, digo ¿qué tal? Y dice, bien, nos ha contado una historia de un chico que comía libros y que así se pensaba que era más inteligente, y tenía la tripa gorda, pero que luego pues los tuvo que vomitar y ya no era tan inteligente. Eso me dijo, es que no habla mucho, en casa no habla mucho, habla más fuera, pero, en casa, tampoco habla mucho.

Med.— ¿Le gustó la historia?

M4— Sí, vino muy contento, eh, pero yo digo sobre todo pórtate bien, y no... es muy hablador, a ver si te va a interrumpir, tú si no le (risas) [está preocupada por el comportamiento del niño en el taller] (Entrevista 4)

7. M6— (...) solo ha venido una tarde y salió muy contenta.

Med.— ¿Qué te contó?

M6— El cuento de un niño que se comía los libros, y es que se lo lee una vez o se lo lees tú, y ella lo dice igual, pero ¡qué cabeza tiene! Se acordaba, se acordaba, que yo no le lo sé, ni lo he visto pero mira. Y ayer estuvimos en x y se lo contó a sus abuelos, también. Sí, sí muy bien. (Entrevista 3)

En entrevistas posteriores, cuando ya habían pasado algunas semanas desde el inicio de la actividad, las madres transmitieron que los niños acudían contentos al

taller, de hecho, solicitaban asistir todas las semanas, aunque ellos ya no solían contar con detalle lo que hacían en la actividad:

2. M5— La mayor está muy contenta porque le gustan mucho los cuentos, dibujar, pintar, le encanta, sí y me contó todo, todo del cuento, de qué iba, después lo que habían hecho, que les habías dado una carpeta y habían hecho un dibujo, muy contenta. (Entrevista 5)

29. M7— Luego viene muy contenta a la biblioteca, hemos hecho esto, hemos hecho lo otro, yo pensaba que contaría más, porque también le preguntas, y cuando pasa la semana te dice, ¿Oye cuándo voy a la biblioteca? Siempre está preguntando el día que va, porque no lo controla, siempre está preguntando ¿me toca ir ya a la biblioteca? Las actividades estas le gustan, si no le gustaran no estaría, ella va contenta, le gusta. (Entrevista 7)

68. Med.— ¿Qué te ha contado de la Biblioteca?

M9— Es que no habla, cuando le pregunto qué tal, dice bien, pero no da más detalles. Sale contento, pero no explica. (Entrevista 9)

220. M12— Sí, si le gusta, además me dijo al principio que había escuchado que era de pequeños y yo le dije prueba a ver. Y va muy contenta, de hecho, protesta la semana que no le toca, me dice jooo. Le gusta ir. (Entrevista 12)

5. M16— Ella en este curso va muy contenta, le gusta mucho estar con niños, tanto en el parque como en el recreo, en el colegio, va muy contenta, le gusta jugar, leer, los cuentos. Cuando envías alguna cosa se lo pongo en el móvil, y ella se ríe, y le digo ¿te lo ha contado o qué? Y ella se ríe y dice sí mamá, sí. Y se pone contenta.

70. Med.— Cuando le dices que le toca venir ¿qué dice?

M16— Bien mamá, contenta, le digo ¿te gusta? Y me dice sí. Y le digo ¿qué haces? Nos sentamos y nos cuenta libros. Sí, me lo cuenta. (Entrevista 16)

121. Med.— En la biblioteca cómo las ves ¿qué te cuentan, viene contentas?

M18— Poco, no cuentan casi nada. No, no suelen contar nada, lo que me entero es por fuera. Les digo, ¿qué tal? Y dicen bien. La mayor incluso me dice que vamos pocos días. Jooo, esta semana no me toca, sí que lo dice. (Entrevista 18)

Su relato resultaba coherente también con lo observado en la Biblioteca, puesto que los niños y niñas siempre se mostraron satisfechos, participativos y muy implicados con las propuestas que se realizaban. Además, las madres comentaron conexiones entre el *Taller de lectura* y algunos cambios que habían detectado en casa sobre la forma de leer o sobre las demandas de los niños y niñas:

7. Med.— ¿Desde cuándo te ha pedido que le leas?

M1— Ayer, de empezar el lunes [se refiere a la 1ª sesión del taller de la biblioteca] que es bonito que te lean también.

57. M1— (...) ahora ya hace mucho que no le leo, ayer la primera... vamos a leer juntos, mamá, vamos a leer juntos, no que yo le lea, sino juntos. Él ha cogido un papel de adulto, él me puede leer a mí y yo le puedo leer a él, y él tiene muchas ganas de que él me lea a mí, no yo a él.

131. M1— Ayer, sí, yo vi que lo que él quería era leerme a mí, no que yo le leyera sino él leerme a mí. Ahora, si lleva 7 libros con este, él se los lee, y ayer me dijo, mamá ¿vamos a leer juntos? Pues venga vamos a leer, él quería hacer de profesora. (Entrevista 1)

18. M8— (...) yo cuando cuento que se llevó el de *Atrapados* alucinaba, además me explicó por la noche cómo se lo habías leído, yo se lo leí y vamos a leer una parte cada una, y el trozo que..., las páginas que empiezan por lanzó esto, lanzó... y dice esto lo tiene que leer deprisa, eh, porque MJ nos lo ha leído deprisa, pues eso yo creo que les gusta y que van muy contentas.

38. Med.— ¿Y las tres juntas, lo habéis hecho alguna vez?

M8— Anoche, por ejemplo, con el libro de *Atrapados*, sí. Porque lo quiso la mayor ver cómo iba y le gustó y dijo: ¿Me puedo quedar a escuchar la historia?, pero ya, fíjate, las 10:20 de la noche es cuando acabó ella de hacer deberes, así, pero no lo solemos hacer las tres juntas, no, más por separado. Más por falta de tiempo, por no agobiarla también a ella, porque como la veo tan agobiada con los deberes.

Med.— O sea, que ayer ¿lo pidió ella?

M8— Ayer sí, ayer me dijo ¿puedo quedarme a leer a escucharlo? Y digo sí, y estaba pues eso quiso escucharlo y se quedó, se quedó. (Entrevista 8)

233. M16— Y le pones así el libro, ¿verdad? [Hace el gesto de colocarlo frente a los niños]

Med.— Sí.

M16— Me lo pone a mí ella, me dice, mamá, ¿ves, lo ves? Digo, sí cariño, (se ríe)

Med.— Ella lo coloca así, ¿no? Como son libros de imágenes tengo que mostrarlos, y comienzo la historia: Había una vez un niño que tenía un globito..., el libro de ayer, y ¿qué le pasó al globito? Que se convirtió en... Entonces ellos van hilando, de forma que llegue un día en que ellos, por sí mismos vayan construyendo la historia solos, y lleguen a comprender qué es lo que ha pasado, qué es lo que no ha pasado. Así vamos trabajando.

M16— Sí, me lo pone así, mamá ¿lo ves? (se ríe) Sí, sí que lo veo cariño.

Med.— Claro, yo les pregunto ¿lo veis? Porque a veces se tapan entre ellos, se ponen uno delante del otro, y ella se queja que no me deja ver, quieren estar en primera fila, y por eso siempre pregunto ¿lo veis? Y luego te lo hace a ti. (Nos reímos)

M16— Sí, sí, me lo hace a mí. (Entrevista 16)

87. Med. — ¿Habéis leído este, te lo ha contado ella? [Me refiero al libro *¿Dónde está mi zapato?* de Tomi Ungerer. La madre lo lleva en la mano para devolverlo, puesto que la niña lo sacó de la biblioteca el último día]

M19— Sí, sí. Está emocionada con los zapatos, no veas, yo lo leí, sí, bueno leer... como es la primera dos palabras, y luego ya empiezas a buscar el zapato, a veces me decía, pues este no lo había visto, y dice mira está aquí, pues está aquí, superemocionada.

Med. — ¿No te lo contó ella como lo leíamos aquí?

M19— No.

Med. — ¿No te hizo la cancioncita, ni nada, como lo leíamos?

M19— No, yo que recuerde, no.

Med. — Claro, ella pensará que eso no sale de mí, sino que está en el propio libro.

M19— Puede ser, puede ser, claro ella me decía aquí, aquí y yo decía sí, sí. (Se ríe) Pero ella está allí con los animales.

Med.— Es que jugamos así, [le explico la forma de leer y cantar el libro] Cuando terminamos, estaba tan emocionada que me lo pedía una y otra vez, me decía: Léemelo otra vez, léemelo otra vez, que me has gustado mucho. (Nos reímos) Le dije, vamos a hacer una cosa, te lo vas a llevar y lo lees en casa con los papás, y me dijo vale. Y lo dejamos ya reservado. (Entrevista 19)

En algunas de las entrevistas que se produjeron en la semana 12 y en la semana 24, se detectó un contraste entre las percepciones de las madres sobre las actitudes de los niños y niñas hacia la lectura en casa y las percepciones y observaciones realizadas en la Biblioteca. En general, las madres solían mostrarse más negativas o críticas sobre la motivación lectora de sus hijos e hijas, mientras que, en el taller, se observaron actitudes muy positivas y una participación especialmente activa que la mediadora trató de trasladar en las entrevistas:

103. Med.— Ella en el grupo está muy bien y es muy entusiasta. Ella al principio me dijo que no le gustaba leer, fue una de las cosas que me dijo, me dijo que, si le leían, se aburría mucho y que se quedaba enseguida dormida. (...) Pero eso no es lo que he visto. De hecho, se lo pasa bastante bien.

M12— Igual es al estar en grupo.

Med.— Sí. Ella disfruta bastante, es muy participativa. Y siempre aporta buenas ideas. El grupo con el que está ahora lo veo muy bien, se respetan, que es algo muy importante en un grupo, se escuchan, más o menos, dentro de que son niños y de que se pisan y todos quieren hablar a la vez, pero intento que se respeten, que se escuchen, y la verdad es que estoy muy contenta con ellos.

139. Med.— (...) en la lectura de grupo, disfruta. Quizá la lectura como acto individual es lo que no acaba de llegarle. La lectura como acto de grupo, hasta el momento, que pensé que igual no... (...)

M12— No, ella dice que muy bien.

Med.— Yo no he notado que se aburra y la noto muy participativa.

158. M12— Sí, por ejemplo, le gusta leer a niños pequeños, a ella le debe gustar hacer como que es la maestra o...

Med.— O hacer de la lectura algo más colectivo, de grupo. [Explico otros ejemplos similares basados en otras experiencias.] Un día ella me dijo que le gustaría leer a los pequeños, igual un día la invito a... estoy pensando, ya el otro día lo hablamos, que igual más adelante pueden venir con los pequeños y que les lean los mayores. (Entrevista 12)

211. Med.— Yo a la mayor noto que le motiva muchísimo lo que hacemos, es de las niñas más motivadas, me llama la atención que luego dices que no está muy animada a leer porque en la biblioteca muestra una actitud y un interés

que siempre me ha llamado la atención desde el principio. Tiene mucha capacidad para interpretar las historias que les propongo.

219. M14— Claro, es que mi punto de vista que ellas, siendo en una clase que lleva un tutor o alguna persona que le enseña, yo creo que ponen más interés de lo que está conmigo en casa y no me pone tanto interés. Ellas aprenden y ven de otra forma con otra persona. Conmigo siempre es jugar, siempre es salir, también salir al parque, que eso lo hacemos todos los días que hace días buenos, y a estar con los amigos, eso puedo decir que sí. Pero la mayor no... igual en la biblioteca tiene interés por estar contigo y eso o con los demás amigos, porque, claro, le explicas de otra forma. Yo le explico a mi manera. O no sé. (Entrevista 14)

258. Med.— Sí, por supuesto también, claro que sí, deben leer textos, pero si ves que le gustan los libros ilustrados... por ejemplo, la mayor me dijo, para mí tienen que tener dibujos, y los miraba y, si veía que no tenían, no quería, y cogió el que pensó que le iba a gustar más porque le gustaban los dibujos. Bueno, pues es un criterio más. Es verdad que hay libros de imágenes para niños pequeños, pero hay otros que también son para mayores, porque son muy difíciles de entender y de comprender. Y ella tiene una capacidad para interpretar historias complejas muy rápida. Que tampoco piense ella que porque le gusten los libros con ilustraciones es peor lectora o cosas así, más que nada porque no piense eso, sino que ya irá leyendo cada vez más, bueno no es cuestión de cantidad, yo creo que haces muy bien en leerles, en seguir leyendo, no dejes de leerles y mira a ver si consigues que también, algún rato, lean solas.

M14— No, no lo voy a dejar de hacer porque a mí también me gusta leer con ellas y además los cuentos de niños, a mí me gustan. (Entrevista 14)

Igualmente, las primeras declaraciones que hicieron los participantes infantiles sobre su gusto por la lectura contrastaron con las actitudes reveladas en el *Taller de lectura*. Mientras algunos niños y niñas sostenían que no les gustaba leer, se observaba que mostraban interés por los libros y una especial competencia lectora a la hora de interpretar las obras. Su percepción sobre el concepto de lectura era coincidente con el concepto instrumental de la lectura en el que la decodificación era lo más relevante, por tanto, no consideraban como experiencia lectora escuchar un texto de la voz de un

adulto o disfrutar de la lectura de un álbum ilustrado, ni se concedía importancia a la interpretación de una historia ficcional. Parecían haber interiorizado el autoconcepto de “no lector” muy tempranamente, sin haber tenido apenas experiencias lectoras.

Por ejemplo, al inicio del taller, Héctor (7 años) y Violeta (7 años) dijeron que no les gustaba leer, tal y como habían comentado sus madres en las entrevistas. Sin embargo, desde la primera sesión, se observó que disfrutaban con los libros, con la escucha de la lectura en voz alta, con la lectura de textos y con la interpretación de imágenes. Por ejemplo, en la Sesión 2, durante la lectura de *Sombras*, Héctor se muestra entusiasmado con la obra y declara de forma espontánea el gusto por los libros:

334. Med.— ¡Aaah! Vamos a ver, a ver [pasa otra página] Joel.
[Violeta se ríe]
Joel— Se ha puesto a llorar.
Ruth— Porque le han dado miedo.
Joel— Y Ahora la niña está, ahora la niña [pasa un coche en la calle y se pierde la voz]
Violeta— Que le podía ayudar.
Joel— ¿Qué si va a ayudarle o no?
Ruth— El lobo está triste ahora porque los animales le han asustado, pero...
Med.— ¿Si?
Todos— Sí.
Héctor— Me encantan los libros.
[La mediadora pasa la página]

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

Cuando pasaron unas semanas, Violeta modificó su autoconcepto en relación con la lectura, pero Héctor, no. Parecía que su concepción del acto lector estaba vinculada solamente con la lectura individual como tarea escolar y que no asociaba la lectura con las experiencias del *Taller de lectura*:

306. Ruth— [Interrumpe] MJ, el libro que me he llevado a casa de la biblioteca es así, de grande [lo indica con las manos, quiere referirse a un libro muy alto].
El pequeño papá Noel y mola.
Héctor— A mí no me gusta leer.

Med.— ¿No te gusta?

Ruth— Y Violeta dijo que tampoco le gustaba leer.

Violeta— Pero ahora, sí.

Med.— ¿Por qué no te gustaba?

Violeta— Porque leía muy despacio y entonces me dolía la vista y la cabeza.

Med.— ¿Y ahora te gusta?

Violeta— Sí.

Héctor— A mí no me va a gustar en toda la vida.

Med. — ¿Crees que no? Aquí lo haces muy bien.

[Héctor mira sorprendido a la mediadora y después sonríe satisfecho. Parece que no había asociado la lectura con lo que hace en la biblioteca.]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 5.)

Según se desprende de las entrevistas y de las observaciones realizadas en el taller, una de las claves del cambio de actitud de los participantes hacia la lectura puede deberse a la lectura compartida, a la experiencia de lectura que se propuso en la Biblioteca, frente a la lectura individual, a la que se solía incitar en casa cuando estaban aprendiendo a leer, lectura que a algunos niños o niñas parecía motivarles menos. Del mismo modo, también se observó una concepción diferente de la lectura entre las madres entrevistadas y la mediadora. Mientras las madres solían utilizar un concepto de lectura dependiente del nivel de la decodificación y comprensión, la mediadora utilizaba un concepto más flexible o amplio, que acogía la lectura multimodal o la escucha de un texto escrito como otras formas de lectura, o trataba de dar valor también a las estrategias de interpretación o al desarrollo de la destreza oral, lo que generaba un desajuste en sus percepciones.

Por ejemplo, en la entrevista 18, la madre comenta su preocupación por la timidez de la niña y por sus dificultades a la hora de diferenciar algunos sonidos, esta cuestión resulta muy significativa para ella y en la entrevista le concede mucha importancia. Sin embargo, la mediadora resalta la evolución de esta niña en el taller y presta atención a otros elementos que le parecen también significativos:

1. M18— [Mi hija mayor] tiene mucha personalidad, pero lo que más le marca es la timidez, es tremendamente tímida, esa timidez, claro le hace un poco desaparecer cuando hay mucha gente, ella es como si desapareciera, pero, cuando luego se siente segura, sí que ya habla, se expresa, pero es muy tímida,

muy tímida. Pues a lo mejor se puede pegar... me acuerdo que en Infantil se pegaba por ejemplo el primer trimestre o segundo trimestre sin reír, sin hablar porque le da mucha vergüenza y lo pasa muy mal, pero bueno, ahí vamos poco a poco, intentando que vaya venciendo esa timidez.

42. Med.— Y con el tema de la lectura, ¿cómo las ves?

M18— Con mi hija mayor nos costó, bueno, ahí vamos, porque además no pronuncia bien, no pronunciaba los... ¿cómo dijeron que era?, cuando es br, pr ...

Med.— Sí las trabadas.

M18— Sí. Se dejaba la r, y ahora hay veces que confunde la t con la p, cuando está leyendo, ahora parece que vamos un poco mejor, pero, cuando está leyendo, a lo mejor si es una p lo pronuncia como t. También en el colegio va a apoyo de la pedagoga, sobre todo para la t y la p.

140. Med.— Entonces a la mayor la veo muy cómoda cuando lee esos libros, porque ella lo que hace es interpretar la historia y ahora está en el punto en el que quiere contarla a los compañeros. Entonces, el otro día, por ejemplo, ella eligió un libro, lo miró muy rápido, que yo le dije, ¿seguro?, porque era un libro difícil, bastante complicado era el libro. No todos los libros... aparentemente, para el adulto, el hecho de que tengan imágenes... muchos padres piensan que son para pequeños, pero hay libros que son muy difíciles, y el que ella eligió era bastante complicado, pero lo miró muy rápido. Le pregunté, ¿estás segura de que lo has comprendido todo bien? Y me decía, sí, sí, sí, porque ella las ganas que tenía era de contarle, entonces sabía que, si se ponía a leerlo otra vez, igual no le daba tiempo. Entonces se puso a contárnoslo a todos, y aún con su timidez lo contó completo, a ella le gusta ponerlo como lo hago yo, ponerlo así, y va pasando las hojas y va explicando e interpretando la historia. Es cierto que, como lo había leído tan rápido, pues se había perdido detalles, porque son libros para ver despacio, pero sus compañeros pues le iban diciendo y entre todos iban construyendo la historia, pero me llamó la atención el cambio desde las primeras semanas, que solamente me miraba, al último día que la vi, que nos contó una historia completa ella sola y con ganas, no obligada, porque yo no les obligo, no me gusta obligarles, quiero que le cojan el gusto a la lectura, ella lo terminó antes porque quería contarle la

primera y allí lo estuvo contando muy bien a sus compañeros, iba explicando todo, y lo hizo con ganas. (Entrevista 18)

Por otra parte, en las entrevistas, surgen también los conflictos y los problemas derivados de las relaciones sociales entre los niños y niñas; estos conflictos son tratados de forma extensa en algunas de las entrevistas, aunque algunos no tengan relación directa con el taller, pues las madres sienten que se encuentran en una situación de confianza y comentan sus preocupaciones cuando hablan de sus hijos o hijas:

16. M14— Sí han estado allí tres años, sí, [comenta la situación laboral de la familia]. Por eso nosotros venimos de [una ciudad española] y es el primer año aquí. Ha sido un cambio muy difícil. Porque las niñas como van creciendo, van madurando y eso, pues es más difícil. Siendo más pequeñas no era tan difícil para ellas, pero ahora ya les ha costado más. Por lo menos a la mayor le ha costado mucho más integrarse con las amigas, con los chicos y todo.

Med.— ¿Y ahora cómo la ves?

M14— La pequeña, puedo decir que bien. Ella va bien con sus amigas, con la clase y todo. Pero la mayor es un poco... no la aceptan tanto. Yo veo que ella es un poco más... no tiene muchas amistades, aunque ella habla y pone su interés y todo, pero no, no la acogen tanto, ¿sabes? (Entrevista 14)

En este sentido, en la entrevista 19, la madre expuso las dificultades de relación observadas en el colegio y en otros espacios públicos. Esta familia no era originaria de la localidad, provenía de una ciudad cercana, y, en la entrevista, la madre analizó la situación compleja que supuso para ellos llegar a una localidad pequeña en la que los lazos sociales y familiares son muy estrechos, lo difícil que resultaba formar parte de ella, especialmente para los niños pequeños, pues requieren de un tipo de socialización diferente a los adultos.

La mayoría de los problemas de relación y de comportamiento fueron aislados y puntuales, sin embargo, el comportamiento general del Grupo 7 sí se convirtió en un aspecto destacable desde la primera semana, que afectó a la creación de un ambiente adecuado para la lectura. Esta cuestión surgió en todas las entrevistas en las que se encontraban madres afectadas, puesto que era un tema que les preocupaba y estaban habituadas a tratar en el colegio y en otras actividades. Como ejemplo, se utilizan las

entrevistas 11 y 15. En la primera, la madre relató un hecho ocurrido en este grupo, y, en la segunda entrevista, es la mediadora la que expuso el problema a la madre, quien pareció estar habituada y le aconsejó qué debía hacer ante esta situación:

8. M11— (...) yo no sé qué había pasado este último día, vino casi llorando, yo contemplándole a ver si le sacaba el por qué, pero x y tengo que ir, pues posiblemente no porque normalmente veo que te llama cada 15 días, unos lunes van unos y otros lunes van otros. Hay mejor, mejor. ¿Pues qué es lo que habrá pasado? Llegué a sacarle que han hecho algún trabajo ¿No? y que si se puntuó y es que no se me ha valorado, no se me ha valorado, Pero ¿qué no se te va a valorar? Pues claro que te habrán valorado, pero ya no me ha contado más, pero por lo demás, la verdad es que venía supercontento, y muy bien, muy bien. (Entrevista 11)

289. Med.— Decidí separarlos por muchos motivos ¿eh? No solo era el tema del comportamiento. El primer día, cuando los tuve a todos juntos, me di cuenta de que el tipo de actividad que quería hacer, con todos a la vez, no era posible, porque necesitan hablar todos, tienen que expresarse, tienen que contar qué han entendido de la historia... y el grupo era muy grande y cuando empezaba a hablar uno, dos, tres, al siguiente ya se cansaban de escuchar a tantos. Entonces valoré hacer dos grupos, por el tipo de actividad que hacemos, no se podía hacer con un grupo tan grande. Le di muchas vueltas a cómo dividirlos, porque me parece mejor que estén mezclados chicos con chicas y yo hubiera preferido hacer grupos mixtos, pero ¿sabes qué pasó? que observé ciertas cosas que hicieron que cambiara de opinión, observé que las chicas, que son minoría, y los chicos era mayoría, estaban como un poco... me imagino que, como en todo están juntos, en todo, en todas las actividades del pueblo, en el colegio, actividades, cumpleaños, todo...

M15— Sí, sí, sí [Escucha con mucha atención]

Med.— Las noté como cansadas, porque como ellos eran los que tomaban la iniciativa, los que hablaban los que...

M15— Se les apoderan...

Med.— Sí, se les apoderaban, y las noté como cansadas, hacían comentarios de siempre igual, siempre con ellos lo mismo, ellos alborotaban mucho más, daban más guerra, se comportaban así, asá, y ellas, que sí que querían, estaban como cansadas de ellos. Entonces dije, bueno, como en todo están juntos, los

voy a separar, sobre todo, pensando en el beneficio de las chicas, en ese momento pensé en ellas, porque a ellos los veía menos motivados, y dije bueno, a ver qué podemos conseguir, a ver si se motivan, pero ellas, que ya lo están, las voy a separar un poco.

336. M15— Tú si se portan mal mándalos a casa y ponlo ahí.

Med.— Ha habido días duros, muy complicados. Pero sí que me he encontrado que, poco a poco, no digo que el comportamiento haya mejorado mucho, porque todos los días hay algún problema, pero sí, por ejemplo, que un día entraron pegándose, y les dije, hoy no estoy para esto, les dije si queréis nos vamos al parque, pero este no es un buen ambiente para leer y no ayudáis a que sea un buen ambiente para leer, no puede ser que os estéis pegando. Y entonces se quedaron sentados y no se querían mover. Yo les decía, no, no estoy enfadada, solamente que así no podemos leer. No, no, empieza, decían, que nos quedamos quietos. Y me sorprendió el hecho de que, aun así, siendo que, algunos al principio no querían venir, que los habían apuntado los padres, bueno pues, aun así, no querían marcharse.

M15— A gusto va, ya te digo.

Med.— Así que dije, bueno pues, aunque sea poco a poco y no sea el mismo ritmo que en el otro grupo algo parece que se está consiguiendo.

355. Med.— Alguna vez les he dicho, allí tenéis la puerta.

M15— ¿Y se han ido?

Med.— Nunca. A los que se portaban mal les decía que esto es voluntario, no es como el colegio. Si no te apetece, si no tienes ganas, ahí tienes la puerta. El otro día les dije que si querían nos íbamos al parque, jugaban allí y hacíamos otras cosas, pero leer así, no.

M15— Él siempre dice que tiene la culpa x. Es una clase muy movida y desde pequeños lo han dicho todos los maestros. Siempre lo han dicho todos los maestros en la escuela, mucho, barbaridad de movidos. Y ahora de mayores esto se complica. Porque claro cuanto más mayores, más bruta está la cosa. Y el maestro ahora se conoce que está... y el día que se pone mal, parece que allí los pone... pero bien. En el recreo todos castigados.

Med.— Sí, ya les he preguntado alguna vez que en el colegio qué pasa. Y me decían, pues nos castigan. Y yo les digo, yo no os puedo castigar, lo único que os puedo decir es que os vayáis a casa. Esto no es el colegio, es diferente.

M15— Desde el principio nos lo han dicho, es una clase muy movida. [Menciona a algunos niños.] Ahora los lleva un maestro hombre y parece que se les planta a todos, pero bien plantado, el día que hace falta. Yo le digo que les quite el fútbol en el recreo.

Med.— A tu hijo le gusta mucho la informática.

M15— Mucho.

Med.— Por ahí estamos también intentando... no leemos tantos libros como en el otro grupo, pero integramos el ordenador.

M15— Sí, le gusta tanto que hasta ha enseñado alguna vez al maestro a hacer cosas.

Med.— Sí, a través de eso intento también motivarles. Leemos un libro y luego hacen un trabajo en el ordenador, veo que también les relaja. Porque, cuando están todo el tiempo juntos, en toda la sesión, al final acaban mal.

(Entrevista 15)

A pesar de las dificultades presentadas en el Grupo 7, en general, en todos los grupos se generó un buen ambiente de lectura. Incluso en este grupo los participantes mostraron predisposición y entusiasmo hacia la lectura de álbumes y la realización de las actividades propuestas. En sus actitudes, no se detectó una intencionalidad de dificultar o entorpecer el transcurso de las sesiones, sino que parecían haber normalizado una forma de relación conflictiva y carente de respeto entre ellos cuya emergencia fue favorecida por la conversación, la lectura compartida y el trabajo en grupo. Es decir, el planteamiento del *Taller de lectura* puso en evidencia sus problemas de relación. No obstante, en cada sesión, también se lograron momentos de concentración en los que se observó el disfrute, la cooperación y la implicación activa de sus miembros.

Percepción de los adultos del desarrollo del Taller de lectura

Una vez iniciado el *Taller de Lectura*, las expectativas y creencias de los adultos, de los niños y niñas participantes y también de la mediadora de lectura se fueron modificando durante su desarrollo. En este sentido, las entrevistas, realizadas en tres momentos distintos —semana 1, semana 12 y semana 24— supusieron un punto de encuentro y de contraste de significados que reflejó este proceso evolutivo.

En las primeras entrevistas, algunas madres comentaron la ruptura de expectativas previas sobre el taller, basadas fundamentalmente en la lectura de libros en voz alta por parte del niño o niña, expectativa que contrastó con lo que los niños les habían contado que había ocurrido en la primera sesión, en la que fue la mediadora la que leyó en voz alta para todos:

16. M4— Yo le leía, le leía a lo mejor por las noches, sí le gustaban las historias. Pero es que, a leer, como que le cuesta, a veces le tengo que decir, una página yo, y la otra tú. Y así, sí, ¿sabes? Pero yo creo que le gusta más que le cuenten. No sé cómo lo enfocas tú, bueno me dijo que estabas leyendo, ¿no? qué leías tú. No sé si participarán ellos también en la lectura o... yo pienso que le gusta más que le lean. (Entrevista 4)

11. M5— (...) porque yo pensé que les harías a lo mejor leer también entre todos.

14. M5— (...) esto le vendrá bien, o dirá a todos que vayan leyendo, leer ella delante de todos para que se vaya soltando. ¿Les hiciste leer? (Entrevista 5)

Cuando pasaron las semanas, las madres sintieron curiosidad por conocer qué se hacía en el *Taller de lectura*, cómo se leían los libros, parecía que la información que obtenían de sus hijos o hijas les resultaba confusa, quizá porque no se correspondía con su concepto de lectura o con sus expectativas del taller:

91. M8— Porque, por ejemplo, ayer la pequeña con el libro de *Atrapados*, yo le preguntaba cómo hacéis, leéis un poco cada uno, y se reía, no, pero si no sabemos leer. Me imagino que les repetirás y les harás comprender cada parte de lo que vas leyendo, no sé. (Entrevista 8)

149. M10— Sale muy contenta. ¿Ellos leen? ¿No leéis un poco?

Med.— ¿No te ha contado nada más?

M10— Me ha dicho: Te dirá que hablo mucho. Pero, ¿hablas cómo? ¿del cuento? (Entrevista 10)

Algunos participantes utilizaban el verbo “leer” para explicar a sus familias lo que hacían en el *Taller de lectura*, es decir, para explicar sucintamente la lectura compartida de álbumes sin palabras:

63. M10— Además, le digo ¿te gusta ir a la lectura? Sí, sí, sí. Le he dicho que venía hablar contigo. ¿No me dirá que te portas mal, verdad? No, no. Te va a decir que soy la que más colaboro, que hablo mucho y que me gusta mucho que me grabe leyendo cuentos. Digo vale, vale, sobre todo que no me diga que te has portado mal. No mamá, no. ¿Se porta mal? (Entrevista 10)

76. M11— Bien, hemos leído tal libro y luego lo hemos o lo comentamos, eso sí, pero muy contento, y aparte de contento pues con interés, oye mamá ¿este lunes me toca? (Entrevista 11)

85. Med.— ¿Qué te ha contado de la biblioteca?

M12— Le pregunto y me dice que bien. ¿Qué habéis hecho? Sí, dice, hoy he leído yo. Hoy me decía pues no te dirá nada malo porque siempre me manda leer a mí, digo vale, vale. Pero no me cuenta mucho. (Entrevista 12)

104. Med.— ¿Tú los ves que vienen... te cuentan cosas de la biblioteca?

M15— Sí, a lo mejor que dicen hemos hecho..., nos ha preguntado, lo del día de la foto, nos ha preguntado que quiénes eran. ¿Y qué hacéis? Pues leemos un trozo cada uno, explican lo que hacen.

125. Med.— ¿Te ha contado algo más aparte de lo de la foto?

M15— La chica contaba mucho al principio. (Entrevista 15)

La utilización del término “leer” para describir lo que se hacía en el *Taller de lectura* y la ausencia de más detalles, parecieron mantener algunas expectativas en los adultos o generar una percepción quizá distorsionada de lo que realmente sucedía en las sesiones de lectura, de modo que algunas madres se mostraron sorprendidas cuando descubrieron que se leían libros sin palabras:

Med.— ¿Tú sabes que en la biblioteca leemos libros que no tienen texto? ¿Te lo ha dicho?

M7— No. (se ríe) No me ha dicho. Los imagináis. Bueno, los imagináis, no.

Med.— No son del tipo de Wally.

M7— ¿Son de dibujos?

Med.— Son libros que tienen una historia dentro, la historia a veces es bastante complicada y compleja de llegar a entender, pero no hay palabras. (Entrevista 7)

142. Niña— Me gustan los libros que hemos leído y los trabajos.

M13— Me cuenta muchas veces que leen libros sin letras, eso me lo recalca muchas veces. No sé qué se refiere, pero me lo ha dicho varias veces ya. Le digo qué libro habéis trabajado y dice un libro sin letras, y digo ¡ah muy bien! Y a lo mejor le pregunto al tiempo, y me dice otra vez un libro sin letras. Ah, pues muy bien (se ríe) pero no sé qué libros serán. (Entrevista 13)

Tras una primera fase de la entrevista en la que las madres respondieron preguntas y expusieron sus preocupaciones, ellas también esperaban que la mediadora de lectura les informase sobre el *Taller de lectura*, sobre el comportamiento y evolución de sus hijos, etc. Las entrevistas adquirieron entonces el carácter de una tutoría:

99. Med.— Sí, y ahora la veo muy entregada y como también estamos trabajando un poquito la escritura, entonces el otro día escribiendo el título del libro, por ejemplo, me sorprendió cómo yo iba diciendo los sonidos y ella cómo lo capto enseguida, fue de las más motivadas para escribir bien el título, porque no le faltara ningún sonido, he notado una evolución... muchísima, el primer día puso unas rayitas para poner su nombre, y ahora un interés por la escritura... también por la lectura, por participar, se fija mucho más en los detalles, y creo que tiene mucho que ver lo que estáis haciendo en casa. (Entrevista 16)

Entre los temas tratados, se conversó sobre los objetivos del taller, sobre los libros que se leían, sobre sus características, sobre la forma de leerlos, sobre la lectura compartida... En todas las entrevistas, se detectó respeto y confianza en las propuestas de la mediadora, aunque pudieran contrastar o confrontar con su concepción de la lectura:

104. Med.— ¿Te parece bien que leamos cosas diferentes?

M1— Sí, claro, porque esto es cuando leíamos los tebeos y siempre leíamos los mismos, yo de cría, los mismos tebeos de las niñas estas los hemos leído cien veces y cada título que venía nuevo... Es bueno meter autores nuevos, palabras nuevas, cosas nuevas, aunque no sean tanta..., porque el que leísteis vosotros era más de tú explicar, de tú expresar, porque lectura en sí llevaba poca, pero claro eso es también muy importante, que ellos viendo una imagen sepan expresar lo que está pasando, eso es muy difícil también, porque aquí

(se refiere a los libros que lleva en la mano) te lo dan todo mascado, es lo que hay. Lo que tú hagas estará bien, ya sabes que confío en ti al cien por cien. Y tú sabes de esto, es que eres la experta en libros. (Entrevista 1)

90. Med.— ¿Ya ti que te parece que en la biblioteca yo lea libros que no tengan nada que ver, a lo mejor, con los que a él le gustan?

M2— A mí perfecto, si por leer... Yo pienso que a veces, normalmente cuando te haces mayor, lees lo que te gusta, a mí marido le gusta la novela histórica y se coge unos libros... y le encanta, y memoriza y se queda con... y yo no puedo, a mí la novela histórica, en el primer capítulo me quedo ahí, ¿sabes? Entonces, pues eso, me parece estupendo que lean lo que tú creas conveniente. (Entrevista 2)

163. M4— A mí, me parece bien todo lo que hagas y yo desde casa, ya te digo, yo, por mi parte, ya ves que trabajo con mi hijo. Tengo que estar encima porque es vaguetete, es despistado y muy impulsivo, pero bueno. (Entrevista 4)

5. M6— Bueno, pues es que..., en primer lugar, sabiendo la profesora, tienes mucho interés por todo, en especial también por los niños, y creo que va a aprender bastante, solo ha venido una tarde y salió muy contenta. (Entrevista 6)

Durante la entrevista se detectó una escucha activa y una actitud positiva por parte de las madres cuando la mediadora de lectura planteó algunas orientaciones que, desde su perspectiva, podían ser beneficiosas para estimular la lectura en sus hijos. Así, se negociaron posibles modificaciones en algunos hábitos lectores. Las propuestas siempre partían del modo de hacer en cada familia con el propósito de adaptarse a la situación relatada por la madre en la primera parte de la entrevista:

134. M1— Bueno sabiendo lo que tú me dices ahora lo haremos desde otro punto, a veces le pregunto... y, cosas que yo no veo, él les da una importancia... (Entrevista 1)

44. M4— (...) estoy leyendo, me he leído *El médico*, que me ha gustado mucho, ahora estoy con *Oliver Twist*.

Med.— Y ¿*Oliver Twist* no lo lees con él?

M4— No, ¡hombre!, me parece que es como para mayores ¿o qué?

Med.— Es un clásico de la literatura infantil también, sí.

M4— Es que yo lo veo un poco, a la hora de explicar las cosas, como que se enrolla un montón, ¿sabes? Entonces para él... a lo mejor.

Med.— Sería más para que tú le leyeras un poquito.

M4— Pero me dice ¡ay, mamá!, cuántas páginas, este tiene 600, él ya se corrompe, ¿Sabes? Como ve muchas páginas.

Med.— Sería poco a poco, para que le vayas estimulando, a lo mejor estaría bien, ya que lo estás leyendo tú. Puede ser una historia que le puede gustar.

M4— Sí, porque es así de un chico que se quedó sin padre y sin madre y lo pasó muy mal, aún estoy ahí.

Med.— También puedes seleccionar partes que te gusten más y otras se las puedes resumir, según avanzas. Hacerle partícipe de esa lectura. (Entrevista 4)

256. Med.— Sí, porque, cuando se hacen mayores, parece que, como ya leen solos, pero, bueno, yo te animaría a seguir compartiendo con ella, aunque fuera un día a la semana, una lectura y que ella te cuente y leer juntas, y, sobre todo, ir incorporando a la pequeña, según se vaya haciendo mayor, a ese encuentro familiar en torno a la lectura. Es una experiencia muy bonita que no tiene que ver con la edad. Por supuesto, ella tiene que tener su tiempo de lectura íntima, que eso es algo precioso también, leer sola.

269. M13— Esos momentos que comentas los hacemos, pero no con la lectura, porque no la habíamos enfocado por ahí, pero sí con otras cosas. No hacemos solo las tareas, sino que los trabajos los hacemos con la teoría y la práctica. (...)

290. Med.— En la biblioteca muestra mucha capacidad para expresarse bien como para comprender la historia como para participar, en todo eso, perfecto. Desde el primer día me llamó la atención por eso, ¿sabes?

303. M13— Por mí, yo muy contenta con el taller de lectura, yo lo llamo así, y ella muy contenta, y muy bien. (Entrevista 13)

166. Med.— Eso está muy bien. Pero, claro, ella, haces que lo tenga que leer entero en voz alta, igual se podría conseguir que disfrutara más y lo aceptara con más ánimo si leyeras con ella una parte, tú, otra ella, las dos juntas, no tiene por qué leer todo en voz alta.

M10— Eso lo hacemos cuando me hace chantaje, ¿mamá, me lees una hoja? Y, claro, le digo que no, que no tengo yo que leer una hoja, lo tienes que leer tú.

Med.— Pero ¿por qué no? Escucharte a ti, es ayudarle a leer mucho.

M10— Además, que le gusta que le lea yo.

Med.— Cuando te escucha a ti, está escuchando a un adulto lector [explico las ventajas de escuchar leer en voz alta a un adulto.]

M10— Yo también le digo que lea en voz alta para que no se salte las hojas.

Med.— La lectura no es una cuestión de cantidad, es una cuestión de calidad. [Sigo explicando algunas cuestiones sobre la lectura.]

M10— Claro, y disfrutar de la historia. [Parece entender la idea y se muestra interesada]

184. M10— Claro, a mí me preocupaba que, si no lee, no va a avanzar. Es una preocupación, que claro, todo el mucho, que tiene que leer más, que tiene que leer más. Sí, le exijo demasiado con esto. Y el año pasado todavía más. Me decía la maestra, si lee, me pones un sello y así sé que ha leído. Y yo claro... Sí, yo a veces que se lea el libro por la mañana así cuando vengo de trabajar ¿has leído el libro? Y cuando dice que sí, digo ¡hay qué bien! Además, a mí no me importa leerle, y leer yo con ella, pero pensaba que eso era mejor, que yo no tenía que leer, que tenía que leer ella. Es que si seguimos así yo creo que sí que le tiene un poco ya de... a veces, cuando lee, se para, lo estoy haciendo bien, ¿verdad? Sí, pero que lees bien. Es que quiero leer como tú, y le digo que cuando yo tenía 7 años no leía como ahora.

210. M10— Me dejas más tranquila porque yo pensaba que lo que le tenía que gustar era coger un libro y venga leer y leer y leer todo, y, claro, no tiene por qué ser eso. Además, a mi marido se lo comentaba, es que me parece mentira que con la imaginación que tiene que no le guste coger un libro y empezar a imaginar lo que... te imaginas que eres tú el personaje o te imaginas yo qué sé. Y me parecía hasta mentira, y es porque no quiere hacer el esfuerzo de lo que es leer las palabras. Así que el viernes ya lo haremos así, no vamos a sufrir, no le voy a estar forzando, si es que si no será peor. Es que se lo deja el libro. Ya te contaré. (Entrevista 10)

Med.— ¿Y si sacan algún libro de la biblioteca lo leerías con ellas?

M14— Sí claro.

Med.— ¿Aunque tenga dibujos?

M14— Se ríe, sí yo sí. Claro, por eso yo siempre les voy diciendo, sacad libros, los que vosotras no tengáis los sacáis y los vamos contando, claro.

Med.— El otro día la mayor eligió un libro, pero creo que al final se lo dejó allí. Si quieres luego te lo doy. (Entrevista 14)

En definitiva, en las entrevistas y en las conversaciones informales se observó interés y compromiso de las familias por mejorar las prácticas lectoras de sus hijos e hijas, la manifestación de este interés y la exposición de sus preocupaciones propiciaron conversaciones en las que se explicitaron los planteamientos del *Taller de lectura*. Por ejemplo, en la entrevista 19, la madre relató que, cuando leía a su hija, a ella le costaba estar en silencio, deseaba intervenir e interrumpía la lectura. A partir de esta cuestión, se generó una conversación sobre cómo podían participar los niños en una lectura en voz alta y cómo los libros sin palabras y los libros ilustrados podían facilitar una lectura compartida adulto-niño:

230. Med.— En el taller de lectura les he ido introduciendo en este tipo de lectura, lo que pasa es que como son muy pequeños en este grupo, les habría la página y les comenzaba la historia, por ejemplo, “Había una vez un niño que...” y ellas seguían.

M19— Vale.

Med.— Pasaba a la siguiente página y “Entonces le ocurrió que llegó a...” ¿sabes?

M19— Sí, tú les vas ayudando para que vayan construyendo.

Med. — Sí, van construyendo sentido. Esto era un poco el ejercicio que hacíamos.

M19— Vale, sí, sí que lo haré.

244. Med. — Así que dale pie a que lo haga que ya verás, lo hace muy bien y cada vez irá profundizando más.

M19— Sí, cada vez más complejos.

Med. — Sí, algunos son muy complicados. Tú lo verás al abrirlos, por ejemplo, este es más sencillo, o *El globito rojo* que vimos el otro día, son más sencillos, y luego más adelante *Ladrón de gallinas*, por ejemplo, para este curso que va a empezar, lo irás viendo.

M19— Sí, y ella me irá pidiendo.

278. Med. — Esas ganas de participar en la lectura... lo hará también cuando leáis libros ilustrados, porque tú lees el texto y ella interpreta la imagen.

M19— La imagen, vale.

Med. — Son libros con un poco de texto e imagen que cuenta, la imagen también cuenta y narra la historia. Ellos tienen muchas ganas de participar en la lectura.

M19— Sí, es una pasada.

Med. — Entonces tú puedes leer...

M19— Y ella que me cuente la imagen, ¿no? así se complementan, ¿no?

Med. — Sí, así hacéis una lectura compartida. Y siente que participa, bueno, que lo hace, porque, si no lees la imagen, tampoco se entiende la historia.

(Entrevista 19)

Creencias sobre la imagen y sobre los libros ilustrados

Las expectativas de los adultos sobre el *Taller de lectura* se encontraban condicionadas por su construcción del concepto de lectura y también por sus creencias sobre los libros infantiles, sobre el papel de la imagen o sobre la edad que percibían como apropiada para leer libros ilustrados.

Desde la perspectiva de las madres entrevistadas, la cantidad de texto que contiene un libro suponía un criterio significativo a la hora de seleccionar una lectura infantil, un criterio relacionado con la etapa del aprendizaje lectoescritor en la que se encontraban sus hijos. Los libros ilustrados o los libros sin palabras parecían aceptarse con más naturalidad cuando se trataba de niños y niñas prelectores. En estos casos, las madres no hacían referencia a la cantidad de texto, mientras que las madres de escolares que se encontraban en Educación Primaria, en un principio, no se mostraban favorables a que el criterio de sus hijas o hijos pudiera estar vinculado con la imagen, a la que parecían considerar como un elemento accesorio, una forma atractiva de presentar los libros infantiles, pero carente de valor educativo, artístico o literario. Así, solían relacionar la imagen con poco esfuerzo y su selección era percibida como una forma de evitar la lectura o como una señal indicadora de que al niño o niña no les gustaba leer. Aunque también se observa que se estableció un vínculo entre la imagen y el desarrollo de la imaginación, este aspecto no fue considerado tan relevante como la lectura y la decodificación de texto:

96. M1— (...) porque después de las vacaciones leímos menos, en vacaciones se leyó menos, le compramos uno pequeño y otro más grande, pero el grande... los santos que decía mi abuela, miró los santos [se refiere a las imágenes] y ya lo ha dejado aparcado, cuando tengamos otro descanso, lo leeremos, y él dice que sí. Es obediente cuando quiere. (Entrevista 1)

Med.— ¿Habla de los libros que lee y que le gustan?

M2— Sí, sí, y las cosas que le llaman la atención del libro y te las enseña, le gustan mucho los ilustrados y yo le digo que ya los ilustrados... eres mayor, es que el libro, se lo digo muchas veces, porque cuando escribe historias, le digo, mira el libro es para leerlo y tú hacer la historia en tu mente, montarte tú lo que lees, como si lo vieses. (Entrevista 2)

52. M6— (...) “Pues a lo mejor este por el dibujo”, ¡hala!, y yo, claro, que estoy con ella, “venga que esto es de pequeñas”, pero date cuenta, lo abro, le digo: ¿No te das cuenta que solo es dibujos y letras muy cortas y esto es de pequeños, que tú ya tienes que leer un poco más? Pero ella, a lo primero, solo por el dibujo. Y ya son 7 años. (Entrevista 6)

100. M7— Aunque también se saca libros como *Dónde está Wally*, y le digo para qué, si enseguida lo vas a ver.

Med.— ¿A ti qué te parece que saque libros sin palabras?

M7— Pues, por ejemplo, ese, pues bueno, si busca... La verdad que ese libro, en concreto, sí que tiene que buscar, la verdad, es que es difícil. A ver, prefiero ya ahora... prefiero que lea, vale, que si coge sin letra y se lo imagina ella lo que pone, tampoco me parece mal. Pero prefiero que lea, ahora que está empezando a leer, además como en el cole les dan un salto... Esta profesora no sé, porque es nueva. El año pasado iban al límite, ya al siguiente curso, ya tenían que saber escribir, tenían que entrar sabiendo escribir y leer, entonces prefiero meterle caña, porque si no al año que viene pues, va a ir más complicado y yo sé, que si se bloquea, no quiere hacerlo, ¿sabes? (Entrevista 7)

72. M10— Además, ella es socia de la biblioteca, pero se suele coger libros, mira a ver cuál es el que menos letra tiene y ese se coge, no elige “parece que este me va a gustar” sino a ver cuánta letra tiene, si ve que tiene poca, lo coge. Le digo: ¡Mira, este tiene buena pinta, este...! Y me dice: No, ese tiene mucha

letra, ¿eh? Le digo, mira que salen muchos dibujos... No, ese tiene mucha letra. Y me imagino que en clase hará lo mismo, lo que pasa es que la maestra le dirá, no, hoy este, porque hay veces que ha sacado algún libro que digo, jo que morro tienes, este libro tiene cuatro letras, ¿eh? Entonces hay otras veces que la maestra le dirá, no, que este es muy... no sé, pero no le gusta nada. (Entrevista 10)

95. Med.— Y qué hacía que cogiera un libro, ¿lo recuerdas?

M12— Por el título, ella cogía y si salía... o el dibujo de la portada, si salía un perro, por ejemplo, decía, pues este. Ahora se cogió uno de juegos, pero era muy pesado, no sé si era de *Gerónimo Stilton*, de juegos para cuando vas en coche, o no sé, y ese sí, lo devoró. Me parece que son muy pocos temas los que le van, pero los que le van...

170. M12— Esta, en el colegio, cogía los libros que menos letra tenían. Es que yo le digo que tiene que leer más, porque, para las faltas y para los acentos..., es lo que tiene que hacer. (Entrevista 12)

60. M14— Depende, porque había veces, cuando la mayor jugaba y le enseñaba, porque cuando era más pequeña, claro, le leía, pero también libros con muchos dibujos y le enseñabas y yo le contaba más abierto lo que se trataba del cuento.

139. Med.— ¿Y de la biblioteca no sacáis?

M14— Sí, la pequeña saca, pero no se lleva con muchas letras, no muchas, se lleva más de dibujos, aunque lleve algún escrito, ella lo lee enseguida y luego lo mira varias veces, los dibujos.

Med.— ¿Y los que tú lees no llevan dibujos, prefieres libros con más texto?

M14— Sí, con más texto, para que ellas también así puedan aprender a leer mejor, porque leer todos los días yo creo que luego vas también..., no sé cómo explicarte, vas mejorando en leer. (Entrevista 14)

222. M15— Muy bien, dáselo y que lo lean tranquilamente.

Med.— Podemos elegirlo con la chica. El siguiente que lo eligiera el chico. ¿Te parece?

M15— Sí, sí, muy bien. Él cogerá el más pequeño.

Med.— No importa. Tú piensa que muchos de los libros que yo os voy a dar posiblemente tengan un montón de ilustraciones y poco texto, ¿eh?

M15— Ya, ya...

Med.— No pasa nada. No es por cantidad. No por eso es mejor ni peor. Simplemente es que le cojan el gusto a leer. Y que les apetezca leer. (Entrevista 15)

Las madres solían reflexionar durante la entrevista, cambiar de actitud o de opinión, o cuestionarse sus creencias sobre los libros ilustrados al escuchar a la mediadora explicar los objetivos del taller y el tipo de libros que se leían en las sesiones de lectura; no valoraban estos libros en sí mismos, sino que parecían percibir, de algún modo, que su utilización se debía a una propuesta o estrategia de la mediadora para estimular el gusto por la lectura, principalmente, en aquellos participantes de más edad en los que se observaba poco interés por los libros:

141. Med.— Llegarán libros de gran tamaño y con mucha ilustración que, quizá, os puede parecer que no son para su edad.

M4— ¿Dibujos quieres decir? Pues yo creo que eso les gustará más, ¿o qué?

Med.— ¿A ti que te parece que el chico lea libros ilustrados?

M4— Bien. Sí, sí.

Med.— ¿Piensas que eso es de pequeños?

M4— ¡Hombre! No tiene por qué. Yo es que pienso que todo, todo es bueno, ¿o qué? Hay libros que a lo mejor te pone para niños de 5 años, para niños de 10, para niños de... pero yo pienso que la edad... si te gusta leer, puedes leer... pienso yo, puedes leer cualquier cosa. Aunque yo algunas veces lo veo, sí suelo mirar el contenido de atrás, más o menos lo que pone. (Entrevista 4)

55. M6— (...) Pero ella, a lo primero, solo por el dibujo. Y ya son 7 años.

Med.— ¿Tú piensas que los libros que tienen dibujos son solo para pequeños?

M6— [Silencio, está reflexionando.] No lo sé.

Med.— Tu hija no piensa eso ¿eh? [Se ríen.]

M6— No lo sé, no.

[Mira algunos libros sin palabras y álbumes que están sobre la mesa.]

M6— Este tiene la pinta de más mayor. Claro, pero dos líneas, y el dibujo claro pues una familia, [lo observa detenidamente]. Sí, pero... para ella por lo menos. Y este, ¡pero si no tiene letras! Pues estos sí que están bien para esa edad. (...) Esto sí que es para ella, pero, claro, lo ves así y no parece, ¿verdad? No parece.

135. M6— De momento veo que, si es con mucha línea seguida, sí que se cansa, pero si es así, [mira los libros que hay en la mesa], bueno, este es demasiado poco, poca letra, pero así, por ejemplo, mucho, y los dibujos... pues te lo dice, lo que ve, bien.

Med.— ¿Tú observas que se detiene en las ilustraciones un rato, a mirarlas?

M6— Sí, sí, sí. Porque yo, a lo mejor, si estoy con ella, lo voy a pasar, no espera que tengo que mirar, sí, se detiene, sí. (Entrevista 6)

252. M14— Bueno, yo no pienso que, por tener dibujos, es peor. Yo pensaba que, por edad, a lo mejor, que se lleve mejor un libro con más texto por su edad, yo pensaba... A mí, de mi parte, que coja lo que ella quiera. A lo mejor, algunas veces, que le he dicho no cojas esto porque es para más pequeños, pero, sí tú dices, que también se lo puede llevar, pues que se lo lleve. Yo lo pensaba por la edad, pensaba que era mejor, para que aprenda mejor lo de leer. (Entrevista 14)

En cuanto a las actitudes de los niños y niñas ante las ilustraciones y los libros de imágenes, en el *Taller de lectura* se observó siempre una aceptación muy positiva, pues todos se mostraban muy favorables a que los libros contuviesen ilustraciones:

136. Med.— ¿A vosotros os gusta que los libros tengan ilustraciones?

Voces— [Gritan con fuerza] Síiii

Med.— ¿Y para quién pensáis que son los libros con dibujos, para mayores o para pequeños?

Voces— Para todos. Para todas las edades.

Med.— ¿También para los mayores y los padres?

Voces— Síii

Sonia— Pocos dibujos los mayores, pero también.

Med.— ¿Los que leen los papás tienen dibujos?

Voces— Síii

Andrés— Algunos.

Mara— Algunos, pero muy pocos.

Med.— Entonces a vosotros sí os gustan.

Voces— Síii

Med.— Y los de Gerónimo Stilton también tienen.

Voces— Síii

Violeta— Así te dan pistas de lo que es.

(Grupos 4 y 5. /7-9 años/. Sesión 1.)

315. Alicia— Yo les diría a los niños pequeños que este es un libro de imaginar y tener imaginación porque es que... si no tienen mucha imaginación, es muy aburrido leer.

Pedro— Sí, leer libros es muy aburrido si no imaginas.

Lupe— A mí me gustan también los libros que tienen dibujos, los que no tienen dibujos... yo, si estoy leyendo un libro, y veo que dos o tres páginas seguidas no tienen dibujos, me entra una morriña leerlo... si no tiene dibujos, pues es un aburrimiento.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

No obstante, en la primera sesión, con los grupos de más edad, también se pusieron en evidencia creencias que vinculaban los libros sin palabras con los niños prelectores, o se mostraban dudosos ante la edad a la que se podían dirigir algunas propuestas:

98. Med.— ¿Y qué os parecen estos libros que no tienen palabras?

Luna— Muy raros. No entiendo nada.

Roberto— Pero tienen dibujos, ¿eh?

Med.— ¿Os parecen más fáciles o más difíciles?

Roberto— Fácil.

Diego— Son para bebés.

Pedro— Dificiles.

Lupe— Más difíciles.

Roberto— No, porque leyendo tú tienes que decir, por ejemplo: “Había una vez...” Y ahí ya tú te lo tienes que pensar.

Antonio— Por eso es más difícil.

[Se solapan las voces.]

Med.— Roberto dice que te lo tienes que inventar y Diego que son para bebés. ¿Qué pensáis?

Diego— Sí, porque como tienen dibujos y no tienen letra, los bebés ya van diciendo pues les pasó esto y eso.

Med.— ¿Estáis de acuerdo?

Lupe— Noooo

Voces— No

Roberto— No, hay que pensar más.

Med.— Vale, yo os enseño uno y me decís si es para pequeños o es para vosotros.

Jorge— Es para los padres que no saben leer.

[Risas.]

Med.— [Muestra *El libro del verano* de Rotraut Susanne Berner.] (Imagen 51)

Voces— Pequeños.

Roberto— Hasta los 6 años.

Med.— [Muestra *El álbum de Adela* de Claude Ponti.] ¿Y este?

[Se solapan las voces.]

Pedro— Pequeños.

Luna— Sigue, sigue. [Se refiere a que siga pasando las páginas, parece que le gusta.]

Roberto— Hasta 3 años.

Med.— [Muestra *El viaje de Max* de Gauthier David y Marie Caudry.] ¿Y este?

Diego— Igual ya este es para más mayores.

Voces— Mayores.

Diego— ¡Ábrelo, ábrelo! [Con curiosidad]

[La mediadora muestra la primera página.]

Diego— Sí, este es para mayores.

Pedro— Sí, es para mayores.

Luna— Es la imagen de un Diario.

[La mediadora muestra *3 segundos* de Marc-Antoine Mathieu.] (Imagen 51)

Lupe— ¡Ahhh!

[Muestran sorpresa.]

Voces— Mayores, mayores...

Med.— ¿Y este no es para pequeños?

Voces— Noooo

Roberto— No, para mí, para mí [levanta la mano]

152. Med.— Os voy a enseñar uno más. [Muestra *Flotante* de David Wiesner.] (Imagen 51)

Diego— Pequeños.

Lupe— Mayores.

[La mediadora muestra algunas páginas.]

Lupe— ¿Ves Diego?

[Todos miran expectantes mientras pasa algunas páginas.]

Diego— Un tocino.

Roberto— Para pequeños.

Pilar— No, para mayores.

Antonio— Para mayores.

Med.— Entonces si es para pequeños, en este grupo no lo vemos.

Roberto— [Sorprendido] Bueno, a ver, pasa la siguiente hoja.

Med.— No, no, como me dices que es para pequeños... [Se ríe y cierra el libro.]

Roberto— [Protesta] ¡Jooo! [Parece que quiere seguir viendo el libro.]

[La mediadora muestra ahora *Zoom* de Istvan Banyai.]

Diego— Pequeños, eso es de pequeños.

Med.— ¿Seguro?

Jorge— Para mayores.

Alicia— Mayores.

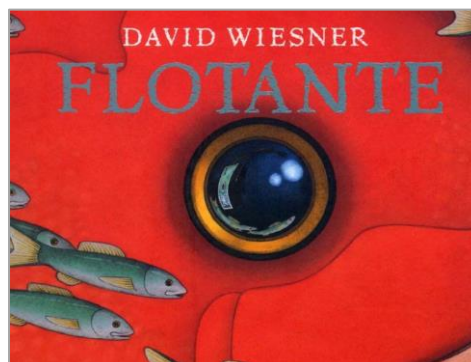
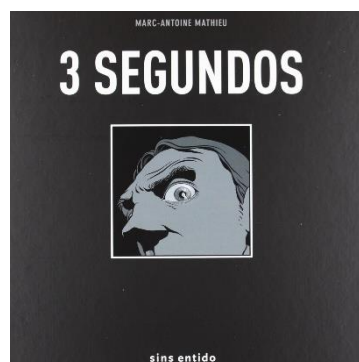
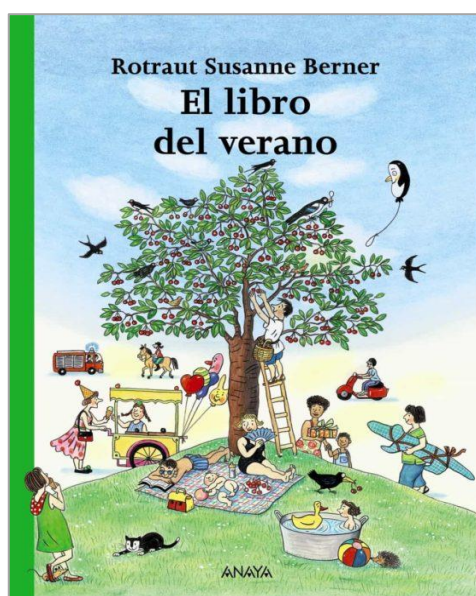
Roberto— Pero aquí no hay nada.

Pilar— Para mayores.

Lupe— Mayores.

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

Imagen 51. Cubiertas de álbumes sin palabras



Durante el transcurso del taller, sus creencias se vieron modificadas, pues los niños y niñas de este grupo se sintieron implicados e interesados por libros que, en un principio, habían pensado que se dirigían a lectores de menor edad. Por ejemplo, *Zoom*, *Re-Zoom* o *Flotante* fueron obras muy bien acogidas:

Med.— Bueno ya sabéis que durante el curso hemos leído muchos libros sin palabras. Y hoy me gustaría preguntaros algunas cosas. Por ejemplo, si tuvierais que quedaros con uno, alguno que os gustó...

Alicia— *Martes*.

Luna— *Zoom* y *Re-Zoom*

Med.— ¿Por qué?

Luna— Porque son muy chulos.

Alicia— Porque me ha parecido muy divertido y aventurero.

Pedro— *Atrapados*.

Luna— *Atrapados* tiene letras, ¡listo!

Pedro— ¡Ah, sí! Pues *Martes*.

Diego— A mí me gustó el del pez.

Med.— ¿*Flotante*?

Diego— Sí.

Sonia— A mí me gustó el libro de la semana pasada, que era de miedo.

Med.— ¿*Panópticum*?

Sonia— Sí, *Panópticum*. Me encantó.

Lupe— Aunque para entenderlo...

Lupe— Para mí, *Flotante*. Es un libro muy divertido y curioso, y está muy bien. No me importaría nada volverlo a ver.

(...)

Alicia— A mí también me ha gustado, aparte de *Martes*, me gustó mucho *Sombras*.

Luna— ¡Ah, sí! ¡*Sombras*!

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 12.)

Cuando los niños y niñas finalizaron el *Taller de lectura*, se les preguntó de nuevo por sus impresiones y por los libros sin palabras. Los participantes de los distintos grupos valoraron las obras que habían leído. En general, mostraron satisfacción hacia estos libros y hacia todos los álbumes ilustrados que se leyeron en el taller, de hecho, en su recuerdo, a veces no distinguían entre los álbumes que tenían

texto y los que no lo tenían. En las conversaciones con los diferentes grupos, los participantes de menor edad coincidieron en que estos libros no les parecían complicados, mientras que los de mayor edad se mostraron más conscientes de la complejidad de algunas propuestas. En sus respuestas, mostraron capacidad crítica para expresar sus valoraciones y los significados que otorgaron a los libros sin palabras y, en general, asociaron la experiencia de lectura especialmente con la capacidad de imaginar:

Med.— Ya sabéis que en el taller de lectura hemos leído muchos libros sin palabras. ¿os parecían fáciles o difíciles?

Izaskun— A mí, fáciles.

Celia— A mí también.

Roy— A mí también.

Med.— Cuando os pasabais los libros e ibais leyendo uno cada uno...

Izaskun— Me gustaba, era muy fácil.

María— Nos lo podíamos inventar.

Med.— ¿Y eso os gustaba?

Voces— Síiii

Med.— ¿Hay algún libro que recordéis que os gustara más?

Izaskun— El de *El muñeco de nieve*.

Roy— Me gustó *Colores, colores*.

Jaime— [Se levanta y va al carrito de los libros] A mí me gustó mucho este [coge *El muñeco de nieve*.]

Celia— A mí *Sombras*.

Jaime— A mí me han gustado todos los que hemos leído.

María— [Se acerca al carrito y coge *Flotante*] A mí *Flotante*. Y este [coge *Ladrón de gallinas*.] Me gustó mucho.

Jaime— Y me gustó *La revancha del gallo*.

Izaskun— [Se acerca también al carrito y coge *Flora y el Flamenco*] Y este. [Coge ahora *Un niño, un perro y una rana*.] Y este.

[María e Izaskun vuelven a sentarse en el tapiz]

Izaskun— ¡Ah! Y el de *Caperucita roja*.

Med.— Y si pudierais hablar con alguno de los autores que escribe libros sin palabras... ¿Qué le diríais?

Roy— ¡Que son muy chulos!

María— ¡Que son superdivertidos!

Jaime— Que cómo los han hecho. Cómo han hecho los dibujos y cómo se podría hacer eso sin pintarlo.

Roy— Eso es verdad.

Izaskun— Y ¿cómo se hacen los libros?

María— Que son muy divertidos.

Izaskun— ¿Y cómo se hacen los libros que no tienen letras?

Belén— Los crean muy bien.

Med.— ¿Con qué autor os gustaría hablar?

María— A mí con el de *Flotante*.

Izaskun— David Wiesner.

María— Y el de *Atrapados*.

Jaime— Yo querría hablar con todos que hemos leído.

Celia— A mí me gustaría hablar con una autora.

Med.— La autora de *Sombras* y *La ola* es una mujer, se llama Suzy Lee.

Roy— A mí también con Roald Dahl.

Med.— Lo habéis leído en el cole, ¿verdad?

Roy— Sí, es muy chulo.

Med.— ¿Y vosotros seríais capaces de hacer una historia sin palabras?

Voces— [Gritan] Síiii

Jaime— Yo no.

Med.— Pero si dibujas muy bien, Jaime. ¿Y de inventarla? Aunque no la dibujarais.

Voces— [Gritan otra vez] Síii

Jaime— Pero yo no sabría cómo hacerlo.

Belén— Pero MJ, una cosa, que a mí me gustaría un montón hablar de cosas sobre el autor.

Med.— ¿Te gustaría preguntarle cosas?

María— Y a mí.

Med.— Pues a ver si al curso que viene podemos traer aquí a un autor.

María— Podemos escribirle una carta.

Med.— Eso es buena idea.

María— A mí, a David [se refiere a David Wiesner]

Izaskun— A mí también.

Celia— ¿Qué David?

Med.— David Wiesner.

Izaskun— Podemos traerlo aquí.

Med.— Eso es un poco más difícil.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 21.)

66. Med.— Cuando leíais juntos ¿recordáis que os pasabais el libro?

Voces— Sí

Med.— ¿Qué era lo que más os gustaba?

[Silencio, piensan.]

[Eloy dice algo, pero está de espaldas a la cámara y resulta imperceptible]

Mara— Cuando los demás inventaban cosas y los demás escuchábamos.

Laura— Cuando salían animales.

Med.— ¿Y algo que os pareciera difícil?

Todos a coro— Noooo

Med.— ¿Nada os ha parecido difícil?

[Niegan con la cabeza.]

Mara— No sé... Intentar explicar lo que pasa en el libro.

Med.— ¿Eso es un poco difícil a veces?

Andrés— Nooo

Ariadna— Con los párrafos que me tocaron a mí...

Med.— ¿Cuáles te tocaron? Eso fue en *Flotante* ¿no? Creo que fue en *Flotante* que dijiste que era difícil.

Ariadna— Sí, creo que sí.

Mara— A mí me gustó ese día que leímos ese libro de *Martes* con Violeta.

Med.— ¿Te gustó?

Mara— Sí.

96. Med.— Otra pregunta. ¿Pensáis que entenderíais cualquier libro sin palabras?

Eloy y Laura— Sí.

Ariadna— Yo no lo sé.

Mara— A mí lo que me gusta es imaginármelo.

Ariadna— A mí también.

Andrés— Y a mí

Eloy— Y a mí.

Med.— ¿Os parecen difíciles?

Eloy— ¡Que va!

[Laura parece distraída y mira todo el tiempo a su alrededor.]

Med.— Si pudierais dar un consejo a los escritores que escriben estos libros para niños... ¿qué les diríais?

Andrés— Que son muy chulos y que me encantan esos libros.

Eloy— Que sigan haciendo más para que se vayan expandiendo...

Ariadna— [Interrumpe] Eso es lo que iba a decir yo.

Eloy— [Continua] ... por el mundo y que sean divertidos como los libros que...

Andrés— [Interrumpe] Que sean aún más chulos.

Med.— [Mira a Eloy] ¿Tú crees que la gente no los conoce?

Eloy— Alguna gente no los conoce.

Ariadna— Mi hermana no los conoce

Andrés— Pero tu hermana es bebé.

Ariadna— Ya, pero...

Med.— ¿Pensáis que los adultos saben leer bien esos libros?

Eloy— Sí. [Rectifica rápido] ¡Ah!, no.

Laura— No sé.

Mara— No.

Eloy— No, porque se les acaba la imaginación.

Ariadna— Mi padre no lo entiende.

Mara— Mi madre no tiene nada de imaginación.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12.)

Med.— ¿Y algún otro que os haya parecido difícil?

Luna— Pues a mí ese que leímos Pilar y yo, ese de dibujos del conejo y el gato.

Med.— ¿*Depredadores*?

Pedro— ¡Ah! Sí, ese justamente, ese a mí también.

Luna— Demasiado.

Diego— Yo quiero leer el que leyeron Lupe y Sonia, el que daba miedo.

Sonia— Sí, ese mola mucho.

Med.— *Panópticum*.

Diego— Yo quiero leerlo.

Med.— Y ¿3 segundos?

Luna— ¡Ah! Sí. Lo leímos nosotras. También era un poco difícil.

Med.— ¿Pensáis que seríais capaces de comprender cualquier libro sin palabras?

Sonia— Depende...

Alicia— Sí, depende, es verdad...

Pedro— A mí me parece que los que no tenían letra y los tenías que inventar tú, esos cuestan más entenderlos que otra cosa.

Luna— Pues a mí me gustan más lo de dibujos que los de letras.

(...)

Med.— Si pudierais hablar con un autor y le dierais un consejo sobre cómo hacer los libros sin palabras, qué le diríais...

Luna— Que dibujara como sabe dibujar.

Pedro— Que deje alguna pista para que se pueda entender.

Alicia— Que tienen mucha imaginación para hacer esos dibujos.

Lupe— Yo no voy a dibujo, como Sonia, pero yo también dibujo bien.

Med.— ¿Os gustan los libros sin palabras?

Voces— Síiii [Todos levantan la mano.]

Med.— ¿Por qué?

Pedro— Porque son rompecabezas.

Luna— Porque con las letras me duermo.

Sonia— Porque para mí resulta más divertido un libro sin palabras y con dibujos me resulta más divertido...

Alicia— [Interrumpe] Y creativo...

Lupe— [Interrumpe] Más curioso porque...

Sonia— [Interrumpe] Porque parece que eres un detective averiguando la historia.

Lupe— Porque al no tener letras... en los libros con letras te explican cómo va el libro, pero si no tiene letras, cada persona depende de su mente, puede pensar, por ejemplo, si pasa que se está muriendo o está resucitando, o cosas así.

Alicia— Y con el libro que no tiene palabras y muchos dibujos tienes más creatividad porque te creas tu propio cuento.

Lupe— Porque con esas imágenes te puedes hacer muchas cosas creativas en la mente.

Med.— ¿Y vosotros podríais hacer un libro sin palabras?

Voces— Sí, sí.

Luna— Con ayuda de una buena dibujante.

Med.— ¿Inventar la historia sí?

Luna— Sí, sí, sí ya si los dibujos se entendieran, todo iría bien.

(...)

Alicia— Y muchísima más imaginación. Yo creo que cada uno podríamos crear nuestro propio cuento sin palabras y luego hacer uno entre todos.

Med.— En el otro grupo han propuesto algo parecido.

Sonia— ¿El qué?

Med.— Hacer entre todos un libro sin palabras. ¿qué os parece?

Pedro— Sí, estaría chulo.

Med.— ¿A quién le gustaría?

[Todos levantan la mano.]

Lupe— Y tendría que ser un libro gigante, pintando con pinturas de estas. [Se levanta para marcar su tamaño en el suelo y va a buscar las pinturas de dedos.]

Alicia— A mí también me gustó lo de leer y criticar un libro con dibujos y a ver qué nos parecía.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 12.)

3.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO (II): EL PROCESO DE RECEPCIÓN Y MEDIACIÓN DEL ÁLBUM SIN PALABRAS

En el segundo informe del estudio de caso, se presentan los resultados relacionados con la lectura del álbum sin palabras, en cuya experiencia interviene tanto el proceso de recepción, como el de mediación. Es decir, el estudio atiende a una experiencia provocada por las interacciones entre los lectores infantiles y el mediador de lectura en torno al álbum sin palabras. El análisis realizado trata de responder así al segundo de los objetivos propuesto en el diseño metodológico: *Explorar, analizar e interpretar el proceso de recepción que los lectores infantiles realizaron de los álbumes sin palabras y valorar el papel que adquirió la mediación en este proceso.*

Para realizar este análisis se tuvieron en cuenta las grabaciones audiovisuales de las sesiones, sus transcripciones textuales y las notas de campo que se tomaron antes y después de las sesiones. Como se ha expuesto, el análisis categorial de las respuestas lectoras resultó complejo debido al volumen de datos recabados y a la naturaleza del

texto virtual (Bruner, 2010) generado por los participantes durante la lectura de álbumes sin palabras.

Cuadro 4. *Temas y macro-categorías sobre el proceso de recepción y mediación de los álbumes sin palabras*



Las categorías derivadas de los análisis inter e intra-categoriales de las sesiones de lectura en relación con el proceso de recepción y mediación de los álbumes sin palabras fueron muy numerosas, por lo que se organizaron en torno a temas y macro-categorías con el propósito de presentar una exposición comprensible y detallada de los resultados obtenidos. De este modo, la estructura del informe responde al esquema que se muestra en el Cuadro 4.

3.4.1. Estructura de las sesiones y actividades realizadas en torno a la lectura

Las sesiones de lectura fueron mínima o parcialmente planificadas, es decir, se pretendía que los participantes pudieran tomar decisiones sobre su desarrollo. El objetivo no era valorar una programación didáctica previa, sino observar las respuestas

de los niños y niñas ante los álbumes sin palabras, por lo que la función de la mediación se regulaba con el propósito de valorar su incidencia en las respuestas. De este modo, antes de cada sesión, se seleccionaba un libro o, en otras ocasiones, un conjunto de libros para que los niños y niñas decidieran cuál de ellos deseaban leer. Por ejemplo, en la Sesión 2, se propuso una actividad para seleccionar el libro de lectura, después se realizó una lectura compartida de la obra u obras seleccionadas, y, para finalizar, los participantes decidieron realizar un dibujo sobre la historia. Durante las primeras sesiones, la propuesta se basó en una estructura similar. Posteriormente, se introdujeron variantes condicionadas por factores como la edad, las características del libro seleccionado o las demandas del grupo.

En la Tabla 13 se refleja el esquema básico de las sesiones y las diferentes actividades realizadas. Debe entenderse que en una sesión concreta no se realizaron todas las actividades señaladas, sino que la sesión era resultado de una de sus diferentes combinaciones.

Tabla 13. *Categorías sobre la estructura de las sesiones y las actividades realizadas*

Macro-categorías	Categorías
Antes de la lectura	Conversación espontánea y contextual Conversación dirigida hacia el libro seleccionado Conversación sobre libros y lectura Conversación sobre el desarrollo del taller Actividad para seleccionar el libro que se va a leer Juego o propuesta de una actividad introductoria del libro
Desarrollo de la lectura	Lectura compartida y conversación mediadas Lectura individual Lectura de un grupo a otro grupo Lectura en pequeños grupos sin mediación y conversación mediada posterior
Después de la lectura	Elaboración de un dibujo Escritura creativa Juego o dramatización Visualización de un vídeo Elaboración de un <i>booktrailer</i>

Antes de la lectura

El *Taller de lectura* se realizaba por la tarde y comenzaba cuando los niños y niñas salían del colegio, así que los primeros grupos llegaban a la Biblioteca directamente desde allí. Al entrar, solían mostrarse alegres, pero inquietos, con ganas de jugar y de moverse, a veces corrían por la biblioteca, saltaban o se tumbaban sobre el tapiz de goma *eva*:

1. [Llaman a la puerta, entran las chicas alegres. Se acercan a un expositor y miran los libros.]

Voz— Mira qué elefante...

[Se ríen]

Voz— A ver esto.

[Siguen mirando.]

[Uno de los fluorescentes parpadea y les llama la atención. Se colocan debajo.]

Ariadna— Mira, salto y se enciende.

[Mara se acerca y saltan juntas al ritmo del parpadeo. Después se une Laura.]

[Llegan Eloy y Andrés se saludan todos. Eloy se tumba en el suelo de goma.]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12.)

Tras su llegada, se sentaban en círculo en el tapiz, esto propiciaba una primera conversación espontánea y la creación de un ambiente relajado y dialógico antes de la lectura del libro. Así, eran frecuentes las conversaciones previas sobre lo que les había sucedido en el colegio o sobre alguna experiencia que deseaban relatar porque era significativa para ellos. Estas conversaciones solían transcurrir mientras llegaban los miembros del grupo. Según avanzó el taller, se observó que todos, también los que en un principio se mostraban más reservados, tendían a conversar y deseaban compartir sus experiencias. La conversación se estableció como un hábito inherente a la naturaleza del taller, puesto que la lectura del libro también se sustentaba en la conversación:

1. [Llaman a la puerta, llega Arturo. Se sienta con la mediadora en el tapiz mientras esperan a los demás]

Med.— Hola, Arturo, ¿qué tal?

Arturo— Bien.

Med.— ¿Qué me cuentas? ¿Comes regaliz?

Arturo— Sí.

Med.— Siéntate aquí conmigo, vamos a esperar a los demás. ¿Está lloviendo?

Arturo— Hemos salido al patio chipiados.

Med.— ¿Así habéis salido al recreo?

Arturo— Sin chaqueta. Nos hemos mojado la camiseta y el pantalón.

Med.— ¿Ya se ha secado?

Arturo— Sí.

Med.— ¿Habéis leído algún cuento en el cole?

Arturo— Sí.

Med.— Cuéntamelo.

Arturo— Hemos leído de un lobo, el lobo y los tres cerditos.

Med.— ¿Ah, sí? Cuéntamelo.

Arturo— Lo ha leído la profesora y nos ha enseñado los dibujos.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11.)

1.[Llaman a la puerta, entra Anabel. Después llega Nerea. Se sientan.]

Nerea— Fui a la playa, mira [le enseña una trenza]

Anabel— Yo también fui a la playa que fuiste tú.

Med.— ¿Y te hicieron esta trenza tan bonita?

Nerea— Sí.

Anabel— A mí no me hicieron trenza, porque cuando yo fui ya estaba cerrado.

Nerea— No, estaban en la calle, Anabel.

Anabel— Pues cuando fui yo ya no estaban.

Med.— Y ayer fue el cumpleaños de Anabel.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 10.)

7. Violeta— Estos libros son curiosos.

Joel— ¡Mira! *Caperucita roja*.

Ruth— ¡Hala! Este es como el de la gallina. [Se refiere a *La revancha del gallo*, ha reconocido su similitud con *Ladrón de gallinas*.]

[La mediadora reparte las tarjetas con sus nombres.]

Joel— Nos están grabando.

Violeta— La animación a la lectura y el patinaje son las actividades más *guays* que hay en el mundo.

Joel— Yo voy al fútbol, a la lectura, a inglés, a música.

Héctor— Yo voy al fútbol, a inglés...

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 2.)

1. [Cuando se inicia la grabación, se encuentran sentados en círculo y en el tapiz David, Antonio, Gorka, Paúl y Roberto. La mediadora se sienta con ellos. Están conversando y parece que Gorka y Antonio discrepan sobre algún videojuego, pero se solapan las voces.]

Med.— [Trata de unirse a la conversación.] ¿Juegas a Minecraft y esos juegos?

Antonio— Jugaba.

Med.— ¿Pero tienes vídeos de esos juegos? [Se refiere a su canal de Youtube, del que ha hablado alguna vez en las sesiones.]

Antonio— Tengo solo dos, creo.

Roberto— ¿Ya no sigue la serie? Esto es un vídeo... [imperceptible] ¿eh?

Med.— Y ese juego que... a ver, cómo te lo explico, no me acuerdo cómo se llama, hay dos equipos y entonces... es como medieval.

Gorka— [Grita entusiasmado] Claro, el Clash Royale.

Antonio— [Afirma con la cabeza y sonrío.] ¡Clash Royale! Hago muchos vídeos.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8.)

En otras ocasiones, la mediadora iniciaba una conversación dirigida de forma intencional hacia la temática del libro seleccionado. Por ejemplo, en la Sesión 7 del Grupo 3, se pretendía proponer la lectura de *El muñeco de nieve*, por lo que se inicia una conversación en la que se trata de conectar el libro con las experiencias de los niños y niñas:

1.[Los niños van llegando, la mediadora los recibe y prepara los materiales mientras tanto. Cuando están Celia, Belén, Roy, María e Izakun, los anima a sentarse en el suelo de goma, un tapiz colocado en una parte de la biblioteca para realizar la hora de la lectura. Sentados en el suelo, en círculo, comienza la sesión.]

Med.— Bueno, ¿hace mucho frío, verdad que sí?

Varios— Síii

Med.— ¿Pero no ha nevado todavía?

Varios— No, no

Celia— Han dicho que para el sábado.

Med.— ¿Os gusta la nieve?

Izaskun— Cuando vinimos del Pirineo... y empieza a nevar.

Med.— ¿Has estado en el Pirineo?

Izaskun— Sí.

Roy— Yo nunca he ido.

Izaskun— Es muy chulo el Pirineo, hay muchos parques.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7.)

También se produjeron conversaciones relacionadas con el propio acto de la lectura, con los libros que los participantes leían en el colegio o se llevaban en préstamo, o se trataban temas vinculados con el *Taller de lectura*. Además, el contexto de la Biblioteca propiciaba fácilmente la conversación sobre los libros que allí se encontraban:

1.[Cuando comienza la grabación, Joel se está quitando el abrigo y lo deja en una silla, Irina, Violeta y Ruth están comentando los libros que se encuentran dentro de un carrito. En ese carrito están los libros que se han comprado para el taller de lectura, la mayoría son álbumes ilustrados, una buena parte sin palabras.]

Varias voces: [Con tono alegre de sorpresa] Se parece a Tolola. [Miran la cubierta del libro *Ana Tarambana* de Lauren Child y se dirigen a la mediadora] Se parece a Tolola. [Personaje de los dibujos animados basados en los libros de Lauren Child]

Med.— ¿Sí?

Ruth— Yo me llevé este.

Violeta— Ese se parece a Tolola.

Ruth— [Señala una estantería] Ese es *El pequeño Papá Noel*.

Med.— Bueno, venid un momento aquí. ¿qué tal ha ido la semana?

Varias voces— Bien

[Se dirigen hacia el tapiz y se van sentando en el suelo.]

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6.)

16. Med.— Os voy a explicar qué ha pasado. Toma Sonia. [Le da la tarjeta].

Pedro— Porque había revoltosos.

Med.— El grupo era muy grande.

Lupe— Todos los que íbamos en un día. Además, íbamos muchos a este grupo y nos has tenido que dividir.

Med.— Sí, porque yo quería conocerlos a todos y era imposible, todos queríais hablar y...

Pedro— ¿Entonces será una semana sí y otra no?

Med.— Sí, de momento sí. [Desenreda las tarjetas y las reparte entre los niños mientras hablan.]

Lupe— Sonia, ¿sabes la historia del comelibros?

Sonia— Sí, también la vimos.

Alicia— ¡Qué chula!

Lupe— ¿A qué mola?

40. Med.— ¿Qué os parece que las chicas estéis juntas en este grupo?

Sonia— ¡Bieeeeeen! [Con tono de alivio]

Luna— Somos más tranquilas y ellos dos son tranquilos [se refiere a Pedro y a Diego]. Bueno [Hace un gesto de entrecomillas con las manos.] Entre unas grandes comillas.

Lupe— No digo nada.

Alicia— ¿Porque a todos nos gusta... o tenemos algo en común?

Luna— Es que todos queríamos hablar y ellos estaban todo el rato enredando, sobre todo G.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2.)

52. Med.— Bueno, antes de que empecemos, como es el último día os quiero hacer algunas preguntas. ¿Vale? Pero tenéis que estar centrados. Sabéis que estos meses que hemos estado juntos hemos leído un montón de libros sin palabras, ¿verdad? ¿Si tuvierais que elegir uno entre todos...? ¿los recordáis?

Mara— Sí.

Med.— ¿Cuál elegiríais?

Eloy— *Martes*.

Andrés— [Repite] *Martes*

Mara— Yo *Martes* y el... el de dos hermanos que la chica iba a un bosque y el tronco de los árboles tenía...

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12.)

En varias ocasiones, el comienzo de la sesión también se utilizó para seleccionar el libro de lectura. De esta forma, con la finalidad de conocer los criterios de selección

de cada niño o niña, se mostraba a los participantes un conjunto de obras y se solicitaba que eligieran el libro que deseaban leer:

1.[La mediadora pone sobre el tapiz varios libros: *La pequeña oruga glotona*; *El paseo de Rosalía*; *¿Dónde está el pastel?*; *La revancha del gallo*; *¿Dónde está mi zapato?*; *Caperucita roja*; *El globito rojo*. Los niños comienzan a observar las cubiertas mientras los coloca. Les propone un juego, tienen que colocarse de espaldas, sin mirar, mientras uno a uno van pasando y eligen un libro.]

Med.— José, ¿qué libro te gustaría leer?

José— [Señala *La revancha del gallo*.]

Med.— ¿Por qué?

José— Porque sí [se sonríe vergonzoso]

Med.— ¿Qué es lo que te ha gustado?

[José señala el oso y se sienta junto a ella]

Med.— Darío, ven. ¿Qué libro te gustaría leer?

[Darío señala *La revancha del gallo*]

Med.— ¿Qué te gusta del libro?

Darío— El gatito. [Ahora se fija en el libro de al lado, *¿Dónde está el pastel?* y señala en la portada.] ¿Qué es esto?

Med.— ¿Este te gusta más?

Darío— Sí. [Se sienta a su lado]

Med.— Lidia, ven que te toca. Dime que libro quieres leer.

Lidia— Señala *La revancha del gallo*.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2.)

En la Sesión 2 del Grupo 1, la mayoría de los participantes eligieron *La revancha del gallo* de Beatrice Rodriguez porque parecían asociarlo con *Ladrón de gallinas* de la misma autora, un libro que se encontraba en la biblioteca del colegio y que les resultaba familiar:

224. Arturo— Ahora leemos este. [Le entrega *La revancha del gallo* a la mediadora.]

[La mediadora se levanta y vuelve con *Ladrón de gallinas* y con *La revancha del gallo*] (Imagen 52)

Arturo— [Señala *Ladrón de gallinas*.] Lo tenemos en el cole.

[Se sientan de nuevo en círculo a su alrededor]

Inés— Son dos iguales.

Med.— Entonces este lo conocéis. [Muestra *Ladrón de gallinas*.]

Arturo— Sí, lo conocemos.

José— El ladrón roba gallinas.

245. Med.— ¿Este lo habéis leído en el colegio?

Arturo— No, lo hemos leído en casa.

José— Si, yo me lo llevé.

Voces— Y yo.

Med.— ¿Lo leísteis con los papás?

Lidia— No.

Inés— A mí tampoco.

José— Yo solo.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2.)

Imagen 52. Cubiertas de álbumes sin palabras



Esta misma actividad fue realizada con otros grupos. Los niños y niñas prelectores tendían a elegir libros que ya conocían o que se habían leído previamente en el taller. Los participantes de mayor edad aportaban criterios relacionados con la estética de la cubierta o con las expectativas que la cubierta generaba en cuanto a la temática del libro. A pesar de que algunos de ellos observaron con detenimiento las cubiertas de los libros y se tomaron un tiempo para pensar antes de elegir, no solían ser explícitos a la hora de explicar sus criterios:

81. [Héctor se toma su tiempo, observa con detenimiento. Al final señala *El libro rojo*] (Imagen 53)

Med.— [Susurrando] ¿Por qué?

Héctor— [Susurrando] Porque hay un niño corriendo.

Med. — ¿Y eso te gusta? ¿Te llama la atención algo?

Héctor— Sí, que hay un niño corriendo con un libro.

87. Med.— Siéntate allí Irina. Tienes que decirnos qué libro te gustaría leer hoy.

[Irina mira con detenimiento las cubiertas de los libros.]

93. [Irina señala *Sombras*] (Imagen 53)

Med. — Dime por qué, ¿qué te ha gustado?

[Irina lo sigue mirando y piensa de nuevo durante un rato]

Irina— Me gustan las sombras, que aquí no hay nada encima y [imperceptible]

[Señala el dibujo de la cubierta y marca su forma semicircular con el dedo].

105. Joel— [Lo decide muy rápido] Este. [Señala *¿Dónde está el pastel?*](Imagen 53)

Med. — Dime algún motivo, ¿hay algo que te haya gustado?

Joel— Los dibujos.

Med.— ¿Eso te gusta, hay algo más?

Joel— No, eso.

113. [Violeta observa todas las cubiertas durante unos segundos]

Violeta— Este. [Señala *El globito rojo*] (Imagen 53)

Med. — ¿Hay algún motivo?

Violeta— Porque no hay dibujo y es como si fuera de misterio.

122. Ruth— Este [No se lo piensa casi y señala directamente *Sombras*.]

Med.— Dime por qué. ¿Te ha gustado algo?

Ruth— Parece de misterio y me gustan los misterios.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 2.)

Imagen 53. Cubiertas de álbumes sin palabras



Realizadas las primeras observaciones, se valoró la adecuación de realizar una actividad previa a la lectura. Su objetivo era suscitar hipótesis en los participantes, observar su competencia visual y narrativa ante la complejidad de determinados códigos visuales, así como facilitar la lectura posterior de la obra. La actividad solía consistir en proponer un reto o juego de reconstrucción; es decir, se mostraba una parte de la obra fragmentada, a través de láminas o fotocopias de diferentes escenas que se distribuían entre los participantes con el propósito de que trataran de reconstruir la obra. Para conseguirlo, debían atender a determinados códigos visuales que resultaban claves para establecer conexiones entre las imágenes. Este tipo de actividad surgió a

raíz de la presentación de las obras *Zoom* y *Re-Zoom*, por considerar que podía facilitar posteriormente su lectura e interpretación. Por ejemplo, cuando se planteó este reto a los participantes del Grupo 6, trataron de relacionar las escenas y buscar un sentido narrativo a sus conexiones:

140. Alicia— No, mira, está jugando y luego está, creo, que pasando y mira...

Sonia— Y luego va esta.

Luna— Esta tiene que ir con esta.

Med.— Colocaos más atrás para que podamos ver.

Lupe— ¿Esto es un hotel o qué es? [Señala en una lámina.] ¿Esto puede ser como un hotel? [Mira a la mediadora.]

Med.— No puedo hablar.

Lupe— Pues hacemos como que esto es un hotel... la niña está jugando en su hotel.

Sonia— Eso es un monstruo...

157. Lupe— ¿Pero por qué? Si la niña está jugando y hay un... Es que estos dos sobran.

Luna— Se puede encontrar un monstruo en una granja y en la granja se encuentra un gallo y todo eso está en la playa. [Aplaude]

Pedro— Esto es una piscina.

Alicia— Esto es un yate.

Lupe— Un barco, lo que sea, lo mismo es.

Alicia— Y el monstruo va navegando...

Sonia— Corre, corre...

Lupe— Luego entran ahí...

Luna— El niño está jugando, encuentra un monstruo, el monstruo está en una granja, en la granja hay un gallo muy raro... y todo esto... [Explica cada lámina en el orden que las han colocado, buscando sentido y conexión narrativa entre ellas, pero no encuentran algunas conexiones visuales.]

Lupe— No, escucha... La niña está jugando, está jugando y hay una granja, luego hay un edificio muy raro, en el edificio hay una granja, unos niños ven un gallo en la granja y luego se van...

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom*.)

Desde el comienzo de la actividad, todos los participantes realizaron inferencias con el propósito de tejer una historia narrativa coherente desde su perspectiva. Durante la extensa negociación de significado, mostraron competencia narrativa, pero, en un principio, no percibieron las conexiones visuales que resultaban claves en la obra y se centraron en la reconstrucción de la ficción que consideraban mostraba la secuencia de imágenes. Cuando comenzaron a descubrir algunos de los códigos visuales de la obra, los recibieron como un apoyo o pista que permitía hilvanar la historia de ficción:

Imagen 54. Escenas conectadas de *Zoom* de Istvan Banyai. Ed. Fondo de Cultura Económica



173. Sonia— [Grita] No, la esto del gallo [Se ha dado cuenta de una conexión visual, se refiere a la cresta, ha conectado dos imágenes en las que se ve la cresta del gallo en aumento y un gallo. Los demás miran en silencio.] (Imagen 54)

Lupe— ¿Cómo?

Alicia— Es verdad.

Sonia— ¡Toma! [Emocionada por el descubrimiento.]

[Se ríen todos al darse cuenta de la conexión que no habían visto hasta ahora.]

Sonia— Ya sé. [Trata de volver a ordenar las imágenes.]

276. Diego— Una cosa, lo que están viendo en la tele es esto de ahí, si os dais cuenta. [Acaba de darse cuenta de una conexión visual, clave en la obra, en la que se muestra una relación de zoom entre dos escenas]

Lupe— ¿Qué más da?

Luna— Y este barco es ese. [Se da cuenta de otra conexión del mismo tipo]

[En silencio, sorprendidos se dan cuenta de la relación]

Diego— ¡Es verdad!

Lupe— ¡Que da igual! [No quiere prestar atención a estas conexiones, parece que no quiere que se rompa la narrativa que han creado]

Luna— Esto no cuadra. [Todos miran en silencio las láminas. Tras los nuevos descubrimientos y conexiones, parecen cuestionarse la relación que habían establecido.]

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom*.)

De este modo, en ningún momento los participantes dudaron de su hipótesis sobre la conexión narrativa de las obras *Zoom* y *Re-Zoom*, ni siquiera tras ver la obra original:

786. Med.— ¿Pensáis que estos libros cuentan historias?

Todos— Síii

Med.— Y si os pregunto ¿de qué trata la historia?

Luna— Yo lo sabría, creo, vamos.

Diego— De que vas haciendo cada vez... si vas al revés las cosas cada vez más grandes y si vas hacia delante las cosas cada vez más pequeñas, de *Zoom*. [Levantán la mano Luna y Lupe.]

Luna— Entramos al tren, vemos la revista del niño, vamos avanzando, el cartel...

Lupe— Ya, pero tienes que contar la historia, no lo que hemos visto.

Luna— Pues lo que hemos visto es la historia.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom*.)

Este tipo de actividad se extendió posteriormente a otros libros, como *Martes*, *Una pelota para Daisy* o *El muñeco de nieve*, obra caracterizada por una secuenciación narrativa en viñetas momento a momento, cuya concatenación parece *a priori* sencilla. Sin embargo, los participantes tuvieron dificultades para ordenar la secuencia de *El muñeco de nieve* puesto que, al principio, no establecían las conexiones necesarias y entendían que prácticamente cualquier combinación resultaba posible, además, encontraban razones para argumentar sus propuestas y se sentían satisfechos con ellas:

70. [Miran sus láminas y emiten exclamaciones de sorpresa.]

Roy— ¡Ah! No me lo creo. [Se muestra sorprendido.]

Med.— Una de estas hojas, es la primera de la historia, por donde empieza todo.

María— Nosotros hicimos un puzzle, hicimos uno parecido. [Se refiere a la lectura de *Zoom*.]

Med.— ¿Quién piensa que tiene la primera de la historia?

Jaime y Roy— [Levantando la mano impulsivamente.] Esta

[Se miran unos segundos en silencio.]

Izaskun— Esta.

Jaime— [Con insistencia] Esta es. [La coloca en el centro, en el suelo.]

Med.— ¿Tú crees que es esta?

Jaime— Sí, porque aquí está haciendo una bola y el muñeco de nieve.

Izaskun— Y la segunda es esta porque se ve hacerlo.

Med.— Bueno, las vamos a ordenar

Jaime— Esta.

Med.— Pero tenéis que estar todos de acuerdo. Jaime dice que es la primera porque comienza a hacer el muñeco de nieve.

Izaskun— [La coloca a continuación de la de Jaime.] Esta es la segunda porque empieza a dormir.

Belén— Esta es la tercera porque ya baja las escaleras y ya está el muñeco moviéndose.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

48. Laura— Esta es la primera. [Rápidamente la coloca en el tapiz.]

Med.— ¿Por qué piensas eso?

Ariadna— [Piensa] Yo creo que esta es la primera porque madruga.

Med.— Fijaos bien.

[Todos observan sus láminas y las de sus compañeros con detenimiento.]

Med.— Igual es mejor que las pongáis juntas en el suelo y así las veis mejor.

Ariadna— Yo creo que esta es la primera porque no quiere dormir, baja...

Violeta— No, primero es esta porque está durmiendo, se despierta y...

Laura— Sí, y después se va.

Med.— ¿Entonces dónde ponemos esta?

Andrés— ¿Y está qué?

Violeta— Ya pues eso...

Ariadna— Esta va primero porque no se duerme, luego se duerme y eso.

72. Andrés— [Interrumpe y grita emocionado para revelar su descubrimiento.] No, este es el primero. Mira, este es el primero, este es el

segundo, cuando está mirando la televisión, mira por la ventana, y la ventana...

Violeta— Ese es el último...

Andrés— [Prosigue] Y está el muñeco, y se lava los dientes, y mira por la ventana suya y está en el sofá...

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

Tras un tiempo en el que los participantes trataron de organizar las láminas, la mediadora intervino con preguntas que incidían en cuestiones clave, lo que provocó la reflexión de los niños y el cuestionamiento de sus primeras hipótesis:

132. Celia— Primero se hace una foto, después miran la tele, el niño mira al muñeco de nieve, se lava los dientes

María— [Interrumpe] Esta va la última me parece.

Med.— O sea, que el muñeco... ¿ya está hecho?

María— Aquí, aquí, [Señala el final de la cadena de hojas.]

Celia— [Continúa leyendo su imagen.] Mira por la ventana, viene la madre, le da un beso, duerme.

Med.— ¡Ah!, dice que duerme... ¿hay alguna otra en la que también duerme?

Varios— Aquí.

Med.— ¿Tú que piensas Celia? ¿Dónde la pondrías?

María— Estaría mejor aquí [señala el final]

Med.— Pero allí está despierto, y aquí está durmiendo ¿no?

Roy— A ver, déjame ver.

María— Se ha metido en la cama.

[Todos miran la imagen y piensan.]

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

94. Med.— A ver, este es el primero, pero ¿qué ocurre en la última viñeta de esta lámina?

Laura— Que se va.

Violeta— Que se la ha caído el gorro.

Med.— Eso es importante, hay que fijarse, no lleva gorro y está ¿en la calle o dentro de la casa?

Andrés— En el corral.

Laura— Aquí está su mamá.

Med.— Tenemos que buscar una imagen que continúe con esta.

Andrés— Esta.
Eloy— No, esta.
Andrés— Sí, esa.
Med.— ¿Esta? entonces ¿qué hace el niño?
Andrés— Corre, hace una bola...
Med.— ¿Y al final?
Andrés— Que lo está haciendo [el muñeco de nieve]
Med.— Tendremos que buscar otra que se conecte...
Laura— Yo creo que esa es la del final.
Med.— ¿Cuál podría ser?
Andrés— Esta, porque lo sigue haciendo.
Med.— Claro, fijaos en la primera imagen.
[Todos observan con detenimiento y las ordenan.]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

Esta actividad previa se adaptó a las diferentes edades. Por ejemplo, en el grupo 1 y 2, con niños y niñas de 3 a 5 años, se propuso una actividad de observación y contraste entre imágenes antes de la lectura de *Una pelota para Daisy*. En esta obra se juega con las similitudes y diferencias entre escenas para desarrollar la narrativa, por lo que se propuso una actividad para observar las percepciones de los lectores infantiles ante determinados códigos visuales utilizados por el autor:

100. [La mediadora reparte las láminas a los niños.]
Med.— Tenéis que decir qué hay en vuestro dibujo. [Arturo no tiene lámina. La mediadora se dirige a él.] Tú vas a hacer de maestro. ¿Vale?
Arturo— Vale. [Parece contento con el papel.]
Med.— ¿Qué hay en vuestro dibujo?
José— Una pelota y un perro.

114. Med.— Poned las láminas en el suelo. ¿Es el mismo perro todo el tiempo?
[Todos observan y miran las láminas.]
José— Noooo
Med.— ¿Cuál sería el mismo perro?
Darío— Este [Señala en una lámina.]
Arturo— Este con este.

Darío— Este con este ¿a qué sí?

Med.— Sí

Arturo— Y este con este.

[Establecen relaciones entre los dibujos de cada lámina, identifican a Daisy y la diferencian del otro perro.]

Arturo— Y el de Lidia...

Lidia— Con ninguno.

Med.— ¿Este no hay ninguno igual, no?

Voces— Noooo

Arturo— Solo este con este, con este y con este.

Med.— Y si esto es una historia... ¿de qué pensáis que trata este cuento?

José— De perros.

Darío— De un perrito que tenía una pelota.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

86. [La mediadora va a buscar las láminas en color.]

Med.— Vamos a ver si hay algo diferente.

Anabel— Sí, ha pasado algo diferente. Esto es diferente.

Med.— ¿Por qué es diferente?

Anabel— Porque está la misma foto. Está la pelota sola. Y es diferente porque no está echado.

Diana— Es diferente porque es grande y ella pequeña.

Anabel— Este es diferente, este es diferente y este también.

Med.— A ver, vamos a fijarnos en esta imagen. ¿Ha pasado algo?

Diana— Sí, la pelota ha hecho así. [Hace un gesto de aplastar algo con la mano.]

Med.— Mirad ¿de qué color es la pelota aquí?

Todas— Rojo.

Med.— ¿Y aquí?

Todas— Azul.

Med.— ¿Y por qué, qué le ha pasado a la pelota?

Anabel— Ha cambiado de color.

Diana— Sí, porque se ha puesto aquí cambiado.

Med.— ¿Y sabéis por qué se ha cambiado el color?

Diana— Porque se ha metido en el agua.

Anabel— Sí, se ha metido en el agua.

Med.— ¿Podría ser por eso? Vamos a ver por qué es. [La mediadora va a buscar el libro *Una pelota para Daisy*]

Nerea— [Al ver el libro] Yo quiero leerlo.

Diana— No, yo.

Sandy— No, yo.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 10. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

Según el análisis de las respuestas lectoras de los participantes, este tipo de actividades introductorias, en las que se fragmentó la secuencia narrativa, permitieron la observación simultánea de varias escenas y su contraste, la percepción de sus semejanzas y diferencias, es decir, la detección de sus conexiones, la reflexión y el descubrimiento de claves visuales que resultaban fundamentales en esas obras. Esto pareció favorecer una lectura posterior más atenta a los detalles visuales y consciente de la importancia de determinados códigos en la construcción narrativa.

Desarrollo de la lectura

La lectura compartida en grupo y la conversación sobre las obras fue el tipo de lectura más frecuente. Los grupos reducidos, entre 5 y 7 participantes, y los álbumes sin palabras propiciaron que los niños y niñas tomaran desde el principio la palabra y pusieran voz a las imágenes y a la secuencia narrativa, de manera que parecían apropiarse del espacio del libro. Por ejemplo, en la Sesión 1 del Grupo 5, la mediadora leyó en voz alta un álbum con texto. En la segunda sesión, 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— [Tampoco le salía 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 niños interpretaban las ilustraciones. Estas conversaciones propiciaron una revisión o incluso una relectura del libro más distanciada, los 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].

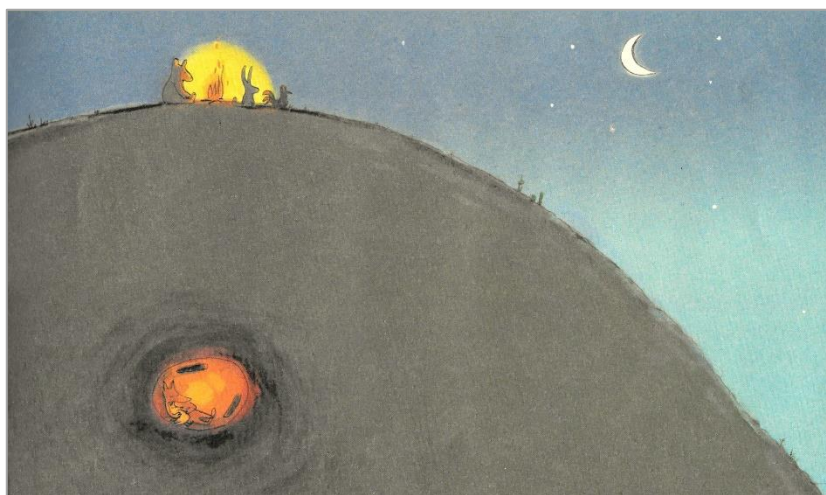
Izaskun— Pero eso rojo no lo entiendo.

Jaime— Es una fogata, porque, mira, es una vela.

Izaskun— ¡Ah, vale!

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Imagen 55. *Ladrón de gallinas* de Beatrice Rodriguez. Ed. Libros del Zorro Rojo



361. Med.— ¿Qué me contáis vosotras del libro? ¿De qué trata?

[Ariadna abre el libro por la primera página dispuesta a empezar a leerlo otra vez].

Mara— ¿Lo leemos otra vez?

Med.— No, no. Solo que me contéis de qué trata, qué habéis leído.

Ariadna— Este libro trata de... [se encoge de hombros mientras mira la primera página del libro] de un niño que iba al bosque [pasa la página] y entonces se encontraba lloviendo [parece iniciar la lectura], y se encontraba con animales.

Mara— Y el niño en esta página pues se ha caído de una rama a la nube y aquí ha hecho un agujero y está expulsando agua.

Laura— Y ahora se ha inundado todo y está pelando un árbol para irse con su gatito.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de *El viaje de Max*.)

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 participantes que leyeran un libro de forma individual para ponerlo en común posteriormente. Entre otras cuestiones, se pretendía observar cómo los niños leían solos los álbumes sin palabras. Así, se detectó que la lectura individual y en silencio solía ser bastante rápida. Los niños 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 prologaba debido a la construcción conjunta de sentido, a las disonancias de interpretación o a las preguntas de la mediadora. Cuando terminaban la lectura individual, se les preguntaba si lo habían entendido y siempre decían que sí, pero cuando los niños leían el libro a sus compañeros, detectaban las dificultades y la confusión generada por las obras que presentaban mayor complejidad. Por ejemplo, Héctor (7 años) realizó una lectura individual y en silencio de *El libro rojo* de Barbara Lehman. Pasó las páginas rápidamente y dijo que lo había entendido todo, pero, cuando trató de explicar la obra a sus compañeros, se mostró confuso ante la trama metaficcional compleja que presenta el libro:

Imagen 56. *El libro rojo* de Barbara Lehman. Ed. Libros del Zorro Rojo



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.)

Cuando los niños y niñas del Grupo 6 (9-11 años) leyeron *La ola* y *Sombras*, se les propuso realizar su lectura ante los niños más pequeños, puesto que ya lo habían sugerido en alguna ocasión, así que se mostraron muy dispuestos y entusiasmados con la idea. En esta nueva situación, espontánea y sin ensayos previos, se observó un cambio de actitud ante las obras. Los lectores adoptaron claramente el rol de narradores orales conscientes de que se dirigían a un público, por lo que modulaban la voz y utilizaban otros recursos expresivos, tanto verbales como no verbales. En este extracto, Luna y Alicia leen *La ola* ante los niños del Grupo 3:

218. María— ¿Cómo se titula?

Luna y Alicia— [A coro] Se titula *La ola*.

Jaime— Hola, Hola...

Luna— Una niña va a la playa y empieza a observar el mar.

Alicia— Ella tiene miedo de las olas porque cree que son peligrosas.

[Modulan la voz y narran como si estuvieran leyendo un texto. Todos escuchan atentos.]

Luna— Ahora la niña asusta a la ola creyendo que se va a ir hacia dentro.

Alicia— Pero, cuando las olas se chocan, miró cómo salpicaban las gotas de agua.

Luna— La niña parece que se ha enfadado con el mar.

Alicia— Pero, cuando aparece una ola, va a tocar el agua y después... ¿qué pasará?

María— Me encanta.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 9. Lectura de *La ola*.)

En la lectura de *Un niño, un perro y una rana*, el Grupo 3 se dividió en dos grupos más pequeños y cada uno de ellos contó la historia ante el otro grupo. Los participantes adoptaron el rol de los personajes, incluido el narrador. Del mismo modo, modularon la voz y trataron de interpretar la obra como si realizaran una lectura expresiva en voz alta:

Jaime— Luego se fueron y la rana les estaba mirando y el niño la intentaba cazar. Y el perro dijo en voz baja...

María— ¡Vamos a cazar la rana! [Susurrando.]

Jaime— Y luego lo intentaron cazar, pero, de repente se fueron y dejaron a la rana sola. Luego dijo el niño...

Celia— Me voy un poco a descansar y voy a cazar la rana.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 11. Lectura de *Un niño, un perro y una rana*.)

Este tipo de lectura se asemejó a la lectura en pequeños grupos sin mediación delante de la cámara. Esta situación surgió por primera vez a raíz de un problema con una grabación. La lectura realizada en la Sesión 2 del Grupo 4 no se grabó, cuando la mediadora se dio cuenta, solicitó a los niños que repitieran la lectura ante la cámara, se observó entonces un cambio de actitud. Los participantes asumieron el papel de narradores y su lectura, más formal y continuada, se asemejó a la de un texto escrito:

8. [Las niñas adoptan un rol diferente, no realizan una conversación conjunta de construcción de sentido, como había ocurrido antes, sino que ahora leen cada página como si leyeran un texto escrito.]

Ariadna— [Sostiene el libro *Ladrón de gallinas* y abre la primera página. Sus compañeras siguen dibujando.] Érase una vez una casita, que allí vivían un oso, gallinas, un gallo y un conejo. Iban a hacer un picnic, pero un zorro estaba escondido en los matorrales, entonces apareció ante el oso y el conejo y las gallinas y se llevó una. [Pasa la página y se la muestra a Mara]

Mara— [Sostiene el libro abierto y observa.] El oso, el conejo y el gallo corrían por el bosque para intentar alcanzar a la gallina con el zorro. [Gira el libro y muestra la página a la cámara. Después le pasa el libro a Laura]

Laura— Hasta que llegaron al centro del bosque y se cansaron. [Muestra el libro a la cámara]

Ariadna— Entonces se cansaron tanto, tanto, que se durmieron encima de un árbol, y el zorro se durmió encima del árbol con la gallina encima.

Mara— A la mañana siguiente, no paraban de correr porque el oso, el conejo y el gallo intentaban ir a por el zorro y la gallina.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Posteriormente, en varias sesiones, algunos niños y niñas solicitaron relatar su dibujo o una historia inventada delante de la cámara, o leyeron un libro en pequeños grupos directamente a la cámara, sin intervención de la mediadora. En estos casos, los niños adoptaron el rol de narradores que se dirigían e invocaban de forma explícita a un narratario (Genette, 1989) o público imaginario. Utilizaron marcas en el discurso como “como podéis ver” o “como veis” e imitaron las técnicas utilizadas por los *youtubers* a los que decían seguir:

492. [Tal y como ha sucedido con las niñas, se observa que los niños modulan la voz, levantan el tono cuando es su turno, parecen imitar la lectura de un texto escrito que van construyendo, tratan de que no se produzcan interrupciones entre sus palabras, como si quisieran evitar los errores o las interrupciones que se han producido antes, durante la lectura del texto escrito.]

Andrés— [Pasa la página] Y de repente cayó en la nube y se fue volando con él y después, como podéis ver, [lo enseña a la cámara] hay un agujero en la nube y que se está deshinchando y cae mucha agua, parece un tornado... [se da cuenta de los personajillos] y como veis hay enanitos pequeños en una barca [Eloy mira la escena con mucha atención también, ambos están muy pendientes de los detalles]

Eloy— Luego de que ha llovido tanto, tanto, tanto, el niño tiene que coger una corteza de árbol para hacerse su propia barca y luego arrancar un trozo de árbol, y coger el gato para irse.

Andrés— Y aquí ya se termina el agua, como podéis ver, aquí hay [lo muestra a la cámara], en unas montañas pequeñas, hay unas caras.

[Eloy le señala en la página, se respetan los turnos, se escuchan y no se interrumpen, aunque se nota que siguen pensando sobre la imagen porque a veces señalan a su compañero en la página con intención de que se fije en algo que consideran no ha visto].

534. Andrés— [Mira con detenimiento cada foto y sigue en la misma página] Y aquí parece que son las mismas escenas que tiene el niño. [Va a pasar la página y se da cuenta de que no hay más páginas, deja abierta las guardas.] Y este cuento acaba aquí.

Eloy— Lo que nos ha gustado del cuento es [vuelve las páginas hacia atrás] que el niño pasa por misteriosas aventuras que nosotros vamos viendo en detalles muy, muy pequeñitos.

Andrés— Y a mí me ha gustado la aventura que ha tenido el niño con las nubes, con los animales, y las personitas muy, muy pequeñitas. [Cierran el libro]

Eloy— Y este cuento se ha acabado, y por la chimenea ha salido y luego por el tejado.

Andrés— Este cuento se ha acabado. [Se levanta y se va]

Eloy— [Mira la contracubierta, parece haber visto algo que le llama la atención, pero, cuando se marcha Andrés, mira y saluda a la cámara] Suscríbete, ya, suscríbete, ya. [Tararea, está imitando a un Youtuber. Se ríe y se levanta.]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de *El viaje de Max*.)

874. Ariadna— [Mira a la cámara y habla con mucha expresividad, modulando un poco la voz.] El ladrón ha entrado a la casa. ¡Mirad, aquí está el ladrón!

Laura— ¡Vamos a enseñárselo a esa gente tan guapa! [Se dirige a la cámara.]

Mara— [Gira el libro para mostrarlo a la cámara.] ¡Mirad, aquí...!

Laura— ¿Veis aquí? [Mirando a la cámara.]

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

En este sentido, en la sesión 6 del Grupo 6, se propuso a los participantes que leyeran *Sombras* y *La ola* desde la posición de un crítico literario y se les motivó a que opinaran sobre aspectos como la edad a la que se dirigían estos libros. Estas lecturas también se realizaron en pequeños grupos libremente, aunque posteriormente la

mediadora les realizó algunas preguntas. En cualquier caso, durante la lectura sin mediación, se observó que el nuevo rol adoptado por los participantes generó lecturas más críticas y reflexivas:

1021. Luna— Bueno este libro me parece que sería para 5 años o así, sí.

Pilar— De 5 para abajo. O de 6 o 7 para abajo.

Luna— No sé, porque tienen que entender los dibujos saber ver lo que pone [rectifica] saber lo que pasa...

Diego— Entender un poco más la situación...

Luna— Yo creo que lo que quería hacer es que no se meta con el mar porque tiene mucho peligro... pero está bien, está muy bien...

Diego— Sí.

Luna— A ver, está muy bien dibujado, eso sí.

Diego— Y laaaa... [toca el lomo del libro] es lo que ha dicho Luna, está muy bien dibujado.

Luna— Es de Suzy Lee [lo lee en la cubierta y después la muestra a la cámara y repite pasando el dedo por el nombre] Suzy lee.

[Se fijan ahora en la contracubierta]

Diego— Y la autora...

[Vuelven a mirar la cubierta]

Pilar— [Lee en la cubierta] Y la editora es Barbara Fiore.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

Del mismo modo, se observó que, en la lectura sin mediación, pasaban desapercibidos muchos detalles claves en la obra y se producían bastantes diferencias entre los grupos en función del tiempo que dedicaban a la contemplación de las imágenes, de su capacidad de observación y del significado que atribuían a determinados detalles de las ilustraciones. En el ejemplo siguiente puede observarse la lectura de las mismas páginas de *Sombras* realizada por los dos grupos en los que se dividió el Grupo 6 para realizar esta lectura:

210. Lupe— El misterio. [Pasa la página rápido, parece que no perciben todos los detalles y no son conscientes de lo que realmente está ocurriendo en la historia]

Alicia— Este está dentro.

[Lupe pasa la página]

Alicia— ¡Halaaaa! [Alicia quiere mirar, pero Lupe pasa las páginas muy rápido]

Pedro— Tachán... [Sorprendido]

Lupe— Este libro es muy raro. ¿A ver qué pone?

Pedro— ¡A cenar!

Lupe— ¡A cenaaaaar! [Grita]

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Andrea, Lupe y Pedro comentan *Sombras*)

440. Diego— Y ahora... ¡Ah! [Sorprendido, señala en la figura en la que estaban todos los animales juntos] y también estaban los cisnes.

Luna— El zorro está solo llorando [se ríe], el zorro está solo llorando, la niña está en el mundo de las sombras...

Diego— Entonces se preocupa por él... [pasan la página]

Pilar— ... y salen todos...

Luna— Salen a buscarlo. [Pasa la página]

Luna— Aquí ya todos están felices.

Diego— Se hacen todos amigos, mirad [muestra la doble página a la cámara]
[Pasan la página]

Luna— Aquí...

Pilar y Diego— ¡A cenaaaaar!

Luna— Su madre la llama a cenar parece.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Diego, Luna y Pilar comentan *Sombras*.)

Después de la lectura

Desde el inicio del taller, los niños y niñas mostraron deseos de dibujar:

57. Med.— ¿Qué os gustaría hacer en la Biblioteca?

Pilar— Dibujar.

Luna— Dibujar.

Lupe— Dibujar y pintar.

Alicia— Dibujar.

Gorka— Dibujar y leer.

Antonio— Dibujar y pintar.

Pedro— Leer y hacer de todo.

Diego— Leer y dibujar y pintar.

(Grupos 6 y 7. /9-11 años/. Sesión 1.)

En la primera sesión, esta situación también pareció estar condicionada por la renovación de la Biblioteca y por la adquisición de mobiliario y material de dibujo que querían estrenar y utilizar. La realización de un dibujo se estableció desde ese primer día como un hábito. Durante la lectura, también solicitaban dibujar cuando sentían cansancio. Se observó que la lectura prolongada de un álbum sin palabras parecía originar un cansancio cognitivo por la necesaria participación activa. No obstante, la principal motivación solía ser la propuesta estética de las obras y la contemplación de imágenes que resultaban sugerentes para ellos, por lo que seleccionaban la imagen del libro que deseaban dibujar durante la lectura del libro o al finalizar:

338. Med.— ¿Y aquí qué dice el lobo?

Inés— Adiós. Y este cuento se ha acabado.

[Se levantan y van hacia las mesas, quieren hacer un dibujo]

Arturo— [Emocionado] Vamos a hacer un dibujo.

Inés— Yo voy a hacer el ladrón.

Arturo— Yo el oso.

Aitana— Yo la casita.

[Se sientan en las mesas y la mediadora distribuye los materiales de dibujo.]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2.)

Igualmente, se animó a los niños a que completaran sus dibujos con algún tipo de escritura en función del libro y de la edad de los participantes. Por ejemplo, los niños prelectores, de 1º y 2º de Educación Infantil, escribían el título del libro, el nombre de algún personaje o su propio nombre. Esta actividad solía resultarles muy motivadora:

300. [Organizan el material, lo distribuyen por las mesas y se sientan.]

Med.— [Tiene el libro que han leído en la mano y muestra la portada.] ¿Sabéis hacer los números?

Voces— Síiii [Cada una escribe y dibuja en un folio]

Med.— [Lee el título del libro.] *Uno, dos tres, cuatro...* ¿Dónde está mi *zapato*? Podemos escribir el 1, 2, 3...

Nerea— Mira, he hecho la B. Se hace así.

Diana— Uno, dos... [Lo dice mientras hace los números]

Nerea— ¿Así mi nombre? [Se lo enseña a la mediadora] Quiero pintar mi nombre.

Diana— Mira este es el 3, hay que hacer una rayita.

[Anabel hace unas letras dobles para escribir su nombre]

Nerea— MJ, ¿Me haces las letras como Anabel para pintarlas?

Med.— ¿Quieres hacer las letras dobles para pintarlas?

Nerea— Sí, como Anabel.

Anabel— A mí me han salido un poco mal.

Nerea— Pues, por el otro lado.

Diana— Yo también quiero.

Sandy— Yo también.

Nerea— La L, la A...

Paola— Oye, yo también quiero que me lo hagas.

Nerea— La I

Med.: Muy bien, ¿Y ahora?

[Nerea dicta cada una de las letras y la mediadora hace letras dobles para que las coloree. Las demás, al verlo, también quieren. Una a una lo van haciendo y van comentando las letras, incluso se corrigen si una de ellas se equivoca.]

Nerea: La A

Paola: Otra A como esta.

Nerea: La L

Anabel: No, la R

Anabel: Mira, había una P de Paola

[Así escriben sus nombres, todas se fijan en las letras y las van comentando, parecen entusiasmadas con la escritura, después realizan un dibujo.]

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 9.)

Med.— Vale, pero, antes de pintar, vamos a escribir el título del libro. Se llama *El globito rojo*. Vamos a escribir las letras. Vamos a poner el título antes de que sigáis. Se llama El... ¿Cómo se escribe EL?

Lidia— La L

Med.— Sí, ¿Y primero? EEELL

Aitana— E primero

José— EEEE

Lidia— ¿Así?

Aitana— ¿Y ahora?

Med.— Sí, muy bien, ya está EL. Ahora vamos a escribir GLO ¿qué suena primero? GGG

José— El Globo. (Imagen 57)

Med.— Sí, suena la G

[Siguen escribiendo el título del libro mientras la mediadora realiza los sonidos y ellos los van identificando.]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 10.)

Imagen 57. Dibujo de José (4 años) sobre *El Globito rojo*



En la lectura de *El muñeco de nieve*, los niños establecieron semejanzas entre la obra y los cómics e incluyeron onomatopeyas en la interpretación de varias de las viñetas. Así, tras la lectura, se les propuso que completaran las viñetas con bocadillos, a modo de cómic. Durante la tarea, se mostraron motivados, reflexionaron en voz alta sobre la escritura y manifestaron interés por realizar bien la tarea:

632. María— He escrito “Hola”.

Med.— Vamos a escribir lo que dice el niño, ¿vale?

Celia— Dice “Voy a sonreír”.

Ariel— Yo tengo uno.

Med.— ¿Qué va a decir?

Ariel— “El muñeco de nieve”.

Celia— Ah, qué chulo.

Med.— Ah, entonces eso lo dice, y la flecha así.

María— Aquí voy a poner “encantado”.

[Se solapan varias voces, parece que todos están diciendo sus frases.]

Med.— [A Jaime] ¿Qué dice el niño?

Jaime— Voy a hacer una bola de nieve.

Med.— Muy bien, pues ponemos un bocadillo, así grande, y aquí vamos a poner “Voy a hacer una bola de nieve” ¿Sabes escribirlo?

Jaime— Un poquito.

Med.— Yo te ayudo. Y Roy, ¿qué pondrás en la viñeta?

[Se solapan voces.]

Roy— “Voy a hacer un muñeco de nieve”.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7.)

638. [Todos trabajan en su lámina en silencio, concentrados en la tarea. La mediadora les trae sus pasaportes de lectura y los coloca junto a ellos para que después anoten la lectura.]

Violeta— ¿Hay es con hache?

Med.— ¿Te refieres a “hay” de haber una cosa o “ay” de que se queja?

Violeta— Cuando dice “hay una cosa”.

Med.— Pues entonces con “hache, a , y griega”.

Violeta— Y “vienes” es con be o con uve.

Med.— Con uve.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8.)

Imagen 58. Cómics de Ariadna (7 años) de *El muñeco de nieve*



695. [Mientras realizan la lámina, están muy concentrados y parecen relajados, satisfechos con los que están haciendo]

Ariadna— ¿Puedo poner mi firma?

Med.— Si, muy bien.

Violeta— No me cabe lo que pongo en los bocadillos.

Med.— Mira, es mejor escribir primero, y después se hace el bocadillo con el rotulador. Si lo repasas te va a quedar muy bien.

Violeta— Con colores oscuros.

Med.— Nos quedan 5 minutos, vamos a ir terminando.

Laura— ¡Hala! [Mira el trabajo de Ariadna sorprendida] (Imagen 58)

Med.— ¡Qué chulo!

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8.)

En la Sesión 4 del Grupo 5, se propuso a los participantes que cada uno de ellos eligiera libremente un libro sin palabras, lo leyera de forma individual, en silencio, y después escribiera la historia que había interpretado. La primera lectura que realizaron fue muy rápida, pero la tarea de escritura y la necesidad de ordenar las ideas les instó a revisar la obra y a contemplar cada una de las ilustraciones con detalle para poder construir un relato narrativo. Así comenzaron algunos de sus textos:

Dos perros habían hecho un pastel. Pero dos ratones se los roban y los dos perros van detrás de ellos para coger el pastel y les quitan en un puente y siguen corriendo hasta que llegan a una montaña. Los dos perros no los veían y se habían escondido detrás de una piedra. Entonces los dos ratones se ponen a comer el pastel y los dos perros los descubren comiéndose el pastel y se echan a correr... (Joel, /8 años/ *¿Dónde está el pastel?*)

Había una vez una niña que se llama Caperucita roja. En el bosque había un lobo gigantesco y ese día salió del bosque y su cola era enorme y la metió por la puerta y sale por la chimenea y caperucita fue por el bosque, pero no era el bosque, era el lobo, y en la punta de la nariz había una casa y caperucita tenía mucho miedo y vio una mariposa roja. El lobo olía a caperucita y tenía hambre, caperucita tenía miedo del lobo... (Ruth /7 años/ *Caperucita roja*)

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 4.)

Tras la lectura compartida de *El libro rojo*, dada la complejidad de la obra y de su lectura, se propuso a los participantes que escribieran libremente sobre el álbum. A continuación, se muestran los textos que escribieron los miembros del Grupo 4:

Salía un niño que encontraba un libro rojo y se lo quedó y salían muchos mapas y cuando encontró el libro se sentía muy feliz. (Ariadna, 7 años.)

Un día un niño se fue por la calle y se encontró un libro rojo donde se veía el pasado. (Laura, 7 años.)

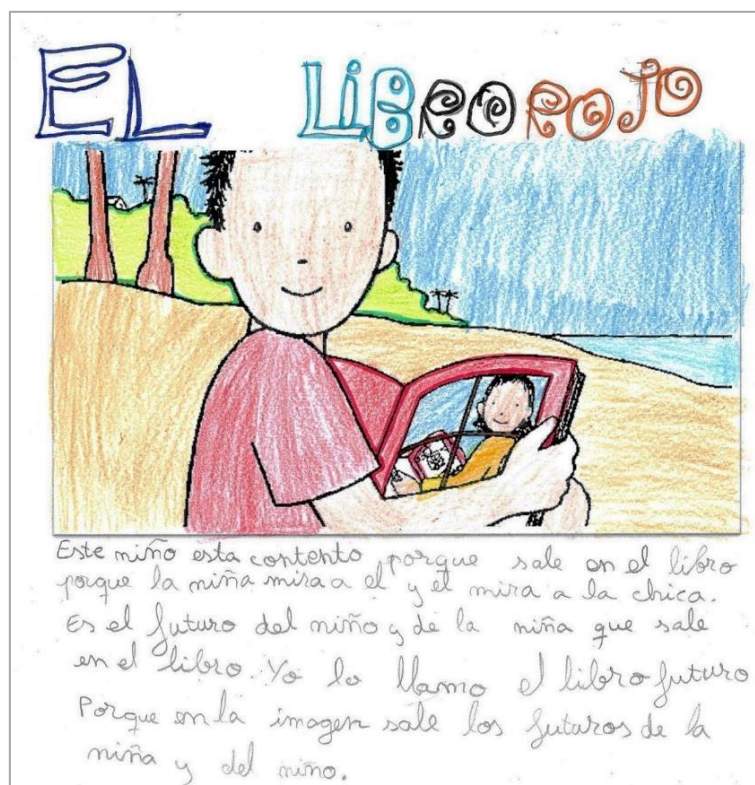
Había nevado, un día un niño iba al colegio y en el camino se encontró un montón de nieve y el niño se encontró un libro y era de color rojo. (Mara, 7 años)

Este niño está contento porque sale en el libro porque la niña le mira a él y él mira a la chica. Es el futuro del niño y de la niña que sale en el libro. Yo lo llamo *El libro futuro*, porque en la imagen salen los futuros de la niña y del niño. (Andrés, 8 años) (Imagen 59)

Este niño está contento y en su libro la niña contenta con su libro, y se lo recomiendo a todos los que vienen aquí, es superchulo. (Eloy, 8 años.)

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 4. Lectura de *El libro rojo*.)

Imagen 59. Escritura de Andrés (8 años) sobre *El libro rojo*



Todos los niños tenían además un pasaporte de lectura en el que anotaban las lecturas que hacían en la biblioteca y dibujaban o escribían sobre cada libro. La escritura y revisión del pasaporte permitía recordar las lecturas realizadas:

829. [Leen los títulos que han escrito en sus pasaportes y los revisan.]

Ruth— Y *La ola* también.

[Joel se lo enseña a Irina y le indica que le falta *Atrapados* y *La ola*.]

Violeta— ¿Cómo se llama el del chicle?

Joel— *El globito rojo*.

Violeta— Glo-bi-to. [Lo dice mientras escribe]

836. Joel— Pero en el de *El globito rojo* ¿podemos poner un globito rojo?

Med.— Sí, quedaría muy bien.

Joel— ¿Podemos ponerlo con rotuladores? [Se levanta para ir a buscarlos]

Med.— Sí, yo creo que si hacéis algún dibujito a cada libro os quedará muy bien.

844. Héctor— *Ca-pe-ru-ci-ta-Ro-ja*, pero me tengo que pasar a otra línea.

Med.— Sí. Ahora aquí.

853. Joel— Y con *El libro rojo* ¿podemos hacer un libro rojo?

867. Ruth— Y en *Caperucita roja* podemos poner a Caperucita o el lobo.

873. Ruth— *El globito rojo*, ¿un globo? Y ¿*El libro rojo*? Es que no sé qué dibujar.

Irina— Un libro que es rojo.

894. Med.— ¿Qué tal ha quedado ese pasaporte?

Ruth— Muy bien.

[Violeta se lo enseña.]

Med.— Chulísimos, muy bien. ¿a quién le pongo sellos?

Ruth— A mí. [Emocionada]

[Revisan los pasaportes.]

Med.— También podéis apuntar algún libro que hayáis leído en casa, el que queráis anotar.

Ruth— Yo en las últimas páginas voy a poner libros que me llevé a casa y que tengo.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6.)

Mientras dibujaban o escribían, solía crearse un ambiente relajado y parecían disfrutar de una actividad individual que también les resultaba placentera:

363. [Durante el tiempo restante de la sesión escriben y dibujan de forma individual, se muestran muy concentrados en su tarea y se crea un clima de silencio, parecen disfrutar del silencio tras el tiempo de lectura, juego y risas compartidas.]

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5.)

En los grupos de menor edad, el juego y la dramatización se mostraron inherentes a la lectura. Del mismo modo, algunas obras invitaban a un juego vinculado con la propuesta lúdica del libro. En este sentido, *Sombras*, *La ola* o *Flora y el flamenco* resultaron especialmente sugerentes. Así, tras su lectura, se realizaron actividades relacionadas con los libros, como hacer sombras o representar el juego entre la niña y el mar:

147. Med.— Vamos a dejar que empiecen las mayores. ¿Cómo empieza la historia?

Alicia— Hace una paloma.

Luna— Sí, una paloma.

[Hacen la sombra de una paloma. La mediadora sostiene el móvil con la luz de la linterna encendida por encima de sus manos y la sombra se proyecta en el suelo. Todos los niños las imitan y hacen palomas.]

Med.— ¡Oh! ¡Qué bonito!

[La mediadora coloca el móvil por encima de las manos de cada niño para que se vean mejor sus figuras]

Med.— A ver, Jaime, muy bien.

Luna— ¡Ah! ¡Qué chula!

(Grupos 3 y 6. /5-7 y 9-11 años/. Sesión 9. Lectura de *Sombras*.)

304. Med.— A ver, Lidia, Lidia ¿cómo hace? Lidia quiere jugar con el agua. Primero se acerca un poco. Yo soy la gaviota. [Mueve los brazos como si moviera las alas].

[Los niños la miran curiosos]

Med.— ¿Quién más quiere hacer de gaviota?

[Los niños agitan la manta con fuerza y ríen, la mediadora se acerca a ellos y se sienta]

Med.— [A Lidia] Venga acércate un poquito al agua. [A los niños] No, al principio el agua está tranquilita, tranquilita... [Mueve el brazo lentamente para que los niños imiten el gesto y los niños se calman] Ella se acerca... poco a poco

Lidia— [Se ríe y se acerca al grupo despacio]

Med.— Y chapotea. ¿Cómo se chapotea? Salta, salta...

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 5. Lectura de *La ola*)

Otros libros se prestaron a otro tipo de actividades, como *El muñeco de nieve*, obra que cuenta con un precioso cortometraje de animación de 26 minutos, nominado a un Oscar en 1982. Tras la lectura del libro, se proyectaron los primeros minutos de este cortometraje. Los participantes siguieron muy atentos la película mientras la comentaban y contrastaban con la versión del libro, el visionado pareció contribuir a una mayor toma de conciencia de lo sucedido en la obra:

559. Ariadna— Igual es Navidad.

Eloy— Eso no estaba.

Andrés— Eso sí que estaba.

Ariadna— ¿Ves cómo es Navidad? No ha salido lo del reloj.

Andrés— Esto sí.

Eloy— Esto no salía.

Andrés— ¡Eh! Se ha cambiado de color.

Laura— Claro... ahora lo sueña... ahora lo sueña.

Andrés— Es verdad, al principio lo ha hecho y ahora lo está soñando.

Ariadna— Está soñando que está despierto.

Violeta— Lo está soñando.

Eloy— ¡A dormir!

Ariadna— Vuelve a su sueño, es que como no se puede dormir quiere jugar un poco.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

En los Grupos 6 y 7 los participantes también diseñaron *booktrailer* tras la lectura de algunos libros. Esta actividad se realizó sobre todo en el Grupo 7. Se trataba de un grupo de niños de 9 a 11 años a los que les gustaban las nuevas tecnologías e igualmente se mostraron motivados por los álbumes sin palabras. Sin embargo, el comportamiento del grupo dificultaba la creación de un ambiente adecuado para la

lectura compartida, los niños solían discutir antes de entrar en la Biblioteca o durante los primeros minutos. Se observó que las actividades tecnológicas les resultaban especialmente motivadoras y que preferían realizar tareas individuales o en parejas, pues era en la conversación de grupo cuando solían surgir los problemas. De este modo, se les propuso la elaboración de un *booktrailer* tras la lectura, su diseño y elaboración requirió de nuevas lecturas reflexivas sobre el libro:

[Los niños se colocan en parejas para elaborar su *booktrailer* sobre la obra *Martes*, se muestran tranquilos y concentrados. Sus actitudes son más colaborativas y respetuosas que cuando la conversación se realiza con todo el grupo. Parecen motivados también por el tipo de actividad.]

[La cámara enfoca ahora a Roberto y Antonio. Están diseñando el *booktrailer* y lo comentan mientras trabajan en un ordenador portátil. Han decidido poner texto a las imágenes y negocian el contenido del texto y las imágenes seleccionadas entre los dos.]

Roberto— Era este.

Antonio— No, la dos es esta, la tres esta.

Roberto— ¡Ah! Sí, estaban todos. “De una forma inesperada...” ¿Te parece bien? “De una forma inesperada...”

Antonio— ¡Vale! Esto lo escribo yo.

Roberto— ¡Claro! Pues eso, te lo iba a decir. A ver...

Antonio— Corta un poco porque esto queda mal.

Roberto— Pues lo ponemos por arriba.

Antonio— [Escribe el texto] “Estaban de una forma inesperada...”

Roberto— De una forma inesperada ocurrió... tachán [tararea]

Antonio— “Aparecieron unas ranas”.

Roberto— No. “De una forma inesperada...” porque las ranas estaban aquí tan tranquilas en los nenúfares, entonces, empezaron a volar. [Dicta a su compañero.]

Antonio— “Empezaron a volar”. Con este color no se lee bien. Mejor naranja. [Buscan un color para que las letras se diferencien sobre las imágenes.]

Roberto— Ha quedado fatal.

Antonio— Espera, ya sé cuál.

Roberto— Esta de aquí abajo.

Antonio— También tenemos que poner la música.

Roberto— Mira, en blanco.

Antonio— ¡Es chulo!

Roberto— Sí, vamos a poner la letra blanca, ya verás.

Antonio— [Mira lo que hace Roberto] ¡Ah, ya te pilló, sí!

[Se acerca la mediadora.]

Med.— ¿Cómo vais? [Mira en la pantalla.] ¿Por qué no colocáis todas las imágenes y luego las ordenáis?

Roberto— Es que no hay que poner todas.

Med.— No, claro, pero es más fácil si os las lleváis todas y luego quitáis las que no queréis que no subir una a una.

Antonio— Sí, esa es la tercera.

Med.— ¿Os traigo el libro para que veáis el orden?

Roberto— No, no. [Parecen recordar el orden de memoria.]

Antonio— La tercera era la del señor comiendo.

Roberto— Vamos a señalar la que queremos.

Antonio— La del señor comiendo.

Roberto— Esta.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 9.)

Al finalizar el taller, cuando se solicitaron propuestas a los participantes para el siguiente curso, mencionaron el *booktrailer* como una de las actividades que deseaban volver a realizar:

Med.— ¿Qué propuestas haríais para el curso que viene?

Luna— Más dibujos.

Lupe— Hacer también trabajos con el ordenador, es que mola eso de hacer con música y todo eso, el programa que nos enseñaste...

Med.— ¿Te refieres al *booktrailer*?

Lupe— Sí.

Med.— ¿Te gustaría hacer más?

Lupe— Sí.

Pedro— Nos lo pasamos muy bien.

Lupe— Sí, me pongas con Pedro, con Diego, con Luna o con Alicia, o con quien sea me da igual porque me divierto mucho haciendo ese trabajo.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 12.)

3.4.2. Tipos de respuesta ante los álbumes sin palabras

Los lectores infantiles que participaron en el estudio revelaron diferentes tipos de respuesta y formas de expresión ante la recepción de los álbumes sin palabras (Tabla 14). La categorización y diferenciación de la modalidad de sus respuestas es conceptual y es necesario tener en cuenta que, en el contexto de estudio, no se manifestaron como respuestas aisladas, sino que se encontraban interrelacionadas.

Tabla 14. *Categorías sobre los tipos de respuesta ante los álbumes sin palabras*

Macro-categorías	Categorías
Respuesta oral-cognitiva	Pensamiento narrativo/ Respuesta constructiva Pensamiento lógico/ Respuesta analítica (Sipe, 2008) Construcción de sentido/ Estrategia dialógica
Respuesta emocional	Interés/ curiosidad (Libros) Sorpresa (Escena inesperada) Entusiasmo (Descubrimiento clave) Vinculación afectiva/ Respuesta transparente (Sipe, 2008)
Respuesta experiencial	Conexión con experiencias personales/ Respuesta personal (Sipe, 2008) Conexión intertextual/ Respuesta intertextual (Sipe, 2008)
Respuesta lúdica	Humor/ Ironía/ Transgresión/ Respuesta performativa (Sipe, 2008) Juego Onomatopeyas/ Canciones Gestos/ Dramatización
Respuesta creativa	Dibujo Escritura <i>Booktuber</i> <i>Booktrailer</i>

Respuesta emocional

La respuesta emocional se percibió como una respuesta espontánea asociada con la expresión oral, la expresión corporal o la expresión creativa. Durante la lectura, los participantes mostraron su interés y curiosidad por los libros, la sorpresa ante determinadas escenas inesperadas y el entusiasmo cuando descubrían un elemento clave:

55. [Mientras la mediadora deja los libros sobre una mesa, los niños cogen los dos libros seleccionados y empiezan a mirarlos con interés]

Arturo— Primero el que yo he dicho, este, este.

Inés— Y yo también.

Med.— ¿Cuál leemos primero?

Arturo— [Coge el libro y se lo da a la mediadora] Este, este.

Med.— ¿Este primero?

Voces— Sí

[Se colocan todos en círculo alrededor de la mediadora]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2.)

71. Arturo— [Por encima de la voz de la mediadora, grita] Y ahoraaaaa...

[entonación de suspense]

Med.— ¿Qué hace?

Arturo— ¡Chapotear!

Darío— [Repite] Chapotear [Ríe]

[Aitana echa el cuerpo hacia atrás y ríe emocionada.]

[Lidia, Inés y José también miran y ríen.]

Lupe— Chapotear [se ríe]

[Diego también se ríe al ver la emoción que muestran los pequeños]

(Grupos 1 y 6. /3-5 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

48. Med.— ¿Esto es un zapato? [Gira la página de forma que se aprecie mejor la figura de los zapatos]

Anabel— Estos. [Señala los dos zapatos. Las demás miran con interés.]

Diana— [Los reconoce] Sí, estos.

Paola— Y estos. [Señala a los pájaros]

Med.— Sí, también, mirad, los pájaros también son zapatos.

Nerea— [Sorprendida al reconocerlos] ¡Ay! Sí. [Se sonríe]

[Las voces se solapan, parecen emocionadas al reconocer las figuras]

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 9. Lectura de *¿Dónde está mi zapato?*)

432. María— Va a ver el muñeco de nieve.

Belén— Y colorín colorado este cuento...

Med.— ¿Y está el muñeco de nieve?

Varias voces— No

Roy— Venga, vamos a ver. [Anima a pasar la página]

Izskun— Pobrecito.

Jaime— Derretido.

[Parecen tristes o decepcionados.]

Jaime— Con tanto calor... ¡Bien, bravo, bravo! [Aplaudes al acabar la historia]

[Todos se animan, gritan “bravo” y aplauden.]

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

70. Med.— ¿Por qué es importante?

Violeta— Sí, porque el primero...

Andrés— [Interrumpe y grita emocionado para revelar su descubrimiento]

No, este es el primero. Mira, este es el primero, este es el segundo, cuando está mirando la televisión, mira por la ventana, y la ventana...

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

441. Paúl— Y aparece el gato.

Roberto— [Grita entusiasmado.] ¡Aaaaaaah! ¡Ya lo sé! ¡Es un tigre!

Paúl— ¡Qué susto me ha dado! [Se refiere al grito de Roberto]

Gorka— ¿Un tigre? [Lo mira extrañado, no parece convencido.] ¿En el bosque?

Paúl— ¿Y esto son las hojas?

Gorka— [Grita incrédulo] ¿Un tigre en el bosque?

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

194. Paola— Oye me ha gustado mucho, ¿lo lees otra vez?

Med.— ¿Te ha gustado mucho?

Paola— Sí.

Med.— Te lo puedes llevar a casa, para leerlo con mamá.

[Paola abraza el libro, después lo lleva al mostrador donde sabe que se anotan los préstamos]

Paola— Lo voy a dejar aquí para que me lo lleve a mi casa.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 9. Lectura de *¿Dónde está mi zapato?*)

Su vinculación afectiva con las historias generó lo que Sipe (2008) denomina respuestas transparentes, es decir, cuando los niños se sumergen en la historia y vivencian lo ocurrido. Por ejemplo, en la lectura de *¿Dónde está el pastel?*, Aitana (3 años) dijo sentir miedo ante la posible caída de un personaje al agua:

159. Med.— ¿Qué va a pasar?

[Exclamaciones de sorpresa]

Arturo— Que se va a caer la roca.

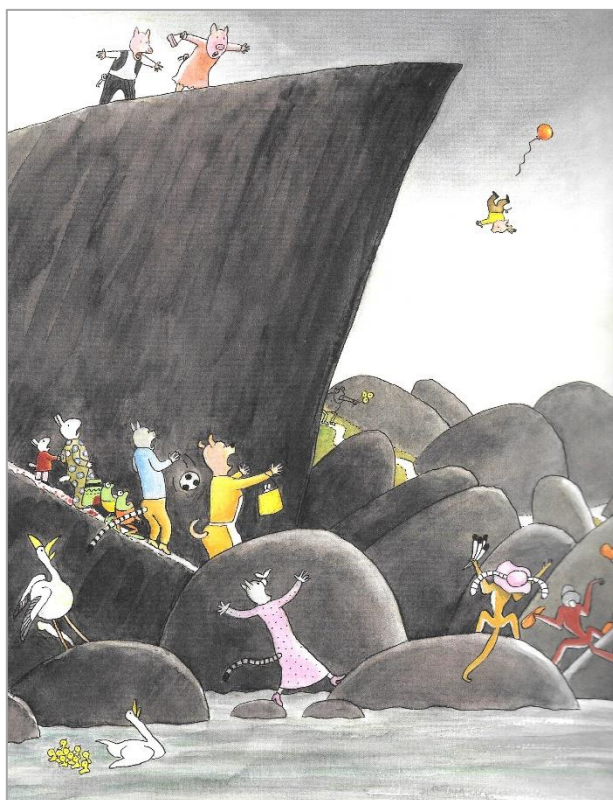
Lidia— No, al agua.

Darío— Se ha caído al agua.

Aitana— Me da miedo. [Se aleja asustada y después se ríe nerviosa.]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

Imagen 60. *¿Dónde está el pastel?* de Thé Tjong-Khing. Ed. Blume



En la lectura de *Caperucita roja* de Adolfo Serra, también los niños se asustaron con determinadas escenas en las que aparecía el lobo:

140. María— Y luego aparece...

[La mediadora pasa la página y se asustan.] (Imagen 61)

María— [Se echa hacia atrás del susto y grita] ¡El lobo!

[La mediadora lo oculta y repite el paso de página, como jugando. Entonces, se ríen.]

Voces— ¡El loboooooo!

106. [Pasan la página.]

Jaime— [Grita] ¡El lobo!

Voces— ¡El lobo!

[La mediadora vuelve a realizar el juego de antes de pasar hacia adelante y hacia atrás la página. Ellos se ríen.]

María— ¡Pásala, que no nos da miedo! [Ha entendido el juego.]

[Cuando pasa la página, María lo toca para demostrar que ya no le da miedo el lobo. Todos hacen lo mismo y lo tocan. Ponen las manos, unas encima de otras, sobre la página.]

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1. Lectura de *Caperucita roja*.)

Imagen 61. *Caperucita roja* de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica



En la lectura de *La ola*, Lupe y Alicia (9 años) se pusieron en el lugar de la protagonista y sintieron lástima por ella:

837. Lupe— A la niña se le han puesto los pelos así a la pobre [Lo explica con un gesto en su propio pelo].

Alicia— ¡Pobre! No me gustaría ser ella.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

En el Grupo 3, Belén, Izaskun y María (5 años) leyeron *Flora y el flamenco* de forma autónoma y sin mediación delante de la cámara. Al comienzo de su narración, utilizaron la tercera persona, pero, de forma espontánea, adoptaron el rol y la voz de los personajes y se identificaron con ellos:

Izaskun— Pues levantó la pierna, intentó levantarla como él y dio la voltereta y cayó sentada y una flor le cayó encima.

Belén— Pues una vez que ya estaba cansada de que le persiguiera, estaba un poco triste porque la niña también estaba triste. Y luego lo estaba mirando con [imperceptible] y pensaba que no le quería.

María— ¿Quieres ser mi amiga? [Modula la voz.] Sí quieroooo [Imita la voz de los personajes]

Izaskun— [Continúa adoptando la voz de los personajes] ¡Oye! Nos hemos dado de la mano y he conseguido hacer lo mismo que tú. [Modula la voz.]

Belén— Ahora puedo hacer lo mismo que tú, ¡viva! Puedo hacerlo. [Modula la voz.] ¡Hala! Y también puedo hacer eso, ¿vale? Con la cabeza arriba. ¡Eh! Esto me mola. No. Esto me mola. Noooo [Lo repite como si los dos personajes dialogaran y discutieran entre ellos.] (Imagen 62)

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 14. Lectura de *Flora y el flamenco*.)

Imagen 62. *Flora y el flamenco* de Molly Idle. Ed. Barbara Fiore



Respuesta experiencial

Con la denominación de respuesta experiencial se hace referencia aquí a las conexiones que los participantes establecieron entre las obras y sus experiencias personales o entre las obras y su conocimiento de otras obras y productos culturales, lo que Sipe (2008) denomina respuestas personales y respuestas intertextuales. Según el autor, este tipo de respuestas serían también una muestra de la comprensión lectora de los niños y niñas ante una obra, puesto que se apoyan en sus experiencias vitales y en sus conocimientos culturales para dotar de un significado más íntimo o más social al libro. Así, durante la lectura, surgieron con frecuencia comentarios en los que las niñas y los niños realizaban conexiones entre la lectura y sus experiencias personales y conocimientos previos:

Nerea— [Se levanta y coge *Flora y el flamenco*. Mira la cubierta y grita entusiasmada.] Este se parece a patinaje. ¡Mira! Aquí hace el ángel... [Abre el libro] ¡Mirad, chicos! [La mayoría de las niñas de la localidad hacen patinaje y suelen hablar de esta actividad en la Biblioteca.]

Med.— ¿Se parece al patinaje?

Nerea— Síii. Mira. [Comienza a mirar el libro con curiosidad y a levantar las solapas.]

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 12. Lectura de *Flora y el flamenco*.)

201. Roy— [Coge el libro] El oso se atascó en... en la montaña y el zorro se fue, [mira la imagen y duda, parece que no sabe a qué juegan] jugó a un juego con la gallina.

María— Eso se llama ajedrez.

Jaime— Mi abuela tiene un ajedrez.

María— ¿A que en la piscina hay?

Jaime— Sí.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

477. Violeta— A mí me pasa lo mismo, que yo soñaba eso y entonces me despertaba que estaba el muñeco porque lo había hecho...

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

En ocasiones, la mediadora preguntaba durante la lectura o en la conversación literaria por posibles conexiones entre las vivencias personales y las obras con la finalidad de provocar experiencias de lectura más significativas para los participantes:

153. José— *Una pelota para Daisy*.

Med.— ¿Quién es Daisy?

Arturo— [Señala en la cubierta] Este.

Med.— Sí, eso es, esta perrita. Es una perrita que se llama Daisy. ¿Vosotros tenéis perritos?

Arturo— Yo no.

Inés— No.

Darío— El mío está durmiendo.

Arturo— No, es un gatito.

Med.— ¿Os gustan los perritos?

Voces— Síii

Darío— El mío está durmiendo.

Inés— Tiene uno mi vecina.

Lidia— I. tiene un perro.

245. Med.— ¿Veis qué triste está el perrito?

Lidia— Sí, además está enfadado.

Med.— ¿Os ha pasado esto alguna vez a vosotros?

Aitana— Nooooo

Med.— ¿Nunca se os ha roto nada?

Lidia— A mí sí.

Med.— ¿Qué se te ha roto?

Lidia— Un armario.

Med.— ¿Y te pusiste triste?

Lidia— Sí.

Arturo— A mí se me ha roto una cámara.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

446. Med.— ¿Habéis hecho algún muñeco de nieve?

Ariel— Sí, yo en los Pirineos.

Jaime— Pero en el Pirineo solo...

Izaskun— En el Pirineo no había nieve cuando fui.

Belén— Yo, el año pasado nevó y también hice un muñeco de nieve. No se derritió, pero... [no se entiende] Dijo mi madre que para gastar zanahorias...

Med.— ¿No le pusiste la nariz?

Belén— No.

María— ¿Por qué?

Celia— Yo y mi abuela y mi hermano hemos hecho muchos muñecos y nos hemos ido a casa. Y después hemos hecho fotos.

Ariel— Y en febrero también volví a ir otra vez.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

En cuanto a las conexiones intertextuales, se produjeron especialmente con productos culturales próximos a los participantes, como películas infantiles, dibujos animados, personajes de actualidad y otro tipo de conocimientos previos:

Imagen 63. *El muñeco de nieve* de Raymond Briggs. Ed. La Galera



430. Laura— ¡Halaaaa! [Se muestra emocionada al ver la nueva página]

Violeta— ¡Pero sí es el museo chino! (Imagen 63)

Ariadna— Sí, es verdad, mira, pero está completo de verde.

Med.— ¿Por dónde van?

Andrés— ¿China? No, es...

Laura— Japón.

Andrés— Sí. Cómo se llamaba eso...

Ariadna— ¿Finlandia?

Andrés— ¿París?

Ariadna— ¡Oye! Esto se parecía un poco al castillo de Aladin.

Eloy— ¿Rusia?

573. Ariadna— Luego se va a la cama...

Andrés— Son las 12, como en las películas, que a las 12 de la noche empiezan...

Eloy— Salen los fantasmas.

Violeta— Como las princesas.

Andrés— No, empieza la realidad.

Laura— Y también en alguna salen los fantasmas.

Andrés— Yo he visto una película de esto...

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

431. Mara— Y aquí hay una casa en un árbol.

Ariadna— Es el Reino de Ben y Holly.

Mara— Y aquí hay una puertecita.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de *El viaje de Max*.)

906. [Miran las tres con atención]

Mara— Claro. ¿Y esta señora? Parece Maléfica.

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

148. Sonia— Eso es un monstruo... [Se refiere a un detalle parcial de la cresta de un gallo]

Lupe— ¡Ah!

Luna— O la cabeza de Lisa Simpson.

[Se ríen]

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom*.)

221. Gorka— ¿El misterio de las ranas?

Med.— Esa es la siguiente pregunta que os iba a hacer, un título para este libro. Como “El misterio de las ranas”

Antonio— ¿Quién ha soltado a las ranas?

Med.— ¿Quién ha soltado a las ranas?, con pregunta, ¿no? Suena bien. El misterio de las ranas, ha dicho Gorka... ¿alguno más?

Antonio— Es que vi una película que se llamaba ¿*Quién ha soltado a los fantasmas?* Y me ha salido de esa.

318. Roberto— [Se ríe a carcajadas y señala en la página] ¡Mira este!

Antonio— Parece un astronauta.

Roberto— ¡Mira este!

Antonio— ¡Mira! ¡King Kong!

Roberto— Mira, mira... [señala en la página]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

Las vinculaciones más frecuentes se establecieron en relación con los personajes de las obras, como en este ejemplo, en el que dos grupos diferentes ante la lectura de *La ola* establecieron una conexión similar:

134. Violeta— La niña está viendo el mar, está imaginándose el mar y lo va a tocar, y va a parar las olas, como Vaiana que tiene un poder para controlar el mar.

Joel— Parece que está haciendo kárate.

Med.— ¿Quién tiene poder para controlar el mar?

Voces— Vaiana.

Joel— Es una película...

161. Joel— Esto es como lo de Vaiana, que estaba en el barco y le moja una ola.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

784. Lupe— Parece como en la película de Vaiana, como que controla el mar o algo.

[Alicia asiente]

Pedro— [Pasa la página] Se sigue metiendo más en el agua.

Alicia— Yo creo que...

Lupe— [Interrumpe] Se ha metido en el agua y le gusta jugar.

Pedro— Se ha metido en el agua y está chapoteando.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

En el Grupo 2, la lectura de *Caperucita roja* de Adolfo Serra se sustentó fundamentalmente en el intertexto lector de las participantes. Nerea (4 años) relató el cuento popular mientras observaba las escenas y trató de dar coherencia a la ambigüedad de las ilustraciones desde sus conocimientos previos:

Nerea— Un día, Caperucita iba a la casa de su abuelita y luego se encontró el lobo y dijo: “¡Oh! Caperucita ¿Dónde vas? Voy a la casa de mi abuelita. Vete por este camino que llegarás antes.” Y el lobo se fue por otro camino y la engañó. [Mira la página mientras relata el cuento que ya conoce, su historia trasciende lo que aparece en la escena.]

Med.— Nos lo tienes que enseñar.

Nerea— [Muestra la página y señala en el libro.] A Caperucita esta casa iba a su abuelita. [Abre la siguiente página.] Yo leo todo.

Med.— No, todo no. Ahora también tienen que leer tus compañeras.

Anabel— Esto no lleva letras.

Med.— No, no hay letras. ¿Lo puedes contar?

Nerea— Yo sí.

Anabel— Un día, Caperucita iba a casa de su abuelita.
Med.— ¿Ya? Pues ahora le toca a Paola.
Nerea— No, a mí. [Trata de coger el libro.]
Med.— Sí, pronto te tocará.
Paola— Caperucita... [Mira la página confusa]
Med.— ¿Qué es esto?
Nerea— Luego se encontró...
Paola— [Interrumpe.] No, yo. Caperucita va...
Nerea— No sabes leerlo.
Paola— Va y le engañó el lobo. Y subió en su cuerpo y se lo va a comer.
[Paola se fija en la ilustración y trata de interpretarla.]
Nera— No.
Paola— Sí, se lo va a comer.
Med.— A ver, Sandy. [Pasa la página y se la muestra.]
Sandy— Caperucita va a su casa de la abuela.
Nerea— [Coge el libro.] Y luego se encontró el lobo y dice: “¡Oh!” Y luego se metió en la cama y la abuelita se metió corriendo cuando vio al lobo, y luego al final decía: “¡Qué ojos tienes! ¡Para mirarte mejor! ¡Qué nariz tienes más grande! ¡Para olerte...”
Nerea y Anabel— ...olerte mejor.
Nerea— ¿Para qué tienes esa boca más grande? ¡Para comerte mejor!
[Enfatiza] ¡Aum, aum, aum! [Interpreta al lobo y hace un gesto de amenaza, como si se fuera a comer a sus compañeras.]
[Las niñas se apartan asustadas y divertidas.]
Nerea— [Pasa la página.] ¡Mira los ojos! [Enseña la página a las demás]
Anabel— ¡Ostrás! ¡No lo quiero ni ver!
Nerea— Y luego el lobo se comió a todos. [Pasa la página.] Y luego se fue contenta... [Ahora se fija en la ilustración.] Caperucita estaba tan triste que lloraba. Y luego se encontró al lobo y le dijo: “Tú, ¿qué haces en casita?” Y luego iba tan tranquila... [Pasa las páginas hacia atrás, se fija en las imágenes y trata de interpretarlas.] ... que se encontró al lobo.

(Grupo 3. /3-15 años/. Sesión 2. Lectura de *Caperucita roja*.)

Respuesta lúdica

La respuesta lúdica se reflejó a través del humor, la ironía, la transgresión, el juego o la dramatización. La lectura en grupos reducidos y la conversación tendían a propiciar un ambiente distendido, de manera que, ante determinados libros y escenas en los que se percibía una intencionalidad humorística o los participantes establecían este tipo de asociaciones, los niños y niñas buscaban la prolongación de la diversión y una participación activa en su consecución a través de conexiones ingeniosas:

Imagen 64. Detalle de *Ladrón de gallinas* de Beatrice Rodriguez. Ed. Libros del Zorro Rojo



220. Med.— Ariel, ¿por qué te ríes?, ¡cuéntalo!

Ariel— Porque veo la gallina con gafas. (Imagen 64)

[Todos se ríen]

Jaime— Gafas para tomar el sol en la playa. Me he inventado una canción: “Tomando el sol en la playa” [canta].

Izaskun— Yo me he inventado un chiste: “La gallina con gafas”. [Modula la voz] ¡Puaj! [Se deja caer hacia un lado con intención de hacer reír.]

Jaime— Me he inventado un chiste: “¿Qué es una gallina en una barca? Una gallina hundida.”

Ariel— [Retoma la lectura, todos se agolpan a su lado para mirar la imagen mientras lee.] Luego llegaron, pero no estaba el zorro, porque el zorro se escapó.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Eloy— [Señala el personaje de la cubierta de *El libro rojo*.] Se llama Don Quijote.

Ariadna— No, se llama Jorge.

Mara— No, este se llama Don Quijote [señala en la cubierta] y este Jorge [señala en la contracubierta]

[Risas]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 4. Lectura de *El libro rojo*.)

324. Joel— Ya se me ha ocurrido un nombre para un ratón, Donald Trump.

[Risas.]

Ruth— Sí, para el gato, Rajoy.

Violeta— Y para la gallina, Pepina.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

Además, este comportamiento provocaba situaciones en las que se mostraban sensibles a las reacciones de los demás compañeros, pues, en función de esas reacciones, trataban de adecuarse a cada situación y la broma proseguía o terminaba según su acogida:

386. Laura— [Mira la contracubierta] Y al final, el gato se queda atrapado en un árbol. Y ha tenido que llamar a los bomberos. [Con intención de bromear.]

Ariadna— Laura, ¡joo! Eso no. [Le reprocha la broma de los bomberos.]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de *El viaje de Max*.)

131. Roberto— Es una casa en la que vive una vieja con ranas [por el tono de voz y por la pausa que realiza al decir la palabra “vieja”, parece que espera que sus compañeros se rían, pero no se ríen y sigue hablando]... que tienen un nenúfar, que es quien puede... les hace volar, resumido, que es una vieja [repite y acentúa la palabra, al ver que no se ríen, trata de hacer una broma] loca de las ranas. [Se ríe Gorka y entonces trata de retomar la broma] La vieja loca de las ranas. [No se ríe nadie y parece decepcionado]

Paúl— [Trata de corregirlo] Será “fanática” de las ranas.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

En el Grupo 7, las bromas y también los conflictos eran frecuentes. Los niños de este grupo competían por ser los más ocurrentes y generar la risa de sus compañeros, aunque solían hacerlo a través de la ridiculización de alguno de ellos, quien se convertía en objeto de ironías e insultos. Con frecuencia, esto desencadenaba un conflicto y a veces agresiones físicas. En las sesiones, estas situaciones dificultaron la

lectura, aunque también se observó que algunas obras, como *Martes*, propiciaron la risa y el divertimento compartido, las bromas transgresoras se dirigieron hacia la obra y los chicos disfrutaron en grupo sin discusiones:

348. [Siguen riendo y pasan la página]
Med.— 4 y 38
Gorka— ¡Aaaah! ¡Un perro sucio!
Antonio— A los perros les gustan las hojas.
Paúl— ¡Las ranas!
David— Ahora esta rana se va a tirar un pedo. [Señala una rana a la que persigue un perro muy de cerca.]
[Se ríen todos a carcajadas menos Paúl, parece un poco cansado de las bromas de sus compañeros.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

En otras ocasiones, el juego transgresor también provocó la emergencia de estereotipos sociales y su confrontación con una concepción adulta que no aceptó este tipo de transgresión:

246. [Joel empieza a contar el cuento con risas, y todos se ríen porque esperan que ponga el nombre a los personajes, casi no puede empezar de la risa.]
Joel— Se llama *¿Dónde esté el pastel?* [La voz casi no se distingue, trata de contener la risa, pero no puede] Y unos perros habían hecho un pastel y unos gitanos [no puede seguir, todos se ríen y él se tumba sin parar de reír]
Med.— [Está muy seria] ¿Por qué os reís?
Joel— Porque lo de los gitanos me hace risa.
Med.— ¿Ah, sí y por qué?
Joel— Trata de seguir.
Ruth— ¿Y los gitanos qué hacen?
Joel— Pues se llevan el pastel.
[Joel mira a la mediadora, se da cuenta de que no le gusta. Violeta, Héctor e Irina dejan de reír. Joel trata de buscar un personaje y los demás se vuelven a reír.]
Med.— Escucha, Joel ¿por qué os hace gracia?
Héctor— Porque dice *gitanos*.
[Se ríen.]
Joel— Has dicho que podíamos poner un nombre.

Med.— ¿A ti te parece que *gitano* es un nombre?

Voces— No.

Med.— Y si tú fueras gitano, ¿te haría gracia?

[Silencio.]

Joel— No.

Med.— Pues a mí no me hace ninguna. Si le quieres poner un nombre ponle un nombre de verdad, pero gitano no es un nombre.

[Joel baja el cabeza un poco avergonzado.]

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

En general, estos ejemplos se corresponderían con la respuesta performativa identificada por Sipe (2008), una respuesta de carácter humorístico y transgresor que el autor reconoce como especialmente interesante. Es decir, aunque esta respuesta se manifiesta como una interrupción que desvía la atención y parece entorpecer una construcción de sentido más seria, Sipe (2008) considera que debe ser valorada como una muestra del disfrute de los niños, de su apropiación de las obras como “salas de juegos”, un acto estético en el que los lectores comprenden la obra como una invitación a participar en la manipulación, creación y extensión de los significados que parece transmitir el libro.

Con una intencionalidad también lúdica, los participantes emplearon onomatopeyas, sonidos y canciones que asociaron a determinadas ilustraciones o a momentos significativos de la narración:

Imagen 65. *La ola* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



155. Med.— ¿Y cómo hacen las olas?

[Todos hacen sonidos y movimientos de las olas con los brazos.]

177. [Arturo imita a la niña, sopla con fuerza y hace sonidos de soplos y como de burla.] (Imagen 65)

Med.— ¿Qué es eso? ¿Le hace la burla al mar?

Inés— [Se ríe] Sí.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 5. Lectura de *La ola*.)

384. Med.— ¿Qué le puede gustar?

José— La calle.

Arturo— La pelota.

Inés— Yo, con la pelota. [Lo dice canturreando.]

Aitana— Yo, la pelota. [La imita]

[Todos canturrean “yo, con la pelota”]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

Belén— Ja, ja, jaraja, ¿a qué no me cazas? [Cantando y con ritmo de pareado.]

Jaime— Y saltó la rana. ¡Pum! Y el niño la intentó cazar. Y el perro dijo...

María— ¡Guau, guau! ¿Juegas a que se [imperceptible] la casa?

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 11. Lectura de *Un niño, un perro y una rana*.)

717. Med.— ¿Lo habéis encontrado?

Andrés y Eloy— Sí, mira, está aquí.

Eloy— Tan, tan, tan, tan... [Tararea como si quisiera emular una melodía de película de misterio]

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

84. Med.— ¿Sabéis cómo se llama el libro?

Joel y Héctor— *El libro rojo*.

Héctor— Esto va de una ciudad que estaba nevando.

Ruth— [Interrumpe] Navidad, navidad, dulce navidad... [Tararea]

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5. Lectura de *El libro rojo*.)

815. Lupe— ¡Hala, explosión de agua! (Imagen 66)

Pedro— Para que veáis, para que veáis. [Comienza a girar el libro para mostrarlo a la cámara mientras sigue hablando] Esto sí es una explosión con ganas. Ta, ta, tan [Tararea como para sugerir emoción al mostrar la página.]

Alicia— Esto sí es una explosión de agua.

(Grupo 6. /7-9 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

Imagen 66. *La ola* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



Asimismo, durante la lectura, los niños y niñas solían imitar las expresiones, posturas y acciones de los personajes, de modo que acompañaban la expresión oral con el juego y con la dramatización mediante respuestas gestuales y corporales que enfatizaban su expresividad:

229. Lidia— Y después se explota. [Hace un gesto con las manos, trata de imitar lo que le ha pasado a la pelota.]

Med.— Mirad lo que le ha pasado a la pelota.

Arturo— ¡Ah!

Med.— Está jugando con la pelota y...

Lidia— ...y se explota, y se enfada.

Med.— ¿Cómo se ha quedado el perrito?

Arturo— Así. [Imita el gesto del perrito, tumbado y triste.]

Med.— Sí, se ha quedado así, como Arturo.

[Aitana imita el gesto y se tumba triste.]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

10. Med.— Bueno vamos a sentarnos bien. Y vamos a ver el libro.

Anabel— ¿Nos quitamos un zapato?

Med.— No hace falta. ¿*Dónde está mi zapato?*

[Diana se quita un zapato y después Nerea]

Med.— [Muestra la portada] ¿Lo veis aquí el zapato?

Nerea— [Señala en la portada] Aquí.

Med.— ¿Dónde los lleva este señor?

Voces— En el cuello [risas]

Med.— ¿Habéis visto que alguien lleve los zapatos en el cuello?

[Risas]

Nerea— Chicas, aquí todas [Les indica para que todas se quiten un zapato y los dejen en el suelo todos juntos. Paola, Anabel y Sandy se los quitan también.]

Nerea— [Mira a todas y al ver que están descalzas de un pie las anima a seguir con el juego] Vamos a hacer esto [Salta a la pata coja encima de una de las baldosas de colores del tapiz, las demás la siguen.]

Med.— Muy bien, ahora venid aquí, vamos a ver este cuento.

[Se sientan rápidamente de nuevo]

Med.— Pasa la página. Mirad aquí hay un niño, como vosotras que está buscando su zapato, y pregunta 1, 2, 3, 4, ¿dónde está mi zapato?

[Colocan todos los zapatos juntos, en fila, en el centro del círculo]

Nerea— [Se levanta y repite] 1, 2, 3, [al mismo ritmo levanta las piernas, Anabel quiere imitarla]

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 9. Lectura de *¿Dónde está mi zapato?*)

268. [Laura imita al muñeco de nieve con los gestos, como si jugara con el papel de cocina. Todos se ríen.]

Ariadna y Eloy— Hace así [lo imitan también]

Med.— ¿Y por qué hace eso?

Andrés— Porque está encendiendo la luz.

Violeta— Este es el grifo donde se puede lavar las manos o beber agua.

Laura— ¡Aaaaah! [Grita y se cae hacia atrás, imitando al muñeco.]

Med.— ¿Qué ha pasado aquí?

Eloy— Que le ha dado al agua caliente y ha salido el vapor. (Imagen 67)

Imagen 67. Detalle de *El muñeco de nieve* de Raymond Briggs. Ed. La Galera



Violeta— ¡Oh, no! Mira estos son los fuegos. Aquí cocina mi mamá.
¡Cuidado, cuidado, no te acerques que hay mucho fuego!

[Laura se deja caer hacia atrás de nuevo, para imitar los gestos del muñeco.]

Laura— ¡Ooooh! ¿Qué es eso?

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

214. Ruth— Está haciendo sombras.

Violeta— Ella se está imaginando que sus manos son una mariposa [hace el gesto mientras lo cuenta]

Ruth— Un pájaro. Está haciendo así [imita el gesto]

[La mediadora le pide que lo enseñe a los demás. Violeta muestra la ilustración.]

Violeta— Es amarillo.

[La mediadora comienza a hacer también el gesto con las manos.]

Violeta— Es un cuento de sombras.

Joel— Mi madre sabe hacer una sombra.

[Violeta y Ruth buscan su sombra en el suelo, como no la ven se levantan y se dirigen a la lámpara amarilla.]

Ruth— [Se dirige hacia la lámpara] Igual en la lámpara.

[La mediadora les dice que luego harán sombras, quiere que se vuelvan a sentar.]

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

Obras como *Flora y el flamenco* invitaron a una lectura emocional y corporal. Así, los participantes más pequeños imitaron las diferentes posiciones de ballet de los personajes:

Med.— Mirad el flamenco y la niña, ¿a ver cómo están ahora?

[Anabel y Nerea imitan las mismas posiciones que los personajes.]

Med.— Pero, de pronto, el flamenco mira a la niña y Flora hace...

[Diana imita perfectamente el gesto de Flora y trata de silbar.]

Med.— Sí, hace ver como que no ha visto al flamenco. “No te he visto, no te he visto”

[Anabel imita también a Flora.]

Med.— Entonces el flamenco se pone a bailar.

[Nerea comienza también a bailar.]

Med.— Y Flora hace lo mismo que el flamenco.

[Nerea y Anabel imitan los gestos de Flora.]

Med.— ¿Esta posición cómo se llama, que lo habéis dicho antes?

Nerea— El ángel. (Imagen 68)

Med.— ¿Y cómo se hace?

[Todas tratan de imitar la posición.]

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 12. Lectura de *Flora y el flamenco*.)

Imagen 68. *Flora y el flamenco* de Molly Idle. Ed. Barbara Fiore



Puesto que se observó que el juego y la dramatización surgieron como respuestas espontáneas durante la lectura, sobre todo en los grupos de edades tempranas, se decidió explorar sus posibilidades. Así, se programaron actividades posteriores a la lectura en este sentido, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, en la presentación de la estructura y de las actividades de las sesiones.

Respuesta creativa

Los participantes manifestaron una actitud creativa ante los álbumes sin palabras, como el deseo de dibujar:

940. Lupe— Yo voy a hacer la torre Eiffel.

Alicia— Yo voy a hacer la china. (Imagen 69)

Sonia— Yo también, la chinita.

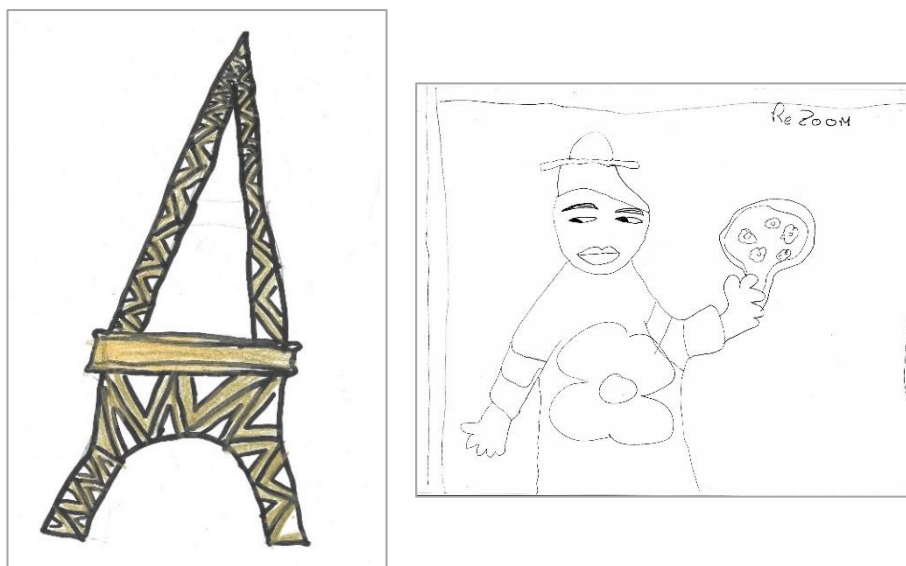
Lupe— Yo quiero hacer la torre Eiffel, y si no me sale hago la china.

Pedro— Yo quiero hacer a la mujer en el elefante.

Sonia— ¡Ah! Sí, la torre Eiffel. (Imagen 69)

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom y Re-Zoom*.)

Imagen 69. Dibujos de Sonia (8 años) y Alicia (9 años) sobre *Re-Zoom*



588. Med.— ¿Os gustaría hacer algún dibujo de este libro?

Gorka— Sí, a mí el ratón. El ratón, sí. [Sonríe emocionado]

Roberto— [Se incorpora un poco] ¡Me pido la lechuza!

Paúl— Yo el gato.

Roberto— Tú, el gato, yo la lechuza y tú el ratón. ¡Vamos!

[Se levantan y se dirigen a las mesas para ir a dibujar.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

Cuando terminaban sus dibujos, algunos niños y niñas solicitaban explicarlos directamente delante de la cámara:

325. Ariel— Este libro se titula el ladrón de gallinas y he hecho un dibujo. [Enseña el dibujo a la cámara y lo explica] Este que está corriendo y el oso la gallina y el conejo lo están persiguiendo porque al oso le han quitado la gallina. Y el zorro está con la [piensa] con una gallina, no es la que le persigue es otra, y está escalando el zorro por una montaña. (Imagen 70)

Roy— El ladrón de gallinas, que roba las gallinas y lo persiguen al lobo, y después se cansan todos y se hacen amigos, y se va con la gallina y se hacen amigos. [Señala en el dibujo] Estos son los que persiguen al lobo, este también, este es el lobo con la gallina, y el otro con el conejo y con la gallina, con... ¿cómo se llamaba? [piensa] con el gallo.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Imagen 70. Dibujo de Ariel (6 años) sobre *Ladrón de gallinas*



La escritura y otro tipo de respuestas creativas, como la elaboración de un *booktrailer* (Romero-Oliva, et al., 2019; Tabernero-Sala, 2016b), estuvieron motivadas por las actividades propuestas tras la lectura de los libros. En estas actividades se ofrecían unas orientaciones básicas, aunque de manera flexible, pues se pretendía que los participantes tomaran sus propias decisiones. Así, se observó que estas actividades favorecieron que se prestara atención a cuestiones que en la lectura no se habían comentado. Por ejemplo, la elaboración de su dibujo inducía a la observación de las imágenes desde una nueva perspectiva.

Imagen 71. Dibujos de Lidia (4 años) y Jaime (5 años) sobre *La ola*



Mientras que en la lectura se priorizaba el relato narrativo, cuando se dibujaba, se observaban los detalles vinculados con la propuesta plástica, como los colores, las formas o la composición de la página, para tratar de reproducirlos. En este sentido, obras como *La ola* resultaron especialmente productivas (Imagen 71), aunque cada niño o niña solía mostrar sus preferencias y seleccionaba aquellas ilustraciones y libros que le resultaban más atractivos o inspiradores (Imágenes 72, 73, 74 y 75).

Imagen 72. Dibujos de María (5 años) sobre *Caperucita roja* y *Zoom*



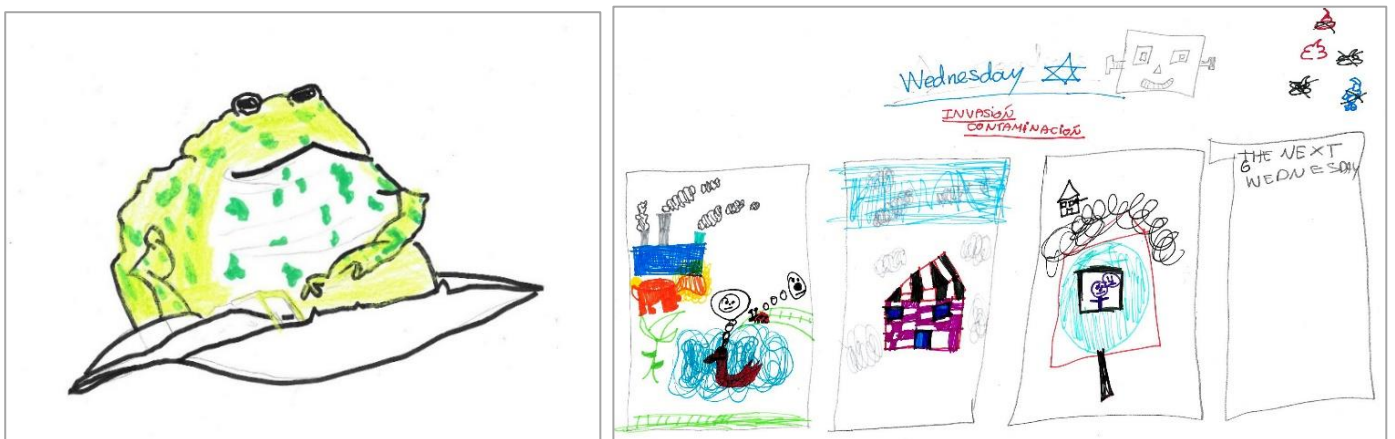
Imagen 73. Dibujos de Eloy (8 años), Gorka y Roberto (10 años) sobre *Flotante*



Imagen 74. Dibujo de Luna (9 años) sobre *Sombras*



Imagen 75. Dibujos de David (10 años) y Lupe (9 años) y sobre *Martes*



Otro ejemplo representativo fue la obra *El globito rojo*. Tras su lectura, los niños y las niñas dibujaron el globo y las distintas formas en las que se convertía:

Med.— Muy bien, ya tenemos el círculo, ahora solo le tenemos que poner una cuerdecita, así, y con esa cuerda ya se ha convertido en... ¿qué?

Voces— En un globo.

Med.— Muy bien, primero fue globo y después ¿qué fue?

Lidia— Chicle.

Med.— Pues en el otro lado podéis dibujar lo que queráis, por ejemplo, el chicle, una manzana, una mariposa, una flor... ¿qué queréis que sea?

José— Una flor, yo.

Med.— Pues aquí haremos el segundo dibujo. Primero fue globo y después... o un paraguas...

Lidia— Yo voy a dibujar el (imperceptible)

Aitana— Yo voy a dibujar la mariposa.

[Mientras lo comentan dibujan el globo con ayuda del vaso.]

Inés— Y si hacemos un globo como ese [Señala al globo rojo que han hinchado durante la lectura de *El globito rojo*.]

Med.— Lo podemos pintar rojo... o ¿de qué color queréis que sea vuestro globito?

José— ¡Rojoooo!

Inés— Yo lo voy a pintar rojo.

(Todos han terminado de hacer el globo)

Med.— Bueno, entonces ¿qué vais a dibujar en el otro lado? ¿en qué queréis que se convierta este globo?

Lidia— Yo un chicle...

José— Pues yo una flor.

Inés— Yo un chicle.

Lidia— Yo un chicle y también una flor.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 10. Lectura de *El globito rojo*.)

El Globito rojo sirvió de inspiración también para la creación de rimas orales e improvisadas y para la escritura de poemas. En la sesión 11 del Grupo 5, los niños y niñas conversaron sobre la escritura de poesía y la mediadora les preguntó si pensaban que los libros sin palabras podrían servir de inspiración para escribir un poema. Violeta (7 años) dijo que sí y propuso *El globito rojo*. Se inició entonces una lectura creativa y lúdica de la obra en la que los participantes trataron de construir rimas con cada paso de página:

Ruth— Un niño con un globo rojo, lo hinchó y lo hinchó y al suelo se cayó.

Violeta— El globo explotó.

Héctor— El niño... tanto aire, tanto aire... sacó una balsa de aire.

Ruth— El niño tanto aire sacó, que al suelo se desmayó.

Joel— El niño blanco infló un globo rojo tanto, tanto que estalló.

Héctor— Yo tengo otra. El niño político... [Piensa]

Med.— Tienes que pensar antes de empezarla, Héctor. Es muy difícil improvisarla.

Héctor— El niño político de tanto hincharlo, hincharlo de tantas palabras que había dentro con una astilla se explotó.

Joel— El niño infló el globo tanto, tanto, que formó el sol.

[Se solapan las voces.]

Med.— Mirad lo que ha hecho Joel, se ha fijado en algo también redondo, ha hecho como una comparación entre el globo y el sol, porque también es redondo.

Ruth— El niño un globo hinchó y en una manzana se convirtió.

Med.— A ver con esta imagen...

Joel— El globo voló tanto que fue una manzana, se colgó en un árbol y casi forman un corazón.

Violeta— Del árbol tan bonito una manzana salió y la manzana en tres días cayó.

Irina— La manzana se rompió y se la comió un hombre.

[Risas.]

Ruth— Yo quiero. De globo en manzana, de manzana en corazón, al quinto día la manzana se cayó y cuando llegó al suelo se rompió.

Violeta— La manzana se cayó, se rompió y en unos minutos la manzana se convirtió en una mariposa con los colores de amor.

Joel— Yo me sé otra. La manzana se cayó y se rajó y un pequeño gusano se la quiere comer hoy.

Héctor— Yo, yo, yo. [Recita cantando.] Papá siempre hace globos, y los globos se hacen manzanas, y esas manzanas siempre van al árbol, se caen, se rompen, un gusano se las zampó, en tres bocados.

Ruth— De globo en manzana, de manzana en corazón, en tres días la manzana se cayó, se rompió y en una mariposa se convirtió.

Irina— La manzana se rompió, se convirtió en la mariposa y la mariposa se rompió.

Violeta— La manzana se cayó, se rompió y en una mariposa se convirtió así acabó.

Joel— Yo ya me sé otra. La señora mariposa por un gran campo pasó y casi las hormigas, casi se la comen sonriendo al sol.

(...)

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 11. Lectura de *El globito rojo*.)

Tras la lectura, cada participante escribió su poema y realizó un dibujo para ilustrarlo:

Imagen 76. Dibujo y escritura de Ruth (7 años) sobre *El globito rojo*

De globo en manzana
de manzana en corazón
la manzana cayó y en
el suelo se rompió
y en una mariposa
se convirtió, la
mariposa en la
hierba se posó
y una flor se convirtió
un niño la cogió y
la guardó con mucho corazón.

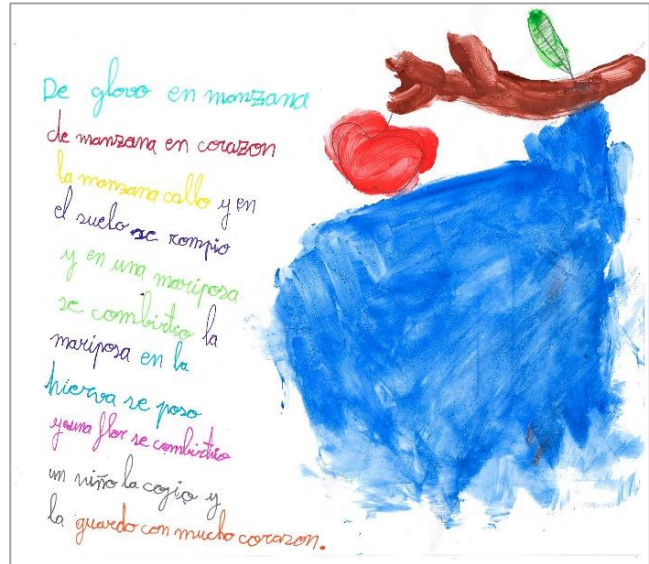
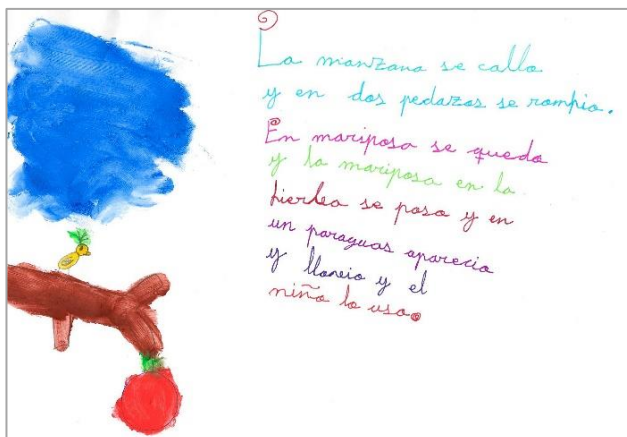


Imagen 77. Dibujo y escritura de Violeta (7 años) sobre *El globito rojo*



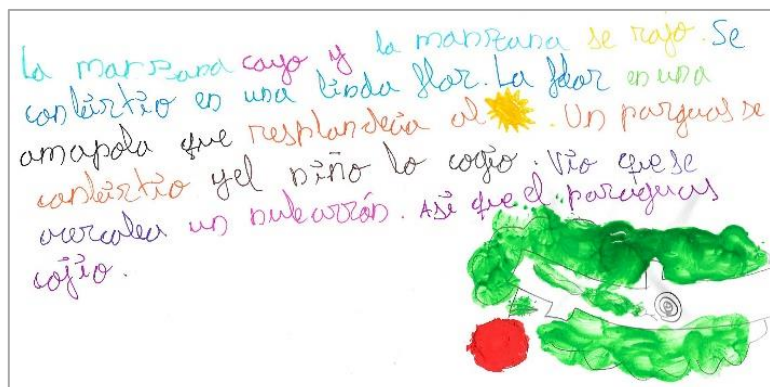
La manzana se cayó
y en dos pedazos se rompió.
En mariposa se quedó
y la mariposa en la
hierba se posó y en
un paraguas apareció
y llovió y el
niño lo usó.

Imagen 78. Dibujo y escritura de Irina (7 años) sobre *El globito rojo*

El paraguas lo cogió el
niño porque llovía, de la lluvia
el paraguas se rompió pero
antes corrió y llegó a su
destino.



Imagen 79. Dibujo y escritura de Joel (8 años) sobre *El globito rojo*



La manzana cayó y la manzana se rajó.

Se convirtió en una linda flor.

La flor en una amapola que resplandecía al sol.

Un paraguas se convirtió y el niño lo cogió.

Vio que se acercaba un nubarrón.

Así que el paraguas cogió.

(Joel, 8 años)

Los niños y niñas acogieron con entusiasmo todas las propuestas creativas. Por ejemplo, tras la lectura de *Martes*, se les propuso que imaginaran un nuevo final en dos escenas sin palabras que después explicaron a sus compañeros; o, tras la lectura de *Flotante*, crearon un relato que posteriormente quisieron leer en voz alta:

49. Roberto— [Comienza a leer.] El árbol del manzano. Había una vez, en un país muy lejano, una tarde de primavera, un piloto llamado Roberto. Roberto era muy trabajador, pero también un poco egoísta. Un día, le propusieron transportar de un continente a otro el equipaje de una familia rica. Roberto lo pensó mucho, pero finalmente decidió aceptar y despegó. Pasaron muchas horas, tantas que se durmió y cayó en una isla. [Su lectura es muy fluida, expresiva y comprensible, todos escuchan muy atentos.] Despertó ya en la isla y salió a buscar comida y mientras buscaba se tropezó con un extraño hombre. —¿Quién eres?— Preguntó. Y le contestó —Me llamo Erik...

(Grupo 7. Texto de Roberto de 10 años. Sesión 11.)

Algunos participantes, por iniciativa propia, realizaron dibujos o escribieron textos en casa relacionados con los libros que se habían leído en la Biblioteca. Solían llevarlos al *Taller de lectura* y los mostraban orgullosos. Los álbumes sin palabras y la lectura compartida parecían estimular la extensión de la obra y la asunción del papel del autor. Los participantes generaban así producciones creativas con conexiones intertextuales e intericónicas a partir de los álbumes sin palabras que, de esta forma, se transformaron en hipotextos de sus obras hipertextuales.

Respuesta oral-cognitiva

Desde el primer día, ante la presentación de los álbumes sin palabras, la respuesta oral y cognitiva resultó inmediata y espontánea. Los niños y niñas respondieron oralmente, describieron lo que veían en las escenas, formularon hipótesis y realizaron inferencias, mostrando así su capacidad de desarrollo del pensamiento lógico y narrativo (Bruner, 2010), y del diálogo entre iguales para construir sentido (Mercer, 2009):

104. Med.— *Caperucita roja*. A ver si conocéis este cuento. ¿Alguien lo conoce?

María— Sí, lo tenemos en el colegio.

Med.— ¿Seguro que este?

Jaime— Este no lo tenemos.

[La mediadora muestra la primera ilustración. Celia mira y parece extrañada.]

Izakun— Vivía en una rama.

Med.— ¿Esto es una rama?

Voces— No.

María— Parece una cola...

Belén— Del lobo feroz.

María— Sí, parece una cola del lobo feroz.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1. Lectura de *Caperucita roja*.)

Este tipo de respuesta integra la respuesta que Sipe (2008) denomina analítica y que fue observada por el autor en la lectura de textos escritos, cuando los lectores infantiles analizaban lo que leían. De forma similar, en la lectura de álbumes sin palabras, se detectaron respuestas que incidieron en el análisis de las imágenes. Además, en el caso de estos libros, los participantes analizaron cooperativamente las secuencias ilustradas también con la finalidad de construir un texto virtual narrativo (Bruner, 2010):

25. Laura— Después, llegaron a un túnel y el oso no cabía y le empujó al conejo hacia atrás, mientras el zorro y la gallina estaban jugando al ajedrez. [Muestra la imagen a la cámara].

Ariadna— Entonces anocheció y el oso, el conejo y el gallo se pusieron alrededor de la fogata que habían hecho a ver la luna llena, mientras el zorro y la gallina dormían bajo la colina.

Mara— Salieron del hormiguero el oso, el gallo y el conejo y fueron a por... el oso era muy gordo [se ríen las tres] y le daban miedo las alturas. Y el zorro y la gallina se escapaban y les llevaban una buena ventaja.

Laura— Y fueron por el agua, el oso lo usaban como barca, y usaban una rama como para remar, y la gallina llevaba gafas de sol.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Estas respuestas cognitivas, que hemos denominado constructivas, analíticas y dialógicas, ponen de manifiesto la utilización de estrategias, especialmente significativas, con la finalidad de lograr una comprensión e interpretación coherente de la obra desde la construcción compartida de sentido. Dada su complejidad, el análisis de este tipo de respuesta se expone en el siguiente apartado dedicado a las estrategias de comprensión e interpretación.

3.4.3. Niveles de lectura y estrategias de comprensión

En el transcurso del *Taller de lectura*, los niños y las niñas participantes mostraron, y también desarrollaron, habilidad y competencia en el uso de estrategias dirigidas hacia la comprensión e interpretación de los álbumes sin palabras. De este modo, en coincidencia con los análisis de Sipe (2008), todos los tipos de respuesta observados contribuyeron a esa comprensión; es decir, tanto las respuestas emocionales, como lúdicas, experienciales o creativas se desencadenaron como una manifestación de las formas en que se producían transacciones de significado entre los lectores y las obras (Rosenblatt, 2002).

Además, entre los tipos de respuesta ya expuestos, las respuestas cognitivas orales de carácter constructivo, analítico y dialógico resultaron especialmente significativas y complejas, y revelaron el uso de estrategias de comprensión muy similares a las estrategias que se consideran necesarias en la lectura de textos escritos (Solé, 2009). El uso de estas estrategias parece estar relacionado con el objetivo con el que los lectores infantiles se enfrentaban al proceso de recepción de los álbumes sin palabras. Así, se observó que los participantes abordaban la experiencia de lectura

desde el propósito de dotar de significado narrativo a una obra artística de carácter ficcional, por lo que realizaban identificaciones, inferencias, anticipaciones, conexiones, recapitulaciones o valoraciones críticas sobre el significado de la historia.

No obstante, las estrategias de comprensión aplicadas a las ilustraciones se diferenciaron de las estrategias lectoras necesarias para comprender un texto escrito en el nivel de la decodificación de los signos, pues, aunque los álbumes sin palabras también pueden contar con algún tipo de texto escrito, se fundamentan en la recepción de una secuencia de imágenes narrativas, por lo que la decodificación icónica de determinados códigos visuales resulta necesaria y esencial en su interpretación.

En definitiva, en el análisis de las respuestas orales de carácter cognitivo se registraron varias categorías que reflejaban las estrategias de comprensión utilizadas por los participantes en la recepción de los álbumes sin palabras. Estas categorías fueron agrupadas en torno a tres niveles de lectura que fueron identificados en el proceso de recepción —nivel descriptivo, nivel interpretativo y nivel crítico—. Además, la lectura compartida propició el uso de estrategias dialógicas dirigidas a la construcción conjunta de sentido que resultaron clave en la comprensión compartida e individual de los participantes (Tabla 15).

Tabla 15. *Categorías sobre los niveles de lectura y las estrategias de comprensión*

Macro-categorías	Categorías
Nivel descriptivo, literal	Decodificación de códigos visuales literales/ usuales Identificación de personajes Identificación de objetos Identificación de espacios Identificación de acontecimientos Narrador: focalización externa Conexión narrativa descriptiva Fórmulas de apertura y cierre
Nivel interpretativo, inferencial	Decodificación de códigos visuales abstractos, símbolos... Inferencias: relación entre personajes Inferencias: intenciones personajes Inferencias: sentimientos personajes Inferencias: relación entre acontecimientos/ escenas Inferencias: elipsis Anticipaciones Recapitulaciones

	<p>Identificación de conflictos/ claves narrativas Construcción argumento coherente y cohesionado Narrador: focalización cero Narrador: inclusión de estilo directo e indirecto Narrador: focalización interna</p>
<p>Nivel crítico, reflexión metaliteraria</p>	<p>Conexión literatura infantil (obras, autores, formato...) Valoración crítica específica (hechos, actitudes personajes...) Inferencias reflexivas: clave de construcción de una obra (visual, paratextual, metaficcional...) Valoración crítica genérica sobre álbumes sin palabras (proximidad proceso lector, carencia de texto, edad lector implícito, intencionalidad obra o autor, papel del lector...)</p>
<p>Construcción conjunta de sentido Estrategias dialógicas: Recursos cohesivos y argumentativos</p>	<p>Aportación de una idea que reconduce la lectura Repetición/asunción de una idea Construcción concadenada de una idea Formulación de preguntas entre iguales Búsqueda de confirmación Defensa de una idea Refutación de una idea Discusión, negociación, y consenso Conversación acumulativa (Mercer, 2009) Conversación <i>disputativa</i> (Mercer, 2009) Conversación exploratoria (Mercer, 2009)</p>

Nivel descriptivo

En la lectura de álbumes sin palabras, los niños y las niñas trataban de describir las escenas, prestaban atención a detalles de las ilustraciones y su discurso, en un principio, tendía a ser selectivo, básicamente descriptivo, deíctico, fragmentado, contextual, referencial y exofórico, estrechamente vinculado a la imagen, necesaria para su comprensión. Así, seleccionaban los elementos que llamaban su atención, o que les parecían fácilmente reconocibles, e identificaban personajes, objetos, lugares y acontecimientos para describir cada secuencia a partir de la decodificación de aquellos iconos que les resultaron aparentemente sencillos, transparentes y literales:

357. Belén— ¡Mira! [Señala y se ríen todos]
 María— Se pone la corbata del padre.
 Celia— Y se pone las gafas.
 [Miran las imágenes, señalan y se ríen.]

Izaskun— Y ahora se pone el sombrero [Todos se ríen]

Jaime— La dentadura. [Se ríen]

Med.— [pasa las páginas] ¿Y ahora?

[Silencio unos segundos]

Jaime— Montarse en monopatín.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

752. Mara— Ahora miramos por aquí... Una pizza podrida, pociones, pasta de dientes...

Laura— Esto parece un ratón. [Grita] Y allí está su madriguera. Y allí hay otra.

Mara— [Grita emocionada] ¡Es verdad!

Ariadna— A ver, un momento. [Les retira el libro para poderlo ver ella de cerca]

Mara— ¡Mira, Ariadna! Este es el ratón, aquí hay una madriguera y aquí hay otra.

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

123. Lupe— A ver, esto son unas escaleras, unas botas y una manguera, una caja de herramientas, una niña comiéndose una manzana y está tirando de la cadena del wáter.

Alicia— No es una cadena, es...

Lupe— [Interrumpe] Una bicicleta colgando, una escoba, una fregona, un skate, una... una... ¿cómo se llama?

Alicia— Aquí se ve bien la bicicleta [señala en la parte de abajo] yo digo.

Lupe— ¿Cómo se llama esto?

Pedro— Una aspiradora.

Lupe— Una aspiradora y unas cajas. ¡Oye, esto es muy raro!

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

Paúl— A las 4 y 38 de la mañana, el perro correeeee.

Roberto— ¡Mira, que le está controlando una rana! [Señala una de las ranas.]

David— Parece el rabo de un cerdito [Señala al perro.] (Imagen 80)

Antonio— ¡Corre, corre!

David— ¡Hay mogollón!

Roberto— ¡Mira, mira! Que el perro es controlado, mira como saca la lengua.

[Pasan la página]

Gorka— [Asombrado] ¡Aaaaah!

Roberto— ¡Mira, hacen paracaidismo!

Paúl— ¡Madre mía las ranas!

Antonio— Mira, esta está vigilando.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

Imagen 80. *Martes* de David Wiesner. Ed. Océano Travesía



El grado de iconicidad o de analogía con la realidad (Villafañe y Mínguez, 2017) de las imágenes que los niños y niñas describieron con cada paso de página parecía situarse en un nivel figurativo (Dondis, 2019), siempre desde la perspectiva de los lectores y desde sus experiencias visuales. Es decir, se trataba de iconos usuales para los lectores infantiles en tanto que formaban parte de su intertexto sociocultural, códigos visuales con los que estaban familiarizados a través de otros libros ilustrados, películas, dibujos animados u otro tipo de productos digitales o videojuegos próximos a los consumos de la infancia. Sus experiencias visuales y conocimientos previos facilitaron la descripción espontánea de las ilustraciones y la identificación de representaciones socioculturales:

276. Antonio— No, no... el águila, se va a comer a este y el lobo se va a comer al águila.

David— ¡Jooo! Que no es un lobo. Lo que pasa que está como en la marca de RedBull [Se refiere a que la posición del gato es similar al logo de esta marca y que quizá por eso no reconoce que es un gato.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

723. Med.— ¿Dónde estamos?
Pedro— En el Louvre, en Italia...
Alicia— En un libro.
[Paso de página]
[Se solapan las voces]
Voces— En Inglaterra.
Voces— París.
Todos— París, París...
Med.— Antes ¿no habíais visto una cosa?
Voces— Síii...
Med.— ¿Os habéis fijado...? [Retrocede las páginas y muestra en una escena la torre Eiffel y el nombre de París]
Todos— París, París... la torre Eiffel [Sorprendidos, no lo habían visto antes]
[Se solapan las voces]
[Cambio de página]
Luna— Y Egipto...
Diego— Aquí, en un templo Maya.
(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Re-Zoom*.)

Las niñas y los niños se implicaron activamente en obras fundamentadas en el juego visual como *Zoom*, *Re-Zoom* o *¿Dónde está mi zapato?* En este caso, el discurso desarrollado fue más deíctico y nominal, con referencias exofóricas a la imagen. Así, los participantes mostraron, desde muy pequeños, habilidad en el juego de localización y reconocimiento de objetos ocultos:

108. Todas— Uno, dos, tres y cuatro. ¿Dónde está mi zapato?
[Anabel señala rápido en la cabeza de los patos y las demás hacen lo mismo, parecen reconocerlos rápidamente por sus expresiones]
Todas— Aquí, aquí... [Gritan emocionadas]
Med.— ¿Y qué son?
Nerea— Son patos. (Imagen 81)
Med.— Son patos que tienen de cabeza...
Todas— Zapatos.
Todas— Uno, dos, tres y cuatro. ¿Dónde está mi zapato?
[Ahora todas señalan rápidamente en la página]
Todas— Aquí, aquí

Med.— Y esto ¿qué es?

Nerea— Una abuela.

135. Todas— Uno, dos, tres y cuatro. ¿Dónde está mi zapato?

Nerea y Paola— Aquí [Señalan un cañón]

Anabel— No ahí. [Señala el cuello del militar]

Nerea— Aquí también. [Señala también el cuello del militar]

Anabel— Y ahí, y ahí. [Indica al señalar que se trata de dos zapatos]

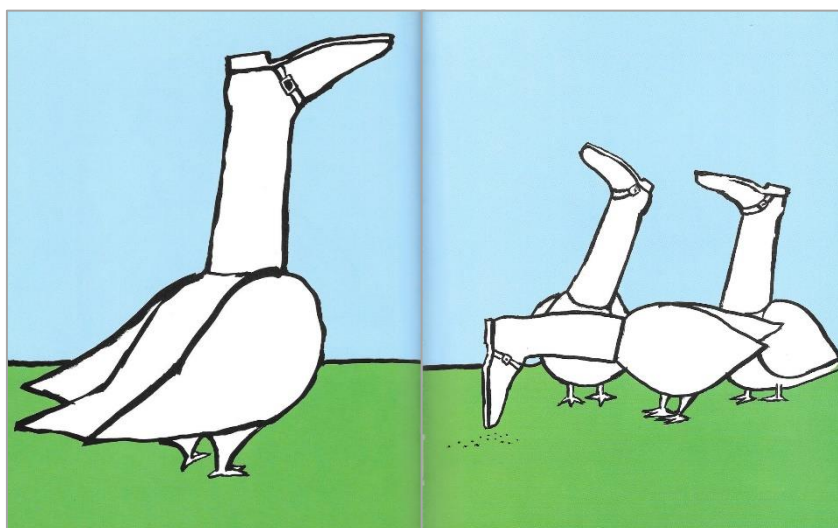
Med.— ¿Dónde lleva los zapatos?

Nerea— En el... en el cuello.

Sandy— En el cuello. [Sorprendida, se ríe]

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 9. Lectura de *¿Dónde está mi zapato?*)

Imagen 81. *¿Dónde está mi zapato?* de Tomi Ungerer. Ed. Kalandraka



No obstante, la búsqueda de un sentido narrativo se mostró como una estrategia constante en las sesiones. Los participantes expresaron un pensamiento narrativo desarrollado y trataron de conectar la cadena de acontecimientos en un discurso hilado, cronológico y descriptivo a partir de la secuencia de imágenes. Asumieron el rol de narradores y coautores de la obra, y la lectura compartida generó la construcción de un texto colaborativo oral, más independiente de la imagen. En su papel de narradores, la adopción de una focalización externa y distanciada fue frecuente en este primer nivel descriptivo:

21. Violeta— Es un niño que mastica un chicle y lo hace un poquito grande, después lo hace muy grande (Imagen 82), y el chicle se le escapa, y el chicle se convierte en un globo que va volando, y el globo...

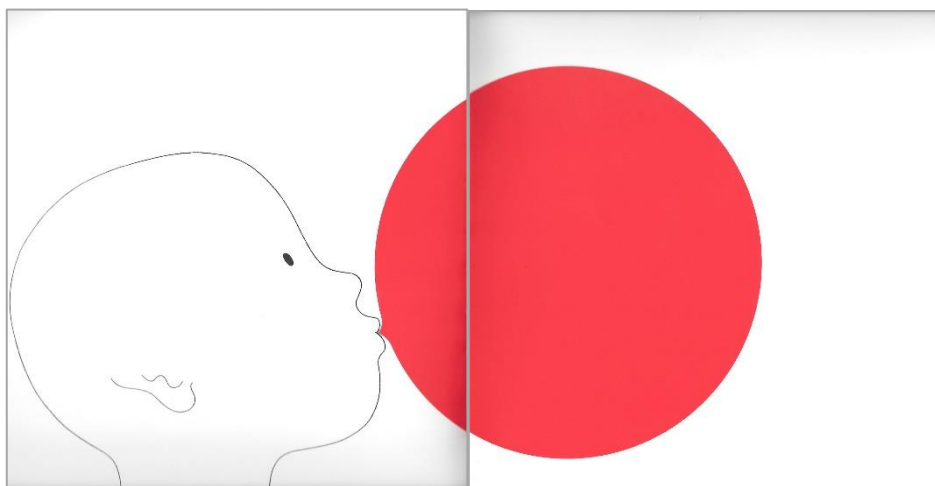
Ruth— [Interrumpe] Una manzana.

[Todos escuchan y miran el libro muy atentos.]

Violeta— Se hace como unas ramas y se convierte en una manzana. La manzana se va cayendo, se rompe y se convierte en una mariposa.

(Grupo 5. /7-19 años/. Sesión 5. Violeta narra a sus compañeros *El globito rojo*.)

Imagen 82. *El globito rojo* de Iela Mari. Ed. Kalandraka



En estas construcciones orales, fundamentalmente descriptivas de la acción de los personajes, los participantes también utilizaron fórmulas de apertura y cierre propias de los cuentos de tradición oral, modularon la voz, expresaron inferencias sencillas y trataron de aproximarse a un lenguaje cohesionado y literario:

181. Izaskun— [Coge el libro] Había una vez un niño que se echaba a la cama a dormir, después, se despertaba con los ojos abiertos, se levantaba, iba a mirar qué es, se vistió y llamó a su mamá, se puso las botas, el gorro y fue afuera, salió, se le cayó el gorro, iba corriendo, corriendo... [Pasa la página]

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

635. Andrés— [Pasa la página y sigue leyendo] *El hombre de la flor* es un libro ilustrado sin palabras por Mark Ludy. [Pasa la página] Había una vez un señor que paseaba por el campo, y se encontró una ciudad, y en el gorro tuvo una flor pequeña y bonita. [Pasa la página]

653. Andrés— Este cuento se ha acabado. [Mira a la página]

Eloy— Y por la chimenea ha salido por algún tejado.

Eloy y Andrés— Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

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

11. Ariadna— [Sostiene el libro *Ladrón de gallinas* y abre la primera página.]

Érase una vez una casita, que allí vivían un oso, gallinas, un gallo y un conejo.

Iban a hacer un picnic, pero un zorro estaba escondido en los matorrales, entonces apareció ante el oso y el conejo y las gallinas, y se llevó una.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Las niñas y niños participantes mostraron una meritoria elocuencia y expresividad en la construcción de estos textos orales pues los crearon de forma simultánea a la contemplación de la escena, sin tiempo de reflexión. Cuando pasaban la página, iniciaban inmediatamente su enunciado, así el narratorio tenía la sensación de asistir a una lectura fluida y significativa de un texto escrito.

Nivel interpretativo

Durante la lectura, los lectores infantiles parecían conscientes de que la identificación y descripción de los elementos que componían una ilustración no era suficiente para comprender la historia. Así, realizaron inferencias, anticipaciones y conexiones que trascendieron el plano literal de la imagen. Este tipo de estrategias interpretativas se detectaron incluso en los grupos de niños prelectores. Por ejemplo, en los siguientes extractos, puede observarse cómo expresaron inferencias sobre la relación que suponían entre los personajes, sobre sus intenciones, su estado de ánimo o la causalidad entre acontecimientos:

176. Inés— Esta es la madre y este es el hijito.

José— No, no, esta es la madre y este el papá.

Arturo— Esta es la perra madre y este es el perro.

187. Med.— ¿Y los perros?

Arturo— Luchando.

Inés— Luchando.

Med.— ¿Con quién?

Inés— Con los ratones.

Med.— ¿Por qué?

Arturo— Porque se llevaron el pastel.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

307. Juan— Esta es su madriguera.

Inés— Están jugando al ajedrez.

Med.— ¿Y al oso qué le pasa?

Inés— Que no cabe.

Med.— ¿Y quiere entrar?

Arturo— Para robar la gallina, otra vez.

333. Med.— ¿Y qué va a hacer la gallina, se marcha con ellos o no?

Voces— Síiii

Inés— ¡Mira!

Arturo— No, mira, se queda con él.

Med.— ¿Por qué se queda con él?

José— Son amigos.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas.*)

129. Med.— Se quiere... [Señala con el dedo una página. Silencio.] ¿Qué quiere hacer?

José— Despertar a las olas.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 5. Lectura de *La ola.*)

196. María— El oso, el conejo y el gallo persiguieron al zorro cuando salía el sol. El zorro subió a la montaña con la gallina. [Lo muestra y todos miran atentos]

Ariel— ¡Mira cómo se está enfadando este!

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas.*)

Estas inferencias se insertaron en la construcción de un relato oral en el que los lectores adoptaron una perspectiva de focalización cero, un narrador omnisciente capaz de interpretar lo que pensaban o sentían los personajes; es decir, en su narración, los lectores superaron la limitación expresiva que suele atribuirse a los álbumes sin palabras. En el siguiente extracto, Ariadna, Laura y Mara (7años) expresaron inferencias sobre el cansancio de los personajes, al que acusaron de la acción posterior, sobre la relación amorosa entre el zorro y la gallina, sobre las actitudes del resto de

animales ante esta relación o sobre la bebida que estaban tomando, e incluso les concedieron voz de forma espontánea e incorporaron en su relato el estilo directo:

42. Ariadna— Entonces llegaron a tierra firme y se encontraron en la casa del zorro, estaban tan cansados que fueron a llamar a la puerta, pero primero vieron lo que hacían por la ventana, y dijeron: “toc, toc”.

Mara— El zorro y la gallina se estaban besando...

Ariadna— [Interrumpe] No, es en esa. [Le señala otra escena que está más adelante, indicando a Mara que se ha adelantado]

Mara— ¡Ay! [Se pone la mano en la frente y se echa a reír] El zorro y la gallina ya estaban en casa preparando un chocolate caliente en la chimenea. Y el oso, el gallo y el conejo le dijeron: ¡O me devuelves a mi gallina o ya verás, te vas a enterar, muchacho! [Lo dice con énfasis y después se ríe]

Laura— Después el zorro y la gallina se besaban [se ríen]. Y después tomaron el café y la gallina se desmayó...

Ariadna— [Interrumpe] Que es el gallo, el gallo...

Laura— El gallo se desmayó, el oso estaba pensando y el conejo se reía.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

En el ejemplo siguiente, a partir de la interpretación de ilustraciones ambiguas y complejas de la obra *Sombras*, Ruth (7 años) introduce el estilo indirecto y expresa inferencias muy acertadas sobre las motivaciones de los personajes:

346. Joel— Ahora se hacen amigos del lobo.

Héctor— Se hacen amigos del lobo y todos se hacen para la [no se entiende]

Ruth— Ahora, tranquilizan al lobo le dicen que se habían juntado todos y era para que no comiera a la niña.

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

En este extracto de la lectura de *La ola*, Héctor (7 años) presupone por qué la ola es más grande y de nuevo introduce el estilo directo en la voz de las gaviotas:

Héctor— A lo mejor está pensativa y ha hecho que la ola se haga muy grande [lo indica también con gestos] Y ahora los pájaros diciendo: “¡Hala! ¡Qué ola tan grande!”.

Joel— Ahora la ola se hace más grande y la niña se va corriendo, igual que los pájaros.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

En la lectura de *Martes*, David (10 años) imita a un personaje que está siendo entrevistado y deduce lo que puede estar diciendo en ese momento:

418. Antonio— [Interrumpe] Y este hombre ha sido entrevistado [señala en la página] para saber lo que había pasado.

David— Ese hombre está diciendo: “Las ranas han llegado...” [Sube la cabeza, mira hacia arriba, hace un gesto con la mano e imita la misma actitud corporal que el hombre de la imagen.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

Asimismo, los lectores realizaron anticipaciones y predicciones que se fueron confirmando o refutando con el avance de la lectura. Las anticipaciones generaron juego y expectación por descubrir qué iba a suceder:

234. Med.— ¿Qué hace ahora Caperucita?

María— Se esconde.

Med.— [Cierra el libro] ¿Y vosotros qué pensáis que va a pasar?

Roy— Que se la va a comer.

[Otras voces dicen lo mismo.]

Med.— [Mira a Belén] ¿Tú qué piensas?

Belén— [Con voz muy bajita] Que se la va a comer.

Med.— ¿Todos pensáis que se la va a comer?

A coro— Sí.

Izaskun— Yo pienso que no la va a ver.

[Se hace un silencio.]

Med.— ¿Se va a esconder? ¿Y a vosotros cómo os gustaría que acabara?

Jaime— Que se la coma.

María— Que se la coma.

Roy— Que se la coma.

[Se ríen.]

Med.— ¿Queréis todos que se la coma?

Voces— Sí

Celia— Nooo

213. María— ¿Quién ha tenido razón, los que sí o los que no?

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1. Lectura de *Caperucita roja*.)

A través de estas estrategias, desvelaron significados ocultos, propios de la ambigüedad de la imagen o de la elipsis entre páginas, y profundizaron en la historia emergente. En el siguiente extracto, se muestra una anticipación de Violeta (7 años) en la que afirmaba que la niña protagonista de *Sombras* se convertiría definitivamente en una sombra. Esta hipótesis fue cuestionada por la información aportada en la siguiente página, por lo que todos colaboraron con la intención de aclarar la ambigüedad generada. Así, aunque el discurso pueda parecer confuso, su argumentación resultó pertinente en el contexto, lógica y coherente con la ilustración a la que se hacía referencia:

350. Violeta— La niña se ha vuelto sombra.

[Silencio]

Med.— ¿Sí?

Violeta— Sí, ¿lo ves? [Señala en el libro]

Joel— Es verdad.

Violeta— Y la niña ya no va a volver a ser normal, es sombra. [Todos se quedan en silencio, parecen asombrados o desconcertados.]

[La mediadora pasa la página y se produce un asombro general.]

Imagen 83. Escenas de *Sombras* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



Joel— ¡Madre mía! Ahora se han puesto todos juntos. (Imagen 83)

Violeta— ¡No, pero hay dos niñas! [Con asombro]

Joel— Claro, la niña que antes era una sombra y... [rectifica] la niña que era la sombra de la niña y la niña que ahora se ha convertido en una sombra.

Ruth— La sombra de la niña y la niña que se había convertido en sombra.

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

En la lectura de *Depredadores*, los niños realizaron inferencias sobre su posible desenlace. Cuando se acercaba el final del libro, se mostraron deseosos de comprobar sus hipótesis:

531. [La mediadora pasa una página]

Roberto— ¡Halaaa! [Sorprendido]

Gorka— ¡Halaa, qué lío!

Paúl— ¿Qué te juegas a que el ratón se ha escapado?

[La mediadora sonrío y pasa una página]

Roberto— ¡Ojo!

Gorka— ¡Jaque!

Med.— ¿Quién ha ganado?

Roberto— Ellos.

[La mediadora retrocede unas páginas.]

Paúl— Lo he dicho, el búho.

Gorka— ¡Han muerto! Se lo han comido.

Med.— ¿Quién se ha comido a quién?

Roberto— Solo ha muerto la lechuza.

Gorka— ¡Jaaa! No, no, no ha sobrevivido ninguno.

Paúl— Claro, están todos KO, y se ha escapado la rata, que es lo que he dicho.

[La mediadora muestra la última página.]

Gorka— ¡Ooh! [Sorprendido]

Paúl— Se ha escapado la rata que es lo que yo he dicho.

[Roberto mira la escena en silencio concentrado y pensativo.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

En la obra *Martes*, el final sorpresivo también es clave en la interpretación del álbum, por lo que, antes de llegar al final, se propuso a los niños y niñas que imaginaran cómo podía terminar el libro, lo que dio lugar a anticipaciones e inferencias imaginativas y creativas, y a una gran expectación ante el final:

441. Antonio— Yo sé uno, que las ranas se empiezan a hacer amigos.

Med.— Amigos de... [imperceptible]

Gorka— Que las ranas matan a los policías y...

Antonio— [Interrumpe] No, que luego por la noche vuelven a hacer lo mismo.

Roberto— La resurrección de Jesús.

Gorka— Y después por la noche matan a todos... y comieron perdices.

451. Paúl— Yo creo que lo mismo que Antonio, que por la noche otra vez volverán a hacer lo mismo.

Antonio— Sí, cada noche vuelven a hacer lo mismo.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

Los participantes también mostraron competencia en la identificación de conflictos y en la inferencia de significados que cuestionaban las hipótesis de partida. En *Ladrón de gallinas*, tanto el título como el desarrollo de la secuencia narrativa sustentan la idea del robo de una gallina, sin embargo, el desenlace plantea una ruptura con esta hipótesis, clave que los niños supieron descubrir:

245. Med.— ¿Y por qué pensáis que se ha quedado la gallina con el gallo?

María— ¿Porque se han hecho amigos?

Med.— ¿Estáis de acuerdo?

Izaskun— Se han hecho novios.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Igualmente, las recapitulaciones sobre lo sucedido estimularon la reflexión y la identificación de elementos clave de la obra. En este caso, tras una primera lectura de *Sombras* una tanto confusa, Alicia y Lupe (9 años) realizaron una síntesis o recapitulación del argumento y se aproximaron a la idea de que la imaginación de la niña era una de sus claves esenciales:

243. Alicia— Pues trata de muchas sombras que una niña se imagina como una leyenda o algo que está ocurriendo.

Lupe— Yo creo que es como... una niña con muchas cosas alrededor, por ejemplo, coge la bota en una escena de la escalera y hace... así como que es una paloma, pero al final es como que se lo ha imaginado o algo así.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

En algunas sesiones, se solicitó a los lectores infantiles de forma expresa la adopción de un nuevo rol, como contar una obra a otro grupo, adoptar el papel de un crítico literario o transformarse en un personaje. En estas situaciones, los participantes mostraron habilidad para modificar su papel como narradores y utilizaron diferentes estrategias. Por ejemplo, cuando Alicia y Luna (9 años) contaron *Sombras* en el Grupo 3, adaptaron su discurso al público que las escuchaba, trataron de facilitar la comprensión del álbum mediante anticipaciones y recapitulaciones, modularon la voz o emplearon expresiones apelativas con la intención de implicar a sus oyentes:

38. Alicia— Este cuento se trata de una niña que está creando en su imaginación con sombras.

Luna— La niña aquí hace una mariposa y aquí empieza a brillar.

Alicia— [Piensa unos segundos] Luego crea un monstruo y muchas plantas a su alrededor.

Luna— ¿Pero os habéis dado cuenta de que ha desaparecido la bicicleta?
[Modula la voz, parece leer un texto escrito]

Jaime— ¡Ah!

Roy— ¡Es verdad!

Alicia— Luego se... ella hace la sombra con... con... un elefante y una princesa.

Luna— Aquí la niña ya está creando todo en su imaginación.

55. Alicia— [Modula mucho la voz] Al final, el malo sale a por ella y la pintura aquí se va y hace como una explosión.

[Expresiones de asombro]

Luna— El lobo empuja a la niña al mundo de las sombras. ¿Por qué habrá hecho eso?

Alicia— Luego, todos sus amigos le ayudan a asustar al pobre monstruo.

Luna— La niña se da cuenta de que el lobo o zorro está solo llorando porque los echa de menos.

Alicia— Y, al final, todos vuelven a su dimensión y... y... se juntaron... a ver [se gira un poco para mirar mejor la página] y se juntaron con el zorro.

Luna— Aquí todos están felices, están todos juntos y bailando.

Alicia— Pero... algo pasa. Y su madre le dice a la niña: ¡A cenaaar!

Luna— [Modula la voz] La niña se da cuenta de que se tiene que ir. ¡Con lo bien que estaba jugando ella!

Alicia— [Modela la voz] Y, encima, ¡todo estaba destrozado!

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 9. Lectura de *Sombras*.)

En la Sesión 11 del Grupo 7, Paúl (9 años) cuenta *Depredadores* con tres de sus compañeros y utiliza estrategias similares para captar su atención o implicarles en la historia:

624. Paúl— La historia comienza que hay un búho en un bosque cercano a un pueblo y el búho se va a la azotea del edificio más alto del pueblo. Aquí está el búho y este es el edificio más alto del pueblo. [Lo indica en la página]

630. Paúl— Aquí aparece otro depredador. ¿Qué personaje creéis que es?

638. Paúl— Ha aparecido la rata y ¡mirad lo que está haciendo el búho!

656. Paúl— A ver si encontráis aquí a los personajes.

659. Paúl— ¿Y qué creéis que están haciendo la lechuza y el gato?

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

En la Sesión 8, se propuso al Grupo 4 la asunción, en primera persona, de la voz de los personajes de *El muñeco de nieve*. La perspectiva narrativa de la focalización interna facilitó la implicación de los niños en la historia desde la perspectiva de los personajes y la expresión de inferencias sobre sus intenciones, sobre lo que sentían o pensaban en cada momento. En esta situación, los participantes se fusionaron con los personajes, adoptaron una nueva actitud ante la obra y generaron un diálogo ágil, personal y ocurrente que trascendió el plano descriptivo, aproximándose al tipo de respuesta denominado por Sipe (2008) como transparente; es decir, cuando el plano de la realidad y el de la ficción confluyen y los lectores se sienten inmersos en la historia:

391. Laura— Vamos al frío. Métete en el frigorífico.

Andrés— ¡Ay! ¡Qué bien se está! Me voy a meter un ratito. Se está muy bien dentro.

[Paso de página]

Eloy— ¡Venga! Vamos a coger unas cuantas cajitas de esto.

Ariadna— ¡Vale, espera! Yo también los cojo.

Eloy— ¡Ay, cuánto pesan!

Ariadna— Sí, pues espera que ya abro la puerta.

Eloy— ¡Venga, muñeco, siéntate! ¡que te ponga [imperceptible]

Ariadna— ¡Ay! ¡Qué babero más bonito!

Eloy— Gracias, es de primera calidad.

Ariadna— Pero si no soy un bebé.

Eloy— Por si te manchas.

Ariadna— ¡Anda, pero si me encantan las fresas! O lo que sea eso.

Eloy— Sí, es que está muy bueno.

414. Laura— Vamos afuera.

Violeta— ¡Uuufff! ¡Qué frío hace!

Laura— ¡Que nos vamos volando!

Violeta— ¡Ay! ¡Qué guay! ¿Tú puedes volar?

[Silencio]

Violeta— ¡Hala! Muéstreme la ciudad.

Laura— Sí, pero después ¿cómo bajamos?

Violeta— ¡Oh, es verdad!

Laura— Pero, cuando se derrita caerá a su...

Andrés— Tierra. Hace frío, ¿no ves que...

Laura— Pero está saliendo el sol.

[Se solapan las voces]

454. Andrés— Vamos a aterrizar.

Eloy— ¡Uyyyyyy!

Andrés— Métete en casa, yo me quedaré aquí. ¡Adiós!

Eloy— ¡Adiós!

Andrés— ¡Me voy a quedar muy quieto!

Eloy— ¡Vale! Yo te seguiré mirando.

Andrés— Me voy a quedar muy quieto para que no se entere la gente porque he cobrado vida.

Eloy— ¡Oooh! ¡Qué pobrecito parece ahí fuera!

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

En la interpretación de las obras, resultó necesaria la comprensión de determinados códigos visuales más abstractos o simbólicos utilizados por los autores en la creación de álbumes sin palabras. Así, la percepción de las claves visuales más

complejas propició una argumentación narrativa más coherente con la propuesta del libro. En este sentido, se observó cómo determinadas claves resultaron más comprensibles que otras para los lectores. Por ejemplo, en la lectura de *Ladrón de gallinas*, los niños estuvieron muy atentos a los cambios de iluminación entre las escenas, y fácilmente interpretaron que algunos acontecimientos sucedían de día y otros de noche. Esta ubicación temporal fue utilizada en la contextualización del relato:

193. Ariel— Luego descansaron el zorro y la gallina, que era de noche.
[Enseña el libro]

208. Izaskun— Me toca [coge el libro] Un día, una mañana, el zorro y la gallina seguían andando.

343. Jaime—Al amanecer, el ladrón y la gallina fueron a ver... vieron una canoa y fueron con ella a ver el mar.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

En el siguiente extracto, Ruth (7 años) narra a sus compañeros *Caperucita roja* de Adolfo Serra mientras desvela sus suposiciones ante la ambigüedad de las ilustraciones:

48. Ruth— Es un lobo muy grande que mete la cola por la puerta y la saca por la chimenea. Caperucita va por el bosque, pero en realidad son los pelos del lobo.

56. Ruth— Y ella está asustada porque piensa en el lobo. Y el lobo persigue a la mariposa. El lobo quiere encontrar a Caperucita. Y a Caperucita le parece que está detrás de un árbol, pero está detrás de la pata del lobo. (Imagen 84)

Imagen 84. *Caperucita roja* de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica



Héctor— ¡Hala! Pues sí que es grande ¿No?

Ruth— Y va otra vez a su casa por la columna vertebral. Y esto le parece que son las escaleras y son los pinchos del lobo.

65. Ruth— [Parece dudar] Y el lobo se esconde. Y el lobo llega a casa de Caperucita y Caperucita... ¡pobrecita! Y el lobo quiere comerse a Caperucita. Y yo pienso que se la come.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5. Ruth narra *Caperucita roja*.)

En la lectura de *Depredadores*, las siluetas de los personajes, los diferentes contrastes de luz, encuadres y posiciones de los animales generaron confusión en los lectores y discusión en los grupos. La percepción de algunos detalles visuales resultó clave para identificar a los personajes y aproximarse a una lectura más coherente de la obra:

432. [La mediadora pasa la página]

Paúl— Pero... es una rata. [Sorprendido, se echa hacia atrás.]

Roberto— ¿Es una rata? No, no, porque mira estas orejas y [retrocede una página] mira estas orejas. ¿Son iguales? [Parece convencerles.]

459. Paúl— ¡Mira una rata!

Gorka— Y esto también [Señala al gato.]

Roberto— ¡Uyyyy! Sí. ¡Mira, tienen las orejas parecidas! [Lo dice irónicamente, señala las orejas de cada animal para que vean que son diferentes, unas redondas y otras puntiagudas.]

Paúl— Esto es una...

Roberto— [Interrumpe y grita] ¡Este es el depredador y este es el de que se alimentan! Había una rata y había un depredador que sería este que lo está vigilando para alimentárselo. [Trata de construir un relato coherente.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

En una *Una pelota para Daisy* o en *El viaje de Max* los autores utilizan la reiteración del mismo personaje en la página en diferentes actitudes como recurso expresivo del paso del tiempo. Cuando los niños y niñas que leyeron estos libros entendieron estas claves visuales, se observó que su competencia visual facilitaba su interpretación de la obra y su discurso se mostraba congruente. En el siguiente extracto

puede observarse cómo un grupo de niñas de 3 y 4 años muestran competencia en la interpretación de varias secuencias fragmentadas dentro de una misma página:

136. Diana— Daisy ha cogido la pelota y pasea.

Med.— Eso es, se ha ido al parque ¿No?

Anabel— Aquí estaba azul, ¿a qué sí? [Vuelve a la página anterior porque le ha parecido que la pelota era azul, la ha confundido con otro objeto. Después avanza una página y continua] Aquí la iba a coger, pero el perrito iba a por la pelota, porque la niña quería cogerla y luego el perrito la cogió y la niña puso la mano. Ahora fue a por ella y luego estaba más [imperceptible] y luego fue a por ella otra vez. [Parece interpretar que cada escena fragmentada de la página implica una sucesión temporal].

Sandy— Que la pelota estaba ahí. [Señala la pelota]

Diana— En la cárcel. [Interpreta que los barrotes son la cárcel]

Anabel— Encerrada.

Diana— Encerrada.

Diana— Me toca. Daisy cogió la pelota cuando estaba enfadada y el perrito, el perrito estaba... [piensa] el perrito estaba con ella, luego el perrito cogió la pelota y el perrito Daisy le daba a él, y Daisy y el perrito estaba esperando con la pelota, y también la cogió en la boca, y en la boca se explotó. [Parece entender también la secuencia cronológica de acontecimientos a partir de varias viñetas] (Imagen 85)

Imagen 85. *Una pelota para Daisy* de Chris Raschka. Ed. Corimbo



Med.— ¡Uy! ¿Qué ha pasado?

Sandy— Que se ha explotado.

Anabel— [Va señalando con el dedo en cada viñeta mientras lo cuenta] Que el otro perrito ha cogido y, como tenía tanta fuerza, iba a por ella y luego se explotó y los dos perritos dijeron: “guau, guau, guau” [el último lo dice con tono triste] y luego se deshincha, él la cogió y dijo: “guau, guau, guau” [con tono triste de lamentación]

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 10. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

Las niñas no dudaron en identificar en todas las escenas a Daisy y en comprender la fragmentación de la página y la reiteración de los personajes como una secuencia temporal de hechos entre los que establecieron conexiones. La adecuada decodificación de esta clave visual les permitió establecer inferencias sobre la relación que unía las escenas, y, en consecuencia, interpretaron la relación entre los acontecimientos. En la construcción de su relato narrativo y en la búsqueda de coherencia, puede observarse además cómo realizaron inferencias sobre las intenciones de los personajes antes de realizar una acción y cómo mostraron competencia para identificar el conflicto, sus causas o sus consecuencias en los sentimientos de los personajes.

Sin embargo, en la lectura de *El viaje de Max*, ante la observación de una doble página en la que se representa a Max sobre el tejado de su casa de forma reiterada, los lectores consideraron que se trataba de varias casas diferentes y no entendieron la referencia al paso del tiempo, lo que dificultó la interpretación del álbum y contribuyó a su confusión:

332. Mara— Aquí, ahora, las nubes..., como tienen tanta agua, el humo de la chimenea... las han atado y se están inflando, y ahora las casas están volando.
(Imagen 86)

Ariadna— [Se ríe] ¿Cómo que están volando?

Mara— Sí, mira están volando.

Ariadna— Sí, es verdad. [Mira con curiosidad] ¡Que se va! [Pasan la página].

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de Ariadna, Laura y Mara de *El viaje de Max*.)

525. Eloy— Después, se despierta, y va construyendo unas casas, la pone en la chimenea y luego hace que salga el humo de la chimenea y la nube se hincha, hincha y luego sale volando. (Imagen 86)

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de Andrés y Eloy de *El viaje de Max.*)

Imagen 86. *El viaje de Max* de G. David y M. Caudry. Ed. El Aleph Editores



Para realizar la lectura de *El viaje de Max* y de *El hombre de la flor*, se dividió al Grupo 4 en dos grupos pequeños que leyeron las obras ante la cámara de forma independiente y sin mediación. En la lectura de estas obras se observó que, como había sucedido en la mayoría de las sesiones, los niños y niñas trataron de dotarla de significado narrativo, así realizaron inferencias, suposiciones y conexiones interesantes, pero también fueron varias las claves visuales que no percibieron o no entendieron, por lo que, en una primera lectura, no lograron una comprensión general adecuada o coherente con la propuesta del libro y sus interpretaciones resultaron en algunos momentos equívocas, vagas o superficiales:

653. Andrés— [Pasa la página] El señor parecía que se fue del... del... ¿Cómo era? De la ciudad [pasa la página]

Eloy— Y luego se encuentra otra casa que también la quiere comprar.

Andrés— [Pasa la página] Y esa chica... ese señor le regaló a esa chica que [parece confuso] a ese señor que dejó iluminar a esos pobres señores y señoras. Este cuento se ha acabado. [Mira a la página]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de Andrés y Eloy de *El hombre de la flor.*)

Tras la lectura, la mediadora realizó algunas preguntas sobre el libro y se generó una conversación en la que los niños revisaron la obra, reflexionaron y desvelaron claves que les permitieron profundizar en su comprensión:

661. Med.— [Hasta el momento, ha escuchado en silencio. Interviene] Pero... a ver, ¿qué ha ocurrido? Contadme un poco.

Eloy— Lo que ha ocurrido es que el señor...

Andrés— [Interrumpe] Venía del campo a una ciudad, y con tantas flores que tuvo él, le regaló a cada señor para que pueda iluminarse todo el mundo.

Eloy— Y luego poco a poco se va comprando más casas en venta, las arregla y les da color y a los ciudadanos les da una flor y poco a poco se va coloreando.

Med.— ¿Y qué significa esa flor?

Andrés— Esa flor da alegría a todo el mundo.

681. Med. — ¿Os habéis fijado en las personas que viven en las casas?

Andrés— Sí

Eloy— Sí

Med.— ¿Habéis seguido la historia de cada persona?

Andrés— [Abre el libro y empieza a mirar una de las páginas] No, un poco no.

Med.— Fijaos desde el principio.

Eloy— En el principio están todas, todas tristes y luego cuando el señor viene y va dando color se ponen muy, muy contentas.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de Andrés y Eloy de *El hombre de la flor*.)

Del mismo modo, las relecturas de las obras que resultaron más complejas como *Depredadores* o *Sombras* parecieron facilitar su comprensión. En el siguiente ejemplo se muestra cómo Antonio (10 años), David (10 años) y Jorge (9 años) realizaron una relectura de *Depredadores* con ayuda de Paúl (9 años), establecieron conexiones con la primera lectura y parecieron comprender mejor la obra:

638. Paúl— Ha aparecido la rata y ¡mirad lo que está haciendo el búho!

David— Va a atacar.

Antonio— ¿Observarlo para cazarlo?

[Paúl afirma con la cabeza y Antonio lo celebra subiendo los brazos en gesto de campeón.]

Antonio— Lo he acertado. ¡Soy el mejor!

Paúl— Bueno, la lechuza. [Pasa la página.]

[David, Jorge y Antonio están ahora muy centrados en la lectura, observando los detalles de la ilustración, muestran más interés que en la primera lectura.]

663. David— La lechuza quiere ir a cazar a este. Y cuando vaya a por él, el gato pillará a la lechuza.

Paúl— No.

David— ¿Cómo qué no? [Contrastan lo que cada uno ha entendido que ha ocurrido al final]

Paúl— No, van los dos a por la rata.

David— ¿Qué?

Jorge— [Piensa] Claro, por eso sale... [imperceptible, se solapan las voces]

Paúl— Aquí está la rata y aquí la lechuza que ya sale.

[Se solapan las voces, hablan todos a la vez.]

Paúl— Aquí aparece el gato que ya está iniciando también la carrera y ¡mirad también la lechuza! [Pasa la página] (Imagen 87)

Antonio— ¡Halaaa el gato qué bruto es! Se ha comido a las dos.

Paúl— [Se ríe] El gato y la lechuza se han lanzado... ¿Y qué creéis que ha pasado con la rata?

Antonio— Que se ha desplumado.

Jorge— Está bajo tierra. Lo he visto antes.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

Imagen 87. *Depredadores* de Antoine Gulleppé. Ed. Océano Travesía



Nivel crítico

Mientras en el nivel descriptivo e interpretativo se registraron sobre todo respuestas constructivas que contribuyeron al ensamblaje de un texto oral narrativo, en el nivel crítico se agruparon las respuestas y categorías que manifestaban una comprensión más crítica de la obra, es decir, respuestas analíticas en las que se deduce cierto distanciamiento de la historia y una reflexión personal o de carácter metaliterario. Estas respuestas surgieron, en algunas ocasiones, durante la lectura del libro, por ejemplo, cuando los lectores infantiles detenían su narración para dar una opinión, formular una pregunta, cuestionarse una hipótesis o aportar una idea que consideraban interesante. Además, las respuestas analíticas se originaron en conversaciones previas o posteriores, a partir de preguntas que propiciaron la revisión de la obra y la adopción de una actitud más introspectiva sobre los álbumes sin palabras y su experiencia de lectura.

En primer lugar, las distintas propuestas de los álbumes sin palabras y las actividades realizadas en torno a ellos provocaron conversaciones metaliterarias sobre las obras y conexiones con otras obras, autores, editoriales, formatos... que posibilitaron situaciones de aprendizaje relacionadas con el ámbito de la literatura infantil:

Med.— [Enseña los dos libros, *Sombras* y *La ola*, colocados sobre el tapiz] A ver, ¿qué os parecen? ¿son de la misma autora?

Ruth— Sí, porque es la misma línea, casi. [Señala las sombras y las olas de cada portada]

Joel— Sí.

Violeta— Aquí pasa una cosa.

Med.— La autora se llama Suzy Lee. [Señala el nombre en la portada] Barbara Fiora es la editorial. ¿Sabéis qué es la editorial?

Joel— Sí, donde los hacen.

Ruth— Donde se hacen.

Med.— Este libro se abre así [Abre *Sombras* de abajo-arriba] y este libro se abre así [abre *La ola* de derecha a izquierda].

Med.— ¿Sabéis por qué se abre así?

Joel— Este parece un libro y este parece una libreta.

Ruth— [Señala la contracubierta de *La ola*] Está llena de caracolas.

Joel— Ya.

Med.— ¿De qué pensáis que trata el libro?

Ruth— Del mar.

Violeta— De una niña...

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

(Roberto lee en voz alta un texto propio sobre un personaje que es piloto y al que se le avería su avión. La siguiente conversación tiene lugar tras la lectura del texto.)

95. Med.— ¿Has leído *El Principito*? ¿Conoces ese libro?

Roberto— No.

Med.— Pues yo creo que te gustaría, está allí, si quieres, te lo puedes llevar, se llama *El Principito* y también trata de un piloto... ¿Ninguno lo conoce?

[Niegan con la cabeza.]

Paúl— A mí me suena. Me lo leyó mi madre cuando era pequeño, pero no me acuerdo...

Gorka— De pequeño me lo leía mi madre también, creo...

Paúl— Sí, a mí me lo leía, pero no me acuerdo.

Gorka— Ni yo tampoco.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11.)

En las lecturas de *El muñeco de nieve* se asoció este libro con los cómics, lo que derivó en comentarios sobre el formato de estos libros:

162. Med.— ¿No sabéis qué libros son estos que hay tantos dibujos pequeños?

Izaskun— Cómic.

Med.— Eso es, son como los cómics.

Izaskun— Yo tengo muchos.

Med.— ¿Os gustan los cómics?

[Muchas voces al mismo tiempo.]

Izaskun— Como el del conejo del Colca Cao.

Med.— Los cómics tienen muchos cuadraditos pequeños, ¿sabéis cómo se llaman?

Varios— No.

Med.— Se llaman viñetas.

Varios— Viñetas.

589. Med.— Los cómics llevan bocadillos y dentro están las palabras.

María— Yo no sabía que se llamaban bocadillos.

[La mediadora muestra un cómic de la biblioteca de ejemplo.]

Med.— Esto es un cómic, ¿no? Pues esto son los bocadillos. ¿Lo veis?

[Se ríen, el nombre les hace gracia.]

Med.— Los bocadillos llevan una flechita y aquí está escrito lo que dice el personaje.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*)

160. Med.— ¿Y en las páginas que habéis visto hay letras?

Eloy— No. En el libro no hay letras.

Andrés— Es verdad, es como un cómic.

Med.— ¿Te recuerda a los cómics?

Andrés— Sí.

Eloy— Me recuerda a los cómics más que no hay letras.

Andrés— Porque tiene viñetas.

Laura— Un cómic sin letras.

Med.— Eso está bien definido. Un cómic sin letras.

617. Med.— Al principio me habéis dicho que os recordaba a un cómic, ¿verdad?

Voces— Siii

[La mediadora habla mientras coge la cámara y la coloca en el mostrador]

Med.— Pues lo que vamos a hacer es terminar ese cómic, le podemos poner palabras, o sonidos, como antes decíais “pum”, onomatopeyas se llaman, ¿lo sabíais?

Violeta— [Repite, como para aprender la palabra] Onomatopeyas.

Med.— ...y le podemos poner...

Violeta— Bocadillos.

Med.— Eso es, bocadillos con lo que dice el niño.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*)

Asimismo, durante la lectura, los participantes realizaron comentarios críticos o valoraciones personales sobre acontecimientos específicos o sobre las actitudes de los personajes en las obras:

346. Roy— Sería una tontería si a un tipo le gustara el frío y no el calor.

Jaime— Pues yo cogería y lo metería en el congelador.

478. Med.— ¿Os gustaría que fuera un sueño?

Jaime— Que le ocurriera de verdad.

Belén— No, pero, a mí eso de apagar y encender, no, porque en mi casa no gasta tanta luz.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

757. Lupe— Aquí le planta cara la niña al mar.

Alicia— Sí, y está bien que un niño le plante cara a algo que le de miedo ¿no?

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

Entre las cuestiones que provocaron discusión crítica, se encuentran determinadas claves de construcción utilizadas por los autores de los libros. Los participantes expresaron inferencias reflexivas explícitas sobre la significatividad y el funcionamiento de aspectos visuales, paratextuales o metaficcionales que llamaron su atención. Por ejemplo, al inicio de la lectura de *El hombre de la flor*, de forma espontánea, Mara (7 años) interpretó que las imágenes estaban en blanco y negro porque la historia había pasado hacía mucho tiempo. Esta hipótesis se mantuvo hasta que, en una página posterior, Ariadna (7 años) también relacionó este símbolo visual con la expresión de tristeza. Descubrió así una clave importante de esta obra que facilitó su comprensión:

765. Mara— Me he dado cuenta de una cosa...

Laura— [Interrumpe] ¡Ah! Aquí hay un gato.

Mara— ... que esto ocurrió hace muchos años porque las fotos antes estaban en blanco y negro y en gris.

Ariadna— ¡Claro!!! Esto es de hace muchos años.

Mara— Sí.

Ariadna— [Pasa varias páginas a la vez para ver el libro por dentro] Aquí hay color.

[Laura no la deja y vuelve a la portada, como está sentada en el centro, puede controlar mejor el paso de página]

857. Mara— [Acercan la página a la cámara y señalan] Este señor es el de la bañera que hemos visto antes. [Vuelve las páginas hacia atrás, lo encuentran

y lo señalan]. Hay dos hombres muy curiosos el de la flor y este. [Mira en otro punto de la página con la lupa] Este señor está triste.

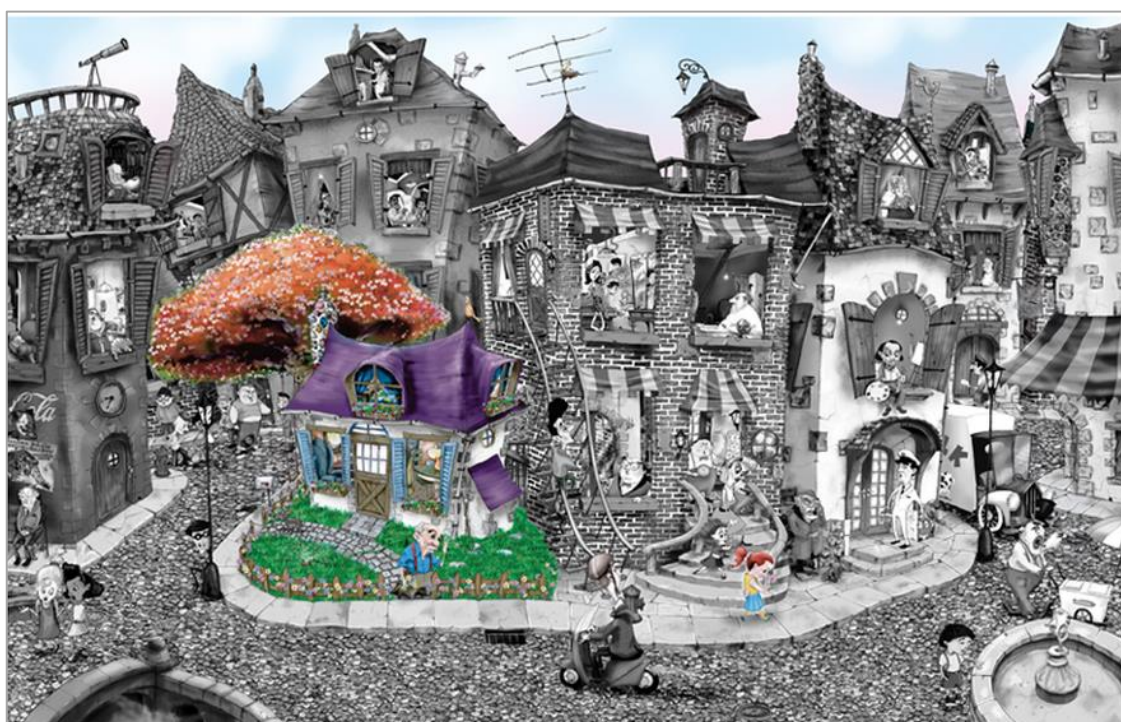
Laura— [Emocionada] ¡Ah! No, porque aquí hay algo.

Ariadna— Claro, es que es una época, más que los personajes no están en color porque están tristes. (Imagen 88)

Mara— Sí, y este señor está así, porque está alegre. [Se refiere a que tiene color.]

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

Imagen 88. *El hombre de la flor* de Mark Ludy. Ed. Edaf



Tras la lectura de *Depredadores*, se preguntó a los niños qué pensaban sobre las ilustraciones. Gorka (10 años) atribuyó el blanco y el negro a la antigüedad del libro, mientras que Roberto (10 años) y Paúl (9 años) no estaban de acuerdo. Roberto consideró que la decisión plástica podía deberse a una intencionalidad de generar confusión, puesto que los niños tuvieron dificultades para identificar a los personajes, es decir, estableció relaciones entre las decisiones estéticas y la experiencia de lectura; además, a través de preguntas, se aproximaron a otros posibles significados:

556. Med.— ¿Qué os parecen las ilustraciones?

Gorka y Paúl— Bien.

Roberto— Blanquitas y negritas.

Med.— ¿Habíais visto dibujos así?

Gorka— Sí, de los 80.

Paúl— De los 50. ¡No te fastidia! [No está de acuerdo.]

Gorka— De los 80. ¿A qué si amigo? [Abraza a Roberto.]

Med.— ¿Por qué pensáis que el autor ha utilizado estos colores?

[Se solapan las voces.]

Roberto— ¿Para que no estén claros qué personajes son?

Gorka— ¿Porque el libro era antiguo?

Paúl— Sí, vamos, es superantiguo. [Irónico]

Gorka— De hace 20 años.

572. Med.— ¿De qué tipo de historia es?

Paúl— De imágenes, como la que vimos el otro día.

Med.— Pero... ¿de misterio, de risa, o de qué...?

Roberto— De misterio.

581. Med.— Entonces, si pensáis que es de misterio, ¿el negro tiene algo que ver con eso?

Paúl— Sí, es oscuro.

Roberto— El negro da más intriga.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

Al iniciar la lectura de *El muñeco de nieve*, se preguntó al grupo por el significado del color de las guardas y los niños y niñas expresaron hipótesis vinculadas con sus expectativas sobre el libro:

Med.— [Abre la cubierta y muestra las guardas del libro] ¿Por qué tendrá este color?

Andrés— ¿Porque es de Navidad?

Eloy— Víspera de Navidad.

Laura— [Canta] Navidad, navidad...

Ariadna— ¿Porque es el color del hielo?

Med.— Es como el invierno, ¿no?

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

En la lectura de *La ola*, los grupos percibieron el juego de experimentación de la autora, Suzy Lee. El establecimiento de dos niveles de ficción diferenciados por el pliegue del libro en el que los personajes se esconden (Lee, 2014) fue un elemento

significativo en la lectura y los participantes trataron de buscar una explicación coherente desde su perspectiva:

Imagen 89. *La ola* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



118. Violeta— Una cosa, ¿por qué esto no coincide con esto? [Se ha dado cuenta del pliegue del libro que absorbe el brazo de la niña] (Imagen 89)

[Todos lo miran con detenimiento.]

Med.— ¿Igual la editorial ha tenido un problema? ¿qué pensáis?

Joel— Un problema técnico.

Ruth— Pues vamos a buscar en la otra página, la mano.

Ruth— Igual se... [imperceptible]

Joel— ¿Os habéis dado cuenta de que solo sale su madre una vez?

Ruth— Y ahora falta un trozo de...

[Varias voces se solapan]

Violeta— Yo sé qué le pasa.

Ruth— Ahora falta el trozo de otra pierna.

Violeta— Pues que cada vez que pasan que, por ejemplo, está en medio pues este trozo es como otra distancia y entonces no se ve... [lo explica señalando el pliegue de página, intenta encontrar un sentido al juego con el límite que realiza la autora].

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

772. Lupe— [Gira el libro para mostrarlo a la cámara] Le ha cortado media mano, pero bueno... [Se ha dado cuenta de que el brazo ha sido absorbido por el límite del libro] (Imagen 84)

[Lupe pasa las páginas muy rápido, Alicia sin embargo parece querer detenerse un poco más en los detalles.]

Pedro— Espera... sí, es verdad, le ha cortado media mano.

[Lupe pasa la página]

Lupe— Y aquí se ve a la niña que le ha cortado medio cuerpo o casi medio cuerpo y ¿qué crees que está haciendo?

Pedro— ¿Jugando con el agua?

Alicia— Yo creo que está...

Pedro— [Interrumpe y levanta el tono de voz] A la siguiente se mete... no, se está metiendo en el agua.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

La lectura de *Zoom* y *Re-Zoom* propició conversaciones sobre el funcionamiento de este efecto óptico utilizado en las obras como clave de construcción. Los participantes se apropiaron del concepto y, en sesiones posteriores, se observó que era utilizado para comentar otras obras e ilustraciones:

421. Med.— ¿Sabéis qué es un zoom?

Pedro— Sí, coger una imagen y hacerla más pequeña, pero aumentando, aumentando...

Luna— [Señala en el libro] Esto es un zoom.

Sonia— Entonces sería zoom, zoom... [va señalando cada escena]

Luna— Aquí hay un zoom. La foto es así y haces un zoom.

Med.— Hacemos un zoom y... [pasa la página]

Alicia— Se mengua todo.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom*.)

122. David— Salen unos pájaros en los cables de la luz y han hecho zoom y aparece un pájaro volando con dos ranas subidas en un... [duda, parece que quiere recordar el nombre que ha dicho Paúl] en una hoja detrás. (Imagen 90)

Paúl— [Insiste] Será un nenúfar no una hoja.

164. Roberto— [Interrumpe] El zoom es que se aleja, no que se acerca, eso no es un zoom. [Señala en la lámina]

Med.— Sí [afirma con la cabeza] eso es un zoom...

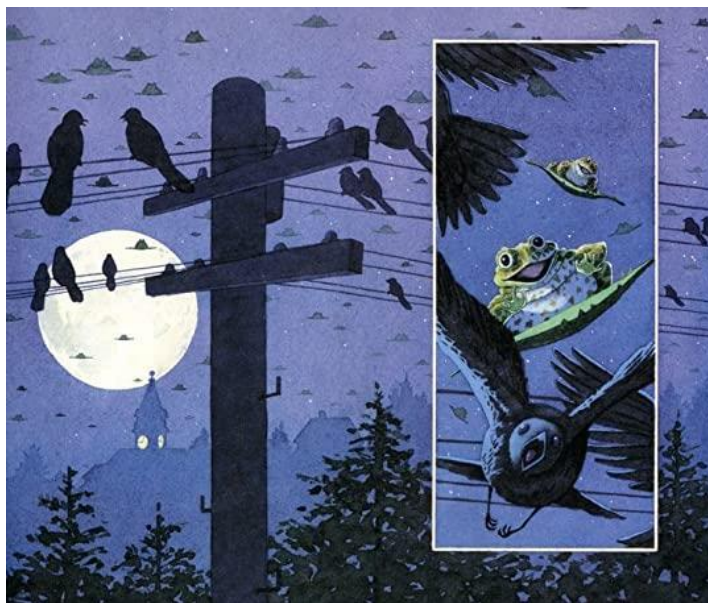
Roberto— No, es un re-zoom [se refiere a la lectura que se hizo de estas obras].

Med.— [Se sonríe...] Sí, es igual.

David— Sí, ya lo sé.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

Imagen 90. *Martes* de David Wiesner. Ed. Océano Travesía



Durante la lectura de la obra *Sombras*, el grupo de Alicia (9 años), Lupe (9 años) y Pedro (10 años) expresó diferentes inferencias y opiniones sobre las técnicas plásticas utilizadas por Suzy Lee, mientras que, en el grupo de Luna (9 años), Diego (8 años) y Pilar (10 años), se interpretó el simbolismo del color amarillo en la obra:

111. Lupe— A mí me parece un spray de grafiti. [Observan la portada de *Sombras*]

Pedro— Sí, parece que lo hayan hecho con grafiti o algo así. [Muestra la doble página de la portada a la cámara.]

Alicia— Sí, porque aquí está bien, [señala la página de arriba] pero aquí, mal [señala la página de abajo en la que las sombras aparecen un poco difuminadas.]

185. Alicia— Sí, esto me encanta [señala en la página inferior una forma de color abstracta].

Lupe— ¡Halaaa!

Pedro— Parece un corazón.

Alicia— Sí, parece...

Pedro— Cuando, cuando...

Lupe— Una explosión... [hablan los tres a la vez emocionados por la imagen]

208. Pedro— Pero bueno, lo que digo, el libro está muy bien, pero parece que cuando lo haya hecho ha tenido que usar un espolvoreador de hacer recetas.

649. Med.— No me habéis dicho nada del color amarillo. ¿qué pensáis?

[Se solapan las voces]

Luna y Diego— Es como su imaginación.

Med.— ¿Significa imaginación?

Diego y Pilar— Sí.

Luna— Es como la fantasía, la imaginación...

Pilar— La magia.

Luna— Sí, la magia.

Diego— Como que ¡pussssh! [hace un gesto con las manos como si algo explotara] aparecía la imaginación.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

La propuesta metaficcional de *El libro rojo* generó extrañamiento en los participantes y la búsqueda de coherencia conllevó un distanciamiento crítico y reflexivo:

155. Héctor— [Contempla unos segundos la nueva imagen] Y ahora está nevando y una niña lo ve, y ahora la niña está viendo lo que sucedió en la isla.

Violeta— [Mira a la mediadora y susurra] ¡Hala! Es muy raro.

209. Med.— ¿De qué trata el libro?

Joel— De un niño que coge un libro y ve...

Héctor— Es un niño que tenía un libro, lo abre y entonces, otro niño coge el mismo o el otro que han hecho mágico.

Med.— ¿Te parece que hay un poco de magia en este libro?

Héctor— Sí, un poco de magia.

Violeta— Porque en ese libro aparece que, en vez de pasar páginas, parece que es como una *tablet*.

Med.— ¿Qué quieres decir con eso Violeta?

Violeta— Ese libro, en vez de ser un libro normal, hace que es un libro, pero, en realidad, es como una *tablet* que te dice... [piensa] Es de más o menos de las estaciones, porque está en verano y en invierno.

228. Med.— ¿Os parece que es raro?

Violeta— Que en todos los libros sale cómo se llaman los personajes y en este, no.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5. Lectura de *El libro rojo*.)

Desde un planteamiento más genérico, los participantes expresaron sus opiniones ante cuestiones que son objeto de interés también en la investigación sobre los álbumes sin palabras. En algunos casos de forma espontánea y, en otros, a partir de preguntas dirigidas, se trataron temas como la experiencia de recepción de estos libros y su proximidad con un proceso lector, la necesidad o no de un texto para comprender una obra, la edad de sus lectores implícitos, la intencionalidad de las obras y de sus autores o el papel del lector.

En las primeras sesiones, los participantes de más edad se extrañaron ante la carencia de texto, a partir de sus reacciones se suscitó el debate sobre la recepción de estos libros. Este tema surgió de nuevo en sesiones posteriores puesto que se les preguntó por ello cuando ya tenían cierta experiencia con estos libros. Sus opiniones fueron dispares y algunos niños cambiaron de idea durante la conversación. La variabilidad de sus respuestas refleja, de algún modo, la dificultad y la paradoja suscitada al tratar de definir la experiencia de recepción de estos libros:

191. Violeta— [Cuando la mediadora pasa a la siguiente página, se muestra sorprendida] Pero es que no tiene palabras.

Med.— ¿Entonces, se puede leer si no tiene palabras?

[Contestan a la vez]

Joel— No. [Después de escuchar el sí de las niñas repite] No.

Niñas— Sí.

Violeta— Sí, por los dibujos.

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

22. Med.— ¿Queréis que lo leamos?

Voces— Síiii

Ruth— No tiene letra.

Med.— ¿No lo leemos?

Ruth— No, porque no tiene letra.

[Se van sentando todos en el tapiz.]

Med.— ¿Eso no es leer?

Ruth— Sí.

Med.— ¿Qué pensáis? ¿Es leer o no es leer?

Ruth— No, es ver.

Med.— ¿Los libros que vemos aquí... es leer o es ver?

[Silencio]

Med.— ¿O las dos cosas?

Joel— Las dos cosas.

Violeta— Leer, porque lees los dibujos.

Ruth— Las dos cosas.

Joel— Leer.

Ruth— Las dos cosas, pero más leer.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

666. Med.— Estábamos hablando de si esto es leer. ¿Pensáis que esto que hemos hecho es leer?

Pilar— A ver...

Diego— No, esto es más...

Pilar— Imaginar.

Diego— Imaginar la situación.

Luna— Sí, pero también es leer porque tenemos que leer los dibujos, la mente... lo que está pasando...

Diego— Intentar meternos en la mente para saber cómo... lo que está pasando...

Pilar y Luna— Sí.

Diego— Qué es lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, cómo se siente...

Luna— Pues en su mundo porque... [Mira al libro abierto y a una imagen de *Sombras*]

Med.— Entonces, ¿es leer?

Luna— No es leer, ni es explicar, es un medio... es como leer la mente, pero para eso te tienes que meter en la mente...

Med.— Leer la mente de quién ¿de los personajes?

Diego— De esta niña [señala en el libro]

Luna— De esa niña de lo que va a pensar, leer lo que está pasando.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom* y *Re-Zoom*.)

180. Antonio— Este libro sí que me gusta, este.

David— Es un libro que no hay que leer.

Med.— ¿No hay que leerlo? ¿No se leen estos libros?

Antonio— Solo tienen las fotos.

Jorge— Se lee con los ojos.

Antonio— Sí, se lee viendo las fotos.

Med.— Entonces, para entender la historia... ¿qué tenemos que hacer?

Antonio— Mirar las fotos.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

Asimismo, tras la lectura de algunas obras, se preguntó a los niños y niñas su opinión sobre la comprensión de las obras y sobre la necesidad de un texto o no, cuestión ante la que se observó mayor unanimidad. Los participantes tendían a sentirse satisfechos con sus interpretaciones, consideraban que habían comprendido las obras, les gustaba imaginar y construir la historia con sus palabras y, en general, no vieron la necesidad de un texto:

287. Med.— ¿Este libro necesita palabras para entenderse?

Voces— Nooo

Celia— Síii

Izaskun— Para mí, no.

Roy— Ni para mí.

María— Para mí tampoco, es fácil.

Jaime— No necesita.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Med.: ¿Se entiende todo del libro? ¿Necesitaría que tuviera palabras?

Voces: Noooo

Med.: ¿Se entiende bien sin palabras?

Voces: Síiiii

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 4. Lectura de *El libro rojo*.)

862. Med.—¿Pensáis que este libro necesita palabras para que se entienda mejor?

Voces— Nooo [parecen muy seguros]

Med.— ¿Se estropearía el libro si tuviera palabras?

Alicia— Sí.

Lupe— No.

Sonia— Sí.

Luna— Sí, porque entonces no pensamos, no explicamos las imágenes...

Lupe— Porque pondría, por ejemplo, nos metemos en el tren y en el tren se encuentra un niño...

Luna— Por eso, le quitamos la magia de adivinarlo primero...

Alicia— Síii

[Todos afirman con la cabeza, parecen estar de acuerdo con Luna]

Med.— ¿Estáis de acuerdo con Luna, que se le quitaría la magia al libro?

Voces— Síii

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom y Re-Zoom*.)

En cuanto a la edad a la que se pueden dirigir los álbumes sin palabras, en todas las sesiones, los niños y niñas se sintieron implicados y se consideraron receptores implícitos de estos libros. Por ejemplo, en la Sesión 6 del Grupo 6, se solicitó a los niños que leyeran *Sombras* y valorasen la edad a la que se podía dirigir esta obra que, en principio, les había parecido para niños y niñas de menor edad. Tras su reflexión llegaron a la conclusión de que también se dirigía a ellos, puesto que les había gustado:

466. Luna— Bueno, este libro estaría bien para 5 años...

Diego— 7 años...

Luna— No, de 5 a 7 años.

Pilar— Yo creo que para 8 años seguro que también lo pueden ver.

Diego— De 5 a 9 años.

Luna— Sí, sería de 5 a 9, porque a mí me ha gustado. [Luna tiene 9 años.]

Pilar— A mí también. [Pilar tiene 10 años.]

Diego— Entonces sería de 5 a 10 años.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

En algunas sesiones, también se les preguntó qué opinaban sobre los lectores de menor edad o sobre los adultos. En este sentido, algunos participantes pensaron que los más pequeños podrían tener dificultad con estos libros por la falta de comprensión de las ilustraciones y los adultos por la falta de imaginación:

294. Med.— ¿Y si lo lee un niño pequeño lo entenderá?

Voces— Nooo

Jaime— Sí.

Roy— No, porque no entienden las palabras.

Med.— ¿Y una persona mayor, lo entenderá?

Voces— Síii

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

118. Med.— ¿Pensáis que los adultos saben leer bien esos libros?

Eloy— Sí. [Rectifica rápido] ¡Ah!, no.

Laura— No sé.

Mara— No.

Eloy— No, porque se les acaba la imaginación.

Ariadna— Mi padre no lo entiende.

Mara— Mi madre no tiene nada de imaginación. Y mi madre y mi padre dicen: “¡Vaya, cuánta imaginación tiene esta chica!”

Med.— ¿Por qué dices que tu padre no los entiende?

Ariadna— No entiende los libros sin palabras.

Med.— Y ¿por qué lo dices?

Ariadna— Porque él no tiene mucha imaginación.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12.)

494. Med.— Y si lo lee un niño pequeño ¿lo va a entender?

Héctor— No.

[Se escucha un sí]

Violeta— No, porque los niños pequeños, pequeños no tienen conocimiento, entonces pasan las hojas así [hace un gesto de pasarlas rápido] y no las miran bien como los niños mayores.

Med.— ¿Y si lo leen los mayores...?

Joel— Hombre, sí. [Se refieren a los niños mayores.]

Med.— ¿Lo van a entender los adultos?

Violeta— No, porque no lo ven con ojos de niño.

Ruth— Claro. B. nos dice que los niños ven con ojos de niño y los mayores con ojos de mayores.

Med.— Y este libro ¿quién lo va a entender mejor?

A coro— Los niños.

Violeta— Porque es imaginario, los adultos cada vez tienen menos imaginación.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 2.)

En el Grupo 6, se solicitó a los participantes que ejercieran de críticos literarios en la lectura de *Sombras* y *La ola*. A partir de esta consigna, reflexionaron divididos en dos pequeños grupos. Una de las cuestiones que surgió en los dos grupos fue la

experiencia de lectura de estos álbumes, la intencionalidad de estas obras y la necesaria implicación creativa del lector:

489. Diego— Es que pienso que los de Suzy Lee los hace para que...

Luna— Sí, yo creo que para que pensemos.

[Se solapan las voces]

Diego— Porque, si te salen con letras, ya tienes toda la historia hecha, solo tienes que leértelo.

Luna— Claro. Está muy bien.

Diego— Aquí te dan las imágenes y ya pues... [mira a la cámara, parece buscar la palabra apropiada]

Pilar— Sabes la historia.

Diego— Sí, te inventas todo.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

877. Pedro— Vale. [Mira a la cámara y se dirige todo el tiempo a ella] A ver, a mí el libro me parece que es un poco más de inventarte la historia y también de saber lo que le pasa al personaje sin palabras. Pero yo me parece que es más para que te... para que intentes saber qué le pasa al personaje, como nosotros hemos dicho anteriormente.

886. Alicia— Pues yo creo que este libro es muy bonito y que, como en otros libros, hay que tener imaginación y poder crear la historia antes de leerla.

Lupe— Yo creo que este libro de *La ola* pues trata de una niña que se va al mar, porque su madre ha visto el mar o lo que sea y le gusta y ha estado jugando con él y se la ha tragado una ola, pero no sé... tiene... nosotros nos hemos imaginado una historia que era de que controlaba el mar y el mar era su amigo, pero otro, por ejemplo, puede pensar que... de repente piensa que tiene poderes con el mar o lo que sea, no sé...

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

Ante la propuesta de elaborar un álbum sin palabras, los participantes del Grupo 4 reflexionaron sobre las claves visuales de estas obras:

130. Med.— ¿Y vosotros pensáis que si os pidiera que fuerais escritores de libros sin palabras lo sabríais hacer?

Todos— Sí. [Emocionados]

Laura— Yo haría uno de animales.

Mara— Pero hay que dibujar muy bien y mucho para que después se entienda.

Eloy— [Interrumpe] Y hacer detalles y dibujos pequeñitos para que después se pueda explicar.

Andrés— Y encontrar.

Med.— ¿Esa es una de las claves, os parece, encontrar cosas?

Voces— Síii

Med.— ¿Eso os gustaba?

Andrés— Sí, como las nubes y las ranas.

Ariadna— Sí, como ese libro que había que encontrar ese señor que desaparecía...

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12.)

Tras la lectura de *Zoom* y *Re-zoom*, en la conversación literaria generada, los participantes insistieron en que se trataba de libros que también contaban historias. Su afirmación provocó una nueva pregunta en la mediadora y una discusión interesante sobre a quiénes consideraban como los protagonistas y los personajes de estos libros. Algunos niños opinaron que el protagonista era el lector y trataron de defenderlo desde su propia implicación activa en la historia:

811. Med.— En las historias hay personajes, ¿no?

Voces— Síii

Med.— ¿Y aquí, quién es el protagonista?

Pedro— Nosotros.

[Pilar mira a Pedro y le sonrío, parece que le ha gustado su respuesta]

Alicia— [Sorprendida] ¡Hala!

Diego— El zoom.

Luna— El zoom.

Med.— Vosotros decíais “entramos, entramos...” ¿somos nosotros los protagonistas?

Diego— Sí, porque nosotros estamos en la historia.

Alicia— Es el zoom.

Diego— No, somos nosotros, porque es como si estuviéramos en la historia.

Lupe— Sí

Med.— ¿Estáis de acuerdo?

Lupe— Es igual que cuando te metes en un simulador 3D.

Luna— Sí, tú vas viendo, eres el protagonista, porque tú vas... [gesticula con las manos para expresar esa sensación]

Lupe— Como cuando vas en el coche, el coche se mete al parking...

Med.— Alicia no lo ve.

[Alicia niega con la cabeza]

Med.— Shhh, vamos a escuchar a Alicia.

Alicia— Yo creo que es el zoom porque el zoom está cada vez... cada vez es más grande, más grande si lo ves por detrás, pero por delante se va haciendo más pequeño.

Lupe— El protagonista es la china o la japonesa del abanico porque...

Luna— El protagonista es el sheriff, cuando empieza la historia, o los dos puntos...

Sonia— El protagonista somos nosotros, somos nosotros.

Med.— Sonia defiende otra vez que somos nosotros.

Sonia— Somos nosotros.

Pedro— Pues yo digo que es el zoom.

Alicia y Pilar— Yo también.

Diego— No, somos nosotros.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom* y *Re-Zoom*.)

Construcción conjunta de sentido

La lectura compartida de álbumes sin palabras y la conversación literaria propiciaron la construcción conjunta de sentido. Los niños y niñas pensaron juntos en torno a cada uno de los libros seleccionados y utilizaron estrategias dialógicas, fundamentalmente recursos cohesivos y argumentativos, que contribuyeron a la creación de significados compartidos. A continuación, se muestran algunos ejemplos que muestran el empleo de estos recursos en la conversación.

- Aportación de una idea clave que condiciona, modifica o reconduce la lectura:

319. Arturo— Mira, el oso es la barca. (Imagen 91)

Med.— El oso es la barca.

[Lo observan y se ríen todos]

Inés— [Riendo] Se ha puesto encima de él.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Imagen 91. Detalle de *Ladrón de gallinas* de Beatrice Rodriguez. Ed. Libros del Zorro Rojo



281. Med.— ¿Y por qué mira la tele así?

Celia— Porque le da mucha luz.

Jaime— Y también porque es muy interesante lo que ve, porque nunca lo había visto.

Med.— ¿Será eso? ¿qué nunca lo había visto?

Voces— Sí, no, sí

Jaime— Sí.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

Med.— ¿Qué está ocurriendo?

Laura— Que aquí está la niña y que aquí también.

Ariadna— [Extrañada] ¿Esa es la niña? [Señala en el libro.]

Andrés— Sí, en el libro. ¿No lo ves?

Mara— Yo creo que hicieron una foto y salió en un libro. Y el niño lo está mirando y después la niña se está sorprendiendo porque se está viendo en un libro.

Ariadna— Yo también creo lo mismo.

Med.— ¿Eso pensáis, que están sorprendidos?

Voces— Sí.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 4. Lectura de *El libro rojo*.)

448. [Siguen buscando y se emocionan cada vez que encuentran un personaje diminuto, hasta que llegan a las últimas páginas. Entonces Mara, de pronto, parece tener una idea y trata de avanzar para mirar las guardas finales.]

Mara— Estas fotos parecen de lo que está escondido [trata de explicarlo, pero sus compañeras no se dan cuenta y Laura protesta.] (Imagen 92)

Laura— ¡Oye, que os lo habéis saltado! [Se queja de que se ha pasado algunas páginas sin mirar] Ahora tocaba aquí.

Mara— Ya lo sé, pero [sigue intentando abrir las guardas] esto parece lo que... [Laura no la deja y tira del libro por el otro lado] Espera.

Med.— A ver, un momento, calma. ¿qué dices Mara?

Mara— Que esto parecen las escenas que están escondidas, porque...

Ariadna — [Se da cuenta y grita emocionada] ¡Ah! Claro, que les hacían fotos a las minipersonitas.

Laura — Sí, eso es lo que ha dicho Mara. [Quiere seguir mirando y vuelve atrás] Nos toca aquí.

[Siguen buscando los personajes en las páginas que les faltaban]

Ariadna— ¡Ah! Claro, los muñequitos se van de viaje. Mira aquí en las ventanas.

Mara— Esto antes no nos habíamos dado cuenta y estaban aquí [vuelve a señalar las fotos de las guardas]. Son las escenas escondidas.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de *El viaje de Max.*)

Imagen 92. Guardas finales de *El viaje de Max* de G. David y M. Caudry. Ed. El Aleph Editores



363. Diego— Y esta flor... [Señala en la página] ¡Ah! Está creando como un mundo nuevo de las sombras.

Luna— Sí, está haciendo sombras...

Diego— Y está haciendo como un mundo nuevo.

Pilar— Con las sombras...

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

- Repetición de una idea que ha sido introducida por un niño o niña y que es aceptada o asumida por una parte o por el resto del grupo:

201. Med.— Mirad ahora lo que hace. ¿Qué es lo que hace?

Arturo— [Se sienta y se acerca]. Recogiendo el agua.

Med.— ¿Sabéis qué es eso?

José— ¿Recogiendo el agua?

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 5. Lectura de *La ola*.)

146. José— [Observa la cubierta e infiere un posible título.] Perrito juega con la pelota. (Imagen 93)

Darío— ¿Esto qué es? [Señala en la cubierta.]

Arturo— [Se acerca a la cubierta y recorre con el dedo las letras del título mientras repite.] Perrito juega con la pelota.

Darío— [Imita a Arturo.] Perrito juega con la pelota.

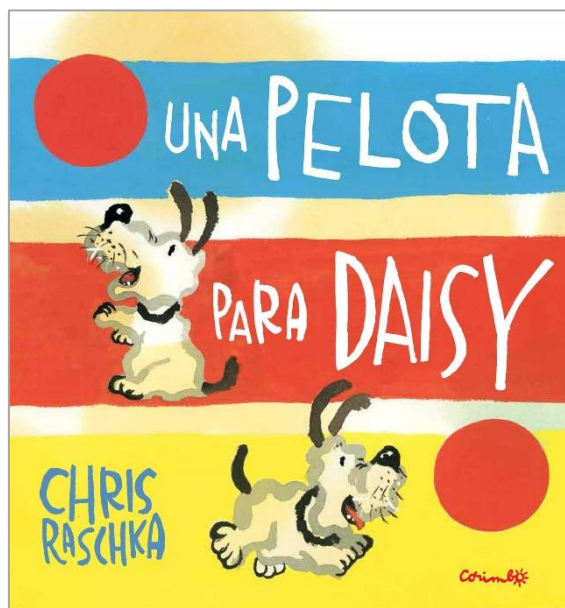
[Inés y Lidia se acercan porque quieren hacer lo mismo.]

Med.— Mirad, se titula *Una pelota para Daisy*.

José— [Repite.] *Una pelota para Daisy*.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

Imagen 93. *Una pelota para Daisy* de Chris Raschka. Ed. Corimbo



Med.— ¿Y aquí qué le enseña?

Jaime— Los hielos.

Varios— Los hielos.

Med.— ¿Le gusta el hielo?

María— Siii.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

417. Diego— Y su mundo se empieza a emborronar...

Luna— Sí, se empieza a emborronar la gran fantasía... [Pasa la página.]

Diego— Entonces...

Luna— Aquí la niña ya se cae al mundo de las sombras...

Diego— Se cae al mundo de las sombras, y el lobo está como buscándola [Imita el gesto con los brazos.]

458. A coro— Apaga la luz, click y... [Pasa la página]

Pilar— Se vuelve todo oscuro.

Luna— Se apaga la luz, claro. [Pasa la página]

Pilar— La vuelve a encender.

Diego— La vuelve a encender. [Pasa la página]

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

- Construcción concadenada de una idea o de un argumento entre varios interlocutores:

121. Med.— Y entonces... [enseña la página]

Lidia— La niña...

Arturo— Se asustó de las olas.

Med.— ¡Ah! [tono de sorpresa] Se asustó de las olas y sale...

Arturo— ...corriendo con las gaviotas o las águilas.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 5. Lectura de *La ola*.)

159. Sandy— Pues que el perrito estaba...

Diana— [Le susurra a Sandy] Muy enfadado.

Sandy— Muy enfadado porque la pelota estaba explotada.

171. Diana— Y ha tirado la pelota a la basura.

Anabel— Y ha tirado la pelota a la basura y el perrito estaba triste.

Sandy— Que la niña estaba con el perrito.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 10. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

297. Ariel— Y después sube las escaleras y...

Jaime— ...y tiene miedo.

Izaskun— No sé por qué.

Ariel— Mira un cuadro.

Celia— Mira un cuadro.

Ariel— Y entra en la habitación del niño.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

440. Mara— Y está a punto de caerse, porque mira aquí...

Laura— Que se ha tropezado y se ha caído.

Mara— No, es que la rama se ha... [no le sale la palabra]

Ariadna— Se ha partido

Mara— La rama se ha partido y por eso se ha caído en la nube.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de *El viaje de Max*.)

722. Andrés— Aquí está el ladrón, después...

Eloy— Aquí, aquí. [Señala en la imagen.]

Andrés— El ladrón está escondido.

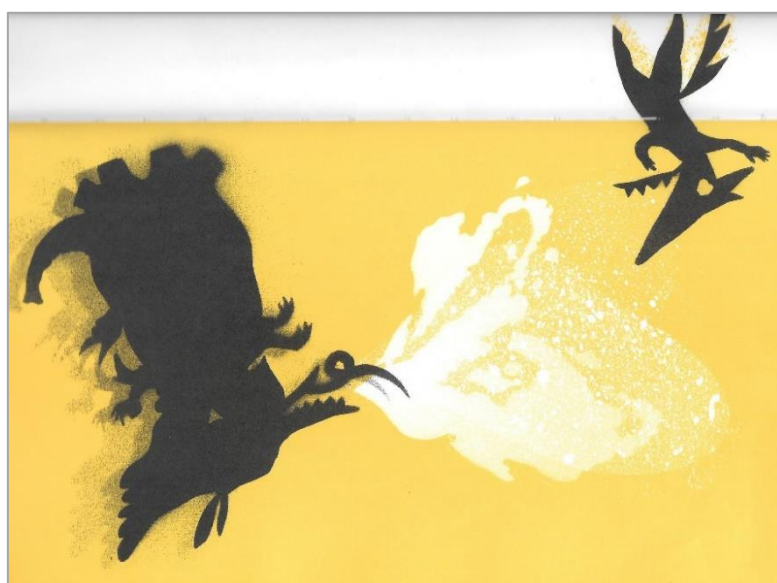
Eloy— En la farola.

Andrés— Para recoger flores, del señor... [mira el título] del hombre de la flor.

Eloy— Luego está aquí triste porque no tiene pareja. Está sentado junto a la fuente.

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

Imagen 94. Detalle de *Sombras* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



329. Joel— ¿Qué es eso? [Casi gritando] (Imagen 94)

Violeta— [Con tono de emoción] Que se van a volver todos los animales un animal...

Ruth— Que se van a juntar todos los animales.

Violeta— Para que el lobo no les coma.

Ruth— Se están juntando para darle miedo al lobo y que no coma a la niña.

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

410. Roberto— En un bosque había un búho.

Paúl— Y se va al pueblo.

[Pasan la página.]

Roberto— En un bosque había un búho que se trasladó a un pueblo.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

- Formulación de preguntas ente iguales que favorecen la continuidad de la conversación en torno al libro:

102. José— Arturo, ¿dónde está el pastel?

[Arturo señala en la página que le ha correspondido]

Inés— ¿Y dónde están los ratones?

[Arturo los localiza en la página]

Med.— Y ¿hay otros personajes?

José— Los cerditos.

Med.— ¿Los buscamos también?

Aitana— Nooo

Med.— ¿No quieres buscar a los cerditos?

Arturo— Sí, y al gato y a los monos...

Inés— Lidia ¿dónde está el pastel?

[Lidia señala en la página]

Inés— ¿Y los ratones?

[Lidia señala]

Arturo— ¿Y dónde están los perros?

[Lidia busca y lo indica en la página]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

707. [Los dos miran con detenimiento la página, observan en silencio]

Andrés— ¿Qué hace este señor tirado? [Señala en la página]

Eloy— No

Andrés— Sí, mira, está tirado. Y un niño en una pared.

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

447. Violeta— Yo no he entendido una cosa. Pero si las luces las había encendido, ¿por qué ahora hay sombras?

Med.— Aquí ha encendido la luz, ¿no? y al encender la luz... hay sombras

Ruth— Claro, porque cuando hay mucha luz la sombra se refleja en el suelo.

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

- **Búsqueda de confirmación de hipótesis previas:**

191. Med.— ¿Las cuatro estáis de acuerdo?

Las cuatro a coro— Síii

Med.— Vale, pues vais a venir ahora aquí, al equipo que no habla, y ahora a los tres que pueden hablar les voy a dar otras imágenes, ¿vale?

Sonia— ¿Está bien? [Quiere saber si lo que han pensado es correcto]

479. Diego— Está viendo en la tele... el cowboy está viendo la serie

Lupe y Pilar— Esta es la tele.

Pedro— En Arizona.

Diego— Después va esto...

Lupe— Esta..., es esta, esta es esta.

[Señalan laminas del suelo y las contrastan con las que va mostrando la mediadora]

Diego— Y después está este, sí que era un cowboy.

Sonia— [Grita] ¡Ajaaaa! [Satisfecha porque había acertado en su hipótesis]

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom*.)

459. Med.— Vale, ¿os enseñó cómo acaba antes de que se vaya Roberto?

Roberto— Sí, porfa.

Med.— [Comienza a pasar la página despacio] ¿Pensáis que habéis acertado?

Gorka— Sí, yo sí.

[La mediadora busca la página tratando de ocultar el libro, pero Roberto ve un poquito.]

Roberto— [Grita] ¡Halaaaaa! ¡Qué sale un cerdo!

Gorka— ¿Un cerdo?

475. Roberto— Que pasa lo mismo, pero con los cerdos.

David— [Coge el libro y se lo acerca a Gorka] Hemos acertado, pero con...
[imperceptible]

Gorka— [Grita emocionado] ¡Son los de mi manada!

Paúl— Lo que pasa es que cada martes va un animal distinto volando.

Antonio— Lo hemos acertado, lo que pasa es que con otros animales.

Med.— Bueno, tengo que daros una noticia, sois los únicos, de todos los grupos en los que hemos leído el libro, que os habéis acercado al final.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

638. Paúl— Ha aparecido la rata y ¡mirad lo que está haciendo el búho!

David— Va a atacar.

Antonio— ¿Observarlo para cazarlo?

[Paúl afirma con la cabeza y Antonio lo celebra subiendo los brazos en gesto de campeón.]

Antonio— Lo he acertado. ¡Soy el mejor!

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

- Defensa de una idea y uso de estrategias verbales y no verbales de persuasión con el objetivo de mostrar evidencias de su veracidad:

198. Maria— Eso parece el lobo, pero es una mancha del pelo. (Imagen 95)

Jaime— Es que es su pelo, pero está...

Izaskun— Igual es el lobo.

Celia— No. Es el pelo.

Jaime— Mirad. [Señala el pelo desde la cabeza hasta el mechón para demostrar que es el pelo].

María— El lobo no puede ser manchado y lleva una cosa allí.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1. Lectura de *Caperucita roja*.)

Imagen 95. *Caperucita roja* de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica



919. Ariadna— Igual esta es la sombra del ladrón.

Mara— Eso es un mono.

Ariadna— ¿Cómo va a haber un mono?

Laura— Igual esto era el ladrón.

Ariadna— Noo. Esta es la sombra y este es el ladrón y en la bañera... daos cuenta de todo lo que pasa [mira a la cámara]

[Buscan la primera página]

Mara— Mira, esta es la sombra del mono [convencida].

Ariadna— ¿Esto no es un señor que está así con el brazo?

Mara— Ah, sí, es verdad.

Laura— Esto es como los ojos y la boca.

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

- Refutación de una idea y modificación de la orientación de la lectura:

168. Med.— ¿Y el cerdito?

Lidia— Aquí.

Arturo— No, esa es la madre. Y aquí está el balón. [Con entusiasmo] ¡Encontramos el balón!

Med.— Pues el cerdito no sabemos, ¿no?

Lidia— Se ha caído al agua.

Inés— No, la madre es esta.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

83. Todas— Uno, dos tres, cuatro, ¿dónde está mi zapato? [Lo dicen solas, a coro, sin ayuda de la mediadora]

Paola— [Grita] En una cara.

Anabel— En una cara de serpiente.

Med.— ¿Eso es una serpiente?

Nerea— No, es un cocodrilo.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 9. Lectura de *¿Dónde está mi zapato?*)

299. Violeta— Esto es chocolate.

Andrés— No, son cubitos de hielo.

Andrés— Son los cubitos de hielo.

Violeta— ¿Esto son cubitos? Es chocolate mejor.

Andrés— No.

Violeta— ¡Mira! Son cubitos de hielo.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

- Discusión entre dos ideas posibles, negociación y exposición de diferentes razonamientos y logro de un consenso:

286. Arturo— Se ha hecho de noche. (Imagen 96, superior)

Lidia— No, noooo, no porque... [imperceptible]

Arturo— Está nublado.

José— Se hace de noche.

Med.— Entonces ¿es de noche o de día?

Inés— De noche.

Lidia— De día.

Arturo— No, Lidia, es de noche.

Lidia— De día.

José— Entonces el lobo puede... [imperceptible] [Pasan la página]

Arturo— De noche porque está la luna. [Todos se fijan en la luna, Lidia parece convencida] (Imagen 96, inferior)

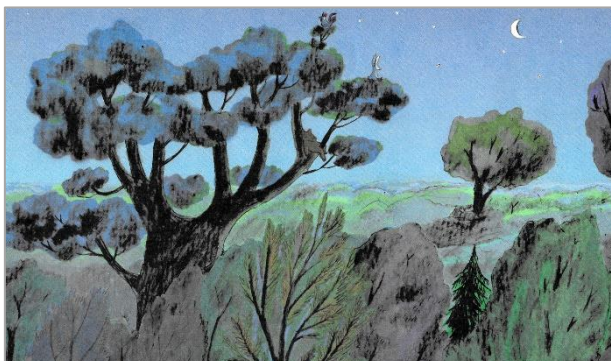
José— Entonces el lobo puede correr un poco más.

Med.— ¿Y ahora? [Pasa la página]

José— Ahora es de día, está el sol.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Imagen 96. Escenas de *Ladrón de gallinas* de Beatrice Rodriguez. Ed. Libros del Zorro Rojo



158. Roy— Hay muchos lobos. (Imagen 97)
Celia— Uno, dos tres y cuatro.
Jaime— Estos, estos...
María— Son el mismo.
Med.— María dice que es el mismo. ¿Qué pensáis?
Izaskun— Yo también.
[Las voces se solapan.]
Jaime— Este se está comiendo la mariposa.
Roy— Y este también.
María— Está de tres maneras.
Med.— ¿Qué pensáis entonces que tiene razón María o no?
Ikaskun— Que tiene razón María.
Med.— ¿Son cuatro lobos o es el mismo lobo en distintas posiciones?
Jaime— Es el mismo, pero en distintas posiciones.
Med.— ¿Sí?
Voces— Sí.
María— Es verdad.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *Caperucita roja*.)

Imagen 97. *Caperucita roja* de Adolfo Serra. Ed. Fondo de Cultura Económica



281. Violeta— ¡Mira! Este es el bote de jabón.
Ariadna— No, yo creo que es pasta de dientes.
Violeta— Pasta de dientes.
Andrés— ¿Cómo va a ser pasta de dientes?

Ariadna— Sí, de menta.

Med.— ¿Dónde están?

Laura— En la cocina.

Andrés— En la cocina, es jabón.

Eloy— Ese es el gel para lavar los platos.

Violeta— Es gel para lavar los platos.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

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, *disputativa* 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 niños y niñas asumieron el papel de narradores o coautores 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*.)

228. Lupe— La niña está jugando con sus casitas más raras que yo qué sé.

Sonia— Igual...

Diego— Eso es una ampliación.

Sonia— Sí.

Lupe— Luego va a la granja.

Sonia— No, me toca a mí. Luego van a la granja...

Lupe— Vale me toca. Y ven una cresta muy..., ven algo muy raro rojo

Alicia— Y los niños que están en la granja observan y al final, es un gallo.

Diego— Y no tiene cabeza.

Luna— Y esos niños se van al yate con su familia.

Lupe— Ya, pero tendrías que haber dicho que la niña cambia de estar en la granja va y se cambia a la otra parte que hay un yate, y ya está.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom*.)

Con el término conversación *disputativa*, Mercer (2009) hace referencia a conversaciones en la que los interlocutores tratan de mantener su criterio y su individualidad porque pueden sentirse amenazados por el resto de hablantes. En las sesiones del *Taller de lectura*, se observó este tipo de conversación especialmente en el Grupo 7, un grupo que, como ya se ha expuesto, presentaba problemas de relación entre sus integrantes. En estos casos, el conflicto no provenía de la diversidad de opiniones en torno al libro, puesto que esto era frecuente y los niños y niñas solían negociar sus argumentos, sino que provenía de las actitudes adoptadas y del fin último de la disputa; es decir, estas situaciones se generaban cuando dejaban de importar los argumentos y la demostración de evidencias, cuando simplemente cada participante deseaba tener la razón o entrar en competencia con otros compañeros quizá por temor a ser subestimados.

En este ejemplo, Paúl (9 años) identificó desde el principio de la conversación que en *Martes* las ranas se encontraban sobre nenúfares, sin embargo, no consiguió que algunos compañeros admitieran esta idea. En este caso, parecía que algunos de

ellos desconocían el término “nenúfar” y podrían no aceptar que un compañero de 4º curso mostrara más conocimiento que ellos, que estaban en 5º curso:

81. Paúl— Hay una rana sobrevolando en un nenúfar la ciudad.

[Al escuchar a Paúl, los demás vuelven a mirar su lámina, ahora parece que comprenden mejor el argumento de la obra.]

107. Antonio— Los míos también estaban subidos a una hoja.

Paúl— ¿Una hoja? ¿No será un nenúfar?

122. David— Salen unos pájaros en los cables de la luz y han hecho zoom y aparece un pájaro volando con dos ranas subidas en un... [duda, parece que quiere recordar el nombre que ha dicho Paúl] en una hoja detrás.

Paúl— [Insiste] Será un nenúfar, no una hoja.

182. Antonio— Pero... mira hay hojas de rana... [mira la imagen de Gorka y le advierte de que no hay ranas, pero sí están las hojas en las que volaban.]

Paúl— [Como cansado de insistir] ¡Nenúfares!

Antonio— Hojas.

Paúl— ¡Nenúfares!

Antonio— ¡Hojas!

Gorka— [Gritando] ¡Qué son nenúfares!

Paúl— ¡Qué son nenúfares!

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

Una situación similar se produjo en la lectura de *Depredadores*. Roberto (10 años) era un niño que destacaba por su inteligencia y por obtener muy buenas calificaciones en el colegio. En la Biblioteca, solía hacer comentarios sobre su superioridad en este aspecto, de forma que en la lectura de álbumes sin palabras parecía sentir la necesidad también de demostrarlo. En general, sus aportaciones resultaban muy valiosas, pero, también se observó que no solía renunciar nunca a sus hipótesis, a pesar de las evidencias que sus compañeros pudieran mostrarle en contra de ellas, quizá porque interpretaba que rectificar era un signo de renuncia a su liderazgo:

441. Paúl— Y aparece el gato.

Roberto— [Grita entusiasmado.] ¡Aaaaaaah! ¡Ya lo sé! ¡Es un tigre!

Paúl— ¡Qué susto me ha dado! [Se refiere al grito de Roberto]

Gorka— ¿Un tigre? [Lo mira extrañado, no parece convencido.] ¿En el bosque?

Paúl— ¿Y esto son las hojas?

Gorka— [Grita incrédulo] ¿Un tigre en el bosque?

Roberto— Es una selva.

Med.— Entonces ¿dónde estamos? ¿en la ciudad o en...? [Retrocede unas páginas para que vean escenas anteriores en las que hay edificios.]

Paúl— En el campo.

Roberto— En las dos cosas.

Paúl— En el pueblo.

Med.— ¿Y puede haber un tigre?

Gorka— No.

Paúl— No, no creo.

Roberto— Sí, porque...

[La mediadora pasa una página]

471. Gorka— Es un gatooo.

Med.— Entonces, ¿cuántos depredadores hay?

Gorka— Es un gatooo.

Roberto— Por ahora hay dos. El búho y el tigre.

Gorka— [Le corrige] ¡La lechuza!

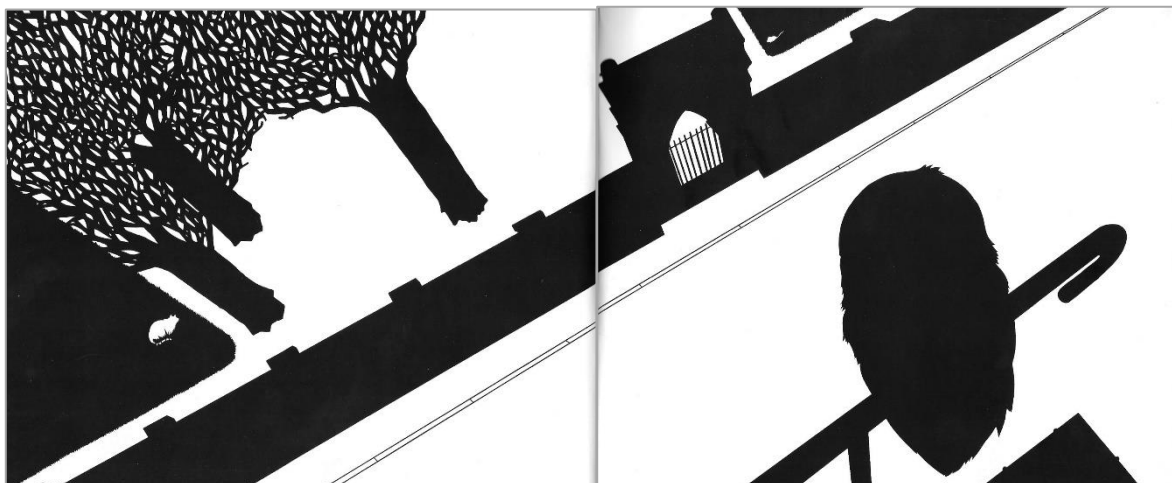
Paúl— [También trata de corregirlo] ¡Bueno, tigre! [Irónico, quiere decir que no es un tigre.]

Gorka— ¡Un gatoo!

Roberto— Tigre.

Gorka— [Gritando] Un gato. [Grita muy fuerte.] ¡Gato, gato, gato, gato...!

Imagen 98. *Depredadores* de Antoine Guillevé. Ed. Océano Travesía



492. Roberto— [Señala en la página.] Eso no es un gato.

Gorka— Sí, qué es.

Paúl— ¡Aaah! ¿Y es un tigre? ¿no? [Irónico.] Compara el árbol con el tigre.
(Imagen 98)

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

Puntualmente, este tipo de discusiones se observaron también entre algunos participantes de otros grupos que solían rivalizar. Por ejemplo, en el siguiente extracto Jaime (5 años) y Roy (6 años) disputaron porque ambos querían tener la razón sobre el final de *El muñeco de nieve*, mientras Jaime opinaba que todo sucedió en la realidad, Roy defendía que fue un sueño. La diferencia con otras conversaciones en las que se sostenían diferentes posiciones se debe a sus actitudes no verbales, pues se percibieron como desafiantes:

502. Jaime—¿Quién quiere que fuera verdad? [Levanta la mano]

Roy— ¿Quién quiere que no sea verdad? [Roy y Jaime suelen competir y pelearse habitualmente]

Jaime— ¿Quién cree que era un sueño? [Baja la mano]

[Levanta la mano Belén y María.]

Izaskun— Yo creo de todo. [Parece que quiere conciliar, se ha dado cuenta de que puede haber discusión.] Así que no voy a levantar la mano.

Jaime— Yo creo que también es verdad.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

Finalmente, 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. Los participantes examinaron las

ilustraciones, razonaron sus ideas, aportaron argumentos y explicaciones lógicas, y lograron consensos e interpretaciones compartidas de los álbumes sin palabras.

148. Med.— ¿Y los ratones?

Arturo— Aquí dentro. Están detrás de la roca.

Med.— ¿Cómo lo sabes?

Arturo— Porque está el pastel detrás.

Inés— Detrás de la roca.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

238. Med.— ¿Son diferentes?

Voces— No.

Inés— No se parece el color. Porque este es verde y este es azul.

Arturo— Es amarillo.

290. Med.— Entonces ¿es de noche o de día?

Inés— De noche.

Lidia— De día.

Arturo— No, Lidia, es de noche.

Lidia— De día.

José— Entonces el lobo puede... [imperceptible] [Pasan la página]

Arturo— De noche porque está la luna. [Todos se fijan en la luna, parecen convencidos]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas.*)

69. Med.— ¿Hay nuevos personajes aquí?

Diana— El perrito.

Sandy— Y las niñas.

Diana— Esa es la suya y esa es la suya. [Se refiere a la perrita de cada niña]

Diana— Y aquí está en el sofá con la niña. Porque Daisy es como la chica. Porque son chicas.

Anabel— Daisy está con su perrito. No, con su dueño y el perro.

89. Med.— ¿Por qué es diferente?

Anabel— Porque está la misma foto. Está la pelota sola. Y es diferente porque no está echado.

Diana— Es diferente porque es grande y ella pequeña.

100. Med.— Mirad ¿de qué color es la pelota aquí?

Todas— Rojo.

Med.— ¿Y aquí?

Todas— Azul.

Med.— ¿Y por qué, qué le ha pasado a la pelota?

Anabel— Ha cambiado de color.

Diana— Sí, porque se ha puesto aquí cambiado

Med.— ¿Y sabéis por qué se ha cambiado el color?

Diana— Porque se ha metido en el agua.

Anabel— Sí, se ha metido en el agua.

189. Med.— Entonces ¿qué hace la dueña?

Diana— Coge la pelota y se la da a él. Y se puso muy triste porque la pelota la quería para ella.

Med.— ¿Quién se ha puesto triste?

Todas— Él.

Sandy— Yo. Pues que el perrito estaba muy contento porque la niña le decía adiós.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 10. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

458. Med.— ¿Qué pensáis? ¿qué la historia ocurrió de verdad?

Ariel— No.

Jaime— Sí, sí.

Ariel— No, porque un muñeco de nieve no vuela.

Jaime— Hace mucho tiempo.

478. Med.— ¿Os gustaría que fuera un sueño?

Jaime— Que le ocurriera de verdad.

Belén— No, pero, a mí eso de apagar y encender, no, porque en mi casa no gasta tanta luz.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

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*.)

Imagen 99. *El hombre de la flor* de Mark Ludy. Ed. Edaf



422. Med.— ¿Era de verdad el lobo?

A coro— No.

Ruth— El lobo era una sombra.

Violeta— El lobo era la niña reflejada con el zapato ese roto.

Med.— [Retrocede a la escena en la que está todo desordenado] ¿Por qué está todo así?

Ruth— Porque los animales, para hacerlo... para que parezcan animales hay que coger las cosas y ponerlas en el sitio para que se parezcan...

Violeta— La niña no crea las cosas, se han creado ellas mismas, porque en un cuento siempre puede haber magia.

Ruth— Claro. Se han hecho ellas solas. Cuando la llaman a cenar y encienden la luz.

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

Lupe— ¡Escucha! Ven algo raro que es rojo y luego descubren que es la cresta del gallo y luego la niña...

Sonia— Y luego aquí hay un barco que...

Lupe— ¡Escúchame, Sonia! Y luego la niña deja la granja y luego se va a jugar a una parte que está una piscina en un barco.

Alicia— Sí, porque la niña está en un yate con su familia.

Luna— Sí, sí, ya está, se acabó.

[Parecen satisfechas con la explicación. Las láminas se quedan ordenadas sobre el tapiz según el orden que han considerado.]

Med.— ¿Las cuatro estáis de acuerdo?

Las cuatro a coro— Síii

319. Pedro— Un tío famoso no parece porque está en el desierto, si te das cuenta, en Arizona. Muy rico no será, ni famoso tampoco.

Diego— Es un actor por eso...

Sonia— [Grita emocionada] Es un cowboy. [Coge la lámina y la muestra a todos]

Pedro— [Grita también] ¡Claro! Tiene razón Sonia.

[Todos miran la lámina que muestra Sonia]

Lupe— Pues puede ser un sheriff muy famoso.

Sonia— [Grita] Entonces, ¡esta historia tiene que ver con esa!

Pedro— ¿Por?

Sonia— Porque está viendo la tele...

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom*.)

3.4.4. Variables de incidencia en el proceso de recepción

Según se detectó en el análisis, en el proceso de recepción de los álbumes sin palabras intervinieron diferentes aspectos identificados como categorías o variables que mediatizaron y condicionaron tanto las actividades realizadas como las respuestas de los participantes o sus estrategias de lectura. Estas variables no se han estudiado de forma aislada, sino que se ha tratado de comprender primero «el sistema de relaciones en el cual las variables o propiedades se encuentran insertadas, enclavadas o encajadas y del cual reciben su propio sentido» (Martínez-Miguélez, 2007, p. 35). Así, se observan aspectos relacionados con el contexto —las relaciones intergrupales, el espacio de la Biblioteca o un acontecimiento sucedido antes o durante la lectura—, con los lectores —edad, motivación, destrezas y experiencias—, con las características de los libros —mayor o menor grado de complejidad o la estructura narrativa de la imagen secuencial— y con la mediación —selección de las obras, organización de las sesiones o las estrategias utilizadas para guiar la lectura—. Estos aspectos no solo se presentan conectados con las otras categorías detectadas, sino que asimismo se encuentran interconectados entre ellos; por ejemplo, las propuestas y criterios de mediación estuvieron condicionados por las características del libro, por la edad de los lectores, por el comportamiento del grupo, etc. En la Tabla 16 se recogen las variables de incidencia que se consideran más significativas en el desarrollo de las sesiones.

Tabla 16. *Categorías sobre las variables de incidencia en el proceso de recepción*

Macro-categorías	Categorías
El contexto	Acontecimientos externos Acontecimientos internos Situación socioeducativa no formal (distención, juego, cansancio...) Los grupos (nº de participantes, relaciones intergrupales...) La Biblioteca (espacios, libros, otros recursos...)
Los lectores infantiles	Edad Personalidad Motivación Expectativas Preferencias Experiencias intertextuales Experiencias personales Competencias y destrezas comunicativas

Competencias y destrezas visuales Aprendizaje y evolución (durante el desarrollo del taller)		
Los álbumes sin palabras	Estructura (lineal, multirreferencial, fragmentada...) Propuesta plástica +/- Complejidad (ambigüedad, elipsis, códigos visuales...) Textos escritos (título, texto editorial, texto acumulado...)	Lectura lineal/ acumulada Lectura fragmentada Búsquedas Extrañamiento Lectura exploratoria Retocesos y adelantos de página
La mediación	Selección de obras: álbumes sin palabras Organización de las sesiones: propuesta de actividades Orientación de la lectura: estrategias de mediación (Tabla 17) Estimulación de la conversación	

El contexto

Los participantes solían trasladar a la Biblioteca acontecimientos externos, como celebraciones familiares, incidentes ocurridos en el colegio o en la localidad, o lo que acababa de suceder antes de entrar en la Biblioteca, cuestiones que surgían con frecuencia en las conversaciones en tanto que solían formar parte de un contexto compartido entre los integrantes de los grupos. La convivencia en una pequeña localidad rural propiciaba estas situaciones, pues todos parecían conocer siempre de qué o quién se hablaba. Cuando se observaba que un tema era del interés de los participantes, se trataba de canalizar en la conversación previa, antes de la lectura, pero también surgían acontecimientos inesperados dentro de la Biblioteca durante el transcurso de las sesiones. Por ejemplo, en la Sesión 11 del Grupo 1, hubo una fuerte tormenta y un apagón eléctrico que condicionó en gran medida la lectura:

1. [De pronto, se apagan las luces, parece un corte de electricidad por la fuerte tormenta. Solo se queda la luz de emergencia encendida. Aitana grita.]

Med.— Tranquilos, es por la tormenta.

[Todos se ríen nerviosos y gritan, entre emocionados e inquietos.]

Med.— Bueno, todos quietos aquí, vamos a seguir. ¿Veis al perrito?

[Inés se echa a llorar y Aitana, que está a su lado, la abraza.]

Med.— ¿Qué te pasa?

Inés— No quiero que se apague la luz.

Med.— Ven conmigo. [Inés se acerca, la mediadora la coge en brazos y la pone en sus rodillas. Inés deja de llorar.] No va a pasar nada. Vamos a contar nosotras el cuento. [Abre el cuento de forma que ella lo ve.]. Entonces el perrito se puso triste como Inés, porque dice que no le gusta que se apague la luz. Pero no pasa nada, porque luego volverá la luz.

Arturo— Está lloviendo más que para qué, ahora.

[Darío se levanta para encender el interruptor. Todos lo llaman.]

Med.— Darío, ven, que no funciona ahora.

Aitana— [Grita] Que no va.

Darío— Que no va.

Lidia— Pues a lo mejor también ha pasado en casa.

Aitana— [Preocupada] Y en mi casa.

Arturo— Y en mi casa.

Lidia— No, en todas las casas.

[Inés comienza a sollozar un poco otra vez.]

Med.— No pasa nada [levanta la voz] en un momento todo estará igual. [Inés se calma]

Arturo— Oye, Inés, no hay que asustarse. Porque no hay nada malo.

[En ese momento se encienden las luces de forma algo intermitente. Todos ríen aliviados.]

Med.— Veis, ya está, pero si se apagan otra vez, no pasa nada, ¿vale?

[Las luces se apagan de nuevo y se alborotan otra vez, hablan todos al mismo tiempo.]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11.)

De este modo, cualquier interrupción, la llegada de un participante que se retrasaba, o voces en la calle... podían originar el desvío de la atención. Por tanto, las estrategias de mediación también se veían influenciadas y la programación se adaptaba al contexto. Por ejemplo, a los niños les gustaba encender una lámpara en forma de luna con la que se indicaba que se iniciaba la hora del cuento. Normalmente se turnaban y no había problemas, pero, en los grupos de menor edad, esto podía originar competencia, juego o dispersión:

88. Inés— ¿Enciendo la luz?

Med.— Vale. Enciende la luz. [Mira a Darío] ¡Darío, ven!

Arturo— Se pueden llamar águilas.

[Inés se levanta y enciende la luz, los demás la siguen con la mirada y dejan de prestar atención al cuento]

Med.— Y la niña se llamaba...

Arturo— [Interrumpe] ¡Eh! [Se dirige también hacia el interruptor]

Med.— Vamos a seguir. [Cuando Arturo pasa a su lado lo mira y con la mano le indica que vuelva al grupo. Arturo e Inés vuelven y siguen escuchando] Vamos a seguir el cuento. ¡Venga! Y la niña se llamaba... ¿Cómo vamos a llamar a esta niña?

[Ahora se dirige Darío y apaga la luz.]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 5.)

Debe tenerse en cuenta que la situación educativa tenía un carácter no formal, los niños y niñas adoptaban una actitud distendida, llegaban cansados del colegio, con ganas de jugar, de moverse o de bromear:

1. [Cuando se inicia la grabación, Diego, Lupe, Luna y Alicia están hablando al fondo de la Biblioteca y mirando libros de los expositores. Luna se dirige hacia el tapiz y se sienta dando un salto, pero se hace daño en un tobillo y se queja. Diego bromea con ella]

Diego— ¡Luna es muy listaaaa! [Canturrea lo que dice. Se sienta a su lado.]

¡Luna no es listaaaa! [Le saca la lengua.]

Diego— ¡Por lo menos yo no me escriboooo! [Canturrea e imita su gesto. Parecen referirse a algo de lo que estaban hablando anteriormente.]

[Se ríen]

Diego— Por lo menos utilizo la cabeza, no para ser guapo, que por cierto no lo eres, buaaaa

Luna— Estás hablando en masculino, no en femenino, buaaa [Mira a la mediadora] Es muy tonto. [Están bromeando y no parecen ofenderse, sino que se ríen.]

Med.— Bueno, ¿os calmáis ya? ¿pero cómo creéis que en este ambiente se puede leer una historia de miedo? ¡Imposible! [Sonríe. Se refiere a que los niños habían pedido leer historias de miedo, pero ellos estaban bromeando.]

Luna— Pues es que Diego empieza haciendo guerra de batallas y no reconoce que le voy a ganar.

Lupe— Estaban haciendo una guerra de vaciladas.

Med.— ¿Guerra de vaciladas? ¿Esto es como el rap o algo así?

Luna— No, es que él es como el insultador y me dice muchas... muchos chistes graciosos, como... vamos a parar de decir insultos, vamos a decir cosas de amor, como “amorfo de mierda, ojalá te ahogues en el río y no vuelvas más”, cosas así. [Mira a la mediadora.] ¡Preciosas! [Se ríe]

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6.)

Asimismo, el carácter no formal de la actividad permitió la conformación de grupos reducidos. En un primer momento, se organizaron grupos más grandes, pero, tras la primera semana del taller, se dividieron en otros más pequeños con la finalidad de posibilitar la lectura compartida y la participación igualitaria de todos los niños y niñas. Los grupos reducidos, entre 5 y 7 participantes, facilitaron el proceso de recepción de los álbumes sin palabras. Del mismo modo, la relación entre los niños y niñas, dentro de cada uno de los grupos, pronto se evidenció como un elemento fundamental en el desarrollo de las sesiones. En general, en los grupos 1, 3, 4, 5 y 6 siempre se generó un buen ambiente de lectura. La buena relación que había entre sus miembros propició la construcción conjunta de sentido, la conversación exploratoria (Mercer, 2009) y la lectura cooperativa como eje del proceso de recepción. Asimismo, se observó que las sesiones de lectura y la experiencia de disfrute compartida fortalecieron la cohesión de los grupos, la valoración de un ambiente adecuado para la lectura y las relaciones entre niños y niñas que al inicio mostraban menos confianza o cierta tensión.

Por ejemplo, la división en grupos más pequeños supuso que algunos participantes no coincidieran con sus amigos o con algunos compañeros de clase, puesto que los grupos del colegio y los de la Biblioteca no eran similares. Pasadas las primeras semanas, se les preguntó si deseaban estar de nuevo unidos, pero algunos niños manifestaron su preferencia por mantener el grupo reducido. En este caso, Eloy (8 años) no quiso unirse al grupo de Joel (8 años), a pesar de ser muy amigos y compañeros de clase, pues parecía temer que se rompiera la tranquilidad y el buen ambiente generado en el grupo:

647. Med.— [Mientras escriben en el pasaporte, les pregunta.] Mirad, os quería preguntar una cosa. Con vuestro grupo estoy muy contenta de cómo estáis trabajando, y entonces os quería preguntar si os gustaría venir todas las semanas a la biblioteca.

[Levantando la cabeza]

Andrés— Síii

Violeta— Síii

Todos— Síii [Todos levantan la mano.]

Andrés— A mí me gusta.

Eloy— Pero entonces ¿estaríamos con todos?

Med.— Tendríais que estar todos juntos con el grupo de...

Eloy— Entonces, no.

Violeta— ¿Podría ser que viniéramos el mismo día, pero no juntos, a diferente hora?

Med.— A mí me gustaría porque os portáis muy bien, habéis leído el cuento fenomenal.

Eloy— Sí, pero a diferente hora, todos juntos, no. Cuando salimos nosotros que entren ellos.

Andrés— Eso, venir todos los días, pero a diferente hora.

Med.— Tengo un problema con eso, por los horarios, pero voy a ver si lo puedo resolver porque me gustaría veros todas las semanas. Eloy, ¿por qué no quieres ir con el otro grupo?

Eloy— Porque Joel nos molesta, nos fastidia...

Violeta— Ya, pero es muy revoltoso.

Med.— Aquí también se está portando bien.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 8.)

En el Grupo 2 y, sobre todo, en el Grupo 7, los conflictos internos dificultaron la lectura. Durante la conversación, afloraban más fácilmente los problemas y las motivaciones que los generaban, cuestión que, en ocasiones, desviaba la atención del libro por la propia necesidad de dialogar sobre los conflictos o de reorientar la actividad. A pesar de las dificultades, los niños y niñas disfrutaron con las propuestas, aunque su lectura solía ser más interrumpida y fragmentada, y las conversaciones menos cooperativas y más *disputativas* (Mercer, 2009) que en los otros grupos, mientras que, en el trabajo individual posterior, solían sentirse más cómodos y tranquilos.

124. Diana— Daisy duerme en la pelota porque la pelota...

Anabel— No, ahora le toca a Nerea.

[Nerea no quiere, se había enfadado porque decía que Anabel le repetía y no quiere hablar.]

Med.— ¿No quieres hablar?

[Nerea niega con la cabeza.]

Anabel— Pues si no quieres hacer nada te aburrirás y cuando quieras hacer algo nos iremos a casa.

Nerea— No te voy a hacer caso, Anabel.

227. Med.— Daisy estaba como ahora Nerea, así de triste.

Todas— Sí.

Anabel— No, Daisy no estaba tan triste.

Med.— Claro, porque le dan otra pelota.

Med.— Y a Nerea ¿qué le tenemos que decir para que se ponga bien?

Diana— [Se acerca a ella.] No te preocupes porque ya no te va a decir cosas como repetirte, ya no te va a repetir Anabel.

Anabel— [Se acerca y le acaricia la cara.] Perdona, Nerea.

Med.— ¿Se te va así el enfado? Nerea

Nerea— No.

Med.— ¿Qué necesitas para ponerte bien?

Diana— Yo se lo repito. Nerea, ya sé que estás muy triste pero ya no te va a repetir Anabel— ¿Me escuchas? [La mira sonriendo, quiere hacerle reír.]

[Nerea se ríe, pero esconde la cara para que no la vean.]

Med.— ¿Ya se ha pasado, Nerea?

[Nerea niega con la cabeza]

Med.— ¿Con quién estás enfadada?

[Nerea señala a Anabel.]

Med.— Con Anabel, pero Anabel ya te ha pedido perdón.

Nerea— Pero eso no vale ahora.

Med.— ¿Y qué tiene que hacer para que se te pase?

Nerea— Es un secreto.

Med.— ¿Se lo vas a decir a ella?

Nerea— No.

Med.— Pues entonces ¿cómo lo va a arreglar?

Anabel— Entonces no lo voy a arreglar, si no me lo dices, no lo arreglo más.

Med.— Se lo tendrás que decir para que lo pueda solucionar. ¿Es eso? ¿que te sabe mal que te repita?

[Nerea afirma con la cabeza.]

Med.— Ya no lo va a hacer. ¿Verdad, Anabel?

Anabel— No.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 10. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

506. [Gorka, Antonio y David comienzan a enredar y se pelean jugando, pero bruscamente, parecen hacerse daño.]

Med.— ¡Vale! Si empezáis así nos vamos a casa.

Antonio— No, no, no... [Deja de enredar y se sienta, pero David y Gorka siguen enredando en el tapiz.]

Med.— ¿Cómo los aguantas, Paúl?

[Paúl los mira apartado de ellos, en actitud de estar cansado de la situación. La mediadora los mira seria y se separan.]

Med.— ¡Gorka, ya! Con lo bien que te portaste el otro día. [Se acerca a él y le ayuda a incorporarse.]

[Se van a las mesas. Trabajan en el pasaporte de lectura y recuerdan los libros leídos hasta el momento en el taller, los autores... lo anotan todo en el pasaporte. En el trabajo individual se muestran más tranquilos.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8.)

360. Med.— Pues el último día los tres se portaron bastante bien.

Jorge— Porque no estábamos nosotros. Además, Gorka no tenía a su víctima, a su presa. [Se ríen]

Med.— ¿Quién es su víctima?

Voces— David.

David— Yo.

Antonio— Según Gorka, David se quiere suicidar... [rectifica] ¡Ay! Gorka se quiere suicidar porque David le hace *bullyng*.

David— ¡El suelo está frío! [Toca las baldosas del tapiz y mira hacia otro lado. Parece que quiere desviar la atención.] ¡No le hago *bullyng*!

Antonio— Le hace acoso escolar David a Gorka. [Grita] ¿A qué sí, Gorka?

David— Yo no le hago acoso escolar.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11.)

La propia distribución del espacio de la Biblioteca, los libros y los materiales con los que se contaba también afectaron a las decisiones que se tomaban, a las

conversaciones y al desarrollo de las sesiones. El entorno de la Biblioteca propició que los niños y niñas ojearan libros con frecuencia, que los comentaran, que se sintieran estimulados a tomarlos en préstamo y se reactivaran las funciones y servicios de la Biblioteca:

194. Paola— Oye me ha gustado mucho, ¿lo lees otra vez?

Med.— ¿Te ha gustado mucho?

Paola— Sí.

Med.— Te lo puedes llevar a casa, para leerlo con mamá.

[Paola abraza el libro, después lo lleva al mostrador donde sabe que se anotan los préstamos]

Paola— Lo voy a dejar aquí para que me lo lleve a mi casa.

223. Diana— [Trae otro libro] ¿Me lo puedo llevar?

Med.— Sí, ese también te lo puedes llevar a casa.

Nerea— No, yo.

Diana— No, yo me lo llevo.

Sandy— [Trae otro libro en el que hay zapatos] Y este.

Med.— Sí también hay zapatos.

Sandy— Pues me llevo este.

Paola— Yo me llevo este.

[Se van todas al mostrador para dejar los libros que se quieren llevar.]

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 9. Lectura de *¿Dónde está mi zapato?*)

296. Med.— Este libro lo podéis coger de vez en cuando y fijaos cada uno en una historia.

Ruth— ¿Y dónde lo guardarás? ¿Ahí?

Joel— También hay una de unos patos.

Med.— Hay un montón de historias.

Ruth— Yo he acabado el de [imperceptible] y voy a coger este.

Violeta— Y en ese libro, además, las páginas... es como cuando las personas están cogiendo un libro y lo tienen en la mano [se levanta y hace el gesto de coger un libro de una estantería] y después pasa página y ya se va con el libro, y después pasa la página y ya está en la calle, es como así [piensa y mueve las manos como haciendo que algo se repite]

Ruth— [Interrumpe] MJ, el libro que me he llevado a casa de la biblioteca es así, de grande [lo indica con las manos, quiere referirse a un libro muy alto].
El pequeño papá Noel y mola.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

Asimismo, la creación de diferentes espacios y la adquisición de recursos específicos para leer, dibujar, escribir... motivó a los niños a su utilización y a sentir la Biblioteca como un espacio propio. Del mismo modo, sus carencias afectaron a las sesiones, como la distancia de los servicios, cuestión que resultó problemática en el caso de los niños y niñas de menor edad. Así, la lectura se veía interrumpida cada vez que un participante solicitaba ir al servicio puesto que había que acompañarlo o incluso desplazar a todo el grupo a un espacio contiguo pero diferente a la Biblioteca:

49. [Lidia se levanta corriendo y va a buscar otro libro. Vuelve con *¿Dónde está mi zapato?* Otro título que leyeron en el taller. Regresan las madres y los niños que estaban en el servicio. Arturo se dirige corriendo hacia el tapiz y coge *El globito rojo*. Se escucha también la lectura de *¿Dónde está mi zapato?* de Lidia, Inés y José, aunque ahora se solapan varias voces, las de los niños y las de las madres.]

Inés, Lidia y José— *¿Dónde está mi zapato?* Aquí, aquí, aquí.

[Se une a ellos Aitana y la mediadora. Las madres se marchan.]

Med.— A ver *¿cómo lo contáis?*

[Se une Arturo, aunque lleva *El globito rojo* en las manos.]

Aitana— *¿Dónde está el zapato?*

Inés y Lidia— Aquíiiiiii

Aitana— Pero hay muchos.

Inés y Lidia— Aquí, aquí, aquí... [Señalan en otras partes de la página.]

Arturo— Quiero beber agua.

[La mediadora lo acompaña de nuevo al servicio.]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 11.)

Los lectores infantiles

Los niños y niñas participantes del *Taller de lectura* fueron los protagonistas de las acciones desarrolladas en la Biblioteca. Por tanto, factores como su edad,

personalidad, preferencias, expectativas, motivaciones, experiencias, competencias o destrezas convergieron en la configuración de la experiencia socioeducativa.

Por ejemplo, los participantes se apoyaron en sus experiencias y conocimientos previos para interpretar las obras e integraron estas experiencias en la lectura. Así, si habían visto una película recientemente, o estaba de moda una canción, o seguían una serie de dibujos animados o habían leído un cuento en el colegio... estas experiencias podían influir en la elección de la obra o en la conversación, en la medida en que establecían conexiones, como se ha visto en el tipo de respuesta experiencial:

101. Héctor— Está, está, no sé está... [Se muestra confuso.] (Imagen 100)

Ruth— Cansada.

Joel— Pensativa. [Sube el tono, con seguridad.] Está diciendo...

Héctor— Está pensativa y las gaviotas la están mirando o está... [duda] ha cerrado los ojos y está haciendo ommm [Imita una postura de yoga.]

Med.— ¿Se está relajando?

Héctor— A lo mejor.

[Risas]

Med.— Joel decía que estaba pensativa. ¿Qué piensas, Joel?

Joel— Yo iba a decir algo de Moisés, porque Moisés abre los mares.

[Ruth se ríe.]

Med.— ¿Lo estás dando ahora en religión? ¿Te estás preparando para la comunión?

Joel— Sí.

Med.— ¿Y te ha recordado...?

Joel— Es que lo vimos en una película.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

Imagen 100. *La ola* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



Por otra parte, la edad y el nivel de competencia oral, visual y cognitiva se presentaron asociados y condicionaron, entre otras cuestiones, la forma de desarrollar la lectura, las estrategias de mediación y las características de la conversación. Así, se observó que, en la lectura compartida de álbumes sin palabras, los niños y niñas de 3 y 4 años requerían de mayor apoyo e intervención mediada. En este extracto, José (4 años) reconoce que no sabe contar la historia:

253. Arturo— ¿Nos vas a enseñar los dibujos de ese cuento?

Med.— ¿Por cuál empezamos?

[Señalan *Ladrón de gallinas*.]

Med.— Vale. Lo vamos a contar. Como ya lo conocéis, lo vais a hacer vosotros.

Voces— ¡Vale!

José— *El ladrón de gallinas*.

Arturo— [Gritando] ¡Mira, que se lleva una gallina!

José— No sabemos. [Se refiere a que no saben contarlo]

Arturo— ¡Que se lleva la gallina!

Med.— Vamos a ver quiénes son los personajes. [Señala en la página de uno en uno]

Voces— El oso. El conejo. El lobo.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

En los grupos de menor edad, les gustaba escuchar la lectura de álbumes con texto mientras contemplaban las ilustraciones, pero les resultaba más complicado verbalizar o comentar lo que veían en ellas. Las conversaciones eran igualmente más breves y fragmentadas, mientras que la respuesta corporal, la dramatización o el juego surgieron fácilmente y con mayor frecuencia que en otros grupos.

Los participantes de 5 a 8 años siempre se mostraron muy motivados por todas las obras y actividades que se plantearon. Se implicaron activamente en la lectura compartida, en la construcción conjunta de sentido y en la conversación. Manifestaron especial competencia en el pensamiento narrativo, en el uso de estrategias de lectura del nivel descriptivo e interpretativo, en la construcción de textos orales y en la comprensión de ilustraciones figurativas y de algunos códigos visuales más complejos, aunque, en este caso, solían requerir mayor apoyo de la intervención mediada.

También mostraron preferencia por el dibujo, por la escritura y por el relato oral de sus creaciones ante la cámara, respuestas creativas que se reforzaron durante el desarrollo del taller.

Los niños y niñas de 9 a 11 años también disfrutaron de la lectura de álbumes sin palabras, mostraron desarrollo del pensamiento narrativo y del pensamiento lógico. En este caso, las conversaciones solían ser más críticas y las respuestas analíticas más genéricas y profundas; por ejemplo, se interrogaron sobre cuestiones como la intención del autor/a o el porqué de la existencia de libros sin palabras.

Asimismo, se observó que las destrezas comunicativas y visuales mejoraron durante el desarrollo del taller. Por ejemplo, en la primera sesión del Grupo 3 (5-7 años), se propuso la lectura de *Caperucita roja* de Adolfo Serra. Se trata de una propuesta sugerente y compleja, aunque se pensó que el conocimiento del cuento popular y la intertextualidad de la obra facilitarían su lectura o, al menos, un primer acercamiento a la historia. A pesar de su intertexto lector, las respuestas de los niños fueron concisas y la intervención mediada orientó la lectura durante todo el proceso:

45. Med.— *Caperucita roja*. A ver si conocéis este cuento. ¿Alguien lo conoce?

María— Sí, lo tenemos en el colegio.

Med.— ¿Seguro que este?

Jaime— Este no lo tenemos.

[La mediadora muestra la primera ilustración. Celia mira y parece extrañada.]

Izakun— Vivía en una rama.

Med.— ¿Esto es una rama?

Voces— No.

María— Parece una cola...

Belén— Del lobo feroz.

María— Sí, parece una cola del lobo feroz.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1. Lectura de *Caperucita roja*)

En esta sesión, los niños realizaron hipótesis e inferencias en función de las preguntas de la mediadora:

234. Med.— ¿Qué hace ahora Caperucita?

María— Se esconde.

Med.— [Cierra el libro] ¿Y vosotros qué pensáis que va a pasar?

Roy— Que se la va a comer.

[Otras voces dicen lo mismo.]

Med.— [Mira a Belén] ¿Tú qué piensas?

Belén— [Con voz muy bajita] Que se la va a comer.

Med.— ¿Todos pensáis que se la va a comer?

A coro— Sí.

Izaskun— Yo pienso que no la va a ver.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1. Lectura de *Caperucita roja*)

Sus respuestas contrastaron con las de sesiones posteriores en las que el Grupo 3 se caracterizó por dirigir la lectura. Así, se observó evolución y aprendizaje en el desarrollo de la competencia oral y visual:

181. Izaskun— [Coge el libro] Había una vez un niño que se echaba a la cama a dormir, después, se despertaba con los ojos abiertos, se levantaba, iba a mirar qué es, se vistió y llamó a su mamá, se puso las botas, el gorro y fue afuera, salió, se le cayó el gorro, iba corriendo, corriendo [pasa la página].

205. Jaime— Que luego, como había nieve, pues empezó a hacer una bola, y luego, con una pala, empezó a hacer una montaña y luego... más grande y luego desayunó.

Roy— El niño hizo un muñeco de nieve, le explicó a su madre que hizo un muñeco de nieve, se fue con una bufanda y con un gorro para vestirle.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

En todos los grupos se produjo una evolución en este sentido. En los siguientes ejemplos, puede observarse la diferencia entre la lectura realizada por el Grupo 2 en la Sesión 2 y en la Sesión 10 en relación con el grado de autonomía lectora de las ilustraciones:

[La mediadora muestra escenas de *Caperucita roja* a las que no han prestado atención anteriormente.]

Nerea— El lobo.

Anabel— Los lobos.

Med.— ¿Hay muchos?

Voces— Sí.

Nerea— 1, 2, 3.

Paola— 1, 2, 3, 4 y 5.

Med.— ¿Dónde está Caperucita?

Nerea— Aquí.

Med.— ¿Qué hace?

Anabel— En la patita del lobo.

Med.— ¿Se ha escondido?

Voces— Sí.

Paola— En la patita.

Med.— ¿Y esto qué es?

Anabel— La cola.

Med.— ¿Seguro? ¿Es la cola o son los dientes?

Anabel— La cola.

Med.— (Pasa la página) ¿Era la cola o los dientes?

Anabel— Los dientes.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *Caperucita roja*.)

159. Sandy— A mí, a mí. Pues que el perrito estaba...

Diana— [Le susurra a Sandy] Muy enfadado.

Sandy— Muy enfadado porque la pelota estaba explotada.

Diana— Me toca. Que Daisy estaba fuera con esta niña...

Anabel— [Interrumpe] Con la pelota.

Diana— Explotada...

Anabel— [Interrumpe] Luego iba a llover [observa las sombras del cielo] y la niña la iba a coger y... y no puede...

Diana— Y estaba muy triste porque... [se gira a Anabel] Me toca.

Anabel— Ahora me toca a mí. Ahora, le cogió la niña de la correa, el perrito estaba triste y luego, aquí no había nada, [señala cada viñeta aunque parece confundida por el orden que debe seguir] había un perrito y aquí había un perrito con una cacerola. (Imagen 101)

Diana— Y ha tirado la pelota a la basura.

Anabel— Y ha tirado la pelota a la basura y el perrito estaba triste.

Sandy— Que la niña estaba con el perrito.

(Grupo 2. /3-5 años/. Sesión 10. Lectura de *Una pelota para Daisy*.)

Imagen 101. *Una pelota para Daisy* de Chris Raschka. Ed. Colimbo



En cuanto a sus preferencias lectoras, los participantes manifestaron su predilección por las historias de *Gerónimo Stilton* y parecieron decantarse por libros muy específicos y por un corpus muy reducido de lecturas:

60. Med.— Tú también sacas de esta biblioteca ¿verdad? ¿cuáles sacas?

Joel— Los de *Gerónimo Stilton*.

Med.— También ¿no? Son tus favoritos.

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 2.)

Diego— Y sobre todo me gustan los de *Gerónimo Stilton*.

Luna— A mí también, son muy chulos.

Diego— Bueno, sobre todo, sobre todo, más concreto los de *Gerónimo Stilton en el Reino de la Fantasía*.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6.)

También en las entrevistas las madres comentaron este tipo de preferencias y parecían tener la creencia de que eran los únicos libros por los que se sentían motivados sus hijos. Sin embargo, esto contrastó con lo observado en el taller, pues los participantes expresaron su interés por todas las obras que fueron seleccionadas, tanto álbumes con texto, como álbumes sin texto, como otros libros que se ofrecieron para su lectura en casa y que tomaron en préstamo. En este sentido, podría decirse que su actitud era abierta y curiosa, así, sus preferencias y gustos previos no condicionaron el

desarrollo del taller, sino que los niños y niñas se sintieron atraídos por obras que desconocían y se involucraron activamente en su lectura.

La individualidad en cuanto a la personalidad, las expectativas o el nivel de competencia comunicativa y visual de cada uno de los 41 participantes también resultó significativa. Como ejemplo, se muestra un informe individual de los participantes del Grupo 5 en cuanto a factores como su personalidad, preferencias, competencias y evolución en el taller.

Héctor

Héctor (7 años) se declaró no lector al comienzo del taller y muy aficionado al fútbol, como si de alguna forma considerara que fueran gustos contrapuestos. No conocía, ni había utilizado previamente la Biblioteca, pero siempre entraba contento y parecía disfrutar en todas las sesiones. Era un niño muy inquieto y extrovertido, le costaba concentrarse durante un rato, se movía continuamente, sobre todo cuando leían sus compañeros, aunque parecía escucharles mientras se movía, pues en sus intervenciones se notaba que había estado atento. Además, se implicaba activamente en la construcción de sentido cuando era su turno o cuando tenía alguna idea o hipótesis sobre lo que estaba sucediendo o sobre su interpretación de alguna cuestión que había generado dudas en el grupo, entonces no le gustaba que nadie le interrumpiera. En ocasiones, era muy perspicaz, se aventuraba rápidamente a formular hipótesis, de forma impulsiva, aunque, cuando se le hacía una pregunta, solía meditar un poco más. Algunas de sus intervenciones sobre cuestiones complejas eran muy acertadas. Cuando observaba que alguno de sus comentarios causaba risa entre sus compañeros, entonces buscaba la forma de expresar otra idea que provocara la misma reacción, lo que solía provocar que se olvidase del libro y que se aventurase a divagar, buscando algún tipo de conexión que pudiera generar esas risas. En general, siempre se mostró interesado por los libros que se leyeron en cada sesión, especialmente por los álbumes sin palabras, de hecho, a partir de la segunda semana, cuando conoció los álbumes sin palabras, los solicitó para leerlos en sucesivas sesiones. Parecía que no identificaba lo que se hacía en el taller de lectura, ni la conversación, ni la interpretación de las obras, con el concepto que él tenía de lectura, un concepto más vinculado a la escuela, pues en el colegio los niños y niñas solían leer en voz alta, de uno en uno, y eso no parecía gustarle; por ejemplo, después de unas semanas, volvió a declarar que no le gustaba

leer, cuando la mediadora le dijo que en la biblioteca leía muy bien, pareció sentirse orgulloso. Los niños solían hablar en la biblioteca de lo que sucedía en el colegio y transmitían una imagen de él como de un niño poco motivado por la escuela, parecía que él repetía la imagen que los demás proyectaban de él, como, por ejemplo, que no le gustaba leer, y no se cuestionaba que, sin embargo, en la biblioteca solía hacerlo con bastante interés y sentía curiosidad por los libros. También se llevó algún libro para leer en su casa, en este sentido parecía contagiarse de la ilusión que otros niños mostraban cuando lo hacían.

Irina

Irina (7 años) era una niña aparentemente muy introvertida. Su familia manifestó que era muy tímida, que probablemente no hablaría en el taller de lectura y que tenía dificultades con la expresión oral, cuestión que también dificultaba su lectura en voz alta. No le gustaba leer, pero sí que le contaran historias. Cuando el primer día ella comprobó que no debía leer en voz alta delante de sus compañeros, pareció aliviada y contenta con el tipo de libros que descubrió en el taller. En contra de lo esperado por su familia, en las sesiones, nunca se negó a leer o a interpretar las páginas de los álbumes sin palabras. Al comienzo, no intervenía de forma espontánea, solo cuando era su turno. Observaba con detenimiento la página, parecía más reflexiva que otros niños, menos impulsiva, y después expresaba sus ideas, al principio, con vergüenza, apenas se le escuchaba, pero las expresaba. Estaba muy unida a Ruth y esta tendía a sobreprotegerla y decirle siempre lo que podía decir. En las primeras sesiones, Ruth le susurraba el comienzo de una lectura posible ante una determinada página, Irina lo repetía y después continuaba. Sin embargo, a las pocas semanas, empezó a pedirle que se callara y se negaba a seguir el camino que su amiga le proponía, lo hacía en buen tono, sin enfadarse, tampoco Ruth se molestaba. Con el tiempo adquirió seguridad y se mostraba voluntaria para intervenir y contar libros a sus compañeros. Cuando dibujaba, escribía o se realizaban otras actividades después de la lectura, se concentraba con más facilidad que otros compañeros puesto que lo hacía en silencio y se centraba en la tarea con la que siempre parecía disfrutar. Le gustaba o bien necesitaba que la mediadora supervisara continuamente su trabajo. Al comprobar que era bien valorado, comenzó a mostrar más confianza y una creatividad especial para reflejar la abstracción a través de sus ilustraciones y para inventar historias que a veces

contaba. La evolución de Irina fue notable y sus familiares se mostraron sorprendidos con los buenos resultados.

Joel

Joel (8 años) se reconocía a sí mismo como lector. Era un lector entusiasta de la saga de libros de *Gerónimo Stilton*. Antes del inicio del taller, eran los únicos libros que leía de forma autónoma y por propia elección. Cuando iba a la biblioteca con su madre, solía elegir uno de estos libros. En las primeras sesiones del taller, los mencionó alguna vez, pero fue su madre la que habló más de este tema en la entrevista y de los gustos de su hijo. Durante el transcurso del taller, Joel mostró interés por todas las lecturas que se realizaron, él decía que le gustaban especialmente los libros de humor o de miedo, pero sus gustos parecieron ampliarse puesto que era frecuente que se llevara otros libros de la biblioteca al finalizar las sesiones. Así, manifestó especial interés por los libros de búsquedas y por los que planteaban un reto cognitivo. Durante las sesiones de lectura, Joel tendía a relacionar fácilmente el libro que se estaba leyendo con sus experiencias personales, lecturas, películas... establecía conexiones y comparaciones habitualmente y daba pie a que el resto de compañeros también lo hicieran. En esas conversaciones eran frecuentes las referencias al mundo compartido entre los niños del grupo, fuera del taller, y se ponía en evidencia la realidad de la una localidad pequeña, en la que los niños compartían la mayoría de las interacciones sociales. Así estaban juntos en el colegio, en otras actividades extraescolares, en la catequesis, en el parque, participaban en los mismos juegos y tenían vínculos familiares entre ellos. En esas conversaciones también se ponían en evidencia sus ideas sobre la vida, su mirada de la realidad y Joel mostraba también algunos de los estereotipos sociales que consideraba eran compartidos por los demás o eran susceptibles de hacer reír a sus compañeros. Joel mejoró en su comportamiento durante el transcurso del taller. Disfrutaba de la conversación con sus compañeros, a pesar de que, en un principio, consideraba que él no debía estar en este grupo porque los demás eran de un curso inferior.

Ruth

Ruth (7 años) ya era socia de la biblioteca antes del comienzo del taller y tomaba libros en préstamo habitualmente. Desde el primer día se mostró muy cómoda en el espacio de la biblioteca y orgullosa de haber leído varios de los libros que se encontraban

expuestos en las estanterías, por lo que los señalaba y comentaba habitualmente, por ejemplo, antes de comenzar la sesión de lectura o durante las conversaciones literarias. También le gustaba la idea de que se hubieran adquirido nuevos libros y de que se hubiera acondicionado el espacio para poder leer y realizar otras actividades. En varias ocasiones mencionó que, desde que se había arreglado la biblioteca, iba con su hermana en el horario de apertura al público para leer, dibujar, escribir, elegir libros... porque le gustaba estar allí. Durante el desarrollo del taller, mostró mucha curiosidad por los libros y solía llevarse libros en préstamo a casa después de cada sesión, decía que los leía sola o se los leía a su hermana de 4 años. Su hermana también era participante del taller de lectura. Según comentaba Ruth, en casa, las dos hermanas hablaban sobre el taller y sobre los libros que ambas leían, de hecho, Ruth solía mencionar los libros leídos por los pequeños o las actividades realizadas con ellos porque decía que se lo había contado su hermana. En la lectura siempre era muy participativa, le gustaba conversar, se emocionaba cuando consideraba que tenía una idea o una explicación interesante, de forma que tendía a interrumpir continuamente a sus compañeros para expresar sus hipótesis, le costaba mantenerse en silencio y respetar los turnos de palabra. También mostraba una actitud muy sobreprotectora con su amiga Irina, como si considerara que ella la necesitaba, así que solía susurrarle ideas para que respondiera cuando era su turno. Parecía que tenía el hábito muy adquirido, le surgía de forma muy espontánea, un hábito que quizá trasladaba de la escuela. En las sesiones del taller le gustaba leer todos los libros que se proponían o elegirlos ella, tanto álbumes ilustrados como álbumes sin palabras. Al principio se mostró muy sorprendida por el hecho de que los libros que se leían no tuvieran texto, esto pareció chocar con sus expectativas, pues en el taller esperaba leer texto escrito en voz alta tal y como hacían en la escuela. Sin embargo, siempre acogió las obras con mucho entusiasmo, a Ruth le gustaba hablar de las lecturas que hacía, le gustaba compartir sus ideas sobre el mundo y estos libros le daban la oportunidad de expresarse.

Violeta

Tanto Violeta (7 años) como su madre declararon desde el comienzo del taller que ella no era lectora y que no le gustaba leer. Su madre decía que no conseguía despertar su interés por la lectura y que se cansaba enseguida cuando comenzaba a leer, pero esta imagen contrastó desde el principio con lo que se observó en las

sesiones. Violeta siempre mostró una capacidad o competencia especialmente sobresaliente para interpretar los significados de las obras que se proponían y percibir claves constructivas complejas. En muchas ocasiones, se le iluminaba la mirada mientras leían sus compañeros porque había advertido algo que ellos no habían visto, sin embargo, cuando esto pasaba, no solía interrumpir, sino que dirigía la mirada a la mediadora con intención de avisar, o levantaba la mano con ganas de intervenir. Solo cuando observaba que los turnos se rompían y que otros compañeros interrumpían, entonces se animaba a hacerlo ella también. Resultaba sorprendente que una niña que decía que no le gustaba leer, porque le aburría o le producía cansancio, disfrutara tanto con las historias ficcionales y con la lectura compartida. Aunque sucedía algo parecido con otros participantes como Andrea, Luna, Héctor, Roberto o Paúl, el caso de Violeta era uno de los más llamativos por su particular competencia lectora y destreza en las estrategias interpretativas. Tampoco se observó nunca que mostrara cansancio en las lecturas, siempre estaba muy concentrada en la observación de las imágenes y en su interpretación, y parecía disfrutar y emocionarse ante sus hallazgos. Sus interpretaciones solían dar pie a claves de lectura que eran utilizadas por sus compañeros para seguir profundizando en la conversación, aunque a veces también pasaban inadvertidas ante el resto del grupo al no comprender su nivel de abstracción. La mediadora se apoyaba con frecuencia en sus interpretaciones para realizar preguntas. De alguna forma, Violeta siempre abría caminos más complejos, pero también era importante equilibrar el protagonismo que los niños adquirían, lo que podía conllevar la pérdida de oportunidades de interés. Durante el desarrollo del taller, Violeta modificó su autoconcepto sobre su relación con la lectura y manifestó en varias ocasiones que le gustaba leer.

Los álbumes sin palabras

Las características temáticas, estructurales, narrativas o plásticas de los álbumes sin palabras incidieron en el proceso de recepción de los participantes y en las estrategias de mediación.

Las obras con una trama y una estructura lineal, como *Ladrón de gallinas*, *El muñeco de nieve*, *La ola*, *Un niño, un perro y una rana* o *Una pelota para Daisy*, propiciaron la construcción de un texto oral narrativo también lineal y continuado. Con

estos libros, la lectura solía realizarse por turnos. Cada niño o niña interpretaba una página, mostraba la ilustración y pasaba el libro a su compañero, de manera que las conversaciones tendían a ser acumulativas (Mercer, 2009). Ante escenas más ambiguas, los participantes rompían la dinámica e intervenían espontáneamente para realizar inferencias, debatir o negociar los significados. Después, ellos mismos reiniciaban los turnos de lectura. Es decir, el grupo autogestionaba o regulaba frecuentemente el orden y la forma de las intervenciones en función de la propuesta de la obra y de su mayor o menor complejidad:

208. Izaskun— Me toca. [Coge el libro] Un día, una mañana, el zorro y la gallina seguían andando...

Ariel— [Le corrige] Corriendo.

Izaskun— Corriendo. Y el conejo, el gallo y el oso le persiguieron. [Lo muestra.]

Jaime— [Mira la siguiente imagen] Y fue a una barca y se encontró una barca y...

Celia— [Coge el libro y observa la imagen que le corresponde, se toma unos segundos y se ríe, parece que le da vergüenza, muestra la imagen a todos.]

Med.— ¿Qué ocurre? ¡Cuéntalo!

Celia— El oso, el conejo y el gallo están en una... [Se ríe y los demás se acercan más.]

Jaime— [Interrumpe] Se han subido en el oso, y el gallo mira con las gafas... [se ríe]

Celia— Están en un barco. [Lo enseña]

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

Las obras multirreferenciales, con varias historias paralelas, como *¿Dónde está el pastel?*, *El hombre de la flor* o *El viaje de Max*, plantearon un reto mayor a los participantes y la necesidad de efectuar nuevas relecturas para localizar personajes secundarios, seguir otras líneas narrativas y comprender la propuesta. A pesar de que, en una primera lectura, los participantes trataban de reconstruir una linealidad narrativa, en las siguientes lecturas, tendían también a la multirreferencial y a realizar lecturas más fragmentadas y lúdicas, basadas en el juego de búsquedas que este tipo de obras propone:

732. Eloy— Después está hablando con la señora en la fuente, en el mismo sitio donde se volvió a sentir triste.

[Andrés pasa la página]

Eloy— Luego el ladrón... [buscan] aquí me parece que no está.

Andrés— Oye, esto ¿es un fantasma?

Eloy— No, no es...

Andrés— Es un fantasma.

Eloy— Después el ladrón... aquí no está porque está en otra calle. ¡Ah, mira! ¡Ah, no!

Andrés— Aquí no está tampoco. [Pasa la página, en esta segunda lectura observan con más detenimiento antes de pasar las páginas.]

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

La lectura fragmentada y lúdica también se produjo ante obras no ficcionales como *¿Dónde está mi zapato?*, *Zoom* o *Re-Zoom*. La localización espacial o la identificación de objetos camuflados generaron referencias exofóricas y un discurso deíctico y dependiente del libro:

616. Voces— Por el libro... (Imagen 102)

Voces— No, no...

Med.— ¿Por el libro?

[Paso de página.]

Voces— Síiii

Med.— Síiii, muy bien. Habéis acertado.

Lupe— Ahora al coche.

Luna— Sí, al coche.

Diego— El lanzamiento del cohete.

[Paso de página.]

Voces— Síiii, el coche.

Med.— ¿Y ahora?

Voces— Al coche más aden...

Lupe— Es que... ¡ah! Que tiene dos pies, parece que tiene dos pies...

[Se solapan las voces]

Voces— Al cartel, al cartel.

Diego— Mira, es verdad, parece que tenga alguien metido por debajo.

Sonia— Al cartel.

[Paso de página.]

Sonia— Al cartel, ¡toma! Y ahora nos vamos a meter aquí. [Señala en la página.]

Voces— Siii

Alicia— Sí, aquí al abanico.

[Paso de página]

Voces— Síiii

Diego— Y ahora aquí, aquí...

Pilar— Sí, a la casa.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Re-Zoom*.)

Imagen 102. Escenas de *Re-Zoom* de Istvan Banyai. Ed. Fondo de Cultura Económica



Las obras caracterizadas por cierta complejidad metaficcional o por la ambigüedad como *El libro rojo*, *Caperucita roja*, *Sombras*, *Martes* o *Depredadores* provocaron el extrañamiento de los participantes:

205. Med.— ¿Qué es entonces?

Voces— El pelo. El lobo.

[Las voces se solapan, no se ponen de acuerdo.]

Med.— ¿Por qué alguien piensa que es el lobo?

Roy— Porque es como el lobo.

Izaskun— Igual es una forma del viento que hace.

Med.— ¿Se parece al lobo esta forma del viento?

Voces— Sí, no.

Celia— Sí.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 1. Lectura de *Caperucita roja*.)

177. Joel— [Se dirige a Violeta] Pues aquí tienes sombras. [Señala las sombras que proyecta Violeta sentada en el suelo.] ¡Oye! Lo que pasa es que la bicicleta allí está del revés [señala la página de arriba] y allí está bien [señala en la de abajo]. (Imagen 103)

[Se quedan callados, parecen pensativos.]

Violeta— Sí, es verdad. ¡Qué raro!

Ruth— [Se acerca y señala el título de sombras en el reflejo inferior.] Y lo de sombras... esto está boca abajo.

Joel— [Interrumpe a Ruth] Lo de las sombras está mal y la bicicleta está bien y arriba la bicicleta está mal y la sombra está bien. Nosotros estamos aquí.

Violeta— Está al revés.

Ruth— Una página boca arriba y otra boca abajo.

Imagen 103. *Sombras* de Suzy Lee. Ed. Barbara Fiore



277. Violeta— Esta es la niña y esto es un lobo.

Héctor— Sí, esta es la sierra con el martillo.

Violeta— El lobo se está tirando a las flores, la manzana está colocada como antes, y esto aquí hay más flores, y aquí está un círculo y una luna.

[La mediadora coge el libro y lo muestra a todos, las chicas que estaban más alejadas se acercan y miran el libro.]

Violeta— ¡Qué extraño!

Ruth— Es como si hubieran cortado, antes de la otra imagen, la bicicleta y hubiera cogido la rueda...

Violeta— [Señalando en la página] Es que la han cortado.

Ruth— Y habían cogido esto.

Violeta— [Señalando en la página] Es que la han cortado porque mira, antes había cuerdas y así y ahora no hay cuerda.

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

159. Alicia— Y esto parece... el aspirador.

Pedro— Una flor, ¿no?

Alicia— Ya, muy raro. Es muy raro esto, ¡eh!

[Han comenzado a percibir las transformaciones de los objetos en la página inferior. Pasan la página.]

Alicia— ¿En serio? ¡Un aspirador...!

Lupe— A ver, dale la vuelta. [Giran el libro.] ¡Hala, mira! Un elefante.

Alicia— ¡Que es el aspirador!

Lupe— Una bailarina...

Alicia— ¡Que es ella!

Lupe— Un cocodrilo...

254. Lupe— Además, es un libro muy raro porque se abre así. [Indica un movimiento con las manos de abajo-arriba.] Y los libros se abren así. [Indica un movimiento de izquierda-derecha.]

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

314. Antonio— [Modula la voz] A las 11 y 21 de la noche, un señor muy raro con una bata estaba desayunando y sospechó de unas ranas que están al lado suyo.

[La mediadora pasa la página y se ríen de la escena, las ranas tropiezan con la ropa tendida] (Imagen 104)

Roberto— [Se ríe a carcajadas y señala en la página] ¡Mira este!

Antonio— Parece un astronauta.

Roberto— ¡Mira este!

Antonio— ¡Mira! ¡King Kong!

Roberto— Mira, mira... [señala en la página]

Med.— ¿Qué ha pasado?

[Contestan todos a la vez y se solapan las voces, se muestran encantados y divertidos con el humor absurdo de la escena.]

Antonio— Que han tirado todos los palos...

Roberto— Sí.

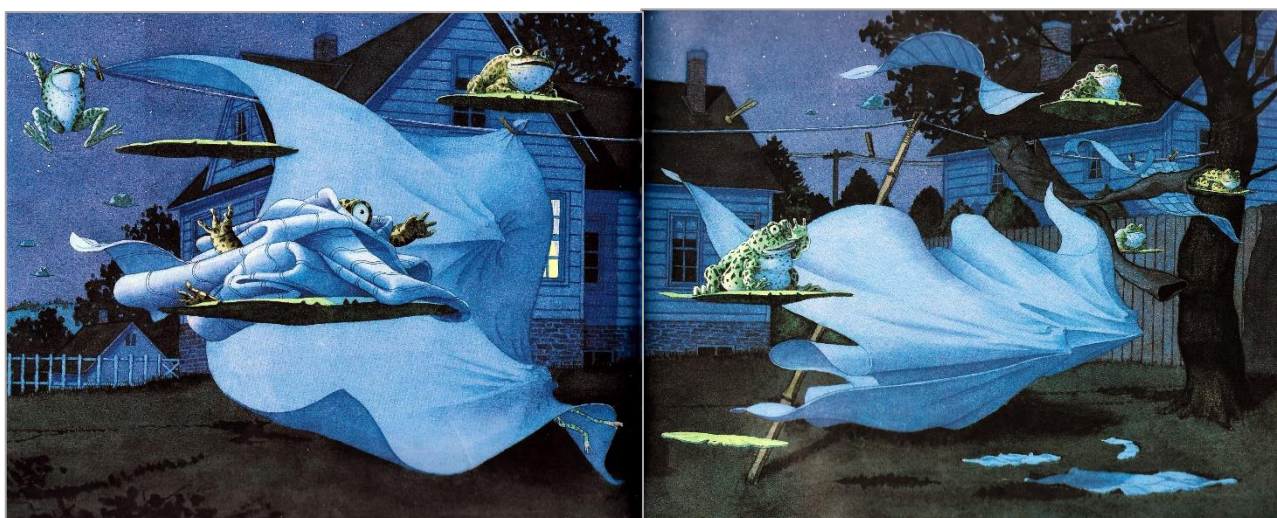
Gorka— Allí hay una rana que se ha quedado atrapada.

David— Es un ovni, mira.

Antonio— ¡Han tirado los palos de la electricidad!

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

Imagen 104. *Martes* de David Wiesner. Ed. Océano Travesía



198. David— Érase una vez un pueblo que... [imperceptible] [Los niños del fondo hacen mucho ruido y David habla muy bajito.]

Med.— ¿Nada más? ¿No os llama la atención nada más?

Antonio— Estas cosas. [Señala sobre unas ramas de árbol.]

David— Yo en... la antena. [Piensa. De pronto grita, como si hubiera encontrado el sentido de la escena] ¡En el pájaro!

Antonio— Sí, yo me había fijado en el pájaro.

Jorge— ¿Y estas cosas tan raras que hay aquí? [Señala sobre las ramas de árbol.]

Antonio— En estas ventanas... que yo creo que las tapan las cortinas...

Jorge— ¡Ah, es que aquí hay un monstruo!

David— ¡Ay, mi madre!

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

Los niños se sintieron retados por la ambigüedad de unas imágenes que contaban tanto como ocultaban, el afán por el hallazgo de claves significativas mantuvo activos a los participantes durante todo el proceso de recepción. La extrañeza provocada por estas propuestas instó a conversaciones más exploratorias (Mercer, 2009). Aunque las niñas y los niños trataban de comenzar lecturas ordenadas y por turnos, las escenas invitaban al deseo de intervenir, al diálogo, a la formulación de inferencias y a la construcción conjunta de sentido con la intención de esclarecer lo que sucedía o desvelar claves visuales que favorecieran la comprensión de la obra:

Andrés— En la ciudad siempre nevaba y hacía mucho frío. [Muestra la página]

Eloy— Por la calle había un niño que tenía mucho frío y pasaban dos camiones, uno detrás y otro delante, y había una bombona amarilla de que tanto se mearan los perros. [Muestra la página]

Mara— Pues el niño tenía... iba al colegio, creo, porque llevaba una mochila, unas manoplas, un gorro y una bufanda y unas botas. Y después se paró y vio un libro rojo porque... en un montón de nieve vio un libro rojo y se paró a descubrirlo. [Muestra la página]

Ariadna— [Señala en la página que ha leído Mara.] Pero a ver, esto es un libro... ¿has leído esta página?

Mara— Sí, las dos [se refiere a la doble página]

Ariadna— Entonces se acercó y descubrió que era un libro rojo. Luego se fue a clase muy contento y el profesor estaba apuntando cosas en la pizarra. [Muestra la página.]

Mara— Y en el libro había un mapa. Y en el mapa había un niño descalzo.

[Todos se acercan con curiosidad a mirar la página.] (Imagen 105)

Andrés— ¡Es verdad!

Ariadna— ¡Oye! ¿Por qué hay cuadritos? [Se refiere a las coordenadas del mapa.]

Eloy— Eso no es... Allí está la persona otra vez. [Señala al niño en otra viñeta.]

Ariadna— Yo solo veo un punto.

Eloy— Aquí está la persona otra vez.

[Se solapan las voces.]

Med.— ¿Qué pensáis que es esto?

Andrés— ¿Una isla?

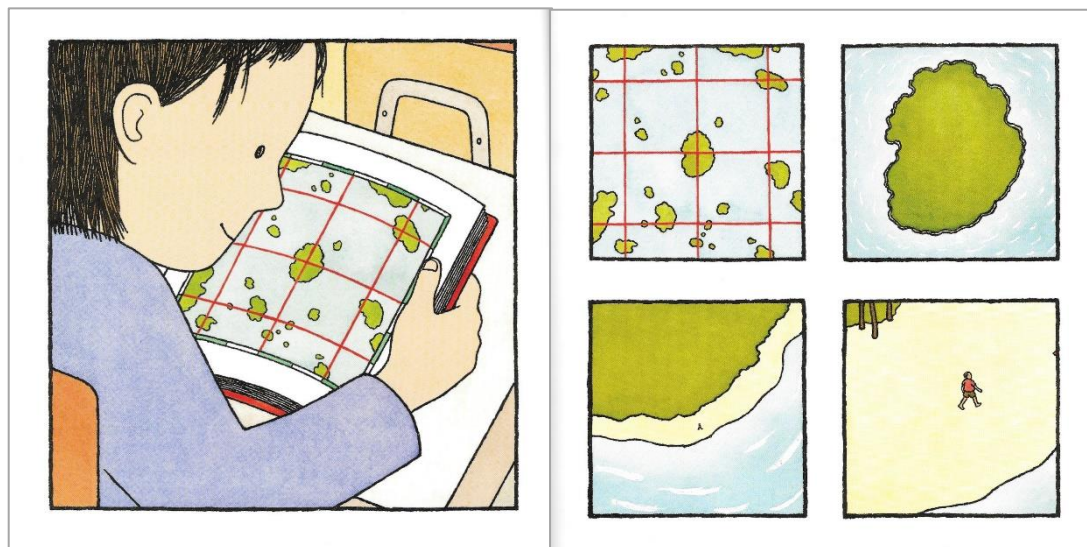
Ariadna— ¡Mira esto!

Eloy— Esto es para indicar el tamaño. Grande pequeño, muy pequeño, superpequeño [Se ha dado cuenta del juego de ampliaciones de las imágenes.]

[Escuchan a Eloy en silencio mientras observan en la imagen.]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 4. Lectura de *El libro rojo*.)

Imagen 105. *El libro rojo* de Barbara Lehman. Ed. Libros del Zorro Rojo



104. [Violeta levanta la mano muy impaciente, como conteniendo las ganas de hablar.]

Violeta— Yo, yo, yo

Héctor— Aún queda más. [Pasa la página]

Med.— Sí, pero espera un momento. [Pasa la página hacia atrás] ¿Qué ha pasado aquí?

Ruth— Que es lo mismo, pero en pequeño. [Vuelve páginas hacia atrás] Esto de aquí, pero en pequeño.

[Violeta sigue con la mano levantada. Al ver que Ruth habla, comienza ella también a hablar y se solapan las voces.]

Violeta— Que el niño en invierno se encuentra el libro y ve ese paisaje. (Imagen 106)

Ruth— [Interrumpe] En la nieve.

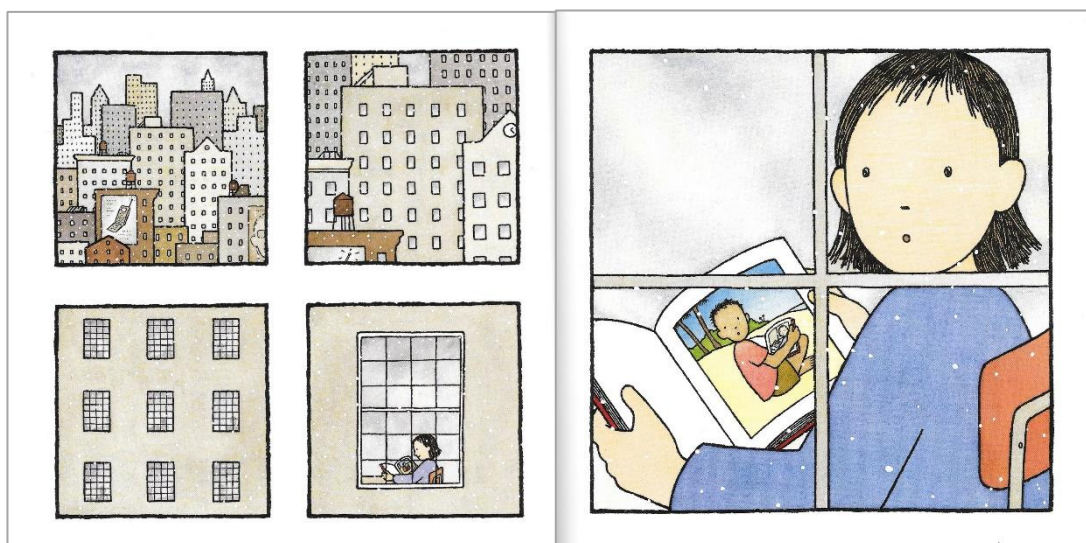
Violeta— Y después un niño en verano se encuentra el libro en la arena.

Héctor— ¡Aaaah! [Al escuchar, levanta la mano impaciente, como si las palabras de Violeta le hubieran dado una clave y trata de hablar]. Esto, esto...

Violeta— [Sigue hablando sin detenerse] Y ve una ciudad que está nevando.
[Héctor alza mucho la voz y Violeta se calla para escucharlo.]
Héctor— Esto se ha puesto así porque ahora está aquí.
[Héctor parece considerar que los dos niños son un solo niño que se desplaza,
mientras que Violeta parece haberse dado cuenta de que se trata de dos niños
en diferentes lugares del mundo.]

(Grupo 5. /7-9 años/. Sesión 5. Lectura de *El libro rojo*.)

Imagen 106. *El libro rojo* de Barbara Lehman. Ed. Libros del Zorro Rojo



En general, las obras multirreferenciales o las más ambiguas, aquellas que plantearon mayor complejidad, promovieron lecturas con retrocesos, pasos de página hacia delante y hacia atrás, búsquedas de conexiones y contrastes entre escenas, como si las niñas y los niños trataran de buscar las piezas que les faltaban para recomponer un puzzle:

119. Arturo— ¿Y los cerditos? Aquí. Y aquí otro cerdito. Y un balón.

Med.— ¿Estaba el balón antes? ¿Lo habéis visto antes?

Inés— No.

José— Vuelve para atrás.

[Los niños observan y señalan todos en la página.]

Med.— ¡Sí, mirad, estaba el balón! ¿Y antes?

[Se van fijando en las páginas anteriores y lo localizan.]

Med.— [Vuelve a la página en la que estaban] Bueno, nos vamos a ir fijando en las demás páginas, a ver si lo encontramos en todas, ¿vale?

Inés— Ahora a mí.

A coro— ¿Dónde está el pastel?

Inés— Aquí.

Ainara— ¿Y la pelota?

Voces— Aquí, aquí.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

783. Laura— [Grita emocionada] ¡Ah! Me he dado cuenta de una cosa. El ancla... [Señala con el dedo en la página y después retrocede a la portada.] (Imagen 107) ...y el ancla. [Les muestra la repetición de lo que ha visto en ambas páginas.]

Mara— Es el tatuaje del señor que lo ha perdido. Aquí está el señor y está así en color.

911. Mara— ¡Hala! Mira, aquí este señor por lo menos ya está un poco más alegre.

Laura— El ladrón.

Mara— Sí, en todas las páginas es muy curioso porque parece un ladrón.

Ariadna— Mira, aquí sale lo mismo.

Laura— Oye, en la primera página... vamos a mirar a ver si estaba el ladrón.

Ariadna— Es verdad.

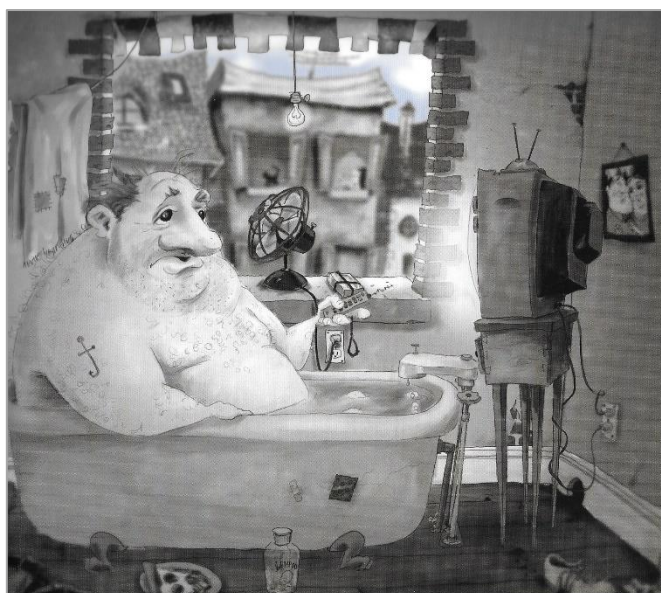
Mara— Sí.

[Buscan la primera página, pero se detienen antes en otra.]

Ariadna— Igual esta es la sombra del ladrón.

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

Imagen 107. *El hombre de la flor* de Mark Ludy. Ed. Edaf



117. Lupe— [Pasa la página.] Pero esto no tiene historia. A ver, esto es muy raro. [Se ríe]

Alicia— Síii [Mira extrañada y sonrío.]

Pedro— Esto es muy raro, no tiene historia. Pues a ver... [Parecen extrañados porque no tiene palabras.]

Lupe— A ver, vamos a verlo desde el principio. [Retrocede todas las páginas.]

Alicia— [Lee] Barbara Fiore.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

238. [Pasan la página.]

Antonio— Esto es... mira el gato. Esto es una máscara.

David— Esto es la lámpara y el pájaro que he dicho yo.

Med.— Entonces, ¿lo hemos visto antes? [Señala la lechuza.]

David— Sí, lo he visto yo.

Antonio— No.

David— ¡Hombre que no! [Retrocede páginas hacia atrás y les muestra la lechuza.] ¡Antonio, no me rabies, tío! ¡Lo ves!

Med.— ¿Y ya no está en ninguna más?

David— [Piensa] Espera, espera, no pases la página. [Muestra la primera escena, en la que se ve la lechuza muy pequeñita.]

Med.— ¿Solo aquí y allí?

[Los tres empiezan a revisar las páginas y a buscar.]

Jorge— Aquí hay una chimenea rota.

Antonio— ¿Dónde?

Jorge— Aquí, mira.

David— Yo me he fijado mucho también en que parece un eclipse. [Están contemplando la primera escena, en la que la luna aparece de color negro.] (Imagen 108)

Jorge— Igual entre los árboles hay otro pájaro.

David— Mira, y aquí también está la rata. [Parecen ver pequeños detalles y claves visuales que antes no habían visto.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*.)

Imagen 108. *Depredadores* de Antoine Gulleppé. Ed. Océano Travesía



En cuanto a los textos escritos, también resultaron significativos en la lectura de los álbumes sin palabras. En general, los títulos de los libros, la mayoría de carácter temático (Bosch, 2015), se revelaron como una clave que orientó la lectura, posibilitó la conexión de los componentes de la escena y la atribución de un determinado significado. Por ejemplo, en esta lectura de *Ladrón de gallinas* que inició Jaime (5 años), utilizó la información aportada por el título para inferir que uno de los personajes era un “ladrón” y que tenía intención de llevarse una gallina. La información textual y la transparencia icónica de la secuencia lineal de la obra permitieron a los participantes construir un relato descriptivo, interpretativo y narrativo desde el comienzo de la lectura:

178. Jaime— [Coge el libro a la mediadora, quiere empezar él la lectura.] Un día, en una casa, un oso que tenía gallinas... apareció un ladrón.

María— Es un zorro.

Jaime— Hasta que estaban desayunando y las gallinas vieron al ladrón y se llevó a una gallina.

Med.— Ahora lo enseñamos así. [Muestra la imagen.]

Izaskun— Un día, se llevó a la gallina. Y un gallo, un conejo y un oso le persiguió y siguió corriendo. [Muestra la imagen y se lo pasa a Celia.]

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 2. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

En el caso de la lectura de *Depredadores*, el título guió las expectativas de los participantes. A pesar de la ambigüedad de las imágenes y de las dificultades

mostradas en la discriminación de los personajes, el título facilitó la identificación del conflicto y de la relación entre los animales protagonistas:

465. Roberto— [Interrumpe y grita] ¡Este es el depredador y este es el de que se alimentan! Había una rata y había un depredador que sería este que lo está vigilando para alimentárselo. [Trata de construir un texto coherente y narrativo.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11. Lectura de *Depredadores*)

En el caso de los títulos formados por preguntas que invitaban a la localización como *¿Dónde está el pastel?* y *¿Dónde está mi zapato?*, el texto ofreció a los grupos de menor edad un apoyo significativo. La reiteración rítmica y cantada de la pregunta marcó la lectura y el juego de búsquedas, una suerte de estribillo que facilitaba su implicación en la historia y acercaba la lectura a la tradición oral:

86. Todos a coro— ¿Dónde está el pastel?

David— Aquí. [Señala en la página]

Med.— ¿De quién es el pastel?

Arturo— De los perros.

Med.— ¿Y alguien lo quiere robar?

Arturo— Sí, los ratones.

[La mediadora pasa otra página y se la muestra a José.]

Todos a coro— ¿Dónde está el pastel? [Entontan rítmicamente.]

[José señala en la página y localiza el pastel.]

Arturo— Lo encontraste.

Med.— Muy bien. Y ¿dónde están los ratones?

[Arturo los localiza en la página. Todos observan.]

Med.— ¿Y los perros? ¿qué hacen los perros?

[Varios de ellos imitan ladridos]

Aitana— Encorrerlos.

Arturo— Perseguirlos.

José— Arturo, ¿dónde está el pastel?

[Arturo señala en la página que le ha correspondido]

Inés— ¿Y dónde están los ratones?

[Arturo los localiza en la página]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *¿Dónde está el pastel?*)

57. Anabel y Nerea— Uno, dos, tres... [Las demás las siguen.]

Todas— Tres, cuatro.

Med.— ¿Dónde está...?

Todas— Mi zapato.

[La mediadora pasa la página y Anabel señala muy rápido en el barco que se muestra. Las demás también lo señalan, pero no se sabe si lo han visto realmente o imitan a Anabel]

Med.— [Con intención de asegurarse.] ¿Sabéis qué es esto?

Anabel— Un zapato que se ha convertido en barco.

Med.— Eso es, en un barco grande, muy grande. Mirad qué zapato más grande.

Voces— ¡Hala! [Con asombro]

Med.— ¡Venga! [Indica el número 1 con un dedo. Esta vez todas comienzan muy rápido la enumeración, con ritmo, voz alta y a coro.]

Todas— Uno, dos, tres, cuatro... [Sandy comienza a decir “cinco” y Nerea hace el gesto de taparle la boca para que no siga porque considera que se ha confundido.]

Med.— ¿Dónde está...?

Todas— ¿Dónde está mi zapato? [Entontan rítmicamente, como cantando la pregunta.]

Diana— [Señala en la página] Aquí.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 2. Lectura de *¿Dónde está mi zapato?*)

En *El libro rojo*, el título no figura en la cubierta, lo que dio lugar al juego de hipótesis:

[La mediadora muestra la cubierta de *El libro rojo*.] (Imagen 109)

Med.— ¿Cómo se titula el libro?

Mara— ¿El invierno?

Eloy— No, yo lo sé, yo lo sé.

Laura— [Interrumpe] *El niño*... Se llama *El niño* porque aquí sale un niño y aquí...

Eloy— Yo ya lo sé, se llama *Rojo*.

Ariadna— El niño...

Mara— El invierno...

Med.— Sí, Eloy ha acertado. En el título está la palabra “rojo”, pero faltan palabras.

Mara— *El rojo invierno.*

Eloy— *El libro rojo.*

Med.— Sí, es el *Libro rojo*. [Se sonríe por la rapidez con la que ha descubierto el título.] Sí, Eloy estás hoy...

[Eloy, satisfecho, hace un gesto de victoria.]

Mara— ¡Claro! [Se acerca y señala en la cubierta] Es que el niño tiene un libro rojo.

Ariadna— Y este es un libro rojo.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 4. Lectura de *El libro rojo*.)

Imagen 109. Cubierta de *El libro rojo* de Barbara Lehman. Ed. Libros del Zorro Rojo



Otros títulos aparentemente menos vinculados con la historia, también provocaron la sorpresa y la expresión de hipótesis:

245. [La mediadora muestra la contracubierta del libro *Martes*] (Imagen 110, izquierda)

David— ¡El libro de las ranas!

[Todos miran la contracubierta con curiosidad]

Antonio— ¿Cómo se llama el libro? ¿Cómo se titula?

[La mediadora gira repentinamente la cubierta, como jugando, para crear un efecto sorpresa, y muestra la cubierta.] (Imagen 110, derecha)

Antonio— [Sorprendido] ¡Martes!

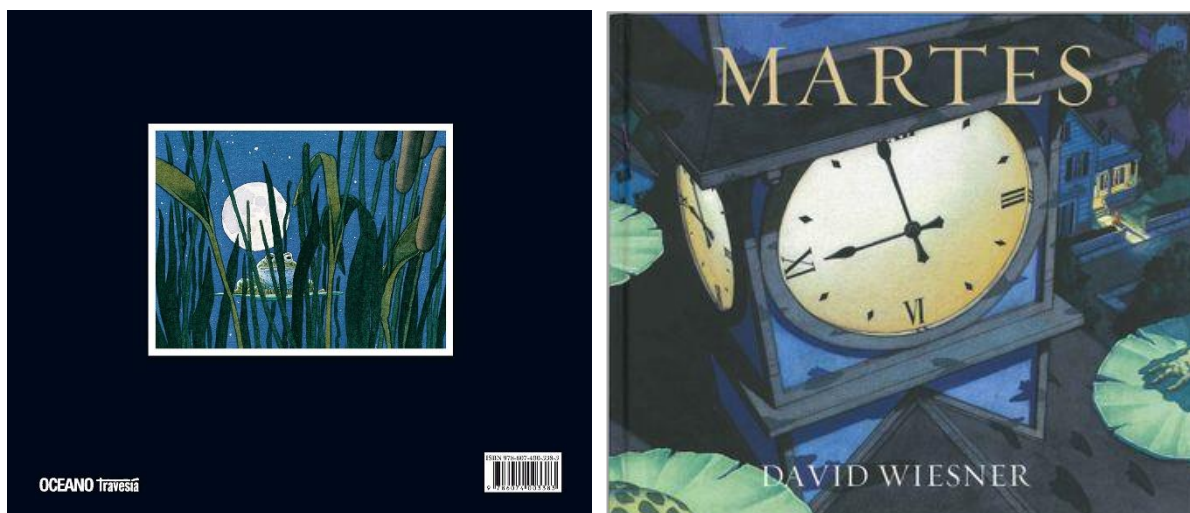
Med.— ¿Por qué se llamará así?

Paúl— ¿Porque esto pasó el martes?

[Todos miran atentos al libro. La mediadora abre el libro muestra la primera página tras las guardas.]

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 8. Lectura de *Martes*.)

Imagen 110. Contracubierta y cubierta de *Martes* de David Wiesner. Ed. Océano Travesía



En relación con otro tipo de textos, *El viaje de Max* supuso una propuesta diferenciada al contener un texto acumulado al comienzo de la obra (Imagen 111). Tras las guardas, el diario de Max introduce la historia. Cuando los niños y niñas vieron el texto, se sintieron estimulados a realizar una lectura en voz alta. La lectura les resultó motivadora, pero, en algún caso, también dificultosa, por lo que se centraron en tratar de decodificar correctamente palabras que parecían resultarle extrañas:

255. [Ariadna comienza a leer el texto de la primera página, trata de alzar la vista para mirar a la cámara y dar sentido a lo que lee, lee con claridad y soltura; después continúa leyendo Mara, se atasca en algunas palabras más complejas; sigue Laura, lee una frase y se calla para que prosiga Ariadna. Ariadna revisa la frase que ha leído Laura y le indica con un gesto que no la ha terminado. Laura lo retoma y sigue leyendo, pero también le cuesta. Retoma la lectura Ariadna. Las demás parecen conscientes de que lee más rápido y la dejan. Realiza entonaciones y enfatiza. Mara le pide que pare en un punto que le señala para poder seguir ella. Mara lee un par de frases y se detiene. Después sigue Laura. En el primer punto se para, es la que menos ganas de leer muestra. Retoma la lectura Ariadna. Mara termina el texto y pasa la página. No parece que hayan comprendido el texto, pero ellas se muestran

satisfechas y prosiguen. A partir de aquí el libro no tiene texto, aunque ellas no lo saben.]

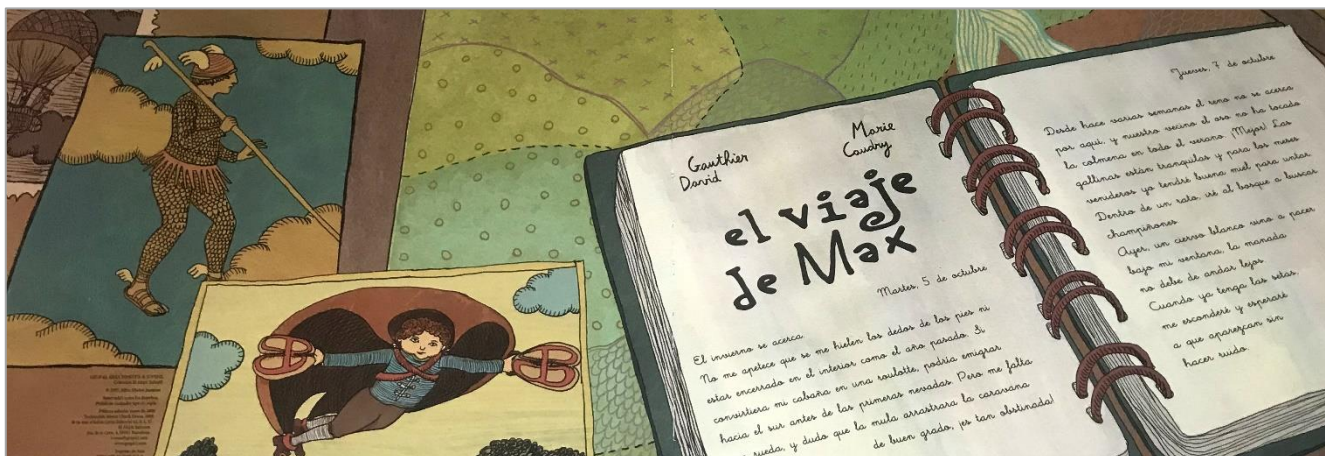
(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de Ariadna, Laura y Mara de *El viaje de Max*.)

471. Andrés— [Abre el libro y comienza a leer la primera página] El invierno se acerca... [La lectura es algo interrumpida, le cuesta pronunciar algunas palabras, no da sentido al texto y, mientras tanto, Eloy se muestra distraído, trata de mirar en la página, pero no puede ver el texto. Andrés termina de leer la página y le pasa la otra página a Eloy.]

Eloy— [Su lectura es más ágil, trata de enfatizar algunas frases, pero Andrés le pellizca por debajo de la mesa y le cuesta concentrarse, le pide que pare. Mientras Eloy realiza la lectura en voz alta, Andrés sigue la lectura en voz baja, susurrando, parece más concentrado. Por su forma de leer y dar sentido a lo que leen, da la impresión de que solo han comprendido la parte final del texto. Pasan la página.]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de Andrés y Eloy de *El viaje de Max*.)

Imagen 111. El viaje de Max de G. David y M. Caudry. Ed. El Aleph Editores



En contra de los esperado, el texto del diario de Max no pareció contribuir a una mejor comprensión de la historia o de la intención del personaje protagonista y la primera lectura en los dos grupos resultó algo confusa. Sin embargo, desde la perspectiva de los niños, la lectura fue satisfactoria y, en un primer momento, no percibieron la falta de coherencia. Es decir, se observó que, en este caso, las palabras no parecieron servir de anclaje a las imágenes, quizá por estar alejadas de ellas o por

la falta de comprensión del texto. Sin embargo, el texto editorial de la contracubierta (Imagen 112), de carácter explicativo, en el que se resume el argumento y la conexión entre los acontecimientos, originó la relectura y una mayor comprensión de la obra:

389. Med.— ¿Habéis leído esto? [Se refiere al texto de la contracubierta.]

Todas— No

Med.— ¿Quién lo quiere leer?

Mara— Yo [Levanta la mano. Lee el texto y se quedan pensativas.]

Med.— ¿Os habías dado cuenta de todo lo que se cuenta allí, lo del tejón y la madre del tejón? ¿Todo lo habías visto?

[Mara afirma tímidamente con la cabeza, pero se mantienen en silencio.]

Laura— Yo pensaba que eran cerdos.

Med.— ¿Sí? ¿Por eso os reíais tanto?

Ariadna— No, porque yo he dicho rebaño de orejas en vez de ovejas. [Se ríen.]

Med.— ¿Ah, por eso era?

[Mara, mientras tanto, está buscando en las páginas, parece buscar las escenas en las que ocurre lo que ha leído puesto que no se habían dado cuenta anteriormente de todo.]

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de Ariadna, Laura y Mara de *El viaje de Max.*)

616. Med.— ¿Habéis leído lo que pone aquí detrás?

Andrés— No, aquí no. [Lee el texto de la contracubierta en voz alta, mientras tanto Eloy lo lee en silencio y le interrumpe para leer la última frase.]

Med.— ¿Os habíais enterado de la historia del tejón?

A coro— Sí. [Aunque dicen que sí, no parecía que lo hubieran visto.]

[Andrés lo busca]

Eloy— Está en las páginas.

Andrés— Está aquí, ¿ves? [Lo encuentra y comienza a contar esta parte de la historia de nuevo, con los nuevos datos quiere volverlo a leer.] Después se le ve la mano del tejón y mira debajo un pequeñito enanito. Como puedes ver aquí, la madre del tejón busca a su pequeño animal hijo, a su pequeño hijo que está con el niño. Aquí está subiendo a por el niño, y va y lo descubre que está aquí el tejón y está sorprendido el niño porque no es la luz [imperceptible].

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 12. Lectura de Andrés y Eloy de *El viaje de Max.*)

Imagen 112. Contracubierta de *El viaje de Max* de G. David y M. Caudry. Ed. El Aleph Editores



La mediación

El proceso de mediación y el de recepción de los álbumes sin palabras conformaron, en buena medida, la experiencia de lectura. Ambos se imbricaron en la práctica, puesto que la forma en que los niños y las niñas acogieron los libros afectó a las decisiones de mediación, al mismo tiempo que las actuaciones de la mediadora orientaron el desarrollo de las sesiones. Así, a través de la mediación, se pretendía facilitar el encuentro de los niños y niñas con los libros (Munita, 2014) y observar, explorar y posibilitar el proceso de recepción de los álbumes sin palabras. Con este propósito, la mediación se centró principalmente en las siguientes funciones:

- La selección de obras de literatura infantil y álbumes sin palabras.
- La organización de las sesiones del *Taller de Lectura*.
- La orientación durante el proceso de lectura.
- La estimulación de la conversación en torno a los libros.

Estas funciones fueron compartidas con los niños y niñas participantes del taller, puesto que ellos también colaboraron e intervinieron en las decisiones.

En relación con la selección de las obras, el Ayuntamiento destinó un presupuesto a la adquisición de libros de literatura infantil para la BPM. Siguiendo

criterios de calidad artística y de autoridad reconocida, en su selección (Tabla 8) se tuvieron en cuenta las necesidades de la Biblioteca y los objetivos del *Taller de lectura*. Los libros estuvieron a disposición de los niños y niñas a través del servicio de préstamo de la Biblioteca. En el taller, también se presentaban los libros y se animaba a su lectura, de manera que, al finalizar las sesiones, los niños y niñas solían seleccionar libros en préstamo que devolvían en la siguiente sesión:

119. Med.— Sí, a ver. [La mediadora vuelve y se sienta. Trae unos álbumes en inglés que se han adquirido hace unos días en la biblioteca. Muestra la cubierta de *Willy the Wizard* de Anthony Browne. En ella se ve a Willy jugando al fútbol.]

Gorka— [Lee el título] *Willy the Wizard*.

Antonio— ¡Ooooh! Ese me va a gustar, y señala la cubierta.

Paúl— *Willy el mago*.

Med.— He elegido este libro para este grupo, he pensado que os podría gustar.

Gorka— Si es de futbolistas, sí.

Med.— [Abre el libro y muestra una página.] Tiene poco texto, pero está en inglés.

David— Mira es del Betis. [Señala en una página]

[Se acercan para ver mejor la ilustración.]

Gorka— ¡Vamos a leer una hoja cada uno!

Med.— Y este está en español y en inglés. [Muestra la cubierta de *¡Ahora no, Bernardo!* de David McKee en edición bilingüe.]

Roberto— ¡Ese lo quiero leer yo!

[Se solapan las voces]

Med.— [Abre el libro] Y mirad, lleva un CD para poderlo escuchar también. Pero estos los hemos comprado para que os los podáis llevar a casa, no los vamos a leer ahora.

David— ¡Ooooh! [Decepcionado]

Gorka— ¡Yo me quiero llevar hoy este! [Señala *Willy the Wizard*.]

Med.— ¿Hoy te lo quieres llevar?

Gorka— [Mira suplicante] Sí, me lo quiero llevar.

Med.— Vale.

(Grupo 7. /9-11 años/. Sesión 11.)

En cuanto a los libros que se leyeron en el *Taller de lectura*, se plantearon actividades para que, a partir de una selección previa, los grupos también pudieran participar de la selección y elegir el libro que se iba a leer en esa sesión y en las siguientes:

Med.— Bueno, vamos a ver qué ha ocurrido. La mayoría habéis elegido este. ¿Quiénes lo habéis elegido? [Se refiere a *La pequeña oruga glotona*.]

[Levantán la mano Celia, María, Izaskun y también Jaime.]

Med.— Tú no lo habías elegido, Jaime. Han elegido este porque dicen que lo leyeron en inglés.

Jaime— Sí.

Roy— Yo también.

Jaime— [Lo abre] Sale una oruga...

Celia— Que se comía todas las frutas.

Roy— Y se hacía una mariposa.

Izaskun— Y se ponía tan gordo...

Med.— Roy ha elegido este [señala la *Revancha del gallo*] y Jaime este [señala *Ladrón de gallinas*], así que estos otros los voy a guardar. ¿Os gustan a vosotras?

María— A mí me gusta ese también. [Señala *Ladrón de gallinas*]

Jaime— Y a mí también me gusta este [Señala 1, 2, 3 4... ¿Dónde está mi zapato?]

Med.— Como tenemos muchos días...

Izaskun— Y también me gusta este. [Señala *El paseo de Rosalía*]

Jaime— Pues a mí me gusta este, y este, y este... [Empieza a señalarlos todos.]

Roy— Pues a mí este. [Señala *Caperucita roja*]

María— Ese lo leímos.

Izaskun— Y este también. [Señala *El globito rojo*.]

[Cogen los libros y los empiezan a ojear, parecen muy motivados.]

Med.— Bueno vamos a empezar por el que habéis elegido y lo vais a leer vosotros, ¿vale?

(Grupo 3. /5-17 años/. Sesión 2.)

Por lo que respecta a la estructura de las sesiones, como se ha expuesto, se organizó en tres momentos, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Las actividades previas a la lectura fueron diseñadas con la intención de

facilitar la lectura de obras más complejas, pero también como un medio para explorar las reacciones de los participantes ante los retos que se proponían en ellas. Por ejemplo, el juego planteado por la mediadora antes de la lectura de *Zoom* y *Re-Zoom* puso en evidencia el pensamiento narrativo de los participantes y condicionó la lectura posterior de la obra. Ante diferentes escenas de los libros y la necesidad de búsqueda de algún tipo de conexión entre ellas, los niños y niñas se decantaron por conexiones de carácter narrativo y solo tras varios intentos de reconstrucción de una historia coherente comenzaron a percibir conexiones visuales basadas en el efecto óptico del zoom. La negociación de significado realizada por el Grupo 6 fue extensa, los participantes mostraron también un pensamiento lógico (Bruner, 2010) en sus argumentaciones y defensa de sus hipótesis:

247. Diego— ¡Ah! Unos indígenas de una tribu están... reciben una carta...

Pilar— De un actor muy famoso.

Diego— [Le indica otra lámina] Y esta también.

Pilar— ¡Ah! Y les ofrece que se vayan a vivir a... un sitio.

Diego— A su ciudad.

Pedro— Y les da dos opciones para irse a la ciudad, o ir en barco o en avión.

Med.— ¿Estáis todos de acuerdo con esta historia?

Alicia— Sí.

Luna— Está bien.

Med.— De acuerdo, vosotros habéis inventado una historia y ahora voy a traer el libro y vamos a ver si la historia es así o ...

Lupe— No, es de otra forma.

Pedro— Yo creo que eso es de esta historia. [Señala una lámina de la primera serie en la que hay un barco y considera que pertenece a la segunda.]

Med.— ¿Veis alguna cosa que queráis cambiar?

Diego— Sí, la del barco no es de esta historia, la del barco sería más de... pues un barco que tiene una piscina o... [Quiere cambiar el barco y ponerlo en la segunda serie, encuentra más conexión con la segunda historia.]

Luna— No, entonces faltaría aquí una, Diego, porque cada una tiene que tener seis.

Pilar— Pues será, será... [Busca una imagen que pueda sobrar en la segunda historia.]

Diego— ¿Esta? [Elige una imagen.]

Luna— Sí, puede ser. Una ciudad tatatá, tatatá... Esa iría la primera aquí.

Alicia— Síii

Lupe— Esta iría la primera

Sonia— En una ciudad había una niña... que jugaba en la granja.

Luna— Sí, jugaba a las casas. Ya está.

Diego— [Recoloca las imágenes.] ¡Voilà! [Se besa la punta de los dedos y saluda como felicitándose a sí mismo por su buena idea.]

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 2. Lectura de *Zoom* y *Re-Zoom*.)

Sin embargo, las actividades realizadas tras la lectura estuvieron más determinadas por las decisiones de los participantes y por sus demandas, como la realización de dibujos o el relato de una historia ante la cámara.

En cuanto a la modalidad de lectura propuesta, además de la lectura compartida y mediada, se plantearon otras posibilidades, como la lectura individual o la lectura compartida sin mediación con el propósito de observar cómo leían los niños y niñas cuando estaban solos. En estas situaciones se advirtió que la lectura individual y en silencio de un álbum sin palabras tendía a ser rápida y precipitada y los niños necesitaban revisar las obras cuando se les preguntaba posteriormente qué les había parecido la historia o de qué trataba el libro. Sin embargo, la lectura compartida, la verbalización y la construcción conjunta de sentido entre iguales permitieron lecturas más comprensivas. No obstante, tal y como se ha expuesto en los ejemplos de este informe, la mediación resultó determinante en la consecución de lecturas más críticas y analíticas y en la percepción de claves visuales más complejas.

Las estrategias de mediación utilizadas durante la lectura y la conversación, como el planteamiento de preguntas clave, tuvieron como objetivo guiar el proceso y favorecer la reflexión de los lectores en su aproximación a una lectura comprensiva del álbum. En este sentido, el grado de intervención mediada durante la lectura dependió fundamentalmente de la estimación del nivel de competencia lectora, autonomía y autogestión del grupo, cuestiones que a su vez estuvieron condicionadas por la edad, por la evolución de los grupos durante el transcurso del taller o por la dificultad o características que presentaban la obras. De este modo, la edad de los participantes fue un factor determinante, además, en las primeras sesiones, todos los

grupos necesitaron más orientación y apoyo que cuando los niños y niñas ya estaban familiarizados con los álbumes sin palabras.

Así, en los grupos de 3 a 5 años, las respuestas de los lectores fueron más dependientes de la mediación adulta que en el resto de grupos. Los niños y niñas necesitaron el apoyo verbal, la estimulación de la palabra a través de oraciones incompletas y conexiones narrativas:

59. Med.— Mirad. ¿Qué veis aquí? [Señala en la cubierta de *La ola*.]
Arturo y Lidia— Una niña.
Med.— Una niña que se va al mar...
Inés— A bañar.
Med.— A bañar. Vamos a ver lo que ocurre. [Pasa de página.] Me lo vais a decir vosotros. ¿Con quién va la niña?
José— Con su mamá.
Med.— Vale. Mirad vamos a contar el cuento así, yo empiezo el cuento y vosotros seguís. Por ejemplo. Había una vez una... [cambia el tono y señala]
Todos a coro— Niña
Med.— Que iba con...
Todos— Su mamá.
Med.— Y que iba a ver el...
Una voz— El mar
Otras voces repiten— Mar
[Darío se levanta y se dirige a la estantería de tela.]
Med.— Y en la playa había muchas... [Señala con el dedo las gaviotas.]
Una voz— Olas.
Otras voces repiten— Olas.
Med.— ¿Esto son olas? [Sigue señalando las gaviotas.]
Voz— Palomas.
Med.— ¿Sabéis cómo se llaman los pájaros...?
Arturo— [Interrumpe] ¡Patos!
Aitana y otra voz— [Repiten] ¡Patos!
Med.— Son gaviotas.
Arturo— ¿Gaviotas?
Med.— Unos pájaros grandes que están en el mar.
Arturo— Como las águilas.

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 5. Lectura de *La ola*.)

En los grupos a partir de 5 años, se observó mayor autonomía y un pensamiento narrativo más desarrollado por lo que la intervención se dirigió hacia la estimulación de la interpretación de las obras y de la alfabetización visual. Por su parte, los participantes observaron que la mediadora no solía aportar respuestas a sus dudas, sino que proponía preguntas o simplemente asumía una actitud de escucha:

379. Med.— ¿Dónde ha ido?

María— Yo qué me sé...

Roy— Al rastro.

Belén— A un baño de hielo. (Imagen 113)

Med.— [Sorprendida por la precisión de la descripción.] ¿A un baño de hielo?

Mirad qué dice Belén, que se ha metido en un baño de hielo.

[Varias voces, no se entienden.]

Izaskun— No, encienden las luces.

Jaime— Oye, esto no creo que sea un baño de hielo, esto creo que es el maletero.

Belén— Pues lo es.

Jaime— Sí.

Med.— ¿Qué pensáis que es un baño de hielo o un maletero?

Varias voces— [Gritan a la vez, se escuchan las dos opiniones de forma simultánea] Baño de hielo/el maletero.

Jaime— El maletero.

[La mediadora pasa la página.]

Celia— Se mete en el baño de hielo.

María— Le está diciendo que se siente un ratito.

Ariel— En la bañeraaa [con sorpresa].

Celia— Esa es la bañera.

Roy— Y ahora se va con él.

Med.— ¿Y aquí?

Jaime— Están haciendo un banquete.

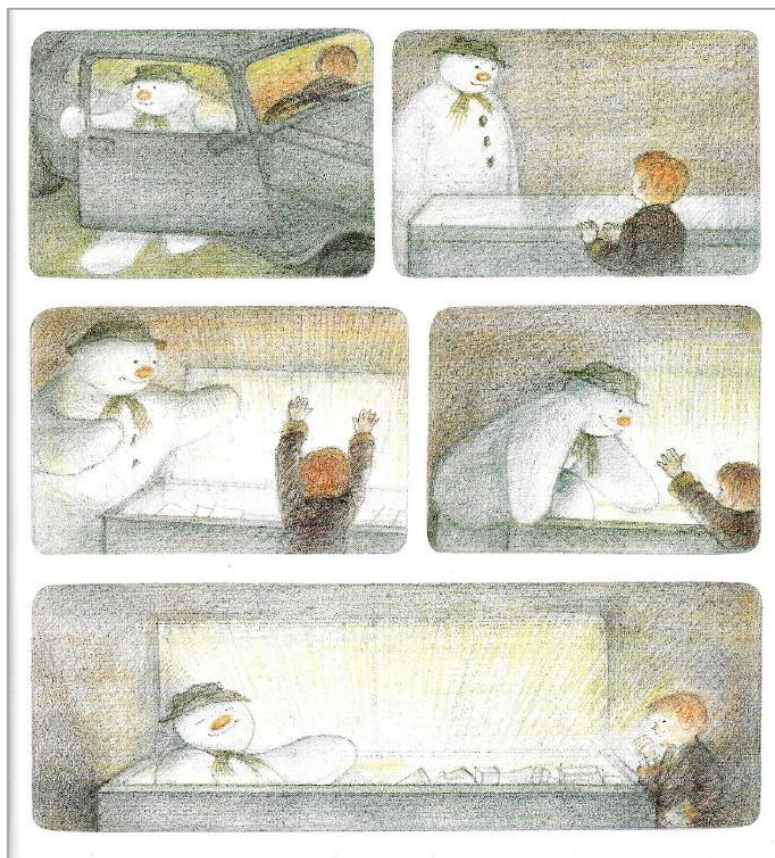
Med.— ¿Y come el muñeco?

Varias voces— No.

Ariel— Están aprendiendo a comer.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 7. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

Imagen 113. *El muñeco de nieve* de Raymond Briggs. Ed. La Galera



Conforme avanzaba la edad de los grupos, las intervenciones tendían a ser más limitadas y solo se realizaban algunas preguntas con la intención de provocar la reflexión o el cuestionamiento de las primeras hipótesis de los participantes, o que prestaran atención a algunos detalles visuales que pudieran ayudarles a encontrar sentido al extrañamiento provocado por la escena:

235. Violeta— ¡Hala! La niña hace sombras.

Ruth— [Se acerca] A ver, enseñámela.

Joel— ¡Oye ahora se ha ido la bicicleta! Se ha ido la bicicleta, ahora hay una luna y un círculo.

Ruth— En vez del círculo hay una luna.

Joel— Y un pájaro.

Violeta— [Señalando en el libro] Ah, porque esto es la rueda y esto es la luna del círculo.

Ruth— [Se acerca y señala algo en el libro] ¡Claro! Esto es así.

Med.— ¿Qué está pasando?

Joel— La niña está haciendo como sombras y ha salido un pájaro. [Está mirando la página mientras lo explica.]

Ruth— Y ha volado. [Con gestos muy expresivos.]

Joel— [Observando la escena.] ¡Oye! Aquí hay una flor gigante.

Ruth— ¿Dónde?

Joel— ¡Mira

Ruth— Ah, sí. Encima de la aspiradora.

[Irina y Héctor se asoman al libro y Joel lo señala.]

Joel— Mira.

Violeta— Entonces ahora las sombras son diferentes que lo que hay debajo, [rectifica] lo que hay encima.

Héctor— Ahora me tocará a mí.

[Joel pasa la página antes de darle el libro a Héctor.]

Héctor— ¡Ay! Madre

Violeta— Las sombras se están saliendo de su sitio.

Héctor— ¡Anda!

Ruth— Sí

Joel— Oye, que es es, un lobo

Héctor— Aquí ha hecho una imagen que de ella era el cuerpo y ella hacía la boca.

Joel— [interrumpe] Con una bota rota.

Med.— ¿Y las sombras?

Héctor— Y las sombras...

Joel— [Interrumpe] Allí hay un cocodrilo, una serp... Ah, la manguera creo que hace de serpiente y la sierra de cocodrilo...

Violeta— [Interrumpe] ¡Son animales! [con tono de haber descubierto algo importante]

Joel— Entonces, la paloma está haciendo, creo, del martillo

Ruth— A ver... ¿dónde está el martillo?

Violeta— Las cosas se están convirtiendo en sombras de animales, de flores, de cosas...

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 2. Lectura de *Sombras*.)

Ante este tipo de mediación, los lectores adquirieron el protagonismo, mostraron una implicación activa en la lectura y pusieron en funcionamiento todas sus

estrategias de comprensión, tanto cognitivas, como emocionales o experienciales. Las estrategias de mediación parecieron propiciar así una tendencia a la construcción compartida de sentido y al andamiaje entre iguales:

Med.— ¿Hay algo que no hayáis entendido?

Mara— (Retrocede unas páginas.) Yo no he entendido ni esto ni esto. (Señala una doble página.)

Eloy— (Señala en la misma página.) ¡Mira! Ahora el libro está en el agua.

Andrés— Es verdad, está aquí.

Med.— ¿No os habíais dado cuenta antes?

Voces— Noo

Ariadna— Yo sí.

Med.— Mara dice que esto no lo acaba de entender, ¿quién le ayuda?

(Silencio)

Med.— ¿Qué es lo que te parece raro, Mara?

Ariadna— Yo lo que he leído que este era el mejor amigo de este y luego no sé cómo había aterrizado en la isla y eran los mejores amigos y se alegraban mucho. ¿Ahora lo entiendes?

Mara— Sí.

(Grupo 4. /7-9 años/. Sesión 4. Lectura de *El libro rojo*.)

De esta manera, los participantes también adoptaron las funciones que suelen ser atribuidas al mediador. Así, los niños y niñas explicaron las obras a sus compañeros dentro de un mismo grupo y entre diferentes grupos. En el Grupo 3, se dividieron en dos equipos y cada uno de ellos interpretó *Un niño, un perro y una rana* al otro equipo:

Jaime— Érase una vez un niño y un perro que iban a cazar ranas.

Jaime— ¿Quién es el niño?

Celia— Yo.

Jaime— Vale.

Med.— Y dijo el niño...

Jaime— Y dijo el niño...

Celia— Voy a salir a dar un paseo para cazar peces.

Jaime— Y dijo el perro...

María— ¡Guau, guau! Sí, que me encanta.

Jaime— Se encontraron con un árbol, [rectifica) con una rama de árbol y se encontraron con una rana. Y dijo...

Belén— Croac, croac ¿Quiénes sois? ¿tú tienes un perro, niño? Niño, ¿quién eres?

Jaime— Y dijo el niño...

Celia— ¡Voy a cazar la rana!

Jaime— Y el perro dijo...

María— Sí, sí. [Modula la voz y salta como si fuera el perro.]

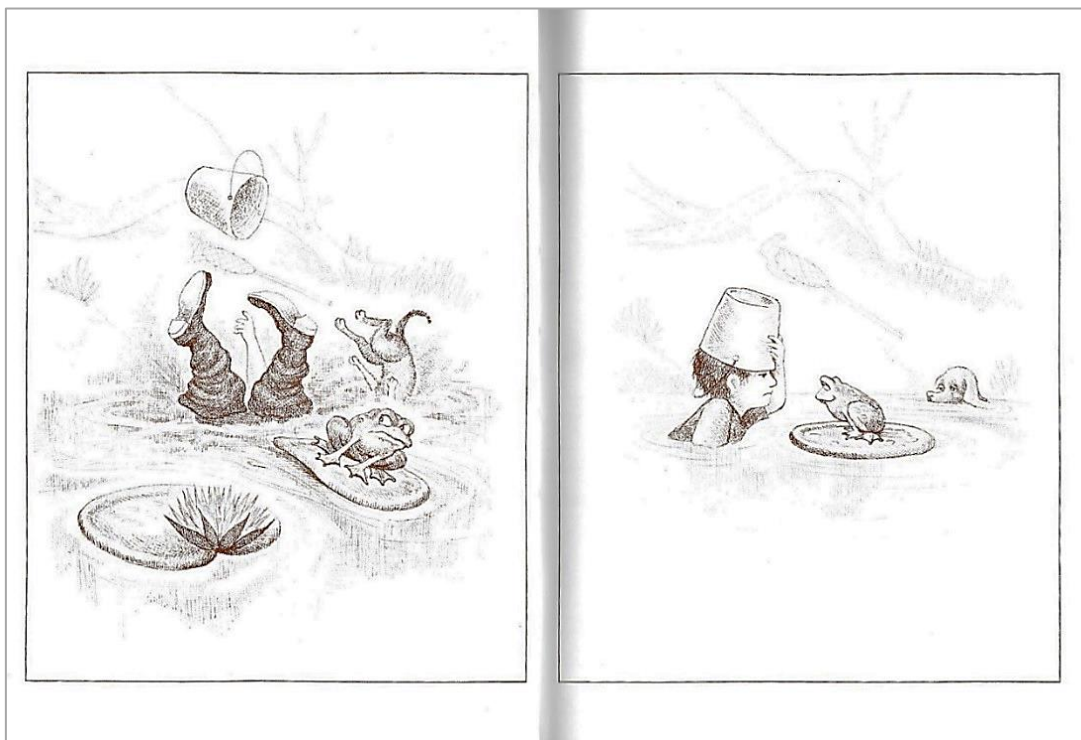
Jaime— Saltaron para esquivar el árbol y dijo el niño y el perro...

María— ¡Guau, guau! [Imperceptible.]

Celia— ¡Me voy a lanzar para darme un baño y para coger la rana!

Jaime— Se cayeron al agua y se quedó con el cubo y dijeron el niño y el perro... (Imagen 114)

Imagen 114. *Un niño, un perro y una rana* de Mercer Mayer. Ed. Los Cuatro Azules



María— ¡Guau, guau! ¿Puedo jugar contigo?

Jaime— Y dijo luego el niño...

Celia— Mejor me voy a casa.

Jaime— Y dijo luego la rana...

Belén— Te estoy mirando totalmente ¿por qué no paras de cazarme?

Jaime— Y dijo luego la rana...

Belén— Ja, ja, jaraja, ¿a qué no me cazas? [Cantando y con ritmo de pareado.]

Jaime— Y saltó la rana. ¡Pum! Y el niño la intentó cazar. Y el perro dijo...

María— ¡Guau, guau! ¿Juegas a que se [imperceptible] la casa?

Jaime— Luego se fueron y la rana les estaba mirando y el niño la intentaba cazar. Y el perro dijo en voz baja...

María— ¡Vamos a cazar la rana! [Susurrando.]

Jaime— Y luego lo intentaron cazar, pero, de repente se fueron y dejaron a la rana sola. Luego dijo el niño...

Celia— Me voy un poco a descansar y voy a cazar la rana.

(Grupo 3. /5-7 años/. Sesión 11. Lectura de *Un niño, un perro y una rana*.)

En los siguientes ejemplos se muestra cómo los niños del Grupo 1 contaron *La ola* a los del Grupo 6 y estos contaron *Sombras* a los pequeños:

24. Med.— Venga, os van a escuchar ellos. ¿Os acordáis de cómo empezaba el cuento? A ver, ¿qué ocurría? [Sostiene el libro para que todos puedan ver las páginas]

[Silencio]

Inés— Las olas.

Arturo— ¿La niña va a la playa?

Med.— La niña va a la playa. Vamos a ver cómo va a la playa. [Abre el libro y busca la página] ¿Con quién va?

Varias voces— Con su mamá.

Otra voz repite— Su mamá.

La mediadora pasa otra página y la muestra.]

[Los niños miran en silencio.]

Med.— ¿Quién lo cuenta?

Arturo— La niña va al mar.

Inés— La niña iba al mar.

Arturo— Con... con los pájaros.

José— Eso son palomas.

[Los mayores ríen]

Lupe— Son gaviotas.

Aitana— [Parece enfadada y los mira] Nooo

[El resto de los pequeños sonrían]

Arturo— [riendo] Son águilas.

Lupe— Son gaviotas [con tono de paciencia]

Darío— Son pajaritos. [Se ríe]

Med.— ¿Y qué hace la niña?

Arturo— Corriendo con las gaviotas.

[Se escuchan otras voces de los niños pequeños que repiten la frase.]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 6. Lectura de *La ola*.)

343. Pedro— [Coge el libro] Ahora vemos que todos... que la niña y todos los personajes se han convertido en un monstruo temible y van a y van a aterrorizar al lobo.

Diego— Si os fijáis bien, [señala en el libro y todos miran con atención, también Lupe y Pilar] aquí está el elefante, la trompa, aquí está el cisne... la serpiente es la lengua, aquí está la bailarina porque se le ve un pie y... ¿qué más?

Pilar— Las orejas... [baja la voz y no se entiende]

[Lupe se ríe]

Pedro— [Pasa la página y mira] Y ahora vais a ver cómo era... que como están colgadas las cosas tan tan [canturrea para crear suspense] [a Diego] Toma, para ti.

Diego— [Coge el libro y mira la página que le corresponde] A ver aquí estaba el conejo, con el cisne la serpiente, el elefante, el cocodrilo, la niña y el pájaro y la otra niña y aquí el pobre lobo está llorando porque no tiene a nadie con quien jugar y está muy asustado. [Piensa] Bueno, igual más que llorando eso que sale es como que está nervioso [Hace un gesto con la mano, cerca de la cara imitando la ilustración y mira a Pedro esperando respuesta]

[Mientras Diego cuenta la historia lo sostiene en sus rodillas no muestra el libro lo suficiente a los pequeños quienes tienen que acercarse para mirar bien la ilustración]

Pedro— Sí, que está sudando ¿no?

Diego— Sí, que está así como ah ah ah [hace sonidos y gestos con las manos]

[Lupe ayuda a pasar la página.]

Pedro— [Coge el libro y mira la página. Levanta mucho la voz] Bueno, ahora veis que están... que los personajes [gira el libro hacia los niños] están pasando para jugar con el lobo. ¿Lo veis? [Baja la voz y cambia el tono para

hacer una enumeración] Aquí están las bailarinas, la niña, el elefante, el cocodrilo, el conejo, la serpiente...

Diego— La serpiente [voz simultánea con Pedro]

José— [Interviene] El lobo... [se ríe]

Pedro— Y ahora... chan, chan, chan, chan... [canturrea para generar suspense mientras pasa la página]

Lupe— [A Pedro] ¡Trae! [Coge el libro] Aquí están todos jugando muy divertidamente divertidos [Muestra la página]

(Grupo 1. /3-5 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

Los participantes, conscientes de que debían facilitar la comprensión a su auditorio, utilizaron fórmulas propias de la narración oral y estrategias de mediación, como la modulación de la voz, gestos y onomatopeyas para captar su atención, frases incompletas para dar pie a su continuidad, anticipaciones para generar expectación o preguntas para implicar a los oyentes. Es decir, las estrategias de mediación detectadas, tanto en las intervenciones de la mediadora como en los niños y niñas que asumieron el rol de mediadores, confluyeron con las estrategias de comprensión, aunque las estrategias de mediación surgieron como una forma intencionada de facilitar la comprensión del álbum a una audiencia Tabla 17.

Tabla 17. *Categorías sobre las estrategias de mediación utilizadas por la mediadora y los lectores infantiles*

Estrategias de mediación (durante la lectura)	Intencionalidad
Frases narrativas incompletas	Iniciar el relato
Fórmulas narrativas de apertura de un cuento	Captar la atención
Preguntas abiertas	Generar expectación
Preguntas dirigidas	Estimular respuestas verbales
Anticipaciones	Estimular respuestas no verbales
Recapitulaciones	Dirigir la atención hacia aspectos clave
Modulación de la voz	Recuperar el hilo narrativo
Gestos	Estimular el debate en torno a una idea
Onomatopeyas	Inducir al cuestionamiento
Petición aclaración de una idea	Estimular la reflexión
Aportación identificación clave (nivel descriptivo)	Provocar disfrute
Aportación inferencia clave (nivel interpretativo)	Descubrir un hallazgo
Aportación reflexión (nivel crítico)	Aclarar una confusión
	Buscar sentido a lo ambiguo
	Defender una interpretación

Finalmente, otra de las funciones de la mediación fue la estimulación del diálogo y de la conversación literaria durante la lectura o posteriormente. Sus planteamientos se sustentaron en el enfoque *Dime* de Chambers (2014). Así, las preguntas planteadas desencadenaron relecturas de las obras y conversaciones más reflexivas y conscientes de sus significados visuales y narrativos:

283. Med.— ¿Y no te imaginas que estás en otro sitio en lugar de estar en tu casa, por ejemplo?

Alicia— Yo sí, a veces me imagino cuando canto o bailo que estoy encima de un escenario o así...

Lupe— Bueno eso sí.

Med.— ¿Nunca os habéis imaginado que estáis en otro sitio?

Pedro— Sí, sí... antes cuando jugaba con Diego y Paúl y eso jugábamos a los Lego y hacía como que me convertía en un Lego.

Lupe— Con unas gafas de realidad virtual pues eso... unos chicos que tienen un canal en Internet y un vídeo que he visto que tienen que sales con gafas de realidad virtual está bastante chulo. Uno es un encuentro con tiburones y otro es de uno que se mete en una atracción de terror y eso.

Pedro— El Willy lo tiene y puedes ser un montón de cosas con eso, puedes ser desde un ayudante de cafetería hasta una persona que arregla los coches.

Med.— Bueno y sin gafas virtuales... ¿uno puede imaginar o no?

[Afirman los tres con la cabeza]

Pedro— Muchísimo, más que con gafas.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

527. Med.— ¿Os ha ocurrido alguna vez estar muy metidos en vuestro mundo y que de pronto os hagan... [chasquea los dedos] click, y tengáis que...?

Luna— Sí. Muchas veces me quedo así en clase [pone cara de estar absorta] en mates mirando esto, me quedo soñando en que voy al concurso de patinaje de España, así, hasta que me llaman a cenar [Pone carita triste].

Med.— ¿Qué te imaginas, que estás en el campeonato?

Luna— Sí. [Cierra los ojos, mira hacia arriba y sonrío, como si se lo estuviera imaginando en ese momento.]

Diego— Yo muchas veces dejo la mente en blanco y estoy...

Luna— Yo muchas.

Diego— ...en lo más próximo que me puede pasar, por ejemplo, mi cumpleaños, cosas así.

628. Med.— Entonces la clave, la clave, ¿dónde pensáis que está? ¿dónde uno se da cuenta por fin de que esto es de la imaginación?

Luna— Se da cuenta aquí...

Diego— Cuando hace la paloma. [Pasan las páginas para buscar la escena.] No, se da cuenta aquí.

[Indican los tres en el mismo sitio]

Luna— Sí, que ya se ve esto de sombras...

Med.— Aquí ¿ya lo teníais claro? Solo por esto ¿o por algo más?

Diego— Y aparte porque las sombras como que cambiaban de forma.

Luna— Pero luego en este... [avanza una página] ya la bicicleta no tenía las ruedas, ahora ya tiene esto solo.

Med.— ¿Entonces esas imágenes os parecen importantes?

Diego— Sí, y el zapato que estaba así roto parecía como una jirafa o un monstruo, y esto de aquí ya empezaba a ser como una...

Luna— Una selva...

Pilar— Sí, un árbol.

Diego— [Pasa la página] En esta ya se hacía con esto así una flor grande... nos hemos dado cuenta de que era la aspiradora por esto y el cable. Entonces ya se convierte en lobo. [Mira las ilustraciones y señala en las imágenes mientras explica.] La sombra... la manguera ya es serpiente, esta caja y la sierra en el cocodrilo.... [Pasa la página.] Y aquí ya se ha imaginado todo y el interruptor se ha vuelto una liana.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 6. Lectura de *Sombras*.)

3.5. DISEÑO METODOLÓGICO: ESTUDIO EXPLORATORIO

Como puede observarse, la mediación resultó decisiva en el estudio de caso llevado a cabo en la BPM. Las estrategias de mediación utilizadas condicionaron la selección de las obras, el desarrollo de las sesiones, las actividades realizadas, la forma en que se leyeron los libros, la construcción conjunta de sentido o la conversación en torno a los álbumes sin palabras. En definitiva, las decisiones adoptadas por la mediadora afectaron a la forma en que las niñas y los niños participantes respondieron ante los álbumes sin palabras. Se trata, por tanto, de un aspecto esencial para

comprender la complejidad que implica el proceso de recepción de estos libros. Sin embargo, el papel del mediador en relación con el álbum sin palabras no ha sido apenas objeto de atención en la investigación educativa. Es por ello por lo que el siguiente estudio exploratorio trata de profundizar en este sentido y complementar los resultados del estudio de caso realizado.

3.5.1. Presupuestos de partida, objetivos y preguntas del estudio

En el ámbito de la educación literaria (Cerrillo, 2016; Colomer, 2012; Mendoza-Fillola, 2006), resulta destacable el papel del mediador (Petit, 2011; Robledo, 2017), como un agente que propicia el encuentro entre el lector y el libro en un entorno favorable con el objetivo de provocar «procesos de cambio y de construcción de sentido en quienes participan de la actividad mediadora» (Munita, 2014, p. 46). Entre sus funciones, se ha incidido en la selección de las obras (Lluch, 2010), la lectura en voz alta (Beuchat, 2013; Chambers, 2007; Trelease, 2006) o la conversación formal (Chambers, 2014), tareas que requieren conocimiento sobre la literatura infantil, los lectores y los libros (Cerrillo et al., 2002).

Igualmente, la investigación ha mostrado la necesidad de una adecuada formación de los mediadores (De Amo y Baldrich, 2021; Dueñas et al., 2014; Munita, 2019), especialmente en lo que se refiere al álbum ilustrado, por el desconcierto que su complejidad tiende a generarles (Valencia-Leguizamón y Real, 2019). El carácter extremo del álbum sin palabras, debido a su concepción visual (Nikolajeva y Scott, 2006) y fronteriza con lo literario (Taberner-Sala, 2005), intensifica esta incertidumbre en el adulto (Lartitegui, 2014), de modo que la mediación específica con estos álbumes se deduce de especial interés y se revela como una línea de investigación que merece atención.

Como muestra la revisión del estado de la cuestión, mientras los estudios de carácter teórico sobre el álbum sin palabras se han centrado en el análisis de las obras y han contribuido a la categorización y comprensión de un corpus de referencia (Beckett, 2013; Bosch, 2015; Terrusi, 2017), la investigación empírica ha puesto el foco especialmente en el proceso de recepción y en los lectores infantiles (Arizpe et al., 2015; Flint y Adams, 2018; Grolig et al., 2020; Iordanaki, 2017; Lysaker, 2019; Maine y McCaughran, 2021; Mantei y Kervin, 2015; Mourão, 2015; Pantaleo, 2007).

Las conclusiones de estos estudios suelen coincidir en valorar el álbum sin palabras como un objeto artístico o como un instrumento didáctico, cuya experiencia de lectura es productiva y formativa, por lo que se recomienda en el contexto escolar, aunque también se reconoce la dificultad de acceso a este ámbito (Domiciano, 2008; Dowhower, 1997; Jalongo et al., 2002; Lindauer, 1988; Skubic y Podobnik, 2018), quizá porque estos libros suelen asociarse con la etapa de prelectura (Arizpe y Ryan, 2018; Beckett, 2013; Van der Linden, 2008) y eso dificulta su incorporación en etapas educativas superiores.

Estas premisas suscitan interrogantes sobre su presencia actual en el contexto educativo, sobre la concepción que tienen los mediadores de lectura de estos libros, sobre sus criterios de selección, o sus experiencias prácticas de mediación, puesto que sus actitudes y creencias sobre los álbumes sin palabras apenas han sido objeto de investigación (Raines e Isbell, 1988, 1994, citados por Jalongo et al., 2002). El estado de la cuestión muestra una línea de investigación en relación con el álbum sin palabras que no ha sido inspeccionada suficientemente y que resulta de interés para tratar de comprender la acogida socioeducativa que recibe este formato. Además, se parte del convencimiento de que los estudios sobre las creencias y actitudes del profesorado y de los mediadores de lectura (Cambra y Palou, 2007; Campos-Bandrés y Tabernero-Sala, 2020; Munita, 2013, 2014, 2016; Pajares, 1992; Pardo-Caicedo y Munita, 2021; Woods, 1996) proporcionan información que ayuda a interpretar la complejidad que caracteriza los contextos educativos. Habitualmente, estos mediadores adultos deben tomar decisiones que conciernen a los libros infantiles (Nodelman, 2020), utilizan criterios de selección basados en sus conocimientos, experiencia y creencias, y sus actitudes hacia los libros y sus estrategias de mediación afectan a lo que los niños y las niñas leen y a cómo lo leen.

Los resultados del estudio de caso desarrollado confirman asimismo que la mediación es una variable de interés, de incidencia en el proceso de recepción del álbum sin palabras. En el estudio, el contexto no formal de la Biblioteca y el posicionamiento de la mediadora, por su condición de investigadora, determinaron también la tarea de mediación. Por tanto, se valora de interés la aproximación a otros mediadores y contextos educativos con el ánimo de indagar en sus creencias y actitudes hacia estos libros y en sus estrategias de mediación.

En este sentido, el estudio de Skubic y Podobnik (2018) en Eslovenia supone una aproximación al tema y aporta datos de interés. Sin embargo, el estudio se realizó exclusivamente con educadores de niños y niñas prelectores, por lo que las respuestas estaban relacionadas solo con este tipo de alumnado; además, las creencias previamente formuladas por los investigadores y el cuestionario cerrado no permitieron indagar en las razones o motivaciones de los docentes. Por tanto, se considera pertinente explorar esta cuestión desde una perspectiva cualitativa, mediante respuestas abiertas no inducidas y una selección intencional de informantes plural, docentes y otros mediadores de lectura próximos a lectores de diferentes edades y etapas educativas.

En definitiva, se propone la realización de un estudio exploratorio sobre el pensamiento de los mediadores —docentes, bibliotecarios y otros profesionales que puedan intervenir en la selección o lectura de libros dirigidos a la infancia— y sobre sus estrategias de mediación en relación con los álbumes sin palabras con la finalidad de comprender los presupuestos que acompañan a estas obras, su conocimiento, comprensión y uso por parte de los mediadores o su presencia en los contextos educativos y sociales de los que ellos forman parte.

A partir de este planteamiento, el estudio exploratorio pretende responder a los siguientes objetivos de investigación:

- *Objetivo 3²⁸*: Analizar e interpretar las creencias y actitudes de los mediadores en relación con los álbumes sin palabras, con la experiencia de lectura y con la acogida que reciben estos libros en su entorno socioeducativo.
- *Objetivo 4*: Analizar e interpretar las experiencias de los mediadores sobre las estrategias de mediación que utilizan en la lectura de álbumes sin palabras, y comprender, desde sus propios significados, cómo se han conformado estas estrategias.

²⁸ En el diseño metodológico del estudio de caso se proponen los objetivos 1 y 2 de la investigación (ver apartado 3.2.2. de este trabajo). Por tanto, los objetivos del estudio exploratorio se corresponden con los objetivos 3 y 4 de la investigación.

Estos objetivos se concretan en las preguntas de investigación que se muestran en la Tabla 18. De estas preguntas se extraen los temas de interés en torno a los que se estructura la presentación de los resultados del estudio exploratorio.

Tabla 18. *Preguntas de investigación y temas del estudio exploratorio*

	Preguntas de investigación	Temas de interés
Objetivo 3	¿Cómo valoran los mediadores los álbumes sin palabras?	Creencias y actitudes sobre los álbumes sin palabras (Apartado 3.6.1.)
	Según los mediadores, ¿cuál es el receptor más adecuado de los álbumes sin palabras?	Creencias y actitudes sobre el receptor implícito (Apartado 3.6.2.)
	¿Cómo interpretan los mediadores la experiencia de lectura de los álbumes sin palabras?	Creencias y actitudes sobre la lectura de álbumes sin palabras (Apartado 3.6.3.)
	¿Cómo valoran los mediadores la acogida de los álbumes sin palabras en su entorno profesional o social?	Percepciones sobre la presencia de los álbumes sin palabras en el contexto (Apartado 3.6.4.)
Objetivo 4	¿Qué estrategias de mediación utilizan o recomiendan los mediadores?	Estrategias de mediación utilizadas o recomendadas (Apartado 3.7.1.)
	Desde los significados de los mediadores, ¿qué aspectos afectan a la conformación de sus estrategias?	Factores de incidencia en la conformación de estrategias de mediación (Apartado 3.7.2.)

3.5.2. Contexto y población

El grupo objeto de estudio está formado por mediadores de lectura, docentes principalmente —como agentes decisivos en la investigación educativa (Martínez-Miguélez, 2007)— y otros profesionales, como bibliotecarios o libreros, en tanto que son susceptibles de aportar perspectivas diferentes. Puesto que la finalidad era explorar sus creencias y experiencias en relación con un tipo de libros muy específico, se estimó conveniente realizar una selección intencional (Ruiz-Olabuénaga, 2009); es decir, se consideraba necesario que los participantes tuviesen experiencia como mediadores y conocimientos previos sobre LIJ para poder profundizar en el tema. Por tanto, se descartó el estudio cuantitativo y aleatorio y se optó por seleccionar a la población del estudio dentro de un ámbito de formación en Literatura Infantil. Se realizó una selección previa y se identificaron 25 informantes de posible interés. Tras contactar con ellos y exponerles el propósito del estudio, 12 personas mostraron su disposición,

todas ellas mujeres. Estas mediadoras participaron como informantes clave en una primera fase del estudio centrada en sus creencias y actitudes ante los álbumes sin palabras. Tras el desarrollo de esta primera fase y a la vista de sus resultados, se seleccionaron cinco informantes clave entre las 12 participantes, por su experiencia práctica con estos libros, su conocimiento del álbum o la singularidad de su perspectiva. En la Tabla 19 se muestra el seudónimo utilizado en el estudio para hacer referencia a cada informante, el país en el que desarrollan su labor profesional y un breve perfil de su experiencia como mediadoras.

Tabla 19. *Informantes clave de la primera fase del estudio exploratorio*

Seudónimo	Ubicación	Experiencia
Mediadora 1	España	Maestra de Educación Infantil en un centro público Realiza su tesis sobre el álbum
Mediadora 2	España	Maestra de Educación Infantil en un centro público Realiza talleres sobre lectura en contextos no formales
Mediadora 3	España	Profesora Universitaria Ejerció como maestra de Educación Primaria
Mediadora 4	Chile	Profesora de Educación Secundaria y Universitaria Realiza talleres de fomento lector y LIJ en contextos no formales
Mediadora 5	Canadá	Maestra en un centro de Educación Primaria en español como L2 Colabora con IBBY Canadá en proyectos de lectura para niños refugiados
Mediadora 6	España	Profesora de Educación Secundaria Imparte educación visual y plástica e investiga sobre el álbum
Mediadora 7	Guatemala	Profesora universitaria También fue librera
Mediadora 8	Chile	Mediadora de lectura independiente Diseñadora gráfica
Mediadora 9	España	Mediadora de lectura independiente Imparte talleres en colegios Dispone de un blog y de un espacio sobre educación en la radio
Mediadora 10	Chile	Bibliotecaria escolar en un centro de Educación Primaria Autora de libros juveniles
Mediadora 11	España	Mediadora en el contexto familiar Autora de libros infantiles
Mediadora 12	España	Maestra de Educación Infantil Librera

3.5.3. Instrumentos y análisis de los datos

Los instrumentos de investigación utilizados fueron el cuestionario abierto y la entrevista en profundidad (Kvale, 2011). En una primera fase del estudio, se utilizó el cuestionario abierto. Su finalidad era conseguir que los participantes reflexionaran sobre sus creencias y actitudes ante los álbumes sin palabras y que, a partir de unas preguntas orientativas, construyeran un relato narrativo escrito, entendido aquí como una «historia corta con un tópico determinado sobre un acontecimiento particular» (Chase, 2015, p. 60). Así, se plantearon doce preguntas guía (Tabla 18), aunque las mediadoras tenían la opción de comentar esas u otras cuestiones libremente²⁹.

Puesto que la investigación cualitativa es fundamentalmente textual —al trasladar las concepciones sobre la realidad a textos (Flick, 2015)— y en este proceso interviene la subjetividad de los implicados, se valoraba de interés obtener documentos directamente escritos por los participantes. La escritura ofrece la posibilidad de revisión y ajuste, la construcción de un relato biográfico reflexivo y consciente (Josso, 2011), con el que las personas se sientan identificadas; es decir, el texto, escrito y revisado por el sujeto protagonista, ofrece cierta garantía de mostrar lo que el informante desea contar, su interpretación personal de la realidad y su pensamiento y experiencia sobre el objeto de estudio. De esta forma, se estimaba que el cuestionario abierto y el proceso reflexivo que implicaba la escritura eran adecuados para explorar los constructos de los participantes (Goetz y Le Compte, 1988) sobre los temas de interés del estudio (Tabla 20), en tanto que no interesaba la *verdad* en sí misma, sino la perspectiva de los mediadores, el «modo en que los informantes se ven realmente a sí mismos y a sus experiencias» (Taylor y Bogdan, 1994, p. 126).

Tabla 20. Preguntas planteadas en el cuestionario abierto

Preguntas del estudio	Temas de interés	Preguntas del cuestionario abierto
¿Cómo valoran los mediadores los álbumes sin palabras?	Creencias y actitudes ante los álbumes sin palabras	¿Qué opinión general te merecen los álbumes sin palabras? ¿Qué te provocan? Si tuvieras que recomendar un álbum sin palabras, ¿cuál sería?

²⁹ Las respuestas de las mediadoras al cuestionario abierto se muestran en el Anexo IV.

Según los mediadores, ¿cuál es el receptor más adecuado de los álbumes sin palabras?	Creencias y actitudes sobre el receptor implícito	¿Quién, crees, es su receptor más adecuado?
¿Cómo interpretan los mediadores la experiencia de lectura de los álbumes sin palabras?	Creencias y actitudes sobre la experiencia de lectura	Relata tu experiencia personal. Por ejemplo, ¿cómo fueron tus primeros contactos con estos libros? Si los utilizas en el aula..., ¿cómo lo haces? En tu opinión, ¿qué aportan a la experiencia de lectura? ¿Es una experiencia diferente a la que genera un álbum con texto?
¿Cómo valoran los mediadores la acogida de los álbumes sin palabras en su entorno profesional o social?	Percepciones sobre el entorno socioeducativo	En tu entorno —biblioteca, centro educativo...— ¿Es fácil encontrar estos libros? ¿Son utilizados por tus compañeros? ¿Son libros demandados por los niños? ¿Dirías que son libros conocidos por las familias?

Tras el análisis de los documentos obtenidos a partir de los cuestionarios, se comenzó la segunda fase del estudio. Su objetivo era contribuir al «enriquecimiento (validez interna)» (Ruiz-Olabuénaga, 2009, p. 331) de los primeros resultados y proceder a su triangulación mediante la incorporación de nuevos datos a través de otro instrumento de investigación, la separación temporal entre la primera y la segunda fase, y la iniciación de un nuevo análisis. Así, se seleccionaron cinco de los 12 testimonios. El criterio de selección se basó en la experiencia de las mediadoras y en la singularidad de su perspectiva, puesto que en los resultados se detectó que solo una parte de ellas contaba con cierta experiencia práctica en la mediación con álbumes sin palabras. Se comparte aquí el análisis y revisión del concepto de experiencia realizado por Layec (2006), como una situación vivida en la que la persona moviliza su conocimiento teórico y práctico, permanece en el recuerdo y adquiere un significado especial para el sujeto porque ha reflexionado de forma retroactiva y consciente sobre dicha situación, siendo el significado otorgado por el informante y su proceso reflexivo de especial interés para la investigación.

Desde esta concepción, se realizaron entrevistas en profundidad a las participantes seleccionadas con el propósito de indagar en sus experiencias, conocer las estrategias de mediación que utilizaban y comprender cómo se habían conformado esas estrategias desde su propia interpretación. Las entrevistas contenían preguntas generales y algunas preguntas específicas, dirigidas a cada informante, pues se diseñaron en función de las informaciones manifestadas previamente por las mediadoras en el cuestionario con el propósito de profundizar en algunos aspectos; además, durante su desarrollo, fueron surgiendo otras preguntas de forma espontánea.

Las respuestas de las mediadoras adquirieron igualmente un carácter narrativo³⁰. Puede observarse así cómo las entrevistas “se centran en las historias que los sujetos cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos” (Kvale, 2011, p. 101), de manera que las experiencias de las mediadoras relacionadas con el álbum sin palabras se fueron imbricando en la construcción de su trayectoria profesional (Argüello, 2014) y tejieron una secuencia temporal, vivencial y autobiográfica. Aunque su historia de vida no era el objetivo del estudio, la necesaria contextualización y reconstrucción de las experiencias educativas provocó la narración, e incluso, en algún caso, entrevistadora y entrevistadas intercambiaron sus roles en la conversación, cuando, al finalizar la entrevista, algunas participantes demandaron el intercambio de experiencias.

Debido a la distancia geográfica y a las limitaciones generadas por la situación de pandemia, las entrevistas se llevaron a cabo por videoconferencia, fueron grabadas en vídeo y posteriormente se procedió a su transcripción.

Los documentos obtenidos en el estudio exploratorio, tanto los cuestionarios abiertos como las entrevistas, fueron analizados a través de la lectura y el análisis de contenido, como «técnica para leer e interpretar el *contenido de toda clase de documentos* y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los *documentos escritos*» (Ruiz-Olabuénaga, 2009, p. 192). Como referente principal, en el proceso de análisis, se siguieron los pasos y estrategias propuestos por Ruiz-Olabuénaga (2009). De este modo, la finalidad del análisis realizado era tratar de captar los contenidos manifestados por las participantes, tal y como ellas pretendían transmitirlos, y explorar igualmente los significados no intencionales que se deducían

³⁰ Las respuestas de las mediadoras a las entrevistas se muestran en el Anexo V.

o inferían del contenido del texto, especialmente en lo que se refería al análisis de sus creencias y actitudes, frente a un estudio más descriptivo de sus estrategias de mediación. Así, se procedió a la categorización de los textos y a su interpretación posterior, a través de un sistema abierto, organizado por temas, macro-categorías y categorías, que se fue modificando y sistematizando tras varias revisiones.

En el proceso de lectura y análisis de los textos, se contó con el apoyo del programa informático NVivo 11, de utilidad para el tratamiento cualitativo de los datos. Este programa se utilizó especialmente en la etapa de codificación y categorización emergente, como fase previa a la interpretación de los textos y elaboración de los informes finales.

3.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO (I): CREENCIAS Y ACTITUDES DE LOS MEDIADORES DE LECTURA

La primera fase del estudio exploratorio tenía como finalidad responder al tercero de los objetivos de esta investigación: *Analizar e interpretar las creencias y actitudes de los mediadores en relación con los álbumes sin palabras, con la experiencia de lectura y con la acogida que reciben estos libros en su entorno socioeducativo.*

Respecto al estudio de las creencias docentes, se parte de los presupuestos del análisis de Pajares (1992), retomados por la investigación especializada en este ámbito. Pajares (1992) revisó el estado de la cuestión, caracterizado por cierta confusión conceptual hasta ese momento, y elaboró una síntesis de sus principales hallazgos. Pretendía así aportar unos supuestos de partida, de utilidad en el inicio de un estudio sobre las creencias de los docentes. Entre dichos supuestos, se considera que las creencias se forman tempranamente, pueden adaptarse y son modificables, pero también tienden a perpetuarse y ser resistentes; se transmiten culturalmente y, en su análisis, debe tenerse en cuenta el contexto; ayudan a las personas a comprender el mundo y a sí mismas; se encuentran vinculadas al conocimiento e inciden en el aprendizaje y en el procesamiento de la información; los sistemas de creencias que construye cada individuo están interconectados y vinculados con otros constructos, como los valores y las actitudes, puesto que las creencias tienen un carácter

multidimensional; finalmente, las creencias afectan a la conducta y a la toma de decisiones. Concretamente, en lo que respecta a los docentes, puede decirse que existe una relación entre sus creencias y sus programaciones o sus prácticas en el aula. Esta cuestión resulta de especial interés en este estudio, pues se parte de la premisa de que el análisis de las creencias de los mediadores sobre los álbumes sin palabras puede ayudar a comprender cómo se enfoca su presencia en el contexto educativo.

Desde estos presupuestos, se expone a continuación un informe con los principales resultados del análisis de los cuestionarios abiertos (Anexo IV). Los contenidos se organizan en función de los temas y las preguntas de investigación que concretan el objetivo de esta primera fase del estudio exploratorio (Tabla 18).

3.6.1. Creencias y actitudes sobre los álbumes sin palabras

Respecto a cómo valoraron las mediadoras participantes los álbumes sin palabras, en el análisis se detectaron tres macro-categorías principales y diez categorías relacionadas, tal y como se refleja en la Tabla 21. La primera macro-categoría corresponde a sus valoraciones, todas positivas y favorables hacia la lectura de estos libros; en segundo lugar, surge el reconocimiento de la formación especializada y su incidencia en el descubrimiento y saberes sobre las obras; y, en tercer lugar, la construcción de unos criterios de selección que se apoyan tanto en su formación como en sus preferencias estéticas y artísticas.

Tabla 21. *Categorías acerca de las creencias y actitudes sobre los álbumes sin palabras*

Pregunta de investigación	Macro-categorías	Categorías
¿Cómo valoran los mediadores los álbumes sin palabras?	Valoraciones	Valoraciones positivas Actitud favorable a su lectura
	Formación especializada	Acceso a los libros Conocimiento teórico
	Criterios de selección	Derivan de la formación Reconocimiento de la crítica Emoción provocada Calidad plástica/estética Valor del tema Criterios narrativos

Inicialmente, las mediadoras expresaron diversas valoraciones sobre los álbumes sin palabras. Sus opiniones tendían a ser coincidentes, en el sentido de que todas sus apreciaciones muestran actitudes positivas, destacan el interés de estos libros y la experiencia de lectura. De hecho, pueden observarse declaraciones próximas a las aportadas por la crítica en este ámbito:

38. Me parecen la máxima expresión del lenguaje visual. Provocan en mí una máxima curiosidad, buscando cada detalle y cada decisión gráfica que ha tomado el autor. (Cuestionario Mediadora 2)

165. Es muy importante difundir y promover la lectura de los álbumes silenciosos para todas las edades, mostrando también la variedad de propuestas estéticas que se presentan y provocando nuevas experiencias de lectura en diversos ámbitos. (Cuestionario Mediadora 4)

181. Hay álbumes sin palabras maravillosos que transportan al lector. (Cuestionario Mediadora 5)

216. Me fascinan. Constituyen un discurso gráfico y una renuncia a la palabra -vinculada al saber y a la lectura-. Una invitación al lector a mirar y buscar sus propias palabras. Todos deberían “leer” álbumes sin palabras. (Cuestionario Mediadora 6)

271. Me gustan mucho por su carga expresiva e interpretativa. Como lectora, me provoca la inmersión hacia una atmósfera reflexiva, donde la narración visual obliga una primera lectura y otras tantas sublecturas, que prescinden del texto. (Cuestionario Mediadora 8)

328. Los libros silentes son una oportunidad de observación e interpretación por parte de los lectores. (Cuestionario Mediadora 10)

400. Me encantan porque considero que son uno de los tipos de álbumes que más implican al lector en el proceso de lectura. Además, me hacen sentir que, a pesar de leerlos una y otra vez, siempre puedo encontrar nuevos significados. (, Mediadora 12)

Esta sintonía en su discurso parece relacionarse con la formación especializada, formación que algunas participantes reconocieron de forma explícita como facilitadora del acceso a estos libros y a su conocimiento teórico:

8. (...) tras la formación en LIJ, en los últimos años, y mi puesta en práctica en el ámbito laboral, me he dado cuenta que nada más lejos de la realidad. (Cuestionario Mediadora 1)

43. El primer álbum sin palabras que conocí fue gracias a una tarea del Máster de literatura. (Cuestionario Mediadora 2)

90. Pero el contacto más profundo [con los álbumes sin palabras] comenzó en 2019, cuando inicié el Máster. (Cuestionario Mediadora 3)

376. (...) hasta el momento de cursar el Máster, nunca había tenido la oportunidad de educarme en la lectura de imágenes. (Cuestionario Mediadora 11)

404. Mi primer contacto con este tipo de libros fue al cursar una asignatura de Literatura Infantil en el Grado de Magisterio de Infantil. (Cuestionario Mediadora 12)

La formación también se reflejó en su selección de las obras. Los títulos más referidos coinciden generalmente con los más reconocidos. Así, las obras más recomendadas son las de la autora Suzy Lee (Mediadoras 1, 7, 8, 9), aunque la obra mencionada con más frecuencia es *Emigrantes* de Shaun Tan. En este caso, no solo se recomienda (Mediadoras 1, 4, 6), sino que también se señala por haberla utilizado (Mediadoras 1 y 10), o por ser una de las primeras que conocieron. Otros autores citados son Beatrice Rodriguez (Mediadoras 1, 9 y 10), Issa Watanabe (Mediadoras 1, 3 y 12), David Wiesner (Mediadoras 1, 5 y 10), Renato Moriconi (Mediadoras 2 y 11), Mitsumasa Anno (Mediadora 9), Warja Lavater (Mediadora 6), Iela Mari (Mediadora 5) o Gabrielle Vincent (Mediadora 3).

Este corpus pone de manifiesto que los criterios de selección de las mediadoras están relacionados con su formación especializada en Literatura Infantil y con el reconocimiento internacional de las obras, de hecho, no se mencionan obras y autores que no sean de renombre. A partir de aquí, cuando se argumenta la selección, se descubren criterios emocionales, plásticos, narrativos o temáticos que revelan igualmente la preparación y la formación recibida, pero también la construcción de criterios de selección propios, vinculados con sus preferencias y gustos artísticos:

128. (...) mi recomendación sería *Un día, un perro*, de Gabrielle Vincent. Es un álbum que, con sólo unos trazos en blanco y negro y un argumento aparentemente sencillo, transmite a la perfección un complejo entramado de sensaciones, desde el abandono hasta la esperanza, pasando por el miedo y la soledad. (Cuestionario Mediadora 3)

212. *La piscina* de Ji Hyeon Lee, (...) quedé maravillada por la simpleza, la imaginación, el uso de la doble página, el maravillarse de los personajes y el encuentro. El uso del color para diferenciar realidad (grises) y ficción (colores). (Cuestionario Mediadora 5)

265. [Recomendaría] *La ola* de Suzy Lee. El coqueteo y provocación de la niña con las olas (...) Crea expectativas sobre si se mojará, si las olas la atraparán. Transmite esa emoción del niño que se acerca por primera vez a la orilla del mar. Recobra su propia experiencia. (Cuestionario Mediadora 7)

354. (...) me quedo con *Emigrantes* por la importancia y lo contingente del tema que trata. (Cuestionario Mediadora 10)

397. [En referencia a *Teléfono descompuesto*] Se trata de un título con un fuerte componente humorístico y metaficcional, que se puede leer con niños pequeños, pero también con adultos. (Cuestionario Mediadora 11)

418. Recomendaría *Migrantes*, de Issa Watanabe. Me parece un álbum que demuestra que los libros sin palabras no son sinónimo de libro simple con ilustraciones bonitas. También es un buen ejemplo para evidenciar que los álbumes sin palabras pueden tratar temas complejos y estar dirigidos a lectores de todas las edades. (Cuestionario Mediadora 12)

3.6.2. Creencias y actitudes sobre el receptor implícito

En las respuestas de las mediadoras sobre el receptor más adecuado de los álbumes sin palabras, se detectaron, en principio, dos posturas (Tabla 22). De forma mayoritaria, los álbumes sin palabras se conciben como un género transversal, para todas las edades, frente a una vinculación minoritaria con niños prelectores; sin embargo, también se observa un discurso ambivalente en este mismo sentido, provocado por el carácter visual de los álbumes sin palabras y las diferentes concepciones que poseen las mediadoras sobre la interpretación de las imágenes,

puesto que la asunción de universalidad de la imagen se entrecruza al mismo tiempo con la idea de complejidad.

Tabla 22. *Categorías acerca de las creencias y actitudes sobre el receptor implícito*

Pregunta de investigación	Macro-categorías	Categorías
Según los mediadores, ¿cuál es el receptor más adecuado de los álbumes sin palabras?	Libros transversales	Obras para diferentes edades Adecuación nivel lector
	Prelectores (desacuerdos)	Receptor implícito/ No implícito Alfabetización Necesidad de mediación
	Discurso visual (ambivalente)	Complejidad del álbum sin palabras Universalidad de la imagen Elimina barreras lingüísticas Facilita cuando hay dificultades de aprendizaje

En principio, la respuesta más frecuente —coinciden 9 participantes— define a un «lector de todas las edades, incluso el adulto» (Cuestionario Mediadora 3, 74), se piensa así que son libros «transversales para cualquier tipo de receptor» (Cuestionario Mediadora 4, 155). Esta capacidad se atribuye a la diversidad de propuestas que ofrece el género y se aconseja que «el nivel madurativo del lector [sea] el adecuado a la propuesta que hace el autor» (Cuestionario Mediadora 10, 338).

177. Creo que este tipo de álbumes se puede dirigir a un lector de cualquier edad, que hay que aprender a leer libros álbumes sin palabras, que son rompecabezas que hay que aprender a armarlos, a leerlos. (Cuestionario Mediadora 5)

246. Los considero muy adaptables a distintos entornos, niveles educativos, etc.; permiten libertad de expresión, y que la imaginación se despliegue. (Cuestionario Mediadora 7)

366. (...) no considero que por no tener palabras un álbum tenga que estar dirigido a prelectores. De hecho, encontramos álbumes sin palabras para muy distintos niveles de lectura, desde prelectores o primeros lectores hasta lectores competentes. (Cuestionario Mediadora 11)

402. No creo estén dirigidos a un receptor concreto, pues niños y adultos podemos disfrutar de ellos. (Cuestionario Mediadora 12)

Desde otra perspectiva, las Mediadoras 7 y 8 defienden que el receptor más adecuado son los niños y niñas prelectores, por los beneficios de su lectura en la alfabetización temprana:

248. Los receptores ideales: entre 3 y 7 años. (Cuestionario Mediadora 7)

273. [Su receptor más adecuado son los] Primeros lectores. Considero que desarrollar la lectura visual tempranamente en pequeños y pequeñas lectoras contribuye a un pensamiento reflexivo y asociativo para sus próximas lecturas. (Cuestionario Mediadora 8)

Frente a esta consideración, las participantes 1, 6 y 9 incidieron en las dificultades que presentan estos libros para los primeros lectores y en la necesidad de una mediación, incluso, la Mediadora 9 considera que muchos álbumes sin palabras parecen dirigirse a un público especializado adulto:

3. El lector más adecuado es aquel que quiera acercarse a él, sienta curiosidad por descubrirlos. Aunque bien es cierto que en edades tempranas es necesario el acompañamiento por parte del mediador. (Cuestionario Mediadora 1)

237. (...) se les considera, en ocasiones, un género menor, exclusivamente para niños pequeños: para los que no saben leer bien. Se pasan por alto las características del discurso gráfico, de las maneras de contar a través de la imagen, así como las dificultades que suponen en la lectura. (Cuestionario Mediadora 6)

298. No me parecen libros “fáciles”, en general, para los primeros lectores, al contrario, requieren un cierto acercamiento previo al mundo del álbum (...)

325. en los últimos años, salvo excepciones, la mayoría de los álbumes sin palabras se dirigen más bien a un público especializado adulto. (Cuestionario Mediadora 9)

En definitiva, se demuestra cierto convenio en la idea de que estos libros pueden ser apreciados por lectores de diferentes edades, en consonancia con la tesis de Beckett (2013). Sin embargo, también se evidencia desacuerdo en lo que respecta a la

idoneidad o a la dificultad que supone para los receptores más pequeños. La carencia de texto es valorada, por un lado, como una puerta abierta a los lectores infantiles y, al mismo tiempo, la imagen sin anclaje se convierte en una dificultad para estos mismos receptores. De hecho, llama la atención la oposición que se establece entre la complejidad que caracterizaría a estos libros y la condición de universalidad que se atribuye a la imagen, su capacidad de romper barreras lingüísticas o de facilitar el acceso a la lectura:

40. (...) precisamente, al no tener texto, es un lenguaje universal y cada uno, con sus conocimientos y experiencias personales, podrá llegar a su propia interpretación. (Cuestionario Mediadora 2)

75. Creo que, algunos, son libros muy complejos, que exigen de una lectura reflexiva. (Cuestionario Mediadora 3)

247. No hay una barrera de lenguas. (...) 260. Para el niño que está teniendo dificultad para aprender a leer y escribir puede resultar un alivio enfrentarse a un libro sin texto. (Cuestionario Mediadora 7)

276. Colabora, además, a la inclusión, pues permite que niñas y niños de otros idiomas “lean la historia visualmente”, derribando las barreras lingüísticas. (...) 286. Lo que facilita, en contextos con altos índices de inmigración, que niñas y niños que no hablen un mismo idioma puedan entender la misma historia. (Cuestionario Mediadora 8)

381. Al no haber texto, no ser capaces de leer las imágenes puede hacer que nos sintamos totalmente perdidos. 385. (...) podrían aportar una experiencia de lectura alternativa para lectores con problemas de dislexia u otros trastornos relacionados con el lenguaje. (Cuestionario Mediadora 11)

Se deduce, por tanto, una concepción del discurso visual ambivalente. La imagen es percibida como un código sencillo, facilitador e inclusivo, y, a su vez, complejo, cuya interpretación requiere un mediador, cierta experiencia o un aprendizaje específico:

359. Los niños los ven y algunos se detienen a observarlos, y otros simplemente me lo devuelven a los dos minutos diciendo "ya lo leí". Pero no se dan el tiempo de observar para captar la riqueza del libro. (...) Hace falta

mi intervención para que le den el tiempo y una vez conseguido eso, los disfrutan. (Cuestionario Mediadora 10)

3.6.3. Creencias y actitudes sobre la lectura de álbumes sin palabras

Las participantes relataron experiencias relacionadas con la lectura personal y con la lectura generada por su papel de mediadoras. Estos testimonios, personales y diferenciados, se entremezclaron con un discurso teórico sobre cómo entendían la lectura de los álbumes sin palabras, un discurso que tendía a ser compartido, especialmente en cuanto al papel activo que se confiere al lector (Tabla 23).

Tabla 23. *Categorías acerca de las creencias y actitudes sobre la experiencia de lectura*

Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías
¿Cómo interpretan los mediadores la experiencia de lectura de los álbumes sin palabras?	Experiencia de lectura personal	Experiencia adulta Desconfianza Curiosidad, reto Cambio de actitud Incidencia de la formación Incidencia de la experiencia
	Concepción teórica de la experiencia de lectura (discurso coincidente)	Papel más activo del lector Interpretación del lector Lectura hacia delante/hacia atrás
	Experiencia práctica como mediadores (disparidad)	Propuesta de interpretación oral Propuesta de escritura Conversación Lectura oral del mediador Completar el libro Texto implícito Intervención puntual Carencia de experiencia práctica

En cuanto a la experiencia personal, las mediadoras se situaron siempre en la adultez, no rememoraron su infancia, pues percibían que su primer contacto con este tipo de libros había sido relativamente reciente. Actualmente, consideraban que los álbumes sin palabras les provocaban “curiosidad” (Mediadoras 1, 2, 7, 9), “reto” (Mediadoras 1, 5, 6, 12), “reflexión” (Mediadoras 3, 4, 8), “fascinación” (Mediadoras

1, 6, 9), “sorpresa” (Mediadora 3), “sugerencia” (Mediadora 4), “maravilla” (Mediadora 5) o “emoción” (Mediadora 10).

Las participantes que además reflexionaron sobre sus primeros contactos con estos libros mencionaron la desconfianza o el miedo previos y cómo habían modificado sus presupuestos:

2. Actualmente me provocan curiosidad, fascinación, un reto, pero tiempo atrás me creaban desconfianza. (Cuestionario Mediadora 1)

78. Hasta hace aproximadamente un año los veía como una especie de espacio “tabú” dentro de la LIJ. Creo que me provocaban un cierto miedo. Actualmente estoy en un proceso de descubrimiento del género, y cada álbum sin palabras que he ido conociendo me ha generado un nuevo momento de sorpresa. Su lectura supone un interrogante constante que me provoca una abstracción mayor que la que vivencio cuando leo obras con texto. (Cuestionario Mediadora 3)

Puede observarse, cómo la desconfianza previa parece dar paso a la curiosidad, al reto o a la fascinación. A pesar del cambio, la experiencia de lectura que se describe sigue provocando cierto extrañamiento (Lartitegui, 2014). Es decir, la formación adquirida y la experiencia de lectura personal aproximan los álbumes a las mediadoras y esto conlleva una transformación en su actitud, pero, aunque se le otorgue un sentido positivo, la experiencia sigue siendo definida como singular y sorprendente.

Así, en varios casos, este proceso de cambio está ligado también con la formación recibida y con la experiencia:

7. Al principio, por desconocimiento, pensaba que este tipo de libros no tenían mucho que aportar al lector, pero tras la formación en LIJ en los últimos años y mi puesta en práctica en el ámbito laboral me he dado cuenta que nada más lejos de la realidad. (Cuestionario Mediadora 1)

404. Mi primer contacto con este tipo de libros fue al cursar una asignatura de Literatura Infantil en el Grado de Magisterio de Infantil. Hasta ese momento, consideraba que los álbumes sin palabras eran libros sencillos dirigidos a los niños que todavía no han aprendido a leer. (Cuestionario Mediadora 12)

Cuando se relata desde una concepción teórica sobre cómo se entiende la experiencia de lectura, los discursos propenden a ser análogos; por ejemplo, las mediadoras suelen hacer hincapié en el papel especialmente activo que debe asumir el lector para lograr la construcción de sentido y en la forma de lectura que exigen las obras, como la lectura hacia delante y hacia atrás:

1. Al hablar de álbum sin palabras estamos ante un tipo de libros que exige un compromiso mayor por parte del lector para ser leído. (Cuestionario Mediadora 1)

116. Creo que estas obras aportan una experiencia diferente porque invitan a un esfuerzo constante y consciente en la elaboración del sentido. El lector se ve obligado a realizar un ejercicio muy profundo de hipotetización, inferencia y construcción de la historia. (Cuestionario Mediadora 3)

225. Los álbumes sin palabras son engañosos, requieren más tiempo y una lectura minuciosa. (...) 228. Son libros para leer hacia delante y hacia atrás, generar conexiones, hipótesis y verificarlas. Creo que ayudan al lector a elaborar un discurso verbal propio, al convertirse en narradores de las imágenes. (...) 242. (...) es un lector activo que interpreta imágenes y busca sus palabras, elaborando un discurso. (Cuestionario Mediadora 6)

261. El niño se apropia del libro al “leer” una historia que imagina y expresa a través de las imágenes. Comprenden que ellos pueden hacer su propia lectura en las ilustraciones. (Cuestionario Mediadora 7)

308. Nos acercamos a ellos de una forma muy diferente, con expectativas diferentes, diría que incluso con una predisposición más activa, puesto que sabemos que tenemos un papel todavía más protagonista en la construcción del/los mensajes. (Cuestionario Mediadora 9)

410. Leer un libro sin palabras exige un lector activo que no cuenta con el apoyo del código textual. Aunque esto también sucede con otros libros álbum con texto, los álbumes sin palabras me parecen el ejemplo más claro de libro abierto a la interpretación de cada lector, en el que su participación es tan importante como la del autor, ya que debe llenar los huecos que este deja. (Cuestionario Mediadora 12)

En relación con su papel como mediadoras, las participantes relataron alguna experiencia práctica en contextos educativos y sociales. Mientras en su discurso teórico mostraron similitudes, sus intervenciones en la práctica se presentan más dispares. Por ejemplo, se describen actuaciones en las que los lectores infantiles realizan una interpretación oral y compartida de una obra (Mediadoras 2 y 5), crean un texto que complete la obra (Mediadoras 1, 4 y 8), conversan sobre el tema del libro (Mediadora 10), desarrollan la dimensión plástica (Mediadoras 5 y 6), o bien las mediadoras inventan un texto oral y conversan con el niño sobre su interpretación de las imágenes (Mediadora 5):

47. En mi aula, muestro el álbum y guardo silencio, son los niños quienes ponen las palabras y comentan y describen lo que ven, lo que está pasando, después conversamos. (Cuestionario Mediadora 2)

157. Suelo trabajar en el aula, con estos libros, desde la escritura creativa. Las imágenes nos hacen reflexionar sobre algún tema en específico o imaginar alguna situación, estado emocional, etc. A partir de esa propuesta o “sugerencia” de la imagen, propongo ejercicios de escritura creativa que van desde “darle voz” a ese álbum hasta proyectar la lectura a otros espacios imaginativos o reflexivos. (Cuestionario Mediadora 4)

191. Cuando le presenté el libro y le dije que no tenía palabras lo primero que dijo que un libro sin palabras no quería leer. Le dije que lo leía yo. (...). 199. Se pudo meter en la historia e imaginar ese mundo submarino, interpretar las imágenes. Se olvidó completamente de que no había palabras escritas en el libro. (Cuestionario Mediadora 5)

220. Precisamente, este año, con mis alumnos de plástica, he trabajado la narración visual y la abstracción con los cuentos de Warja Lavater. (Cuestionario Mediadora 6)

281. Mi primer ejercicio fue proponer inventar un mensaje —textual— a la lectura visual del libro *Teléfono Descompuesto* de Ilan Brenman y Renato Moriconi —el mismo autor-ilustrador de *Bárbaro*—. (Cuestionario Mediadora 8)

En el relato experiencial, la propuesta didáctica se concibe en ocasiones como la oportunidad de completar el libro, emerge así un concepto del álbum sin palabras como un libro incompleto al que le falta el texto o bien contiene un texto implícito que hay que descubrir:

179. (...) hay un texto que pensó el autor y que el lector deberá decodificar a través de los paratextos y las imágenes. (...) 204. El lector debe recrear el texto implícito, debe interpretar las imágenes para entender los gestos, lo que sienten y piensan los personajes. (Cuestionario Mediadora 5)

394. (...) el hecho de que el álbum no tenga palabras no significa que no tenga un texto detrás (Cuestionario Mediadora 11)

En general, las actuaciones relatadas son referidas como casos puntuales, no se aportan reflexiones críticas sobre la utilización de estos libros y algunas participantes reconocen no tener experiencia práctica con ellos. De este modo, salvo en algunos casos, parece concluirse que estos libros no han sido utilizados con frecuencia por las personas consultadas en un contexto educativo o de mediación de lectura:

12. Durante el curso escolar 2016-2017, estaba trabajando en un CRA y propuse, el Día de la Paz, poner palabras a *Emigrantes*. El alumnado era desde primero de infantil hasta sexto de primaria, en total 24 alumnos. Lo que hicimos es, entre todos, completar la obra. (Cuestionario Mediadora 1)

108. Este ha sido el primer curso en el que he hablado a mis alumnos de Magisterio sobre el álbum sin palabras como una herramienta de interés para el desarrollo de la competencia en comunicación oral en Educación Primaria. (Cuestionario Mediadora 3)

250. Mi experiencia se remonta a cuando fui librera —hace tiempo ya—. El hecho de poder plantearse su propia historia —el lector—, y no necesariamente la misma cada vez, era un gran atractivo. (Cuestionario Mediadora 7)

301. En general, los he utilizado poco en todos los contextos profesionales y semiprofesionales de mediación. Me han interesado más a título personal, para su disfrute particular. (Cuestionario Mediadora 9)

3.6.4. Percepciones sobre la presencia de los álbumes sin palabras en el contexto

Las participantes del estudio comparten la creencia de que los álbumes sin palabras son libros generalmente poco demandados o utilizados en contextos socioeducativos y argumentan esta percepción aportando información sobre los entornos que conocen (Tabla 24). Aparecen así espacios que no cuentan apenas con estos libros y espacios en los que sí tienen cierta presencia, pero no son utilizados. En algunos casos, las mediadoras atribuyen al desconocimiento o a los prejuicios esta carencia.

Tabla 24. *Categorías acerca de las percepciones sobre la presencia de los álbumes sin palabras en el contexto*

Pregunta de investigación	Macro-categorías	Categorías
¿Cómo valoran los mediadores la acogida de los álbumes sin palabras en su entorno profesional o social?	Espacio con escasa presencia y utilización	Desconocimiento del profesorado Desconocimiento de la familia Desconocimiento de los niños Conocimiento (excepcionalidad)
	Espacio con una buena selección de obras	El profesorado desconoce estrategias de mediación Intervención del mediador Solicitado por los niños
	Prejuicios	Infravaloración de la imagen sin texto

En cuanto a su presencia en aulas o bibliotecas, salvo algunas excepciones, se tiende a comentar la escasez de álbumes sin palabras:

140. En mi experiencia como maestra en un centro cuyo “buque insignia” era precisamente la biblioteca (...), no tuve constancia de la disposición de estos recursos. Pasé largas horas revisando sus fondos, donde el álbum sí que tenía una presencia notable (pero no sin palabras). (Cuestionario Mediadora 3)

291. Si bien, algunos títulos –los que han sido premiados recientemente– han despertado el interés en librerías, bibliotecas por obtenerlos (como novedad editorial). Aún no son tan fáciles de encontrar. (Cuestionario Mediadora 8)

356. (...) hay pocos en la biblioteca porque al momento de seleccionar para la compra y considerar el presupuesto, se privilegian libros con texto. (Cuestionario Mediadora 10)

Las mediadoras también suelen coincidir en la idea de que las familias no conocen este tipo de libros:

36. Las familias suelen no conocerlos porque el mediador-maestro rara vez los oferta. (Cuestionario Mediadora 1)

69. Creo que no son libros conocidos por las familias porque no reconocen el gran poder narrativo que tienen estos álbumes y piensan que no tienen nada que leer. (Cuestionario Mediadora 2)

148. Creo que no son libros que conozcan los docentes, ni las familias —y, por ende, tampoco los niños—. En mi experiencia como estudiante de Magisterio de Primaria-Educación Musical jamás me hablaron del libro álbum —ni con palabras, ni sin ellas—. (Cuestionario Mediadora 3)

296. Creo que falta conocimiento por parte de las familias. (Cuestionario Mediadora 8)

362. Como los ven en la biblioteca, muy pocas veces llegan a las casas, así que las familias no los conocen. (Cuestionario Mediadora 10)

Igualmente, consideran que los lectores infantiles tampoco suelen conocerlos ni demandarlos, a no ser que intervenga la figura del mediador:

35. A priori no son demandados por los niños, pero, una vez los conocen y ven su potencial, sí que los reclaman y piden. (Cuestionario Mediadora 1)

63. Si los niños no conocen este tipo de álbum, es muy difícil que los demanden. En el caso de mis alumnos, conocen de su existencia porque yo, en mi biblioteca personal, tengo unos cuantos y los llevo a clase para leerlos. (Cuestionario Mediadora 2)

319. Si se les ofrecen, sí les interesan mucho a los niños, aunque otro de los problemas es que suelen ofertarse a niños muy pequeños que se “pierden” en su lectura. Creo que, debido al necesario trabajo de mediación, no son libros

que “encajen” bien en el puzle del panorama editorial de LIJ en la actualidad, inmerso en la sociedad del mínimo esfuerzo. (Cuestionario Mediadora 9)

359. Los niños los ven y algunos se detienen a observarlos, y otros simplemente me lo devuelven a los dos minutos diciendo "ya lo leí". Pero no se dan el tiempo de observar para captar la riqueza del libro. (...) Hace falta mi intervención para que le den el tiempo y una vez conseguido eso, los disfrutan. (Cuestionario Mediadora 10)

Finalmente, también se percibe que no son libros seleccionados por los docentes para su integración en el aula. Así, resultan especialmente significativos los casos en los que, a pesar de disponer de estos libros, no son utilizados:

30. Afortunadamente, tanto en la biblioteca de mi barrio como en mi centro educativo hay una buena selección en cuanto a este tipo de libros. Cabe resaltar, que el director del centro en el que trabajo tiene una buena formación, en cuanto a materia LIJ se refiere y se nota en la selección de libros que se puede encontrar en la biblioteca. Aun así, hay cierto rechazo por parte del profesorado a utilizarlos, por no saber muy bien qué hacer con ellos. (Cuestionario Mediadora 1)

174. Sí se pueden encontrar en las bibliotecas escolares o centro de recursos de aprendizaje (CRA) de cada Escuela pública, pero no siempre se sabe cómo leerlos, trabajarlos, o disfrutarlos. (Cuestionario Mediadora 4)

316. Tanto en las bibliotecas públicas como en la escolar (aunque en esta última en menor medida) hay una buena selección de álbumes sin palabras, aunque no suelen estar entre los más prestados y sigo detectando un problema en la mediación que se ofrece a estos títulos. (Cuestionario Mediadora 9)

357. Los profesores los desechan para trabajar con ellos porque sus objetivos pedagógicos están vinculados a la lectoescritura y buscan desarrollar la comprensión lectora. (Cuestionario Mediadora 10)

422. Basándome en mi experiencia en la librería, no recuerdo que me hayan preguntado por este tipo de libros en demasiadas ocasiones. Sin embargo, las pocas veces que me han pedido un libro que contara una historia con imágenes y sin ninguna palabra, han sido profesores de idiomas que querían utilizarlos

para trabajar con alumnos que estaban empezando a aprender una nueva lengua. (Cuestionario Mediadora 12)

Como puede observarse, la facilidad de acceso a los álbumes sin palabras o una cuidada selección no son condiciones suficientes para estimular su uso. Las mediadoras atribuyeron la falta de interés o el rechazo de los docentes a la carencia de estrategias de mediación. Incluso consideraban que son los prejuicios los que pueden dificultar un uso más normalizado:

25. (...) en muchas ocasiones el mediador-maestro muestra cierto rechazo ante este tipo de libros, bien sea porque crean que el alumno no es capaz de abordarlo o por falta de formación del maestro. (Cuestionario Mediadora 1)

76. (...) no resultan fáciles para muchos mediadores porque “desarman” las herramientas con las que contamos. Al no haber letra, no hay “anclaje” durante la tarea de lectura mediada. (Cuestionario Mediadora 3)

236. Creo que hay muchos prejuicios sobre el álbum sin palabras, se les considera en ocasiones un género menor, exclusivamente para niños pequeños: para los que no saben leer bien. Se pasan por alto las características del discurso gráfico, de las maneras de contar a través de la imagen, así como las dificultades que suponen en la lectura. Se obvian así las posibilidades de aprendizaje que suponen para el lector. (Cuestionario Mediadora 6)

426. Creo que, al igual que me sucedía a mí antes de cursar aquella asignatura, mucha gente considera que leer un libro sin palabras no es leer. En general, parece que hay un gran desconocimiento en relación a este tipo de álbumes. (Cuestionario Mediadora 12)

3.7. RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO (II): ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

En los resultados expuestos hasta el momento, la mediación se revela como una clave fundamental, de incidencia en la experiencia de lectura y en el acceso de los lectores infantiles y de las familias a los álbumes sin palabras. Asimismo, los resultados parecen coincidir con los del estudio de Skubic y Podobnik (2018) en que los docentes valoran el potencial de los álbumes sin palabras, pero los utilizan poco

porque les generan desconfianza, les resultan desafiantes y desconocen estrategias de mediación.

En este estudio, se entiende por estrategias de mediación los procedimientos utilizados por los mediadores de forma intencionada, reflexiva y flexible, con el propósito de formar lectores. Esta definición es una adaptación del concepto de estrategia de enseñanza que desde una perspectiva constructivista plantean Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2005). Desde esta concepción de las estrategias de mediación y a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del estudio, se plantea el cuarto de los objetivos de esta investigación: *Analizar e interpretar las experiencias de los mediadores sobre las estrategias de mediación que utilizan en la lectura de álbumes sin palabras, y comprender, desde sus propios significados, cómo se han conformado estas estrategias.*

Para ello, se tuvo en cuenta la voz de las mediadoras con experiencia en diferentes espacios de educación formal y no formal. En la Tabla 25 se indican las informantes que fueron seleccionadas para realizar las entrevistas en profundidad (Anexo V) y se amplía el perfil sobre su experiencia y formación.

Tabla 25. *Informantes clave de la segunda fase del estudio exploratorio*

Seudónimo	Ubicación	Experiencia y formación
Mediadora 2	España	Maestra de Educación Infantil en un centro público Formación especializada en LIJ Realiza talleres sobre lectura en su centro educativo y en otros contextos socioeducativos no formales Tiene amplia experiencia en la lectura de álbumes y en la lectura de álbumes sin palabras
Mediadora 4	Chile	Actualmente es profesora de Educación Secundaria y Educación Universitaria, pero tiene experiencia en todas las etapas educativas Especialista en Lenguaje y comunicación. Formación especializada en LIJ Realiza talleres de fomento lector y LIJ en contextos no formales Tiene amplia experiencia en la lectura de álbumes y en la lectura de álbumes sin palabras Autora de libros infantiles
Mediadora 5	Canadá	Maestra con experiencia en todas las etapas educativas

		<p>Imparte talleres de lectura en español como voluntaria en una escuela pública de Primaria bilingüe</p> <p>Distribuidora de libros infantiles</p> <p>Formación especializada en LIJ y en la elaboración de libros-objeto</p> <p>Colabora con IBBY Canadá en proyectos de lectura para niños refugiados y en un proyecto bibliotecario en Puerto Vallarta.</p> <p>Tiene conocimiento y experiencia principalmente en la lectura de álbumes y alguna experiencia puntual con álbumes sin palabras.</p>
Mediadora 6	España	<p>Profesora de Educación Secundaria</p> <p>Imparte Educación plástica en su centro educativo</p> <p>Formación en artes plásticas y visuales</p> <p>Formación especializada en LIJ</p> <p>Investiga sobre el álbum y el libro como objeto</p>
Mediadora 10	Chile	<p>Responsable de la biblioteca escolar en un centro privado de Educación Primaria</p> <p>Formación especializada en LIJ</p> <p>Experiencia como narradora oral y algunas experiencias con álbumes y álbumes sin palabras</p> <p>Autora de libros juveniles</p>

Los resultados del análisis de las entrevistas se presentan en este informe organizados en función de los temas de interés y las preguntas de investigación que concretan el objetivo de esta segunda fase del estudio exploratorio (Tabla 18).

3.7.1. Estrategias de mediación utilizadas o recomendadas

Del análisis, fundamentalmente descriptivo, de las entrevistas pueden extraerse las claves y líneas de actuación individuales que cada una de las mediadoras dice utilizar en su contexto educativo. Se evidencia así el uso de diferentes estrategias de mediación, aunque también comparten similitudes y procedimientos comunes entre ellas, así como algunas semejanzas con las utilizadas en las investigaciones expuestas en el estado de la cuestión y en los resultados derivados del estudio de caso.

Mediadora 2

La Mediadora 2 es maestra de Educación Infantil en un centro público y también ejerce como mediadora en contextos educativos no formales. Valora la lectura y la

Literatura Infantil, se ha formado en este ámbito, y las integra en sus clases de forma cotidiana y continuada. Frecuentemente, plantea la lectura de álbumes, y, entre ellos, también tiene una selección de álbumes sin palabras:

149. Pues mira, en el aula he mostrado *De noche en la calle*, *Bárbaro*, también, *La ola* de Suzy Lee, *Sombras*, *Muñeco de nieve* de Raymond Briggs, *Sueños de noche* y *Día de pesca* de Laurent Moreau, *La guerra de almohadas más grande del mundo*, y bueno también les leí *Los pájaros*, que lleva un poquito de texto, pero mucha parte del álbum ilustrado es sin palabras. Y esos sería. Ahora no caigo en ninguno más, igual sí que he llevado alguno más, y ahora no caigo. (Entrevista Entrevistada Mediadora 2)

En la estructura de las sesiones de lectura, dice seguir un esquema similar, con alguna variación cuando se trata de álbumes sin palabras. En primer lugar, se centra en la presentación de la obra a todo el grupo. Al comienzo, dirige la atención hacia elementos paratextuales que considera importantes, como la cubierta y las guardas. Con ello pretende que el alumnado preste atención al código visual y a sus aportaciones significativas en la construcción del relato narrativo:

37. Cuando yo empiezo una sesión, siempre empiezo mostrando la cubierta para que ellos observen, analicen, describan, empiecen a lanzar hipótesis sobre lo que creen que va a suceder viendo la cubierta. Y luego saben que para mí es muy importante que, desde el principio, ya les digo que puede empezar la historia, desde la misma cubierta. Y luego también les hago que estén muy atentos a las guardas y ellos siempre dicen: “¡Ay! ¿es que nos va a dar pistas?” Porque saben que también o se inicia el relato o nos va a dar pistas de algo que va a suceder o se utiliza un color que va a marcar un poco la sensación que va a generar el álbum. Yo eso sí que incido mucho, me gusta mucho que aprendan a leer el código visual, me parece importante que se fijen en esos detalles. (Entrevista Mediadora 2)

Seguidamente, continua con la lectura compartida de la obra. Cuando el álbum tiene texto, ella lo lee en voz alta y los niños y niñas del grupo participan en la interpretación de las ilustraciones. Si se trata de un álbum sin texto, la mediadora se mantiene en silencio:

273. (...) la diferencia que hay es que, en este caso, ellos ponen la voz, ¿no? En un álbum ilustrado, yo leo y pongo voz a la voz del autor, digamos. Porque, claro, luego está, pues eso, pongo la voz del escritor y ellos se tienen que ocupar de descubrir esa voz del ilustrador, poner su propia voz al interpretar. Pero, en un álbum mudo, ellos ponen la voz, ellos ponen la voz al álbum, es la diferencia que veo. (Entrevista Mediadora 2)

La Mediadora 2 suele impartir clase a los mismos grupos durante tres cursos consecutivos. Inicia el proceso con alumnos y alumnas de 3 años, en 1º de Educación Infantil, y los acompaña hasta 3º curso, hasta los 6 años. Durante la entrevista, hace referencia varias veces al hábito de lectura que adquieren durante este tiempo, a la costumbre, en tanto que sus sesiones de lectura suelen seguir un mismo guion:

33. (...) la verdad es que ellos estaban muy habituados a que todos los días les leo en voz alta y están acostumbrados a que están viendo el texto y la imagen a la vez, entonces tienen que hacer este trabajo de andar escuchando lo que yo digo y a la vez mirando la imagen para poder interpretar y construir significados. (Entrevista Mediadora 2)

En consecuencia, la primera vez que lee un álbum sin palabras al grupo se encuentra con la sorpresa del alumnado. Parece que su extrañeza puede estar motivada por el cambio de estrategia, puesto que la docente deja de leer y está en silencio. Así recuerda la reacción de sus alumnos y alumnas cuando propuso por primera vez la lectura de un álbum sin texto:

46. (...) cuando vieron que no hablaba, empezaron diciendo: “¿Pero por qué no hablas? ¿Por qué no hablas?” Y me hizo mucha gracia. “Pero habla, ¿por qué estás callada?” Entonces yo les dije: “Tenéis que observar lo que está sucediendo, y ¿creéis que hace falta que yo diga algo?” Y ellos empezaron a hablar. “Vosotros estáis poniendo las palabras”. (Entrevista Mediadora 2)

Cuando se trata de la lectura de álbumes sin texto, la mediadora cede toda la palabra al alumnado, quien ya está habituado a la construcción conjunta de sentido gracias a las sesiones de lectura de álbumes con texto y a otras actividades, solo que ahora adquiere todo el protagonismo. De esta experiencia, incide en el proceso de interpretación del álbum sin palabras, cómo los niños pasan de la descripción de las imágenes a la formulación de inferencias y a la validación o refutación de sus hipótesis:

51. (...) ellos pusieron esa voz al texto y lo que empiezan a decir es describir un poco lo que están viendo, luego empiezan a atar cabos ¿no? con el paso de las páginas, se toman su tiempo para ver cada página, empiezan a hacer sus hipótesis sobre lo que va a suceder, o inferencias, y luego descubren, con el paso de la página, si eso que pensaban es lo que ha sucedido. Y es muy interesante. (Entrevista Mediadora 2)

87. (...) Ellos ya empiezan a interpretar, describen, interpretan, van hilando la historia, con el paso de las páginas. (Entrevista Mediadora 2)

En este proceso, la maestra deja que las niñas y los niños participen de forma espontánea, mientras que ella interviene cuando desea dirigir la lectura hacia algún aspecto al que el alumnado no ha prestado atención y que estima relevante:

72. Es todo espontáneo, porque realmente yo estoy callada. Quizá, si han pasado algo por alto, puedo darles como un pie para que se fijen en ese detalle.

79. (...) puedo darles ese pie para que ellos profundicen más en la interpretación, pero yo realmente, yo estoy escuchando y ellos espontáneamente van participando, y en este caso, cuando estamos leyendo [realiza un gesto con las manos para entrecomillar la palabra leyendo] las imágenes, ellos hablan solos, no doy turnos de palabras, eso en la conversación sí, pero en la lectura espontánea, ellos solos, intervienen, van diciendo, algunos describen lo que ven, otros van más allá, ¿no? (Entrevista Mediadora 2)

A modo de ejemplo, entre los álbumes sin palabras que menciona, destaca algunos elementos que considera significativos, sobre los que suele incidir en su lectura y dar ese pie al que se refiere anteriormente:

441. (...) he incidido mucho en que conozcan un poco el código visual. Entonces, por ejemplo, por qué *De noche en la calle* utiliza esas formas tan puntiagudas, o esos colores negro, rojo, amarillo... pues porque quiere crear esa sensación de tensión constante. (Entrevista Mediadora 2)

Tras la lectura compartida, la maestra concede un tiempo a la conversación literaria sobre la obra. La conversación se estructura en torno a las preguntas generales propuestas por Chambers (2014). De nuevo se trata de una estrategia de mediación

utilizada frecuentemente en las sesiones de lectura, por tanto, el alumnado ya tiene interiorizado este hábito en la lectura de cualquier obra:

100. Porque yo les hago preguntas según el enfoque *Dime* de Chambers, pero es que a veces no tengo ni que preguntar, porque ellos ya tienen tan automatizado de lo que solemos hablar, es como cuando yo enseño un libro, yo ya no tengo que preguntar qué viene en la cubierta, es que ellos ya empiezan a hablar, hablar, hablar... Me centro en cuatro preguntas muy generales, aunque luego van surgiendo otras preguntas, pero siempre un poco el esquema de la conversación gira en torno al qué es lo que más te ha gustado, qué es lo que menos te ha gustado, si hay algo que les haya sorprendido, y si les ha recordado a algo, una experiencia personal, con otro libro que hayamos leído en clase o han leído ellos en casa. (Entrevista Mediadora 2)

Entre las cuatro preguntas generales, la mediadora destaca la última como un objetivo de la conversación y valora que el alumnado vincule la obra con sus propias experiencias:

244. (...) pues yo me limito a hacer esas preguntas, si veo que... y en función de lo que me van respondiendo pues se crean otras preguntas. Ellos siempre acaban mucho hablando de cómo relacionan el libro con sus experiencias personales. Entonces yo un poco lo que aprovecho es ver cómo puedo llegar a ese punto. (Entrevista Mediadora 2)

La conversación puede provocar el regreso al libro, la revisión y relectura de algunas partes, o los participantes pueden solicitar una nueva lectura:

264. Entonces sí que volvemos al libro, a enseñar esa escena de la que han hecho referencia. Y lo que te digo, incluso vuelvo a leer esa parte a la que ellos se refieren, ¿sabes? Volvemos al libro otra vez. A veces me piden que lo lea por segunda vez, también me piden una segunda relectura. (Entrevista Mediadora 2)

En cuanto a la gestión de la conversación, se modifica la forma en que puede participar el alumnado, de manera que se pasa de la intervención espontánea a cierta organización de los turnos de palabras. Se deduce entonces un interés por el desarrollo de destrezas orales, de escucha activa y de habilidades sociales:

247. Yo voy haciendo las preguntas, organizando los turnos de palabra, sobre todo para que se escuchen, para que nos podamos entender, que no hablen dos a la vez. A veces, sí que veo que sí hacen un uso respetuoso del turno de palabras y se van contestando, sí que respeto mucho eso, porque igual dice una cosa uno y, de repente otro, partiendo de esa idea, pues rebate lo que ha dicho el niño o amplía la respuesta. En ese momento, si veo que no se solapan las dos voces, sí que dejo un poco que también a veces la conversación fluya de manera espontánea, pero si veo que de repente hablan cuatro o cinco a la vez, es cuando yo allí actúo como moderadora, y voy dando los turnos de palabra. (Entrevista Mediadora 2)

La organización de las intervenciones parece corresponderse igualmente con la organización del pensamiento. Así, la Mediadora 2 destaca el valor de la conversación como un medio para construir significado y organizar las ideas que han podido surgir previamente durante la lectura, quizá de una forma más espontánea y dependiente del paso de página:

88. Y luego la conversación sirve para poner todo un poco en orden y volver a recordar cómo ha sido todo ese relato, cómo ha sido toda la historia e ir un poco a la miga y a lo que realmente nos cuenta la historia. (Entrevista Mediadora 2)

284. (...) sobre todo la conversación nos sirve mucho para interpretar, para construir significados, pero también para organizarnos las ideas, les sirve mucho para organizar bien las ideas. (Entrevista Mediadora 2)

Aunque la lectura conjunta y la conversación formen parte de las estrategias de mediación utilizadas en todas las sesiones de lectura, la participante dice recordar especialmente las lecturas de álbumes sin palabras, experiencias que rememora con emoción durante la entrevista:

278. (...) en cuanto al disfrute y la conversación, no noto diferencias. Pero porque también creo que, como tienen tantas experiencias lectoras a sus espaldas, están preparados para ello, y saben disfrutarlo muchísimo. Y, como te he dicho, bueno, yo puedo recordar muchas lecturas, pero a mí las lecturas del álbum mudo es que me impactan. (Entrevista Mediadora 2)

126. Y *Bárbaro* les sorprendió muchísimo, y me encantó ese momento final cuando se dan cuenta que ha sido todo pura imaginación. Porque digo: “Igual no se dan cuenta, no relacionan”, no sabes cómo... y de repente ven el Carrusel y dicen: “¡Ah!, se lo ha imaginado”. Entonces, ya me encanta, porque dices: “¡Bien! algo bien estamos haciendo cuando son capaces de darse cuenta de que todo ha sido fruto del juego y de la imaginación” ¿no?

Para finalizar la sesión de lectura, la docente propone una actividad de escritura. Mientras la lectura y la conversación se realizan de forma oral y conjunta con todo el grupo, la escritura se enfoca como un proceso reflexivo e individualizado. Los niños y las niñas escriben en un Diario de lectura en el que comentan libremente sus impresiones. La mediadora destaca entonces cómo en su escritura suelen reflejar las ideas que han surgido durante la conversación literaria:

286. Entonces, cuando ya hemos conversado, yo les digo que tienen que escribir en su diario aquello que más les apetezca, lo que quieran. (Entrevista Mediadora 2)

293. Una vez que ya hemos hablado, de la oralidad pasan a la escritura, y dejan por escrito aquello que les ha impactado, que les ha sorprendido, que les ha gustado. Hablan de cómo les ha podido hacer sentir. (Entrevista Mediadora 2)

297. Pero, por ejemplo, en *De noche en la calle* escribieron sobre la tristeza que les produjo el ver que no tenía mamá, cómo miraba a esa madre, hablaron sobre el formato, que era sin palabras, hablaron, pues eso ¿no? que la primera página fuera igual que la última, pueden hablar sobre los personajes que no les han gustado, escriben a veces sobre lo que no les ha gustado, si les ha dado miedo algo, entonces es muy... Sus respuestas giran un poco en torno a las preguntas de la conversación, lo que me ha gustado, no me ha gustado, me ha sorprendido o si hay algo que les haya pasado a ellos. Entonces, es verdad que, cuando escriben, un poco hacen referencia a la conversación que hemos tenido y a la respuesta de esas preguntas sobre las que gira la conversación, pero porque esa conversación les ayuda mucho a organizar y, claro, pasan de la oralidad pasan a la escritura y es superinteresante. (Entrevista Mediadora 2)

A propósito de un trabajo de investigación vinculado a su formación en LIJ, la mediadora también ha desarrollado otras propuestas de escritura, como poner voz a los

personajes del álbum sin palabras *De noche en la calle* de Ângela Lago, pero en la entrevista se menciona como una experiencia puntual:

520. (...) una de las propuestas de escritura que yo hice fue que ellos pusieron bocadillos de pensamiento en las diferentes escenas de *De noche en la calle*. Entonces tú puedes pensar que un personaje dice una cosa, otro dice otra. (Entrevista Mediadora 2)

En cuanto a otro tipo de actividades posibles derivadas de la lectura de álbumes sin palabras, la participante declara que los niños nunca han solicitado dibujar, ni realizar ninguna actividad plástica, cuestión que atribuye a sus estrategias de mediación, puesto que ella no ha motivado a este tipo de tareas. Por contra, la mediadora hace referencia a cómo la experiencia de lectura de *Bárbaro* estimuló la curiosidad y el aprendizaje de contenidos, es decir, su lectura se proyectó en nuevas actividades de investigación:

319. Pero como yo nunca asocio el momento de la lectura con hacer un dibujo o una manualidad, jamás me lo han pedido, jamás, porque no hago ese uso del libro, yo leo y hablo. Después de una lectura yo no les digo de hacer otra cosa que no sea disfrutar de la lectura, como mucho me pueden pedir el libro, me lo piden para ellos hacer una lectura más íntima, o en parejas, entre iguales, ellos lo que me piden es el libro para volver a leerlo. (Entrevista Mediadora 2)

126. Y *Bárbaro* les sorprendió muchísimo (...) 131. Y les causó mucha curiosidad, porque luego eso nos llevó a investigar cómo se llamaban seres mitológicos que aparecían en el álbum ilustrado. (Entrevista Mediadora 2)

De este modo, la Mediadora 2 también dedica un tiempo a que su alumnado pueda desarrollar el juego o la lectura libre, puesto que, como ha expuesto anteriormente, ha detectado el deseo de leer de forma más íntima las obras que se leen en el aula:

336. (...) cuando ya han terminado su tarea, pueden cogerlos [los libros que se han leído en clase] en cualquier momento. 338. (...) muchas veces, ves que van muchos a buscar libros, pero yo creo que porque se le da un valor a la lectura en el aula ¿sabes? y porque aprecian los libros. Entonces es un momento superbonito, porque ellos cogen su libro, pueden leerlo solos, hacer

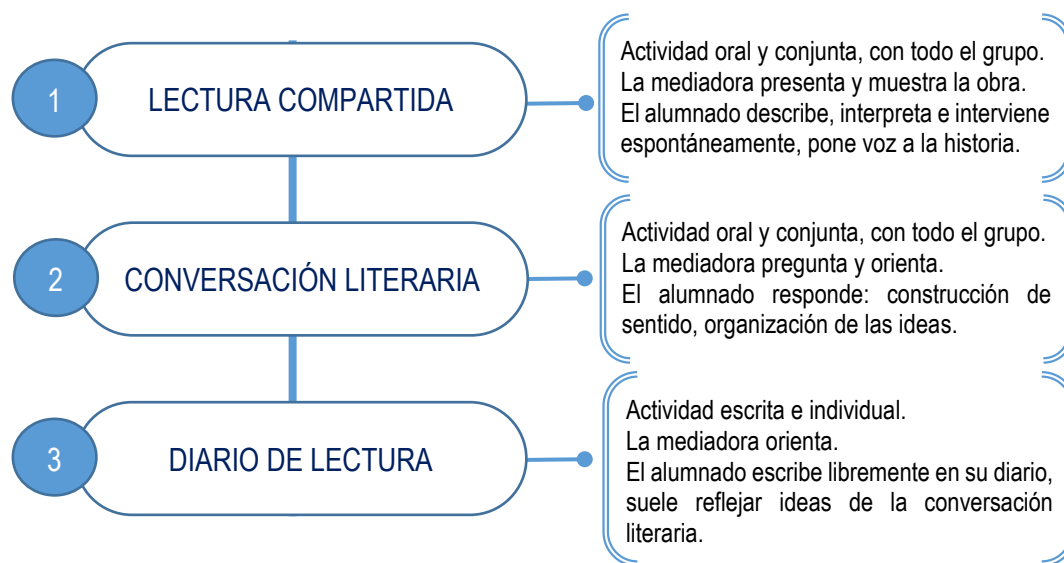
una lectura muy íntima, o estar compartiendo con los amigos y estar en parejas. (Entrevista Mediadora 2)

Para concluir, en lo que se refiere a la especificidad de la lectura de álbumes sin palabras, la maestra subraya la importancia de que el proceso de lectura, interpretación de las imágenes y construcción de sentido recaiga en el alumnado, mientras el mediador se sitúa en un segundo plano, aunque debe facilitar el proceso, al dar el tiempo que merece cada libro y dirigir la atención hacia aspectos de interés:

465. (...) quizás la premisa fundamental que daría es que el mediador, en mi caso, no debería leer las imágenes, no, es algo que deben hacer los niños, y además que surge espontáneamente. También le diría que diera tiempo suficiente con el paso de las páginas, que supiera darle ese tiempo de observación, y no intervenir y no leer él, ni dar su punto de vista. Otra cosa es ya que, en la conversación, si ves que algo se ha pasado por alto, tú les des ese pie para que ellos tiren del hilo, pero no dar tu punto de vista, ni tu interpretación, porque entonces ellos ya no ven otra cosa más que lo que tú has visto. Tú moderas, tú les encaminas, les da pie, pero no participas, tú observas y escuchas. (Entrevista Mediadora 2)

En síntesis, según se deduce del análisis de la entrevista en profundidad realizada a la Mediadora 2, en el Cuadro 5 se presenta el esquema de las sesiones y las estrategias de mediación utilizadas por esta informante en la lectura de álbumes sin palabras.

Cuadro 5. Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 2



Mediadora 4

La Mediadora 4 tiene experiencia de mediación lectora con niños y adultos de todas las etapas educativas. Actualmente es docente en una escuela Montessori de Educación Secundaria y en una Universidad. También es autora de libros infantiles y mediadora en contextos no formales; por ejemplo, realiza lecturas de sus propias obras en una librería e imparte talleres de escritura creativa. Aunque el contexto en el que desarrolla la mediación puede afectar en sus estrategias, se detecta un modo de hacer propio, producto también de su experiencia, sus creencias sobre la literatura y su concepción artística del álbum sin palabras.

En lo que respecta a su labor docente en contextos de educación formal, suele comenzar sus clases con una propuesta de lectura que denomina “regalo lector”, de manera que el alumnado está habituado a esta práctica:

24. (...) yo tengo la costumbre en que, casi todas las clases, comienzo las clases con un regalo lector, les leo algo, les muestro algún libro, o poema, o, en fin, pero siempre, o se leen novelas por capítulos, entonces ellos, ya tienen ese hábito de que yo llego con el libro y saben que viene un regalo lector, que a veces está vinculado a la clase o a veces, no. (Entrevista Mediadora 4)

En la lectura de álbumes sin palabras, la estrategia difiere puesto que la educadora no lee la obra, sino que trata de crear un ambiente de silencio. Esta estrategia genera un efecto de sorpresa en el alumnado, tal y como manifestaba anteriormente la Mediadora 2, aunque, en este caso, los estudiantes contemplan en silencio el paso de página y no intervienen:

146. Me siento y digo: ¡Voy a mostrar *El arenque rojo!*, y empiezo, lentamente [pasa las páginas del libro mientras lo explica], página a página, claro y se genera este suspenso de que la profesora no dice nada, nadie dice nada, están todos allí, en el libro, el que quizá estaba buscando una cosa y espera, como para escuchar, se da cuenta de que hay silencio y mira automáticamente, y paso página a página, lento, tenemos cinco minutos para hacerlo, si me paso seis, no pasa nada, entonces voy mostrando lento, más lento de lo que estoy ahora, incluso, (...) y al final con este libro, llego al final y leo la parte que está acá [lee la contraportada del libro]. (Entrevista Mediadora 4)

265. (...) yo creo que son los libros que más sorprenden, porque están acostumbrados al libro con texto, y yo creo que ya el libro-álbum sorprende bastante, y el libro álbum silente es mucho más sorpresa, porque te sales de todo. Yo llego y no digo nada, como que trata de despertar ese silencio, de no ir narrando, incluso cuando lo leo con los más pequeñitos o cuando lo leo con los adultos, en la Universidad, en fin, entonces claro, ese silencio que se va provocando, que esperan que la profesora diga, ¿cierto?, pero no dice, porque el libro no dice tampoco, y pasas las páginas y nadie dice nada, pero la imagen dice mucho. Entonces se va creando un clima que, claro, que sorprende. (Entrevista Mediadora 4)

Esta propuesta de lectura con la que la docente comienza las clases puede estar vinculada con la clase posterior o no, en cualquier caso, ella destaca la importancia de generar un ambiente propicio, el efecto de calma que la lectura provoca en el alumnado:

107. (...) ya era un hábito en todas las clases partir con una lectura o con un libro, y eso como te decía puede dar pie a la clase, como puede que no, a veces, simplemente por diversión, como para propiciar un ambiente de calma, vienen del recreo, vienen a veces, no sé, de haber jugado, como con la mente en otra..., y leer les calma un poquito, cinco minutos de lectura y comenzamos la clase. (Entrevista Mediadora 4)

En este momento de lectura inicial, la mediadora trata de que el libro adquiera todo el protagonismo y evita intervenir, ni siquiera con su mirada o con una comunicación no verbal. Se deduce así el propósito de que el alumnado se centre en el libro y realice una lectura personal, sin injerencias:

100. (...) yo siempre dejo que el libro hable por sí solo, en el fondo yo parto, me siento, o de pie, depende de la cantidad de estudiantes o cómo están distribuidos, lo muestro para que todos vean las imágenes, vamos viendo. A veces, los hago que se sienten en círculo, que todos podamos verlo por igual, y después lo dejo allí para que lo puedan ojear, el que quiera verlo con más detenimiento. Y allí comienzo la clase, como te digo, ya lo tengo un poco como hábito. (Entrevista Mediadora 4)

152. (...) y a veces incluso me tapo [se coloca detrás del libro], como ni siquiera me veo yo, para que no me vean ninguna cara, es el libro, no soy yo en ese momento. (Entrevista Mediadora 4)

Tras la lectura grupal en silencio, la mediadora facilita los libros para que puedan volver a contemplarlos de forma individual:

292. (...) saben que las clases de literatura va a haber libros, entonces va a estar esta maleta que se abre y quedan los libros allí, (...) 297. (...) entonces mientras yo voy explicando, voy tomando. entonces se lo van pasando ellos, entonces eso está, está como inserto, y en el colegio también, también sucede, quizá no todas las clases lo mismo, porque no tenemos todas las clases enfocadas a literatura de este tipo, como sí en la Universidad, pero ya saben que está la maleta de libros. (Entrevista Mediadora 4)

En esta lectura, observa cómo los estudiantes se detienen especialmente con los álbumes sin palabras:

306. (...) se quedan mucho más detenidamente mirándolos, y a veces van comentando entre dos, o, claro, como te digo, tengo varios ejemplares que no alcanzan para todos, miran uno, pero es mucho más lento, porque es cada detalle, si no hay texto claro, da un cierto pie, como te digo, el libro-álbum está entre medio, el álbum con texto, pero estos silentes se quedan, se pueden quedar mucho rato observándolos, sí, solos. 313. Incluso los preescolares, cuando he trabajado con preescolares también se quedan mirando mucho más rato, porque, claro, son muchos detalles son muchas, es mucho más abierta la interpretación. (Entrevista Mediadora 4)

En sus clases de Educación Secundaria, la Mediadora 4 vincula habitualmente la obra seleccionada con contenidos curriculares del área de Lengua y Literatura:

74. No es que sea el libro para este objetivo, para esta edad, sino que el libro es mucho más amplio, y siempre trato de trabajar con libros, aunque sean contenidos no literarios, como la entrevista, argumentación, etc. siempre con libros. (Entrevista Mediadora 4)

112. (...) muchas veces tomo, como ejemplo de la clase, lo que vimos en la lectura, o nos sirve de pie como motivacional, para lo que vamos a ver. (Entrevista Mediadora 4)

En el caso de los álbumes sin palabras, la participante referencia varias obras utilizadas en sus clases, con las que establece relaciones curriculares que parecen asentadas y experimentadas. Por ejemplo, puede retomar la obra que se ha mostrado al comienzo de la clase como apoyo para explicar o ejemplificar determinados contenidos:

65. Por ejemplo, migración, cierto que es una unidad específica que está en los planes de un programa ministerial de Chile para ese nivel, bueno lo veo con *Emigrantes*. (Entrevista Mediadora 4)

77. *El arenque rojo* puede ser para introducir la poesía, y podría decirse que tiene que ver con poesía, no tiene texto poético, sí, pero la observación del mundo, decir, no sé, por qué ese caracol se mueve hacia esa hoja, ya es una observación poética y un poco *El arenque rojo* nos invita a eso también. Entonces lo he usado, así como para introducir el género poético. (Entrevista Mediadora 4)

94. Y *Zoom* lo he visto como, ah, *Zoom* lo he trabajado para ver los tipos de narradores, por ejemplo, las perspectivas, las focalizaciones, cómo yo me voy entrando en la historia o saliendo de la historia, dependiendo del efecto que quiera lograr. (...) 114. Entonces, claro, lo muestro y luego digo ya, vamos a ver las focalizaciones, por ejemplo, entonces, cómo nos vamos adentrando en un personaje, saliendo, vamos haciendo estos zoom y allí vamos hablando de eso, pero es como un ejemplo así un poco más volátil, digamos, y que después voy quizás precisando. A veces vuelvo al libro, lo abro, se lo muestro, o ellos mismos van diciendo: “¡Ah!, como en el libro que nos mostraste”. (Entrevista Mediadora 4)

Tras la lectura de álbumes sin palabras, la profesora provoca en ocasiones una respuesta corporal. Todos los estudiantes salen del aula para ir caminar y en el paseo les incita a observar el entorno, plantearse interrogantes sobre lo cotidiano y reflexionar sobre aspectos que fácilmente pasan desapercibidos. Parece pretender la comprensión de la perspectiva del autor y la asunción de una mirada artística y creativa que facilite la escritura posterior:

31. Y otra cosa que he hecho con ellos es mostrarles el libro e ir a caminar, y en el camino eligen un personaje y arman en el fondo esa historia, qué puede

pasar a esa persona que está esperando el autobús, o la persona que está conversando, la que va caminando más apurado, el perro que nos empieza a seguir. En fin, como que observen su entorno, y, en el fondo, esta reflexión de que todos tenemos nuestra historia y es cosa de observarnos. (Entrevista Mediadora 4)

174. (...) vamos a ir a caminar y vamos a observar y van a elegir a alguien en la calle para observar a alguien o algo o animal o persona lo que ustedes quieran y nos vamos a dar una vuelta a la manzana y caminamos un par de vueltas y volvemos y a escribir”. O sea, les doy obviamente la introducción antes y volvemos a la sala a escribir o les digo en la sala misma que lo hagan. (Entrevista Mediadora 4)

199. Una vez, después de ver *Zoom*, fuimos al patio del colegio y vimos, allí les dije: “Observen el patio primero, todo lo que hay fíjense en algo, por ejemplo, en un árbol”. Me acuerdo, esto fue hace años ya. “Miren al árbol, ahora vayan algo más específico, como al tronco o a una hoja, observemos qué tiene, que ranuritas tiene la hoja [replica la acción con una rama de árbol que tiene a su lado], en el fondo, vamos a ver, ahora salgamos de nuevo, el árbol, el patio”. No sé, un poco ese zoom, también, hacerlo nosotros, ¿cierto? desde lo visual, corporal, y después ir, entonces ahora, ¿cómo queremos narrar esta historia? narramos la misma historia o equis historia, y narremos el hecho que pasó desde adentro, desde afuera, desde las distintas focalizaciones, por ejemplo, veamos focalización externa, interna, cero. (Entrevista Mediadora 4)

Tanto en el cuestionario como en la entrevista en profundidad, la mediadora relaciona el álbum sin palabras con la escritura creativa:

43. (...) lo que más manejo de libros silentes en el aula directamente desarrollado con el tema de la escritura, y hacer que le pongan voz al mismo libro o que ellos también salgan del libro. (Entrevista Mediadora 4)

De hecho, cuando se solicita a la participante que aporte algún consejo para la mediación con álbumes sin palabras, incide de nuevo en la estimulación de la escritura:

237. (...) como consejo quizás como trabajando en el aula ¿cierto? o trabajar este tema de la escritura, es que abramos la mirada a lo que nos llame la atención de ese libro, qué me evoca ese libro, por ejemplo, *Emigrantes* me

evoca, no sé, recuerdos familiares, aunque yo no haya visto fotos así de mi familia ¿cierto? pero me evoca a un álbum familiar, a historias de dónde llegaron mis ancestros, de qué mezclas tengo yo en mi ADN. En fin, a partir de eso que me evoca, que me mueve a mí, lo proyecto, y que se atrevan a ser creativos, a crear, yo te digo, esto que trabajo ahora. (Entrevista Mediadora 4)

La escritura, como estrategia de mediación y objetivo final de la propuesta, aparece tanto en los talleres de educación no formal, como en sus clases en el centro educativo. En este contexto puede estar relacionada además con los tipos de texto que se plantean en los contenidos curriculares:

17. Bueno, por ejemplo, con *Emigrantes* de Shaun Tan, voy viendo, primero, se los muestro, en 2º, (...). Se sitúa en una Unidad de Emigración, se los muestro [enseña *Emigrantes*] y que luego elijan algo y recreen en el fondo la historia. Podrían estar pensando en este personaje, quiénes son estos, entonces que hagan ejercicios de escritura y de investigación de las migraciones. (Entrevista Mediadora 4)

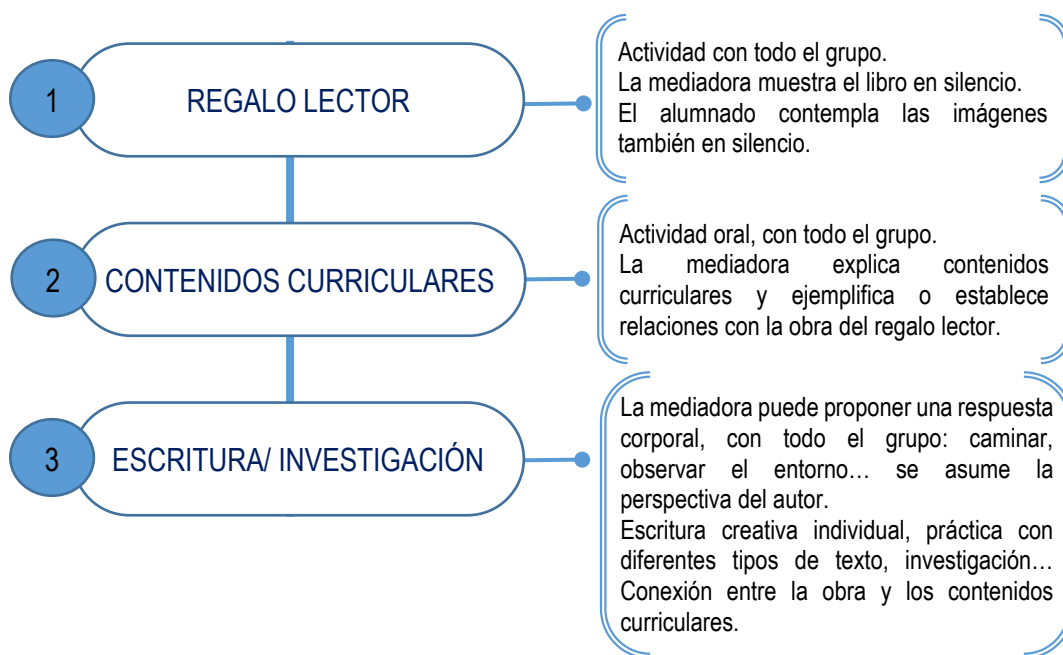
88. [En referencia a *Flotante*] Ese lo ocupaba más en los talleres de creación literaria, de hecho, ahora tengo planificado hacer uno, como estamos en verano, vamos a hacer uno especial de la costa, claro, de animales fantásticos que podrían estar al fondo del mar. Qué te imaginas, qué animales pueden estar al fondo, qué historias hay en el fondo del mar. También lo ocupaba con emigración, ciertas historias como la botella, el mar o la fotografía para recrear también como la foto familiar, también nos recrean las historias de la familia, lo ocupaba un poco por ahí. (Entrevista Mediadora 4)

120. Por ejemplo, *El señor Burdick*, si bien sugiere cómo crear el cuento, que lo he hecho así también, pero también he hecho que creen una noticia. Con *El arenque rojo*, también, los he hecho hacer noticias, porque siempre estamos viendo textos periodísticos, y hacen una noticia, ¿qué pasó en el parque?, entonces allí inventan cosas superdivertidas se ha perdido un arenque o no sé un señor que se desmayó, y claro, con *El señor Burdick*, también, lo transforman en una noticia. Por eso te digo, entonces es como el libro está, yo dejo que el libro funcione por sí solo. (Entrevista Mediadora 4)

67. (...) pero si yo estoy guiando, no sé, quiero que los chicos hagan entrevistas, por ejemplo, en 7º curso, ya como de 12 años, 12 o 13 años. Por ejemplo, tienen que hacer entrevistas y después, ya más grandes también, como a los 16 años vuelve a estar en la Unidad de entrevistas, quizá también ocuparía *Emigrantes* porque a partir de allí decirles que entrevisten a personas de su familia sobre migraciones. (Entrevista Mediadora 4)

Finalmente, se extraen unas líneas de actuación características de las clases que imparte la Mediadora 4 en el centro de Secundaria (Cuadro 6). Aunque su forma de trabajar es flexible y puede variar según el contexto de mediación, la escritura creativa suele estar presente.

Cuadro 6. *Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 4*



Mediadora 5

La Mediadora 5 interviene como docente voluntaria en un centro educativo bilingüe de Educación Primaria. Los estudiantes son hablantes de inglés y ella realiza lecturas en español y actividades creativas vinculadas a los libros. Además, participa en otros proyectos con jóvenes de secundaria, con niños refugiados... tiene formación especializada en LIJ y experiencia docente en todos los niveles educativos, es distribuidora de libros infantiles y le interesa el diseño de libros-objeto.

En el centro educativo de Educación Primaria propone siempre la lectura de álbumes. Tiene un amplio conocimiento de estas obras y, durante la entrevista, cita y muestra varios ejemplos, algunos sin palabras, casos en los que refiere su experiencia como lectora:

37. (...) como lectora, ya hace muchos años descubrí, bueno, yo ya tengo en inglés, *Emigrantes*, de Shaun Tan. (...) como que se me movieron muchas cosas, la empatía, desde mi experiencia como emigrante, con esas ilustraciones. Y lo que me pasó fui y me lo compré enseguida, como me llegó y me tocó el libro. Después, bueno, cuando fui descubriendo los libros que te ponía ¿no? Por ejemplo, después me compré otro del mismo autor de *La piscina* que se llama *Puertas, Door*. Mira, te lo muestro, me encantan los dibujos, me encanta el formato, ¿viste, así? [lo muestra]. (...) 48. Porque lo que me pasó con *La piscina*, me lo había comprado en Barcelona, y, cuando volví, iba a nadar yo, (...). Nadaba y me imaginaba el mundo, mientras nadaba, el libro me transportó. Eso como lectora, te puedo decir, que me fue pasando a mí con los libros. Y después también, cuando estudiaba, con los libros de David Wiesner, *Flotante* o no sé, varios. (Entrevista Mediadora 5)

Reconoce que no tiene mucha experiencia de mediación con álbumes sin palabras, pero muestra una amplia experiencia con álbumes ilustrados:

20. Mi experiencia con libros sin palabras no es mucha con los chicos, yo ahí puse en mi entrevista, no es que tenga mucha, es más mi experiencia como lectora y lo que me pasó a mí como lectora y con algunos chicos que he leído. (Entrevista Mediadora 5)

105. (...) ¿te acordás ese libro *No es una caja* el de Kalandraka, trabajé con ellos con dos grupos. Siempre trabajo también ese libro, para ellos, que yo les lea, como ellos no saben, los de *kinder* no saben leer y menos en español, es lo mismo. (...) 127. (...) hice con varios el libro de *Zorro*, con adolescentes, el *Zorro* de Ekaré, ¿viste? el de Margaret Wild. 166. (...) entonces trabajé este, trabajé ¿el del topito?, que quiere saber aquello que se hizo en la cabeza [*El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*], ese que tiene un tiempo diferente. Acá son 5 minutos y te lo dicen, y cada doble página es un minuto [enseña *Antonino contra el tiempo*]. Y con “el topito” es desde que sale de la cueva y se encuentra eso hasta que resuelve el problema.

Trabajamos ¡Shhh! *Tenemos un plan* [lo muestra] que tiene muy poco texto, entonces cómo... (...) 176. Después, también les mostré, pero ninguno lo hizo, este, *Conducir es fácil* [lo muestra], es también de A buen paso, este que el formato es un auto, es divino el libro. (...) 214. También vimos, por ejemplo, *Buenas noches gorila* de Ekaré, ese también vimos, que es con muy poco texto, entonces vimos el juego, un poco, después, el análisis del texto, cómo la ilustración nos cuenta mucho. (...) 225. También, por ejemplo, *Eres un león* con Ekaré, lo hice en inglés, y lo hago en español también. (...) 244. Otro libro que les leí, que acá es un clásico, es muy conocido, un clásico, *Oso pardo, oso pardo ¿qué ves ahí?* (Entrevista Mediadora 5)

En cuanto a su propuesta de mediación, en primer lugar, siempre comienza mostrando el libro y los elementos paratextuales:

91. Entonces siempre les presento la tapa, vemos qué dibujo hay, quién es la editorial, quiénes son los autores, la contratapa, qué piensan qué es, qué pasa. Mi mediación es que yo, a medida que les voy leyendo, también vamos hablando de las ilustraciones. No es que yo les leo todo y después a veces sí a veces no, porque si vos pensás que ellos tienen que después hacer algún trabajo con el libro, entonces siempre empiezo con eso. (Entrevista Mediadora 5)

Después, lee el álbum y compagina la lectura del texto con preguntas a los participantes sobre las ilustraciones o sobre sus expectativas antes del paso de página, con la finalidad de que infieran significados y construyan la historia entre todos:

72. (...) los chicos se meten en las historias, ¿entendés? Los chicos sí se meten con la historia y disfrutan del dibujo: “¿Viste cuándo das vuelta la página? ¿lo que pasa? ¿lo que trae lo otro?”. Y ellos hablan y se expresan. (Entrevista Mediadora 5)

262. A mí lo que me gusta es que ellos, sin darse cuenta, vayan con preguntas, vayamos juntos construyendo la historia, ¿entendés? Eso es lo que me gusta, que juntos podamos construir la historia, que no es que yo me siente y se la cuento, eso. (Entrevista Mediadora 5)

304. (...) hago las dos cosas. Cuento y voy haciendo preguntas. (Entrevista Mediadora 5)

La informante insiste en varias ocasiones en que sus alumnos y alumnas no hablan español, o están en proceso de aprendizaje, por lo que la imagen es fundamental para poder seguir la historia y comprender la secuencia narrativa. De esta forma, relativiza la presencia o no de texto en el álbum, en tanto que considera que para su alumnado no es relevante, y destaca cómo los lectores infantiles prestan atención a las imágenes:

107. No es que yo trabajo con el texto y ellos leen, yo les tengo que contar y basarme mucho en la ilustración, para que entiendan el español, porque estos chicos si yo no les..., sin la ilustración, no entenderían nada. Si yo les hablo, quedarían como..., entonces, cualquier libro que yo les cuente, para ellos es la ilustración, la ilustración es todo, con lo cual para ellos el libro con palabras o sin palabras es lo mismo. (Entrevista Mediadora 5)

240. Yo voy y les leo, sí, y les voy mostrando, y voy haciendo preguntas. Y este nene, con su poco español, descubrió la dinámica de cómo estaba armado el libro, descubrió enseguida que Tomás entraba en el mundo de la fantasía. Yo me quedé alucinada, porque él estuvo muy atento, no al texto, no a lo que yo decía, a la imagen, para descubrir eso. (Entrevista Mediadora 5)

254. (...) son libros con texto, pero en el contexto que yo trabajo, el texto no tiene ningún valor para ellos, porque no saben leer, no saben escribir, están construyendo dos lenguas. Que yo tengo mis dudas, tengo mis dudas, con estos chicos a la larga, cuánto español van a aprender. No sé, eso, cuando terminen se verá. Pero, para ellos, son las imágenes, es lo que les cuenta la historia. (Entrevista Mediadora 5)

432. Sin la parte visual, los chicos que están aprendiendo español como segunda lengua, sobre todo los chiquitos, no podrían, o sea, no funcionaría, para aprender otro idioma vos necesitás de lo visual. (Entrevista Mediadora 5)

En consecuencia, la participante realiza prácticamente el mismo tipo de mediación con un álbum con texto que con un álbum sin texto, tal y como puede observarse en el caso de la lectura del álbum sin palabras *El globito rojo*. Ella considera, además, que la experiencia podría ser diferente si los lectores fuesen hablantes de castellano:

96. Y, con *El globito rojo*, lo que pasa es que yo fui armando la historia con ellos a medida de las preguntas, ¿no? qué piensan, algunas de las preguntas son ¿qué piensan cuando empiezan a darse cuenta de cómo viene la secuencia del libro? Digo: “Bueno, antes de dar la vuelta a la página, en qué piensan que se transforma el globito, qué es lo que va a aparecer después”. Bueno, fue más que nada eso, poder ir adivinando en qué se iba a transformar. (Entrevista Mediadora 5)

70. (...) con lo cual, no es lo mismo que con el nenito, mi sobrino, que le leo, que él habla solo español. (Entrevista Mediadora 5)

75. (...) cuando yo a mi sobrino le leí *La piscina* y le dije que es un libro sin palabras, creo que yo metí la pata, porque él se metió, no importaba para el libro. Yo con *El globito rojo* no dije nada. Entonces lo íbamos construyendo. Ellos no saben leer tampoco y menos español, o están aprendiendo a leer en inglés. (Entrevista Mediadora 5)

191. (...) el español no es su primera lengua, no es lo mismo que si vos vas con chiquititos que hablan español perfecto. (Entrevista Mediadora 5)

La propuesta de la Mediadora 5 suele finalizar con la elaboración creativa de un libro-objeto que los participantes deben diseñar a partir de su orientación y acompañamiento en el proceso. De esta forma, en una primera sesión dedicada a la lectura, se observa también la intencionalidad de dirigir la mirada del alumnado hacia elementos estructurales y plásticos, con la idea de analizar el formato y prestar atención a elementos que después utilizarán como claves de construcción de sus propios libros:

158. Entonces analizamos cómo el formato dice la historia. Aquí en la tapa presentan al personaje, un poco el tiempo, como aquí, en la guarda, te da información de lo que va pasando, como el tiempo de que comienza hasta que termina. Un poco hablamos de eso. (Entrevista Mediadora 5)

173. (...) primero les leí el cuento y después fuimos, mediante preguntas para que pudieran entender como algunas estrategias, el tiempo de la historia, que se presenta el personaje, que hay tres partes, el formato, cómo el formato, que es una caminata, nos dice la historia. (Entrevista Mediadora 5)

186. Pero entonces, bueno, les leí la historia y después fuimos analizando a través de preguntas estos elementos, ¿sí? Entonces, qué es el formato, la tipografía que también nos puede contar algo. (Entrevista Mediadora 5)

En la segunda sesión, la mediadora propone la creación de un libro-objeto relacionado formalmente con el libro de la lectura. Para diseñarlo, el alumnado debe escribir en español, de lo que se deduce un objetivo didáctico vinculado al aprendizaje del español como segunda lengua. El idioma resulta importante en la propuesta, pero la finalidad artística, creativa y de disfrute trascienden igualmente en la exposición de la mediadora:

82. (...) yo los leo una semana y a la semana siguiente lo vuelvo a leer, y ahí hacemos la actividad. Entonces, ellos allí tenían que hacer su globito rojo y poder pensar en qué se podía transformar y dibujar. (Entrevista Mediadora 5)

161. (...) después ellos escribieron. La verdad que algunos chicos engancharon, esto es lo que me alucinó, ¿no? con su poco español y todo, un poco algunos la dinámica de la doble página. Porque yo les doy a ellos después, les explico que trabajan con un *bookplan* para escribir [muestra una plantilla de 22 páginas para construir un álbum con dobles páginas] y poder hacer sus libros. Entonces ellos escriben, algunos escriben y dibujan. Entonces yo voy trabajando con ellos. (Entrevista Mediadora 5)

204. (...) cada uno tiene que escribir una historia, que tienen que tener en cuenta, entonces ellos hacen estos libros, ¿ves? [muestra la maqueta que utiliza para hacer los libros] Es muy sencillo, es con una banda elástica, entonces yo, vamos paso a paso. Pero, para poder decidir si va a ser vertical ¿no?, si va a ser horizontal [muestra un libro] ¿ves acá? (Entrevista Mediadora 5)

275. (...) no es que ellos eligen dibujar, lo tienen que hacer porque es parte de la marca, la parte es así. Pero vos ves que algunos se meten y hacen cosas maravillosas, algunos, bueno, pero como todo alumno. (Entrevista Mediadora 5)

392. (...) otro chico me dijo que no podía escribir, no arrancaba nada, me contó de qué quería hacer la historia, me la contó en inglés, yo fui tomando nota, entonces, le fui escribiendo las oraciones en español, le dije en qué doble

página lo tenía que hacer, le mandé por el chat de Zoom el texto, la oración, para que él después haga su libro, pero él me dijo primero la historia en inglés, porque no les daba el español, (Entrevista Mediadora 5)

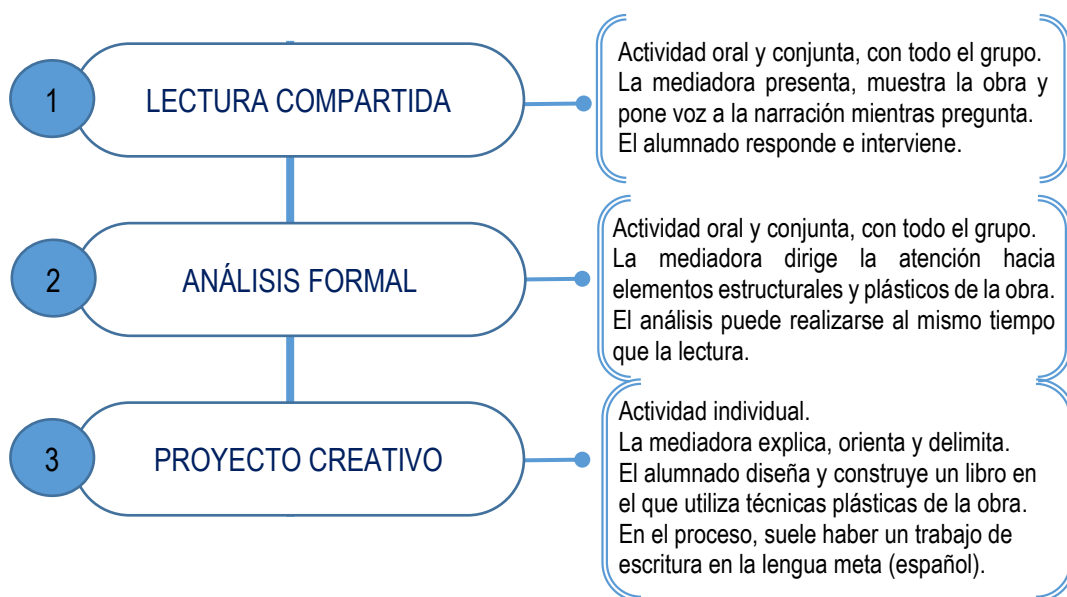
409. (...) otros leímos un libro pop-up y después hacemos libros pop-up, muy sencillos. Les doy para hacer, entonces, sí, allí está la palabra. Ellos me tienen que presentar, por ejemplo, si haces un personaje, me tienen que presentar al personaje, hacen el personaje y tienen que escribir, después hacemos dónde vive ese personaje, yo les muestro y tienen que escribir, aunque sea una oración, o algo. (Entrevista Mediadora 5)

Aunque la escritura esté implicada en el proceso de elaboración del libro, algunas de las creaciones no tienen texto y se trata de álbumes sin palabras:

153. Y ellos lo que hicieron, con lo cual, yo te podría decir que es un texto sin palabras. Fueron como textos sin palabras, porque solo se va contando, pero yo se lo fui leyendo, los libros a ellos... Y analizamos mucho el formato, (Entrevista Mediadora 5)

403. (...) les leí un libro donde había texto, que es un libro de la Editorial Patio, que es muy lindo porque abres ventanas, vas abriendo ventanas, entras a la casa y abres una puerta y vas descubriendo qué hay. Entonces, después, hicimos un libro acordeón y cada hoja del libro es una casa, donde hay unas ventanas y unas puertas, y ellos tienen, tenían que dibujar, sin escribir, qué había en esa casa. (Entrevista Mediadora 5)

Cuadro 7. Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 5



Para concluir, a partir del análisis de la entrevista realizada a la Mediadora 5, en el Cuadro 7 se muestra la estructura y las estrategias de mediación que esta participante utiliza en la lectura de álbumes con texto o sin texto.

Mediadora 6

La Mediadora 6 es profesora de Educación plástica y visual en la etapa de Secundaria. Está interesada en el álbum desde una perspectiva artística, como objeto de investigación y análisis, motivación que ha provocado su acercamiento a la Literatura Infantil. En relación con el álbum sin palabras, durante la entrevista, explicó las estrategias de mediación utilizadas en dos centros educativos diferentes, a partir de la obra *Le petit chaperon rouge* de Warja Lavater.

En las dos ocasiones en las que desarrolló esta experiencia, la mediadora inició su propuesta mostrando la obra, poniendo voz a la historia y a los personajes y tratando de involucrar al alumnado a través de preguntas. Ella denomina a esta actividad como “cuentacuentos”:

74. (...) yo primero les conté el cuento y les dije que nos íbamos a inspirar en la obra de esta artista para hacer nosotros nuestro trabajo. (Entrevista Mediadora 6)

142. (...) igual en el cuentacuentos, yo lo contaba, pero yo también les iba preguntando a ellos: “¿Y qué ocurría?” Y entonces ellos me decían: “Pues, se la come, o matan al no sé quién”, Y yo: “¡Oh! Dios mío, sí aquí”. (Entrevista Mediadora 6)

La profesora insertó su proyecto en una programación didáctica. Desde su percepción, las técnicas plásticas utilizadas por Warja Lavater ejemplificaban contenidos curriculares y revelaban sus posibilidades simbólicas y narrativas. Muestra así una intencionalidad didáctica, el deseo de que el alumnado no solo aprenda los contenidos estipulados en la programación, sino que adquiera un conocimiento más significativo y se implique en su aprendizaje:

73. Primero habíamos hablado del punto y del pixel, y del punto como forma gráfica y, cuando les fui a plantear la lámina, les conté el cuento. (Entrevista Mediadora 6)

7. (...) les hacía ver, sobre todo desde lo visual, cómo Warja Lavater utiliza el tamaño de la imagen, de las formas, la posición, para contar esa historia. (Entrevista Mediadora 6)

55. (...) era más bien mi interés. Claro, yo esto lo di con el tema de lenguaje visual y del punto, y mi objetivo es que vieran que un punto podía ser algo más, que podía ser un personaje. Sobre todo, que se dieran cuenta, pues como los cambios de plano, de que está visto desde lejos, y luego visto desde cerca, cómo se puede deformar la forma para indicar pues terror, o aquí, que es enorme el lobo, y que es muy grande, pues para llamar la atención de lo pequeña que puede ser Caperucita. (Entrevista Mediadora 6)

218. Sí, porque el punto, habitualmente en plástica pues hacen un dibujo de puntillismo o algo así y ya está, entonces eso a mí no me gusta y esto pues le veo más sentido y además que es diferente, tienen que pensarse un código, utilizarlo, me parece que es una tarea muy completa y creativa no sé, que ellos ponen de sí mismos. (Entrevista Mediadora 6)

El objetivo de la propuesta era además estimular la creatividad del alumnado y utilizar la obra de Warja Lavater como inspiración para que los estudiantes realizaran sus propias creaciones artísticas. Para ello, la mediadora concedía libertad creativa, ofrecía sugerencias, acompañaba, facilitaba el proceso de creación y marcaba unas normas o limitaciones formales:

148. Yo, particularmente, la obra de Warja Lavater, sí que la veo muy útil para luego, digamos, replicar un poco ese proceso creativo a la hora de hacer otra cosa. (Entrevista Mediadora 6)

80. Primero tienen que elegir, primero les planteaba que tenían que decidir qué historia contar, les decía que podía ser desde una película, a un cuento tradicional a inventado. O sea, yo les daba total libertad en ese aspecto. (Entrevista Mediadora 6)

84. (...) teníamos 8 páginas para contar, tenían que tener muy claro qué iba a ocurrir y cómo lo iban a estructurar en esas 8 páginas y los personajes que iba a haber. Entonces primero se hacían como un *storyboard* con 8 cuadraditos y un poco ellos allí van pensando en sucio cómo colocar los personajes, si hacer cambios, cambios de plano, de más cerca o de más lejos y tal, y yo un poco

pues les iba orientando y, cuando ya estaba más o menos claro, se ponían a trabajar, a trabajar en el acordeón. Hubo sí, la mayoría sí que respeta la idea de que esté todo visto desde arriba y alguna otra, alguna persona le costaba un poco el juego de la perspectiva y mezclan. (Entrevista Mediadora 6)

En el desarrollo de la etapa creativa, los estudiantes debían elaborar un álbum sin palabras, asumir el papel de autores y participar en todas las fases de su diseño. Se incidía así en la construcción de una secuencia narrativa a partir de una historia previa, como un cuento popular o una película, o bien una historia imaginada:

11. (...) luego hicieron una parte práctica y los de 1º trabajaron con *Garbancito*, retomando un poco la idea de cuento clásico, y por grupos. Y ellos —tengo aquí algún ejemplo de su trabajo [lo muestra]— ellos hacían la leyenda del cuento, de los personajes y de lo que había, y luego lo iban construyendo, iban contando un poco el cuento, pues igual que hace Warja Lavater, pero con *Pulgarcito*. (Entrevista Mediadora 6)

19. Por grupos pequeños, eran 4 o 5, entonces hacían la leyenda e iban construyendo un poco la imagen [enseña el libro] con los personajes, pues lo que iba ocurriendo en la película. En este caso, en vez de adaptar un texto, era más bien la idea de la película que ellos tenían. (Entrevista Mediadora 6)

Mientras la participante relataba esta experiencia, mostró varios trabajos de sus alumnos y alumnas, pequeños libros acordeón inspirados en la obra de Warja Lavater, con un formato y técnicas muy similares, resultado final del proyecto realizado. Con cada uno, la mediadora se detenía y exponía valoraciones estéticas y constructivas; de sus apreciaciones y comentarios se infieren los aspectos que considera más relevantes y en los que quizá insistió más con el alumnado en el proceso de trabajo:

25. (...) ellos hacían una pequeña leyenda, y luego pues, primero en un boceto, y luego aquí, en limpio [sigue mostrando ejemplos de las creaciones de los alumnos] pues iban contando un poco la historia. Algunos han escogido cuentos clásicos, pues *Pulgarcito*, *Rapunzel*, *Los tres cerditos*, pero otro, por ejemplo, un alumno, él ha hecho como la vuelta al cole particular [muestra el libro página a página] y es como su casa, y este es él, que se va y llega al instituto, y lleva la mascarilla, entonces entran todos en clase, y él está, pero se le rompe la mascarilla, este es el profesor que le regaña, y lo echa y el

director le echa la culpa y se va a su casa y también lo regaña su madre. Entonces este, por ejemplo, es muy creativo. [Presenta otro libro] También este otro es de *Pulgarcito*, pero la potencia visual que tiene el cuento es muy chulo, cómo ha organizado todo el bosque, los personajes, este está, está muy guay. (Entrevista Mediadora 6)

92. Pues este que es *Alicia en el país de las maravillas*, [lo muestra] hay cosas vistas de frente, desde arriba, otra vez de frente, hay muchos detalles. Entonces la abstracción les cuesta mucho, el reducir detalles y les cuesta un montón, pero... sí, luego también pues hay algunos más perezosos y no quieren pintar. Pero, por ejemplo, [enseña otro libro] aquí que es *Hansel y Gretel*, cuando están en la casa, pues estas escenas así tan moradas, pues tienen mucha potencia. Entonces, claro, se unen factores, ¿no? Quien trabaja y quien no le cuesta pintar, pues lo hace muy guay, y hay otros más minimal. Pero, por ejemplo, este, en vez del bosque, pues hizo puntos, es que no se ve, pero hay como puntitos chiquitines. (Entrevista Mediadora 6)

102. Sí, luego hay algunos que había algún fallo, un poco conceptual, pues, con *Los tres cerditos*, de que se ve al lobo soplar, pero no se ve cómo se cae la casa, o cosas así, pero bueno. Hay distintas versiones, pero este era muy limpio, muy pulcro, ¿cuál más? Es que había un montón muy chulos, este era *La Cenicienta*, también, [lo muestra] y está como en casa. (Entrevista Mediadora 6)

186. Bueno, esto es muy interesante, varios de una clase lo hicieron de un videojuego que se llama *Among Us* que es como... Varias personas juegan a la vez y uno de ellos es como un asesino, y los demás no saben quién es el asesino, y la cosa es que lo tienen que encontrar. Total, que estos chicos de la misma clase me dijeron: “¿Lo podemos hacer de manera colaborativa?” Entonces digamos que era una especie de transcripción en el cuento de una partida online. (Entrevista Mediadora 6)

En esta fase creativa, los estudiantes realizaron más preguntas que en la lectura previa de la obra, quizá porque es entonces cuando tienen que resolver una tarea que implica la comprensión y construcción de sentido, frente a la lectura, en la que ejercieron más el papel de oyentes y espectadores visuales:

62. A ellos les surgían luego más preguntas cuando ellos trabajaban, porque es, como es un momento en el que igual tienen que ir rompiendo normas que tienen, es como: “Pero y esto ¿lo puedo hacer? o ¿esto vale? o yo quiero contar esto, ¿cómo lo hago?” En esa fase más suya, creativa, sí que me hacían más preguntas, con los libros no tanto. Estaban más bien de espectadores. (Entrevista Mediadora 6)

En cuanto a la organización del grupo-clase, la primera vez que la docente puso en práctica la propuesta, el alumnado realizó sus creaciones en pequeños grupos; en el curso siguiente, el trabajo fue individual:

176. (...) siempre es más fácil un trabajo individual que uno en grupo, que se tienen que poner de acuerdo. Entonces, la parte creativa ha sido más fácil este año, de uno en uno, que el año pasado que, bueno, cada uno va a su marcha. (Entrevista Mediadora 6)

En el primer curso, los alumnos y alumnas relataron su historia al concluir el proyecto y mostraron su trabajo a los compañeros. Se deduce, en este caso, una intencionalidad didáctica lingüística, puesto que era un centro con un programa bilingüe y la asignatura se impartía en francés, lo que parece generó cierta artificiosidad en la exposición oral. En el segundo centro, la actividad oral no se desarrolló, a pesar de que se podía haber efectuado en castellano, quizá porque en la asignatura de Educación plástica no se plantean objetivos lingüísticos, ni literarios. De hecho, la mediadora pretendía realizar una grabación con su propia voz, narrando las historias y mostrando los trabajos elaborados, con la intención de que los niños y las niñas de Educación Infantil pudieran verlos en clase. Se infiere así que se concede al proyecto un valor artístico, creativo, visual, narrativo... pero no se asocia con la narración oral o escrita del alumnado, tal y como se ha detectado en el caso de las Mediadoras 2 y 4:

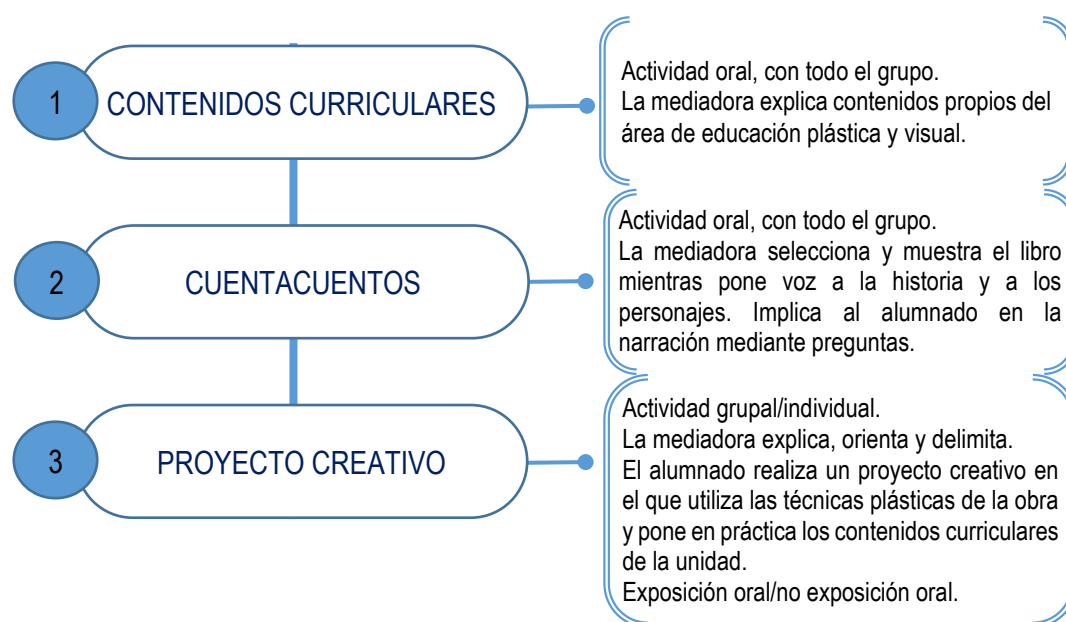
227. (...) sí que lo hice el año pasado, con los 2º que lo acabaron sí que tuvieron que contar ante el resto de la clase su cuento. 230. Pues nos pusimos con medio círculo, además lo hacíamos en francés y estaba la lectora. Fue un poco más difícil para ellos porque lo tenían que intentar hacer en francés, y, claro, no se llegaron a aprender el texto, sino que lo leían. Entonces fue poco

mágico. Pero sí, la idea era un poco que contaran el cuento a sus compañeros con el pliego delante, (Entrevista Mediadora 6)

107. (...) entonces yo tenía pensado grabar un poco los cuentos y narrarlos para regalárselos, entre comillas, a los de infantil, para que los tuvieran y los proyectaran en clase. 113. (...) por no cargarles de trabajo, lo pensaba hacer yo, grabar y poner yo la voz, y dárselos a los de infantil (Entrevista Mediadora 6)

En el siguiente esquema (Cuadro 8) se sintetizan los pasos y estrategias utilizados por la Mediadora 6 en la propuesta didáctica que llevó a cabo a partir de la obra de Warja Lavater.

Cuadro 8. *Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 6*



Mediadora 10

La Mediadora 10 es responsable de una biblioteca escolar en un centro educativo privado de Educación Primaria. En el espacio de la biblioteca, programa y desarrolla una actividad denominada “la hora de lectura”. Esta actividad consiste en que todos los estudiantes, organizados por grupos, acuden periódicamente con su docente de lengua a la biblioteca. Las bibliotecarias los reciben y ellas llevan a cabo una lectura y, en ocasiones, actividades asociadas a esa lectura. Además, los niños y las niñas del

colegio suelen ir a la biblioteca en el horario de recreo, para realizar lectura libre o tomar libros en préstamo.

Por lo que respecta a la hora de biblioteca, la mediadora incide en su carácter gratuito, placentero y emocional; es decir, no se pide nada a cambio, y, cuando se realiza alguna actividad posterior a la lectura, se trata de diferenciar de las actividades escolares dentro del aula o vinculadas al área de lengua:

12. Tienen una hora de biblioteca semanal y 5° y 6° van quincenalmente. Y ellos van a la biblioteca normalmente en los recreos y además en su hora esta que te describo, hora de biblioteca. Es una hora como más formal, en la que llegan con su profesora de lenguaje, pero los recibo yo, soy yo la que hace la actividad y les cuento cuentos o hacemos algún trabajo asociado al libro. (Entrevista Mediadora 10)

19. A ver, es una hora que, lo que busca, a diferencia de lo que sería una hora tradicional de lenguaje como asignatura, busca vincular a los niños desde la emoción, desde su relación, de alguna manera, sí, emocional yo diría, con sus lecturas. Por lo tanto, la hora de la biblioteca apela a ese vínculo, y por eso es gratuita, porque ellos tienen que sentir que, cuando llegan allá, están recibiendo un regalo lector. (Entrevista Mediadora 10)

37. Tratamos, cuando se hace alguna actividad asociada a la literatura, que sea muy sutil, que no la sientan para nada academicista, sino como un espacio como de nutrición, y que, de alguna manera, les resuene como en sus propias experiencias, en lo que para ellos es importante, en lo que efectivamente ellos sienten que los nutre, no desde la cosa como del rendimiento, la nota, no, eso no. (Entrevista Mediadora 10)

En la entrevista, la mediadora rememora una experiencia desarrollada en la hora de la biblioteca a partir de la obra sin palabras *Emigrantes*. En este caso, la actividad fue ideada y puesta en práctica por las dos bibliotecarias, interesadas especialmente en la obra seleccionada y en sus posibilidades de establecer vínculos experienciales con el alumnado. La mediadora se plantea cómo introducir en la hora de la lectura un álbum sin palabras puesto que ella es narradora oral, no lee, sino que cuenta, y un álbum sin palabras requiere otro tipo de mediación. En consecuencia, se trata de una experiencia puntual, pero resulta de interés en tanto que el espacio de la biblioteca es diferente al

aula y se persiguen objetivos distintos, tal y como ha manifestado la mediadora en las intervenciones mostradas anteriormente.

46. Los cuentos para contar tienen que tener una riqueza especial y además tienen que tener un tono, no todos los cuentos sirven para contar, porque tienen que tener una tensión, la historia tiene que tener un momento alto, y hay cuentos que son maravillosos para leer o para mirar, pero que no tienen ese punto alto, entonces no me sirven para relatar, para narrar. Nosotros normalmente no leemos, narramos, cuento de memoria. (Entrevista Mediadora 10)

63. Nosotros en la biblioteca solo contamos, tratamos dentro de lo posible, salvo contadas ocasiones de no usar imagen, porque la idea es que la imagen la lean acá [se señala la cabeza]. La fortaleza de la hora de biblioteca es el relato, el cuento en sí es lo que tiene que primar, cuando incorporamos imagen, la mente descansa en la imagen que otro pensó, no en lo que ellos están imaginando. (Entrevista Mediadora 10)

184. Ella [se refiere a su compañera, también bibliotecaria] tenía muchas ganas de trabajar *Emigrantes*, le parece un libro maravilloso, a mí también, pero yo no sabía mucho cómo podíamos entrar a los cursos de los niños con este tipo de texto, hasta que se me ocurrió la actividad que te describí. (Entrevista Mediadora 10)

La propuesta se inicia con la organización del alumnado en pequeños grupos en los que se conversa sobre el tema de los viajes y sus experiencias en este sentido. Mientras conversan, los estudiantes escriben las ideas que van surgiendo en su grupo y después interactúan entre los grupos para compartir estas ideas:

86. Estos grupos, primero, conversaron sobre sus experiencias personales de viajes, las plasmaron en una hoja sobre la mesa, y luego las compartieron. Se pasearon por la sala y se había quedado uno del grupo en la mesa y le contaba a los que se acercaban a la mesa qué era lo que habían conversado como grupo. (Entrevista Mediadora 10)

Tras la conversación previa, se presentó una parte de la obra *Emigrantes* a cada grupo, escaneada e impresa. Las mediadoras pretendían que los niños y niñas participantes reconstruyeran la historia en imágenes y contrastaran esa experiencia con

las suyas, con las experiencias de viajes que habían comentado en la conversación anterior:

90. Una vez que se hizo ese momento de compartir, volvieron a sus mesas y les dimos un pedazo de *Emigrantes* que lo habíamos escaneado e impreso para ellos. Entonces tomaban este trozo del relato y trataban de construir cuál era la historia que estaban contando esas imágenes y la contrastaban con su propia experiencia de viaje, y de allí salieron distintas experiencias. (Entrevista Mediadora 10)

187. Les entregamos un pedazo, no le entregamos el libro entero a los niños, sino un trozo que tuviera coherencia y que fuera lo suficientemente y se sostuviera dentro de sí mismo, se pudiera sostener y comprender en sí mismo, más o menos, pero era como una narrativa ese trozo, que se sostuviera, y así lo distribuimos en los grupos. (Entrevista Mediadora 10)

Las mediadoras intervinieron con preguntas para lograr su objetivo, establecer nexos entre la obra y las experiencias comentadas por los niños y las niñas:

103. (...) tuvimos que hacer un trabajo ahí, y guiarlo con ciertas preguntas para que ellos pudieran hacer ese nexo.

E— ¿Qué tipos de preguntas recuerdas que hacías?

M— Tenían que ver con la propia experiencia, con lo que ellos veían en la ilustración, cómo pensaban que se sentía la persona de la ilustración, qué es lo que podían percibir a través de esas imágenes, cómo se sentirían ellos en el lugar de esa persona. Era más o menos ese el ejercicio, tenía que ver con... era un ejercicio de empatía, y como con el punto de vista, cuando tú miras las cosas desde el punto de vista del otro. (Entrevista Mediadora 10)

La Mediadora 10 destaca la conversación posterior a la reconstrucción de la obra, e incide en las experiencias que verbalizaron los niños y niñas participantes al tratar de vincular la obra con las experiencias del alumnado. Se revela aquí el objetivo de la lectura en la biblioteca manifestado anteriormente, la importancia que se concede al vínculo emocional y experiencial con la literatura:

94. (...) en el fondo, notaron el contraste entre sus propias experiencias, que podían a lo mejor ser en un contexto de vacaciones o alegre, con la emotividad,

ese trasfondo nostálgico del emigrante que deja algo. Entonces salieron también experiencias de niños que habían tenido que dejar su lugar de origen, que habían tenido que dejar a lo mejor otro país, otra ciudad, otro colegio, lo que implica en el fondo la pérdida, ese duelo de tener que dejar atrás, pero también abrazar lo nuevo, ¿cierto?, de qué manera entro yo a la novedad, a lo distinto, y con qué disposición entro, si desde el miedo, o entro con ganas de dejarme sorprender. Todo eso salía en la conversación con los niños. (Entrevista Mediadora 10)

203. Entonces, allí uno tiene que ir conociendo a los niños, y, claro, también qué tipo de texto trabajar, con qué generación, con qué niños. Este de *Emigrantes* funcionó muy bien porque además había niños que tenían experiencia familiar de inmigración, abuelos que habían viajado, ¿no?: “Mi abuela me llegó de Italia, mi abuelo llegó de no sé dónde, mi abuelo venía de Palestina”. Chile es un país muy mestizo, entonces hay mucho de eso, de que llegan muchas, al final, si revisamos hacia atrás, todos tenemos algún origen que no es local necesariamente. Entonces, bueno, ¿dónde está tu historia?, también la historia del inmigrante es tu propia historia y eso es bonito de poder aprovechar en un país como este, que es tan mestizo como te digo yo. (Entrevista Mediadora 10)

Cuando se pregunta a la mediadora si los receptores infantiles suelen entregarle algún producto de forma voluntaria, como un dibujo o un escrito, motivado por la lectura realizada, responde que no suele ser habitual. Lo más frecuente es que comenten el cuento o soliciten otro similar, bien para que sea leído en la hora de la lectura o bien como recomendación personal, para realizar una lectura libre e individual:

216. (...) yo les digo que si quieren pueden hacer un producto de esto, un dibujo, un cuento, completar la última parte de la historia, pensar en qué había pasado... o por ejemplo actividad como de fin de año: “Bueno, niños, de todos los cuentos que hemos contado este año, a ver, veamos, hagamos memoria, ¿qué nos contamos?, este este, este, elige alguno y háganme un dibujo de la parte que les haya parecido más interesante”. O qué sé yo, y allí, claro, pero, en el fondo, tengo que pedirlo, lo normal no es que lleguen ellos con un producto. (Entrevista Mediadora 10)

223. Más me pasa que después me hacen comentarios, se acercan a la biblioteca y me dicen: “Qué buena esa historia, cuéntanos otro como ese que nos contaste” Eso sí, eso sale muchísimo. O te van a pedir algo para leer que se parezca, o del autor que les contaste, de eso sí, nos pasa. Bueno, es uno de los objetivos al final de la hora [de biblioteca]. Yo, al final, cuando les acerco un autor, es precisamente porque quiero que conozcan su obra ¿no? (Entrevista Mediadora 10)

El testimonio de la Mediadora 10 resulta especialmente interesante por su conocimiento de los niños y las niñas como lectores individuales, en el momento del recreo, cuando acuden a la biblioteca para seleccionar un libro o leer libremente. En relación con esta situación, la bibliotecaria señala que, según su experiencia y lo que ella percibe en la biblioteca, los niños dedican poco tiempo a la lectura o contemplación de álbumes sin palabras, a veces porque piensan que son libros para edades inferiores. De este modo, considera que la intervención mediada es necesaria, una intervención que oriente o dirija la mirada para que el niño observe, preste atención al hilo argumentativo y conecte con la historia:

69. Bien, los libros sin palabras son un terreno en el que hay de alguna forma intervenir, es la experiencia que he tenido yo. Cuando los niños se acercan a la biblioteca en la hora del recreo y entran a un libro silente, su primera sensación es un poquito de desilusión, lo abren, ven que no tiene texto, y como: “¡Ay!, este es para guaguas”. Esta es la sensación que les da, o la lectura que hacen como rápida, y lo cierran y buscan otro. A menos que el mediador, que pueda ser yo u otra persona que esté conmigo, se acerque y les diga: “Pero a ver, fijate, ¿y qué está pasando?” De alguna manera, guías su observación para que puedan ver qué relato hay en esa imagen. (Entrevista Mediadora 10)

77. El otro día le entregué a un niño un libro que era de información, lo abrió, creyó que no tenía texto, porque las primeras dos o tres páginas eran solo ilustración, y me miró como diciendo: “Pero esto no tiene texto”. Así como... “¡Eh!, espera, da una vuelta más, así, espera”. Pero esa primera reacción me llamó la atención, porque era como: “¿Por qué me das esto que no tiene palabras?” (Entrevista Mediadora 10)

231. Si yo veo un niño que está sentado con un libro y no está, lo veo que se dispersó, que no logró entrar en la historia, y, si yo tengo el momento, me

acercó y lo guío y le digo: “A ver, mira esto, ¿qué está pasando acá?” Hay que poner una intención, es como acompañar a mirar bien, es guiar la observación. “Y al fondo acá, hay otro personaje, ¿qué está haciendo? A ver, veamos cómo avanza, mira parece que hay como una segunda historia escondida” Y ahí hace: “¡Ah!”. Y empiezan ellos a hacer esa observación, guiada si tú quieres, intencional, un tipo de observación, es un tipo de lectura. (Entrevista Mediadora 10)

En definitiva, la experiencia de mediación con álbumes sin palabras de la Mediadora 10 responde, por un lado, a la actividad realizada a partir de la obra *Emigrantes* (Cuadro 9), en la hora de la biblioteca, y, por otro, a sus observaciones en el espacio de la biblioteca, cuando los niños y las niñas leen solos y libremente.

Cuadro 9. Estrategias de mediación utilizadas por la Mediadora 10



3.7.2. Factores de incidencia en la conformación de las estrategias

En el análisis de las entrevistas, se trataron de identificar «los conceptos sensibilizadores, que destacan por la importancia que les atribuye el entrevistado» (Ruiz-Olabuénaga, 2009, p. 229). De este modo, se asignaron categorías a las percepciones manifestadas por las mediadoras sobre aspectos que se estimaban como significativos para ellas. Sus constructos sobre estos aspectos parecían estar vinculados con las decisiones que adoptaban en su tarea como mediadoras de lectura y con la conformación de sus estrategias de mediación. Este análisis profundiza, por tanto, en las creencias de las informantes y en la relación entre pensamiento y acción docente

(Pajares, 1992), puesto que los testimonios se valoran desde la propia interpretación y subjetividad de los sujetos. Los resultados refuerzan y enriquecen igualmente los obtenidos en la primera fase del estudio a partir del análisis de los cuestionarios, lo que contribuye a la triangulación de los resultados (Ruiz-Olabuénaga, 2009).

En cuanto a los significados detectados, los más frecuentes hacen referencia al contexto y a los espacios de intervención, a los lectores en formación como receptores de la acción mediadora y a sus presupuestos sobre la lectura y la literatura.

El contexto

En relación con el contexto, las medidoras mencionan, como espacios principales de actuación, el centro educativo, en el que desarrollan su labor docente, y la biblioteca. En las entrevistas, se originan comentarios sobre las características de estos espacios, sobre cómo facilitan o dificultan el acceso a los libros y su incidencia en la mediación (Tabla 26).

Tabla 26. *Categorías detectadas en relación con el contexto*

Significados sobre...	Macro-categorías	Categorías
El contexto y los espacios de intervención	Biblioteca	+/- Acceso a los libros +/- Calidad de los recursos Biblioteca escolar Biblioteca de aula Biblioteca pública Biblioteca personal Espacio vinculado a la experiencia Espacio no formal, diferenciado de la escuela
	Centro educativo	Público/ privado Nivel sociocultural del alumnado Metodologías/ currículo Programas de bilingüismo Responsabilidad personal del centro Trayectoria/ experiencias
	Pandemia	Limitación de la actividad Cambio de la actividad Suspensión de la actividad

En primer lugar, los espacios se articulan en la trayectoria y biografía de las participantes; las experiencias de mediación se relatan asociadas a diferentes entornos socioeducativos. Por ejemplo, la Mediadora 2 realiza una actividad en el parque con el alumnado y sus familias a la que denomina cuentacuentos, mientras que, en el aula, emplea otros términos como lectura, conversación literaria, etc., de lo que se deduce la atribución de un carácter más formal. Se observa así cómo el contexto participa y conforma la construcción de la mediación:

368. (...) cuando acabamos la pandemia, que ya podíamos salir, que yo les fui juntando fuera, en el parque, al aire libre, yo los llevé, cuando ya podíamos quedar un grupo de 20 personas, pues yo les propuse los viernes quedar en un parquecito que hay detrás de, en el barrio, detrás de mi casa, que es muy amplio, que podíamos respetar las normas que había. Y yo les hice un viernes con J. una sesión de cuentacuentos, bueno, hicimos tres sesiones de cuentacuentos, porque, claro, venían los niños con sus hermanos y con los padres, y tuvimos que hacer tres sesiones. (Entrevista Mediadora 2)

13. (...) justo se abrió una escuela de español, que enseñan español como segunda lengua acá, de Primaria. Entonces empecé a dar unos libros, empecé a leer a los chicos y a hacer actividades a partir de los libros, así es como empecé a mediar. Y aparte tengo como mi hobby hacer *bookmaker*, empiezas a hacer libros, cosidos... entonces empecé como a integrar esas dos cosas. (Entrevista Mediadora 5)

305. (...) lo que me pasa es que fui juntando mis tantos años de docencia, porque trabajé con nenes chiquititos, trabajé 15 años en escuelas, desde los más chiquititos, 2-3 años y Primaria, y después mi pasión por hacer libros. (Entrevista Mediadora 5)

4. Yo el año pasado estaba en A. [localidad rural] en el IES P. [Centro público de Educación Secundaria] y la particularidad fue que lo trabajé con los grupos bilingües. Entonces yo les enseñaba un poco el cuento, digamos que se lo contaba. (Entrevista Mediadora 6)

Uno de los espacios que se nombra habitualmente es la biblioteca. Aparecen alusiones a la biblioteca escolar, a la biblioteca de aula y a la biblioteca pública, especialmente en relación con el acceso a los libros. Por ejemplo, la Mediadora 2 no

tiene una buena impresión de la biblioteca de su centro, aunque anima a los niños y niñas a utilizarla. Así, tiende a recurrir a su biblioteca personal, o trata de dotar de recursos la biblioteca de aula gracias a la aportación de las familias:

143. (...) es verdad que, si llevo de la biblioteca, les digo: “Lo podéis coger de la biblioteca o decid a los papás que os lo compren en la librería [se ríe]. (Entrevista Mediadora 2)

379. Entonces, yo sí que incido mucho en eso, en que compren libros, en que vayan a la librería o a la biblioteca. Yo siempre que llevo un libro de la biblioteca, siempre se lo digo. Porque como les suele gustar mucho todos los que llevo, siempre les digo que vayan a la biblioteca a buscar el libro que lo van a encontrar. (Entrevista Mediadora 2)

331. Y porque yo los voy dejando en la biblioteca del aula. Porque a ver, la biblioteca de mi centro es horrorosa. Yo todo lo que les leo es de mi biblioteca personal, de mi casa. Entonces yo voy renovando, cada cierto tiempo, yo voy trayendo y llevando libros diferentes. Entonces yo los voy dejando en la biblioteca del aula, y ellos pueden cogerlos en cualquier momento. (Entrevista Mediadora 2)

397. Pues es que la persona que estaba en la biblioteca mucha formación no tenía, y el equipo directivo que hay en mi colegio pues la verdad es que no ayuda, porque cuando tú no valoras una cosa... El año pasado, a comienzo de curso, hice una lista de 14 álbumes ilustrados y me dijeron que eran muchos, que la mitad, 7 álbumes ilustrados, entonces se te cae el alma a los pies ¿sabes? (Entrevista Mediadora 2)

411. Y yo lo que hago en 3 años, les pido a las familias 12 € y compro libros para mi aula, además de llevar mis libros de casa. Yo, cada tres años, pido el dinero y con ese préstamo que yo hago a las familias es con los libros que yo voy comprando, con ese dinero, con los 12 €. Y tienen la opción de que, cuando acaban infantil, se les da la opción de que yo les doy un libro. Porque, claro, yo hago una media de lo que me pueden costar y la media suele ser 12 de lo que me gasto por libro, entonces yo luego les doy la opción, o lo donan o se llevan ellos un libro. Pero claro tú les avisas de que, después de tres años, el estado en que va a estar no te haces cargo, claro. Entonces, menos una familia, en este tiempo todas las familias han donado siempre los libros, así

ya tengo tres lotes de libros ¿sabes? Tengo tres lotes de libros para ir haciendo préstamo, entonces, entre esos y los que yo tengo, pues bueno, y los que me voy comprando cada mes, pues mira. (Entrevista Mediadora 2)

La Mediadora 4 obtiene algunos libros de la biblioteca, pero, como en el caso anterior, utiliza sus propios recursos de forma cotidiana:

38. Y otro que uso hartito es el de *Flotante*, ese no lo tengo ahora, lo saco siempre de la biblioteca, y, claro, también como nos podemos imaginar mundos que nos dicen ¿cierto? cómo nos unimos con otros, también hemos reflexionado a partir de allí. Y *Zoom* y *Re-Zoom*, que también los saco de la biblioteca y que impactan a todos. (Entrevista Mediadora 4)

282. (...) yo siempre voy con una maleta con libros, como me gusta, si voy a hacer clase de literatura, tiene que ser con libros. (Entrevista Mediadora 4)

285. Entonces ando con mi maleta, tengo clase, no sé, de narrativas gráficas, vamos a ver libros álbum, meto, para no andar con todos los libros para acá y para allá, la maleta con ruedas. (Entrevista Mediadora 4)

300. (...) ya saben que está la maleta de libros, y, cuando llego con la maleta de libros, se genera una cierta sorpresa y expectativa de que van a ver libros bonitos, que es un desafío porque hay que estar renovando todo el tiempo la biblioteca. (Entrevista Mediadora 4)

169. Yo de este libro tengo varias copias, o sea las tengo por el Diplomado, este es el mío, pero, cuando lo voy a trabajar y que elijan a un personaje, llevo como cuatro copias por el Diplomado, entonces, como son 15 estudiantes, fácil los pueden ir mirando. (Entrevista Mediadora 4)

La Mediadora 5 utiliza la biblioteca pública, especialmente para el préstamo de libros en inglés; en cuanto a los libros en español, también recurre a su biblioteca personal. Además, fue voluntaria en una biblioteca donde ejerció de mediadora de lectura; de sus palabras se infiere el desarrollo de estrategias de mediación muy similares a las empleadas en el centro educativo:

326. A ver, con los niños refugiados, eran libros, primero, de tapa dura, que los podía dejar allí. Sí, porque son chiquititos y fui a la biblioteca, compré y

donación. Pero fui a la biblioteca pública y era lo que podía sacar, ¿sí?
(Entrevista Mediadora 5)

330. Entonces, fui sacando de eso. Para los libros de los grandes, yo me voy armando una biblioteca de español. (Entrevista Mediadora 5)

343. Algunos que pueda conseguir y busquen en la biblioteca pública para poder mostrárselos. (Entrevista Mediadora 5)

366. (...) yo en febrero del año pasado fui a voluntariar a un barrio de muy bajos recursos, que tienen un programa en Puerto Vallarta, voluntarié una semana, y como que traté de armar la biblioteca, rearmar, que, bueno, con la pandemia. Y, con los chicos, que ellos no tienen ningún acceso al libro, o muy poco, estuvimos leyendo libros, hicimos libros. (Entrevista Mediadora 5)

Finalmente, para la Mediadora 10, la biblioteca no es solo un medio de acceso a los libros, sino que también es el espacio de la mediación, un espacio diferenciado del aula, con objetivos propios:

3. A ver, yo llevo trabajando en bibliotecas escolares 18 años. He trabajado en dos colegios y los dos son de características similares respecto de los niños que atienden, son niños de un buen nivel socioeconómico, son colegios privados que tienen un buen presupuesto para libros. (Entrevista Mediadora 10)

11. Y en la biblioteca en la que estoy trabajando ahora atiende niños desde 1° básico, que son 6 años, hasta 6° básico, que son 12 años. Tienen una hora de biblioteca semanal y 5° y 6° van quincenalmente. Y ellos van a la biblioteca normalmente en los recreos y además en su hora esta que te describo, hora de biblioteca. (Entrevista Mediadora 10)

30. El cuento es un regalo, si los niños no están en situación de escucharme, no me va a resultar la hora de biblioteca, porque yo no puedo obligar al otro a recibir algo que yo estoy regalando. Y eso los niños lo saben, lo conversamos las primeras horas en marzo, nos dedicamos a hacer un poco de contexto, se llama meditación de aula o acuerdos esenciales, en donde conversamos esto, que en los cuentos funciona si es que estamos todos sintonizados en el cuento. Entonces ellos tienen que tener una disposición a la escucha para que yo pueda

entregarles el regalo que les tengo y que he preparado en mi casa para ellos, esa es como la idea, por eso que es gratis. (Entrevista Mediadora 10)

82. (...) respecto de los más chiquitos, cuando llegan a la biblioteca en este espacio informal de recreo. (Entrevista Mediadora 10)

En lo que respecta a los centros educativos, las Mediadoras 4 y 10 valoran el nivel sociocultural del alumnado y las metodologías propias del centro como facilitadoras de la mediación lectora:

164. Yo también tengo la suerte que trabajo en un colegio Montessori y pequeño, son 15 estudiantes, entonces está esa cosa de que todos ven el libro, todos pueden comentarlo, tienen también temas muy incorporados, de la forma de salir a caminar, observar libros, como de la creatividad. (Entrevista Mediadora 4)

185. (...) también he trabajado en colegios más tradicionales, digamos, donde los chicos, claro, como la instrucción que dio la profesora, eso se hace y listo, pero el colegio Montessori es más abierto y así hago eso y si quiero hago un dibujo. (Entrevista Mediadora 4)

209. Entonces, eso es como, que también tengo un grupo de estudiantes que encuentran que eso es lo más normal para hacer clase, en otras escuelas sería como la profesora excéntrica, pero... [se ríe]. (Entrevista Mediadora 4)

6. Este colegio en el que estoy ahora bastante mejor que el anterior. Pero sí, yo creo que hace una diferencia que son niños que vienen de familias en donde hay cultura, hay lectura, y eso influye indudablemente en la formación de ellos como lectores y en el apoyo que uno recibe de las familias, para poder formar lectores también, con todas las excepciones, por supuesto, que hay en todos los lugares. (Entrevista Mediadora 10)

Frente a estas valoraciones, la Mediadora 2 considera que en su centro educativo no hay una apuesta clara en favor de la lectura, por lo que alude a la responsabilidad del personal del centro y a los intentos de cambio:

384. Pero lo que me da mucha pena es que luego pasan a 1º [de Educación Primaria] y todo esto se corta [se refiere a la lectura diaria], entonces me da muchísima pena, me da mucha pena.

E— ¿No hay continuidad?

M— No, muy poca, muy poca, y yo soy muy pesada, eh, muy pesada. Digo: “Por favor, todos los días, no cuesta nada, un poquito” Yo me ofrezco incluso a hacerles la selección, a pasarles los libros, a veces igual, cuando me compro alguno nuevo o lo que sea, coges, mira me he comprado este libro por si se lo quieres leer. Y lo voy dejando. Ahora en Infantil sí que he notado cambio. Por ejemplo, con mis compañeras, porque mis compañeras tampoco leían casi nada, y ahora, por ejemplo, en 3 años, les he preparado, me pidieron si les podía dejar libros y les he llevado de mi casa todos los que tengo que yo creo que son apropiado para esa edad y les hice una caja enorme y esos libros están en una clase de 3 años y los van leyendo, y ya me parece un avance. (Entrevista Mediadora 2)

398. (...) el equipo directivo que hay en mi colegio pues la verdad es que no ayuda, porque cuando tú no valoras una cosa... (Entrevista Mediadora 2)

401. Ahora sí que ha venido al colegio otra chica que también hizo el Máster antes que nosotras y me dijo: “Voy a decirles de hacer un expurgo, porque es que aquí hay...” Y aún está esperando desde septiembre a que le contesten, no le han contestado, no ha habido respuesta. Entonces es muy complicado, yo ya estoy muy resignada, yo llevo mis libros y, cuando ya no esté este equipo directivo, pues intentaremos mejorar las cosas. Pero, cuando no hay una apuesta firme y no se da valor a un buen fondo, pues es muy complicado. (Entrevista Mediadora 2)

Las participantes 5 y 6 mencionan el programa bilingüe del centro como un factor relevante; la Mediadora 5 se refiere a este aspecto durante toda la entrevista pues, por un lado, implica la necesidad de que ella realice una intervención oral en español, pero, por otro lado, debido a la dificultad de comprensión oral del castellano que suelen presentar sus estudiantes, considera que la imagen es fundamental en el proceso de mediación:

457. Es una Escuela de *Spanish Immersion*, que creo que tienen 40% es en español y 60% es en inglés. Entonces, algunas materias las hacen solo en español. Yo soy una voluntaria. (Entrevista Mediadora 5)

67. (...) el idioma está muy cruzado en la mediación, porque tengo que hablar, no me dejan hablar mucho inglés, porque tiene que estar en español. Entonces, quizá, yo les hablo en español, ellos me hablan en inglés, como toda la mediación está cruzada por el idioma, (Entrevista Mediadora 5)

432. Sin la parte visual, los chicos que están aprendiendo español como segunda lengua, sobre todo los chiquitos, no podrían, o sea, no funcionaría, para aprender otro idioma vos necesitás de lo visual. (Entrevista Mediadora 5)

La Mediadora 6 se refiere igualmente a la lengua vehicular como un aspecto que incidió en la mediación y a otras cuestiones metodológicas, como la opción de no utilizar el libro de texto:

15. Y con los de 2º, que también eran bilingües, en vez de utilizar un cuento clásico, retomamos una película de las que habíamos hablado en clase de François Truffaut. (Entrevista Mediadora 6)

120. (...) porque tenía los cuentos de Warja Lavater, yo creo que los compré el año pasado, y eso me animó y no sé, supongo que el año pasado era una buena idea trabajar con los de bilingüe estas ideas, como no llevamos, como no suelo llevar libro en plástica y siempre me gusta relacionar los trabajos con el trabajo de artistas. (Entrevista Mediadora 6)

231. Fue un poco más difícil para ellos porque lo tenían que intentar hacer en francés, y, claro, no se llegaron a aprender el texto, sino que lo leían. Entonces fue poco mágico. (Entrevista Mediadora 6)

Finalmente, en todas las entrevistas surgen comentarios espontáneos sobre la situación de pandemia y las limitaciones derivadas, o los cambios provocados en el contexto educativo y en la mediación de la lectura:

140. Normalmente yo siempre les suelo dejar luego que cojan libremente el libro cuando les apetece, porque me lo piden mucho. Pero este año, por las circunstancias, pues no, no les dejo que toquen los libros, que es una pena, que se me parte el alma. (Entrevista Mediadora 2)

8. (...) antes de que nos confinaran, todos los sábados en una librería muchas actividades de cuentacuentos, de animación a la lectura, talleres. (Entrevista Mediadora 4)

105. (...) en la presencialidad, virtual no ha sido lo mismo, pero en la presencialidad lo teníamos como hábito. (Entrevista Mediadora 4)

287. Este año trabajé porque tuve que adaptarme a esta modalidad online y que, si la maestra tiene que llevar los libros, encima, para tocar los libros, no se los pueden pasar de uno a otro, se tienen que poner guantes. Es como, es terrible, con lo cual, presenté varios libros. (Entrevista Mediadora 5)

420. Es que todo ha cambiado ahora, la virtualidad es muy complicada con los libros (Entrevista Mediadora 5)

23. En este caso, ha sido un trabajo individual, dado un poco con la situación COVID, y cada uno elegía el relato que quería y pensaba cómo contarlos en 8 páginas. (Entrevista Mediadora 6)

224. (...) están un poco más desmandados, pero como que la movilidad dentro de la clase también estaba como restringida de estar todos quietos, sentados. (Entrevista Mediadora 6)

273. (...) mira no sabes lo difícil que es contarles con mascarilla, porque yo pongo tantas caras, mira les abro los ojos, te prometo, que parezco manga japonesa, así, les abro los ojos, porque con esta cosa aquí puesta [se refiere a la mascarilla], pero se hace lo que se puede, qué te puedo decir. (Entrevista Mediadora 10)

Los lectores en formación

Las mediadoras entrevistadas comentaron, como cuestiones que afectaban a la lectura de álbumes sin palabras y a la mediación, sus impresiones sobre la edad de los lectores en formación, la importancia de sus conocimientos y experiencias previas, la participación del grupo, las preferencias de su alumnado o sus respuestas y reacciones ante estos libros (Tabla 27).

Tabla 27. *Categorías detectadas en relación con los lectores en formación*

Significados sobre...	Macro-categorías	Categorías
Los lectores en formación como receptores de la acción mediadora	Edad	Etapa infantil Adolescencia Adultos Transversalidad

	<p>Conocimientos y experiencias y previas</p> <p>Necesidad de cierto dominio oral Incidencia experiencias lectoras Incidencia experiencias de vida Conocimiento de la lengua meta</p>
	<p>Grupo</p> <p>Nº de alumnos y alumnas +/- participación Atención a sus características Atención a sus preferencias e intereses Reacciones de sorpresa Respuestas de los lectores antes los libros</p>

La Mediadora 2, maestra de Educación Infantil, propone en el aula la construcción conjunta de sentido, son los niños y las niñas los que ponen voz a la historia y después conversan; por tanto, desde esta forma de entender la lectura en el aula, considera que el alumnado requiere cierto dominio lingüístico y experiencia lectora previa antes de enfrentarse a la lectura de un álbum sin palabras, cuestión que vincula con la edad que considera más adecuada dentro de la etapa infantil:

160. Cuando son tan pequeños, a ver, conversar, conversar... [se refiere a los niños de 3 años] bueno claro, la capacidad que tienen para hablar, para razonar, la forma de construir, de expresarse es muy diferente. Pero van evolucionando con su lenguaje. (...) 170. Claro que hay una evolución porque desde luego, cuando son tan pequeños, la capacidad de argumentar está más limitada por el vocabulario. (Entrevista Mediadora 2)

196. En 3 años no he contado nunca álbum mudo. Es que yo pienso que pocas familias leen en casa y creo que necesitan tener una cierta experiencia, haber vivido experiencias lectoras como para poder enfrentarse a un álbum mudo. Porque podrían describir lo que ven, pero ¿ir más allá? Creo que tienen que tener una experiencia lectora para llegar a ese nivel de interpretación. Porque, al fin y al cabo, lo que necesitas es interpretar un código visual, un código gráfico. Entonces yo creo que primero tienen que haber estado expuestos o haber vivido muchas experiencias lectoras, con una buena selección de álbum ilustrado, para poder realmente poder explotar al máximo el potencial que tiene el álbum mudo. (Entrevista Mediadora 2)

210. El año pasado [se refiere a 2º curso de Educación Infantil] sí que les enseñé *La ola* de Suzy Lee. Y claro, ellos lo ven como el juego que es, el juego

que se establece. Y también leí *La guerra de las almohadas más grande del mundo*. Pero sobre todo ya es en 5 años cuando me animo, porque me gusta disfrutar de la conversación, de que lleguen más allá, ¿sabes? Porque me apetece que disfruten de la experiencia y tengan ya como un cierto nivel y recursos como para poder enfrentarse a... es que me parece complejo. (Entrevista Mediadora 2)

Las Mediadoras 5 y 6 hacen referencia a la etapa adolescente y presuponen que los estudiantes de esta edad podrían pensar que los álbumes sin palabras se dirigen a receptores de menor edad. Esta idea parece afectar a la selección de los libros que presentan a este alumnado o al modo de enfocar su lectura:

125. No hice sin palabras con los adolescentes. Con los adolescentes tengo como una barrera que es que ¿viste? les llevas un libro, un libro-álbum, y te dicen: “Eso es para chicos”. (Entrevista Mediadora 5)

145. Yo creo que tienes que tener muy claro si tú lo quieres contar tú solo o también hacerles participar, que igual no es lo mismo trabajar con adolescentes, que según cómo les pilles pasan de todo, a igual con niños más pequeños, que les hace más ilusión. (Entrevista Mediadora 6)

La Mediadora 5 además muestra sus dudas sobre cómo plantear la lectura de álbumes con alumnado adulto:

278. No me puedo dar cuenta cómo puedo hacerlo con adultos, yo quiero trabajar con libros-álbumes con adultos que están aprendiendo español como segunda lengua, pero no le encuentro la vuelta todavía, no sé cómo plantearlo, porque tengo que usar libros muy básicos, ¿entendés? Peor, bueno, quizá lo aprenda en algún momento. A mí, es eso lo que me gusta, ir con los niños, ir construyendo juntos la historia, a través de preguntas eso.

E— Y te habías planteado alguna vez, por ejemplo, llevar *Emigrantes*, ¿lo has pensado alguna vez?

M— Mmm, no, no porque es un libro largo, lo debería pensar, ¿no?, por ahora no lo pensé. Lo que pasa, no, no lo pensé, lo que pasa con ELE, a veces... [No acaba de explicar la idea y comenta las limitaciones de la actual situación de pandemia] (Entrevista Mediadora 5)

Desde las observaciones realizadas en la Biblioteca, la Mediadora 10 coincide en que el alumnado piensa que los álbumes sin palabras son para niños más pequeños, aunque esta idea difiere de su propia concepción. Para ella, la edad no es la clave, en su opinión, la cuestión depende más de las experiencias de vida de los lectores. Este supuesto resulta coherente con el objetivo que concede a la lectura en la hora de la biblioteca, lograr una conexión con la parte más emocional y vivencial de la literatura:

70. Cuando los niños se acercan a la biblioteca en la hora del recreo y entran a un libro silente, su primera sensación es un poquito de desilusión, lo abren, ven que no tiene texto, y como: “¡Ay!, este es para guaguas”. Esta es la sensación que les da, o la lectura que hacen como rápida, y lo cierran y buscan otro. (Entrevista Mediadora 10)

161. Me parece que en términos generales el hecho de que tenga o no tenga palabras no es la respuesta para definir la edad lectora de los libros sin palabras. Creo que tiene que ver con la historia que están contando y con el contexto, y con la experiencia que tenga el lector para poder comprender de la mejor manera lo que el autor quería transmitir. Una historia, por ejemplo, una pérdida, un duelo, por ejemplo, sería un relato que probablemente va a ser mejor comprendido por alguien que ya pasó por una experiencia de pérdida. (Entrevista Mediadora 10)

169. (...) hay otros libros sin palabras, como este que hablamos de *Emigrantes*, que en realidad se leen de mejor forma y se disfrutan y se comprenden de mejor forma en tanto el lector tenga una experiencia detrás que, de alguna manera, espeje lo que está leyendo, (Entrevista Mediadora 10)

Por su parte, la Mediadora 4 tiene una concepción flexible sobre la edad adecuada para enfrentarse a la experiencia de lectura de un álbum sin palabras, de hecho, su propuesta de lectura inicial consiste en la contemplación en silencio del álbum y su forma de trabajar es más flexible y adaptada a los diferentes contextos:

56. Ya te decía que son libros que trascienden a cualquier edad, los puedo ocupar en cualquier edad, de hecho, los he ocupado con niños muy chiquititos, con más grandes, con adultos, etc. (Entrevista Mediadora 4)

La Mediadora 6 también alude a la importancia de la participación del grupo y cómo esto le afecta a la hora de desarrollar una misma actividad en diferentes grupos; en este sentido, la Mediadora 10 señala la necesidad de conocer bien al alumnado y adaptarse a sus características:

289. Entonces, ellos previamente me van diciendo qué es lo que llevan en mente para escribir en el diario. No les pregunto a todos porque, claro, este año tengo 15, pero hasta el año pasado tenía 22, entonces escuchar a 22... (Entrevista Mediadora 2)

171. (...) yo creo que depende más de los participantes que haya. (...), tenía el año pasado dos 1º muy distintos, uno era muy participativo, muy amable y era muy fácil trabajar con ellos y con los otros todo era mal. Entonces, si el grupo también te anima a ti a tirar, pues te es más fácil y con otros te inhibes más, porque no participan o te cuesta mucho entrar y a ellos trabajar. (Entrevista Mediadora 6)

196. Mira, yo creo que depende de la obra y también depende de los niños. Hay cursos con los que funciona mejor una actividad y con otros no, entonces me parece que es muy importante, ayuda mucho al mediador conocer a los alumnos, de alguna manera te ayuda, te da pistas de saber, por ejemplo, los niños que son muy inquietos necesitan que sea más dinámica la actividad. (Entrevista Mediadora 10)

De este modo, las mediadoras también explican las preferencias de sus grupos y se muestran observadoras y conocedoras de sus intereses:

115. (...) en mis clases, el álbum ilustrado mudo que más les ha gustado ha sido el de *Bárbaro* de Renato Moriconi, ese me lo piden muchísimo que se lo enseñe. (Entrevista Mediadora 2)

186. (...) varios de una clase lo hicieron de un videojuego que se llama *Among Us*. (...) 194. (...) algunas chicas eligieron *Harry Potter* y una hizo *La piedra filosofal* y la otra hizo pues la parte 2, la mayoría yo creo que hicieron todo cuentos de niños infantiles, *Los tres cerditos*, *Cenicienta*, *Hansel y Gretel*, *Alicia en el país de las maravillas*, *La liebre y la tortuga* la esta de Esopo, *Rapunzel*, un chico lo hizo de *Bob Esponja*. (Entrevista Mediadora 6)

De manera similar, las mediadoras comentan las reacciones y respuestas de su alumnado durante la experiencia de lectura y señalan el efecto sorpresa que, desde su perspectiva, genera el álbum sin palabras. Si bien, como se ha visto, la sorpresa puede venir generada por la estrategia de mediación, las Mediadoras 2 y 4 también atribuyen este efecto a las características de las obras:

133. (...) [se refiere a la lectura de *Bárbaro*] y luego, claro, entender el juego de cuando... porque una vez estaba arriba, y otras veces estaba abajo, él montado en su caballo. “¡Ah!, es por el tiovivo que sube y baja”. Para ellos fue muy emocionante. Yo veía esas caras de alucine, de sorpresa, de emoción. (Entrevista Mediadora 2)

136. Es que es muy especial ese momento, a mí me parece que es un privilegio poder vivir esos momentos en los que ellos están mirando con esa emoción, pensando qué pasará en la siguiente página, con qué se va a encontrar, qué aventura va a vivir, ¿sabes? (Entrevista Mediadora 2)

265. (...) yo creo que son los libros que más sorprenden, porque están acostumbrados al libro con texto, y yo creo que ya el libro-álbum sorprende bastante, y el libro álbum silente es mucho más sorpresa, porque te sales de todo. (Entrevista Mediadora 4)

45. Su reacción... les sorprende, están todos así porque yo creo que tampoco es muy habitual que nadie les lleve cuentos a clase, están en secundaria y, y sí que les llama la atención y prestan interés. (Entrevista Mediadora 6)

Aunque todas las participantes mencionaron a los receptores infantiles, destacan los testimonios de las Mediadoras 2 y 5, por la frecuencia con la que hacen referencias a su alumnado durante la entrevista. La Mediadora 2, de forma más general, realiza consideraciones en relación con todo el grupo:

57. (...) y luego me sorprendió muchísimo que enseguida se dieron cuenta de que en ese álbum [se refiere a *Bárbaro*] la última página es igual que la primera, ¿no? Entonces ellos se dieron cuenta con la primera lectura, se dieron cuenta de que la primera ilustración era la misma que la última. Y, de hecho, en los diarios, muchos escribieron eso, que les había sorprendido primero que fuera sin palabras y después que la primera página era la misma que la última. (Entrevista Mediadora 2)

64. (...) lo leí [se refiere a *De noche en la calle*] en el aula otra vez con los chicos, y se fueron más por lo emocional ¿no?, por esa situación de tristeza que les causaba que estuviera solo sin familia, y empatizaron mucho con el niño y les llamó la atención la escena en la que miraba con esa añoranza a la madre con el bebé, sintieron mucha tristeza, de hecho, fue lo que más escribieron, que sintieron mucha tristeza con esa escena. (Entrevista Mediadora 2)

124. Es que ellos hablan mucho, son muy participativos y mi labor como mediadora es muy sencilla, porque realmente yo muestro, pero ellos llevan un poco el peso de la lectura compartida. (Entrevista Mediadora 2)

Por su parte, la Mediadora 5 teje un discurso frecuentemente ejemplificado en recuerdos que personaliza en lectores concretos:

23. Yo le leo como un sobrinito que ama los libros, que vive en la Patagonia, en Argentina, tiene 5 años y allí es donde puse lo que me pasó con *La piscina* ¿viste? (...) Él no quería, sin palabras no quería, pero de a poco se fue, esto fue muy interesante, como lo primero que me dijo, le dije: “No tiene palabras”. Y él me dijo: “Yo no quiero”. Le digo: “Bueno, pero no importa, cuento yo la historia”. (Entrevista Mediadora 5)

114. Entonces, me acuerdo de tres chicos, ¿no? Una chiquita que había terminado, que tuvo leucemia cuando tenía 3 o 4 años, y ella estaba haciendo terapia de caballos, ella tenía un caballo, amaba a su caballo, y ella después hizo como el establo del caballo, con su caballito de peluche, para meterlo dentro. Otro quiso hacer zapatos azules, con lo cual armamos con la caja sus zapatos azules. Y otra hizo una carpa, que le puso afuera, como si fuese una carpa, y le hizo arriba un agujero, para acostarse y poder ver las estrellas y le puso una lata para la basura, para tirar la basura. (Entrevista Mediadora 5)

De estos recuerdos se infiere una intencionalidad por adaptarse a los receptores de la mediación, una adecuación de sus estrategias a lo que consideran necesitan los receptores:

188. Me acuerdo hace unos años una chica que era muy buena dibujante, y en las pruebas ella se bloqueaba. Entonces, un día estaba allí con una prueba, no era de un álbum silente, pero sí era una prueba de lectura y yo sabía que sabía,

porque era muy buena lectora, pero se bloqueó, y le dije: “Dibújame, dibuja tu respuesta”. Y me hizo un dibujo maravilloso, entonces ella quedó con que, claro, muchas actividades ella las dibujaba, esa era su forma de respuesta. (Entrevista Mediadora 4)

37. Y nada, simplemente, con el cuento en clase pues yo los llevo, se lo cuento un poco, como también son adolescentes pues igual soy un poco burra y yo digo: “¡Dios mío, ¿qué pasa aquí?, se están quemando, los han matado, ¡Dios mío, fuego!” Y les llama un poco la atención. (Entrevista Mediadora 6)

55. (...) en la medida que voy interactuando con ellos, porque al verlos mientras yo cuento veo los ojos, veo las caritas, y dices: “¡Ah!” Entonces, en este momento me detengo un poco, le pongo un poco más de emoción, hago que ellos se entusiasmen... o tú te das cuenta que tienes que acelerar porque está decayendo la atención. Entonces, todo ese ejercicio hace que el cuento se ajuste, y se ajusta con cada curso de distinta forma. (Entrevista Mediadora 10)

La experiencia de lectura y la literatura

Durante las entrevistas, las mediadoras mostraron su concepción sobre diferentes aspectos vinculados con la lectura y la literatura. Las categorías detectadas se agrupan en dos bloques. Por un lado, se encuentran cuestiones que en las entrevistas aparecen relacionadas principalmente con los criterios que las mediadoras dicen utilizar a la hora de seleccionar una obra de lectura, decisión fundamental en la mediación; en segundo lugar, las participantes manifestaron otros presupuestos personales sobre la literatura, el arte, la experiencia de lectura o el mediador; es decir, las mediadoras argumentaron y fundamentaron sus acciones educativas desde su sistema de creencias y desde los valores que otorgaban a estos temas.

Tabla 28. *Categorías detectadas en relación con la lectura y la literatura*

Significados sobre...	Macro-categorías	Categorías
La experiencia de lectura y la literatura	Criterios de selección de una obra	Autoría reconocida Obra reconocida (álbum) Obra reconocida (álbum sin palabras) Editorial de confianza Recomendación especialista Incidencia de su formación

	El álbum ilustrado El álbum sin palabras Presupuestos y valores otorgados La literatura El arte La lectura El mediador
--	--

Tal y como se ha expuesto en el análisis de los cuestionarios y de las estrategias de mediación, las mediadoras citaron obras, autores, editoriales y especialistas que parecían valorar como referentes en sus criterios de selección:

15. Y luego, si me gustan mucho según qué autores, busco más obras de esos autores que me gustan o de ilustradores que me gustan. Una vez que conozco un autor que me ha gustado un libro, pues busco más álbumes de ese autor o ese ilustrador que me ha gustado. (Entrevista Mediadora 2)

333. (...) cuando hice el Máster de X, nos dieron una lista de 100 libros, como que recomiendan. Entonces, bueno, me metí con esa lista, los voy viendo. O me fijo, o la sigo a Ana Garralón, o Pep Bruno. Ya hay como algunas editoriales que me gustan, como yo distribuyo con el de Pequeño editor vendo de Argentina, ahora trajimos de Amanuta, traje algunos de Amanuta o de Ekaré, fundamentalmente de Ekaré. (Entrevista Mediadora 5)

212. Descubrí la obra de Warja Lavater pues hace tres años o cuatro, y me quedé fascinada. Y el año pasado descubrí que los estaban vendiendo en una librería de Barcelona, y los compré, y entonces los tenía que utilizar, me vine arriba cuando volví de Navidades. (Entrevista Mediadora 6)

60. Entonces elijo los autores un poco en función de la importancia que tengan, en parte, los autores que son y la importancia que tienen, pero también respecto del tipo de texto, que el texto funcione para ser narrado y, cuánto más visual sea, es mejor. (Entrevista Mediadora 10)

En relación con las obras, se detecta que las mediadoras conocen y seleccionan habitualmente álbumes ilustrados. En su discurso, muestran conocimiento del género y conceden valor a criterios estéticos, como la relación especial entre el texto y la ilustración:

8. Entonces me fijo mucho en que la ilustración no me esté diciendo lo mismo que me dice el texto, sino que me aporte más, que me diga, que suponga para mí un reto como lectora, para que me permita a mí, en ese espacio que deja el escritor, buscar mi propia interpretación. Y me gusta mucho sobre todo eso, ¿no? descubrir esos detalles en la ilustración. (Entrevista Mediadora 2)

18. Y luego busco eso, que la relación de texto e imagen sea de interdependencia, que me diga algo más, que no sea un simple reflejo la ilustración de lo que ya me ha dicho el texto. (Entrevista Mediadora 2)

53. Pero a mí me pasa esto con todo el libro-álbum, lo veo y me gusta, pero después cuando me empiezo a meter en el libro y empiezo como a deshojar el libro, me enamoro. Pero no me pasa con todos, con algunos, me enamoro del poder..., de todo lo que vos podés como analizar a través de las imágenes, y del texto también, pero a mí me atrae mucho lo visual. (Entrevista Mediadora 5)

237. (...) pero en la relación entre imagen y texto, por ejemplo, con los bilingües, yo, el año pasado, sí utilicé cómics y por ejemplo les descr... les daba el texto de las viñetas y les decía que lo dibujaran o les describía las imágenes y lo tenían que dibujar. Entonces, esas otras maneras de trabajar un poco la relación entre palabra y texto. (Entrevista Mediadora 6)

Por su parte, la Mediadora 10, como bibliotecaria, se muestra conocedora de estas obras y también las valora, aunque no las selecciona para la lectura en la biblioteca porque prefiere la narración oral y otro tipo de textos que se presten a ella:

177. La persona con la que yo trabajo en el colegio, a ella, le gusta muchísimo el libro-álbum, le gusta mucho además generar espacios de reflexión con los alumnos, allí ella se siente muy cómoda y le funciona muy bien, para ella ese tipo de libros le genera un espacio. Mira, trabaja por ejemplo con *La cosa perdida*, *El árbol rojo*... Ese tipo de libro a ella le acomoda mucho porque genera conversación y hace que los niños de alguna forma reflexionen y saquen más provecho del texto. Para mí, a mí, me acomoda más otro tipo de texto. (Entrevista Mediadora 10)

44. A ver, una cosa es los tipos de texto que buscamos para que estén dentro de la estantería, para que ellos lean, y otra es el criterio que usamos al

momento de seleccionar para contar. Los cuentos para contar tienen que tener una riqueza especial y además tienen que tener un tono, no todos los cuentos sirven para contar. (Entrevista Mediadora 10)

En cuanto a una valoración específica del álbum sin palabras, como sucedió en los cuestionarios, las mediadoras muestran criterios estéticos, artísticos y emocionales. Destacan, por ejemplo, las reflexiones de la Mediadora 4, quien adopta un discurso especializado y trata temas como las fronteras de lo literario y el posicionamiento del álbum sin palabras en una dimensión artística:

329. Yo creo que el álbum silente tiene muchas historias que esa es la gracia, que se abre aún más a todas las perspectivas, como toda obra de arte, un cuadro, un texto, un poema, una novela, tiene muchas interpretaciones, entonces yo creo que se abre, está allí en el límite entre el arte, las artes plásticas, el dibujo y la literatura, quizás allí, a lo mejor podría estar esa hibridez o esa discusión es netamente ilustración o es literatura, por qué adueñarse del concepto de literatura, pero sí, tiene muchas historias, sobre todo los que yo te digo, los que te he mostrado, muestran además distintas perspectivas, distintas historias, claro, son libros que ya de por sí están sugiriendo, están haciendo guiños, están mostrándonos distintas cosas. Quizá en otros ejemplos, no sé, no se me ocurre ahora otro ejemplo, como que a lo mejor sea una sola historia lineal, pero creo que allí perdería el valor artístico, una sola interpretación, ya deja de ser arte, otro tipo de objeto más comercial. (Entrevista Mediadora 4)

342. Te decía como que toda obra de arte, si tiene una sola interpretación, ya deja de ser arte, en el fondo, el arte esa es la gracia, que tiene muchas interpretaciones. Cuando es una sola lineal, ya es otra cosa, otro producto, no es arte. Para mí, la discusión quizá estaría como ¿dónde está la literatura allí? pero igual yo encuentro que hay literatura, pero a lo mejor podría ser como otra discusión en torno al álbum silente. (Entrevista Mediadora 4)

Del mismo modo, las mediadoras manifestaron sus presupuestos sobre cómo entendían la lectura de álbumes sin palabras:

55. Aparentemente es un proceso muy complejo el poder estar leyendo la imagen, comprender el..., interpretar lo que están viendo, atar cabos, y luego

me sorprendió muchísimo que enseguida se dieron cuenta de que en ese álbum la última página es igual que la primera, ¿no? (Entrevista Mediadora 2)

145. La verdad es que leer libros, fíjate que lees muchos libros, pero, como maestra, el recuerdo más vivo que me queda es cuando he leído este tipo de libros sin palabras, lo tengo aquí grabado en mi cabeza. (Entrevista Mediadora 2)

489. Entonces me parece que no es fácil un libro sin palabras, no, no. Para enfrentarte a un álbum mudo, es complejo y yo creo que, para que ellos comprendan y lo lleven a ese nivel de interpretación, hace falta tener muchas experiencias lectoras previas, que te conduzcan a un álbum mudo. (Entrevista Mediadora 2)

153. Entonces, yo creo que también los álbumes sin palabras, estos que se despliegan tanto, yo creo que sí que permiten una lectura más en grupo, pero igual hay otros que son más de lectura individual, como los de Suzy Lee de *La ola* o *Espejo*. Yo creo que esos igual se perdería un poco su potencia en grupo, pero no lo sé. Entonces, un poco también tener pensado tú ese hilo de palabras con las que los vas a contar, o en qué momentos quieres que el público lo cuente o pregunte. Yo creo que eso sí que es importante y siempre tú tener un poco de, un plan B. Si tú preguntas algo, o quieres que en un momento dado ellos cuenten y no ocurre nada, pues que tú puedas tirar por otro lado, y no sé, porque es muy de espectáculo, ¿no? Yo creo que la lectura, tanto de álbumes normales como los sin palabras, tiene que haber como un cuentacuentos, una magia en el ambiente. (Entrevista Mediadora 6)

112. Es un ejercicio diferente, es otra lectura y yo siento que apela a otra zona del cerebro, no sé si tendré razón o no, pero es la sensación que me da, es un ejercicio distinto, y tiene que ver con la observación y con las emociones que mueve esa ilustración. La imagen es muy potente y comunica, no solamente a través de la gráfica en sí, sino de los colores, de los tonos, de la progresión en las imágenes, del formato, todo eso hace que, todo eso habla, y te mueve distintas cosas, el encuadre, todo eso son elementos que hacen que el lector vaya incorporando información y a lo mejor de otra forma no tendría. (Entrevista Mediadora 10)

En definitiva, el relato sobre las estrategias de mediación utilizadas y sus experiencias prácticas deriva en una reflexión sobre los valores que atribuyen a la literatura y al arte como cuestiones de fondo. Por ejemplo, la Mediadora 2 reflexiona desde el valor artístico que concede a la experiencia de lectura para el lector infantil:

204. Y, sobre todo, disfrutar de la belleza, porque, al fin y al cabo, no dejan de estar expuestos a una obra que para mí es arte, es una obra artística. (Entrevista Mediadora 2)

444. Entonces, yo sí que trabajo mucho, entre comillas, el que aprendan poco a poco a entender la imagen o la perspectiva de una ilustración, porque a veces la ilustración nos lleva a focalizar la mirada en un punto en concreto, que entiendan que el autor, el ilustrador ha hecho eso con una razón, que nos va a ayudar a interpretar y que va a dar sentido a la escena. (Entrevista Mediadora 2)

La Mediadora 4 reflexiona sobre el papel de la literatura en la vida y el valor que, a su juicio, tiene la literatura infantil como género *crossover* (Beckett, 2013):

127. (...) un poco el mensaje que intento transmitir con eso y con este hábito que te digo es que la literatura está en nuestras vidas, no es algo separado de lo que estamos viendo, ya sea en la asignatura de lenguaje, puede ser matemáticas, historia, o sea, idealmente, ¡ojalá! todos los profesores pudieran hacer este cruce de que los libros están, están ahí, la literatura no es algo separado de lo que vamos a conversar después en la clase. (Entrevista Mediadora 4)

250. Que la literatura infantil trasciende la edad (...) 252. Es para todos, es como eso, que se dejen seducir, provocar, que trasciende, que, claro, un niño lo va a entender de una manera, pero, para mí, un adulto también lo entiende de otra. 259. (...) si nos provoca algo como adultos entonces ¿por qué no puede ser también para adultos? Esa es la gracia de la literatura infantil, que no limita, sino que abre, no es solo para niños, es desde los niños hasta la edad que sea, ese yo creo que es el gran valor que tiene la literatura infantil. (Entrevista Mediadora 4)

Por su parte, la Mediadora 10 piensa que la literatura es líquida y que el lector puede apropiarse del texto, realizar su propia interpretación y transformarlo:

140. Yo siento que la literatura es líquida porque es desde el origen, desde el relato tradicional oral, que se fue transformando. Llega un momento en que se nos ocurrió que era buena idea imprimirlo y escribirlo y de alguna manera sentimos que es una fotografía. Pero el relato en eso, se sobrepone a esa fotografía y sigue mutando, va más allá de lo que haga el escritor o de lo que haga el editor o de lo que haga el lector. El texto, el relato, crece, porque incorpora las experiencias de los lectores. (Entrevista Mediadora 10)

152. Es lo que pasa con los relatos tradicionales, los ocho mil millones de versiones de Caperucita y las transformaciones que se producen en el cine cuando tomas un texto y lo transformas en película, lo transformas en serie. Todo ese movimiento está directamente relacionado con lo que produjo en el lector o con lo que produjo en el receptor, las historias no son impermeables a las personas que las reciben. (Entrevista Mediadora 10)

Estas declaraciones sobre su forma de entender las obras literarias permiten comprender sus intervenciones en la biblioteca. Es decir, la Mediadora 10 es narradora oral, se apropia de los textos y los adapta según las reacciones de sus oyentes, la intensidad narrativa y la emoción que desea transmitir en la hora de la biblioteca. En su opinión, por ejemplo, el mediador puede poner voz a un álbum sin palabras y contarlo a una audiencia si con ello logra acercarse al lector:

123. Yo creo que los libros, una vez que ya han sido entregados a los lectores, adquirieron vida propia, y el lector y el mediador siento yo que tienen la libertad de poder trabajar con ese texto de la mejor forma que le parezca adecuada, y si es que pones voz en un libro que no tiene palabras y funciona, y puedes de esa forma entrar en la vida de un lector, para mí está bien. De la misma forma como me parece que no hay problemas si es que uno toma un libro y transforma el texto que ya tiene y lo enriquece o lo modifica, no me parece que tenga un problema. (Entrevista Mediadora 10)

251. Pero hay veces que es uno como mediador que encontró cierta riqueza en el texto que no es necesariamente la que el autor hizo o intencionó. [Ralata una anécdota que ejemplifica esta idea] 267. Y eso también es válido, lo puede hacer el mediador, lo puede hacer el lector, sin ni un solo problema, porque, como te decía, yo siento que el libro, una vez que se fue de las manos de su creador, pasa a ser material de la humanidad. (Entrevista Mediadora 10)

De este modo, el sistema de creencias y valores que cada informante tiene sobre la lectura y la literatura configura sus objetivos en la mediación y condiciona sus acciones y estrategias para afrontarla.

3.8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los informes presentados han aportado los principales resultados de la investigación educativa desarrollada. La exposición de los análisis se ha realizado desde una perspectiva narrativa, descriptiva y ejemplificada, con extractos de los documentos obtenidos en el campo (Rapley, 2014). A continuación, se presenta la discusión de los resultados, en relación con los cuatro objetivos propuestos en la investigación, desde una perspectiva más sintética e interpretativa, a modo de conclusiones previas.

3.8.1. Significados otorgados a la lectura y a la experiencia socioeducativa realizada en la Biblioteca

Objetivo 1: Indagar, analizar e interpretar los significados que los actores del contexto, adultos y lectores infantiles, otorgaron a la lectura y a la experiencia socioeducativa desarrollada.

La génesis del estudio de caso realizado en la Biblioteca Pública Municipal se sustenta en la valoración y preocupación social por la lectura y en la necesidad de su fomento entre los más jóvenes (De Amo y Baldrich, 2021; González-Mayorga et al., 2017; Petit, 2016; Romero-Oliva et al., 2020; Taberner-Sala et al., 2020; Trigo-Ibáñez et al., 2020; Yubero y Larrañaga, 2010, entre otros). El contexto en el que se desarrolló el trabajo de campo manifestó esta inquietud social y propició la unión entre políticas públicas e investigación educativa en favor de la promoción de la lectura (Lluch y Sánchez-García, 2017).

Desde el Ayuntamiento de la localidad, se pretendía revitalizar la función cultural, educativa y social de una pequeña biblioteca rural, que se encontraba en un momento crítico, a través de una iniciativa dirigida a la infancia. El AMPA colaboró en la recuperación del espacio de la Biblioteca Pública al percibirla como un bien

público que atañe a toda la comunidad (Sáez et al., 2016) y se comprometió en la difusión y fomento de la actividad de promoción lectora. Las familias respondieron de forma mayoritaria matriculando a sus hijos e hijas en el *Taller de lectura* y mostraron su interés, confianza y apoyo a la iniciativa pública. Entre los adultos del contexto, se deduce, por tanto, la creencia compartida de que la lectura es importante y beneficiosa en la infancia y esta idea colectiva es la que posibilitó la intervención y el desarrollo de la investigación.

Del mismo modo, en las entrevistas realizadas a 19 madres participantes, se refleja esta representación social de la lectura. Todas las entrevistadas coincidieron en mostrar actitudes positivas hacia la lectura y valoraron su trascendencia, tanto las que decían ser lectoras como las que reconocían que no les gustaba leer. La lectura era considerada, así, como un medio de acceso a la cultura y al conocimiento, una destreza fundamental en la formación de sus hijos e hijas. Desde esta percepción, mostraron su preocupación cuando detectaban dificultades en la decodificación lectora o en el nivel de la comprensión u observaban una carencia del hábito lector. Asimismo, emergía también su enorgullecimiento cuando advertían señales del gusto por la lectura e indicios de la creatividad e imaginación de los niños y niñas, como elementos que asociaban a la actividad lectora. Sin embargo, estas mismas cuestiones no parecían preocupar cuando sus hijos o hijas no eran lectores o cuando se encontraban en los últimos cursos de Educación Primaria; es decir, la creatividad o la imaginación no se echaban en falta cuando no había un hábito lector, sino que, en este caso, parecía que se temía que la insuficiencia lectora pudiera afectar al correcto aprendizaje de la lectoescritura, a la comprensión lectora o al rendimiento académico.

Esta concepción de la lectura tenía además como principal y casi exclusivo referente la escuela. En buena medida, las madres reconocieron que no les gustaba leer, la bibliotecaria confirmó esta idea y se mostró muy crítica en relación con los hábitos de lectura de las familias participantes. Las madres no lectoras parecían sentir que el contexto familiar no contaba con las condiciones suficientes para ser un referente lector en sí mismo y les preocupaba que la falta de hábito lector de los adultos repercutiera negativamente en sus hijos. Tampoco parecían confiar en la continuidad de las prácticas que de forma natural emergían en la familia (Meek, 2008), especialmente, cuando los niños y niñas eran todavía prelectores. Sin embargo, tanto

en familias lectoras como no lectoras, se detectaron experiencias que habían provocado disfrute en torno a los cuentos y a los libros, por ejemplo, la lectura de los adultos en voz alta (Beuchat, 2013; Chambers, 2007; Trelease, 2006), el juego o la dramatización de cuentos populares, la manipulación de libros, el juego de fingir una lectura cuando todavía no se sabe leer, el gusto por los libros con ilustraciones o el placer de compartir la lectura en familia; es decir, experiencias en las que se establecía una relación física, lúdica o afectiva con los libros (Appleyard, 1994; Bonnafé, 2008; Meek, 2008; Taberero-Sala, 2018, 2019a, 2019b). Así, tendían a abandonarse este tipo de prácticas cuando los niños y niñas aprendían a leer, puesto que no intervenía un proceso directo de decodificación de la escritura por parte de los niños y no se apreciaba su utilidad en favor del aprendizaje de habilidades lectoescritoras.

A partir de la edad de escolarización, las prácticas lectoras en el hogar trataban de adoptar el modelo lector que atribuían a la escuela por considerarlo más beneficioso. En este sentido, se solía respetar como voz de autoridad las pautas indicadas por los maestros y las maestras. No obstante, este modelo era producto de una representación o interpretación personal de las familias sustentada también en sus propias creencias y experiencias sobre el papel que debía desempeñar el contexto educativo en relación con la lectura (Meek, 2008).

Desde la adopción de esta perspectiva escolar, la lectura se asociaba principalmente con los aprendizajes curriculares, con las habilidades instrumentales, con la decodificación correcta de los signos, con la comprensión lectora y con la mejora de la expresión oral. En el discurso de las madres, la comprensión lectora fue un aspecto especialmente valorado y mencionado, coincidente con la repercusión que cobra ese aspecto en los medios de comunicación cuando, por ejemplo, se transmiten a la sociedad los resultados de los informes PISA (González-Mayorga et al., 2017).

Las tareas escolares parecían reforzar estas creencias y trasladar del colegio a la casa una concepción instrumental o funcional de la lectura. Los niños y niñas participantes se encontraban en diferentes momentos clave del proceso de adquisición de la lectoescritura por lo que en la escuela se incidía especialmente en estos aprendizajes y en la necesidad de que la familia apoyase este proceso a través de distintas prácticas, como las fichas de lectura, a las que parecían vincular con la

comprensión lectora, o la lectura en voz alta de los escolares cuando estaban aprendiendo a leer, hábito que asociaban con una correcta decodificación.

Las familias se implicaban activamente en estas tareas y mostraban preocupación cuando observaban que el rigor o la sistematicidad en el desarrollo de estas prácticas en casa no conllevaba un gusto por la lectura en sus hijos o hijas, sino que eran asumidas por los escolares en tanto que se trataba de tareas obligatorias. La obligatoriedad en la lectura, acompañada de determinadas tareas, era percibida, así, como la única forma de lograr que algunos niños o niñas leyesen, mientras que, al mismo tiempo, las madres anhelaban que quisieran leer por propia voluntad y disfrutaran con ello. En consecuencia, en edades más avanzadas, algunas madres reconocían que sus hijos o hijas “leían bien”, en referencia al proceso de decodificación lectora, y tenían buenos resultados académicos, pero no les gustaba leer, cuestión que era inferida como un desajuste que no lograban comprender, pues no parecía corresponderse con su perfil educativo.

En este sentido, parecía que también se esperaba que fuesen los libros y sus contenidos los que generasen este gusto lector, que fuesen las historias las que consiguieran que los niños tuviesen ganas de leer. Sin embargo, el libro infantil no era un objeto cuidado o especialmente valorado. Los libros no se encontraban integrados en la cotidianidad familiar, no se solían visitar bibliotecas, ni librerías, el regalo de un libro tenía un carácter excepcional y tampoco los niños y niñas parecían recibir en el contexto una orientación (Patte, 2008) que les permitiera trascender las obras que ya conocían, las más comerciales o las que resultaban más accesibles para ellos.

Los libros que se leían en casa solían provenir fundamentalmente de la biblioteca escolar, por lo que tanto la lectura como los libros se encontraban vinculados casi por completo y de forma exclusiva al referente escolar. Excepto algunas madres que eran lectoras, en general, no se mostraba interés por la calidad de las obras infantiles y tendían a ser seleccionadas por los adultos principalmente en función de la cantidad de texto y de la mayor o menor atracción que el tema pudiera ejercer en consonancia con los intereses de sus hijos. Tampoco se otorgaba un valor en sí mismo al contenido del libro, ni a la calidad de los textos. Tanto las ilustraciones como las cualidades estéticas de las obras se reconocían como elementos decorativos o secundarios con

capacidad de atraer a los lectores infantiles, como una vía de acceso a los libros y a la ejercitación lectora, pero no se les atribuía un valor educativo o artístico que pudiera resultar beneficioso. Se consideraba, así, que los libros ilustrados con poco texto se dirigían a prelectores y que su selección por parte de niños o niñas de mayor edad se debía a la desmotivación lectora, una señal negativa de su falta de interés por los libros y por la lectura. Por su parte, los niños y niñas solían apreciar y sentirse muy motivados por los libros ilustrados, pero, los de mayor edad también parecían haber interiorizado la idea de que la ilustración se dirigía a los más pequeños, por lo que tendían a moverse en la contradicción entre lo que realmente les gustaba y lo que ellos mismos consideraban que por su edad ya no les correspondía.

Desde estos presupuestos previos sobre la lectura y los libros, el *Taller de lectura* generó diversas expectativas en las familias. En primer lugar, tal y como sucedía con otras actividades extraescolares, se esperaba que fuese un refuerzo en la formación de los participantes infantiles y un apoyo escolar en el aprendizaje y en la ejercitación de las habilidades vinculadas a la lectoescritura. Paralelamente, se confiaba en que sirviera de aliciente y disfrute para los niños y niñas prelectores, o que ya eran lectores, y que despertara la motivación por la lectura en aquellos que decían que no les gustaba leer, es decir, se esperaba que incidiera en el hábito lector y en la lectura de carácter voluntario. Como excepción, resultó significativa la respuesta de una madre que era maestra y que trató de desvincular los objetivos del taller, al que atribuyó el desarrollo del gusto por la lectura, de los contenidos escolares.

En cuanto a los participantes infantiles, sus expectativas parecían alejarse de las expuestas por sus madres. Los niños y niñas esperaban disfrutar en la Biblioteca realizando actividades, en ocasiones, incluso alejadas de la lectura. La BPM había sido un espacio desconocido para la mayoría, solo unos pocos habían utilizado el servicio de préstamo, mientras que ahora se mostraba renovado y accesible, con nuevos libros y materiales de dibujo y escritura que deseaban utilizar, un espacio estimulante para ellos del que pronto se apropiaron.

Sin embargo, ni las expectativas de las familias ni las de los niños y niñas se vieron, en un principio, correspondidas con la propuesta de lectura que se planteó en el *Taller de lectura*. La lectura en voz alta por parte del adulto o la lectura compartida

de libros sin texto provocó una ruptura con la idea de que la lectura solo es lectura y solo es de utilidad cuando existe un proceso de decodificación de los signos escritos que debe ser realizado por el lector infantil. El taller fracturó así las expectativas previas en relación al menos con la cantidad de texto de los libros que las familias esperaban que se leyeran, con el valor que adquirió la ilustración, con las diferentes posibilidades o formas de lectura y con el papel instructivo y corrector que se atribuía a la tarea de mediación.

A pesar de esta ruptura, desde la primera semana, los niños y las niñas acogieron las propuestas de lectura con entusiasmo, tanto las obras como los diferentes tipos de actividades generadas en torno a ellas, y se sintieron cómodos y competentes en la conversación como estrategia fundamental de aproximación a los libros. Además, los participantes de mayor edad modificaron sus creencias previas sobre el destinatario implícito de los libros ilustrados y se sintieron implicados por sus propuestas.

Este entusiasmo fue bien recibido por las familias, puesto que la motivación esperada parecía haberse logrado. Tanto en el hogar como en la Biblioteca se percibió que los niños y niñas asistían a las sesiones de lectura motivados y de forma voluntaria, aunque en un principio su asistencia estuvo condicionada por la decisión de las familias.

Igualmente, en el taller se observó que, a partir de los 5 años, los participantes mostraban un autoconcepto lector que resultaba coincidente con las percepciones expuestas por sus madres en las entrevistas. Los niños y niñas expresaban su gusto o no por la lectura desde edades muy tempranas, sin apenas experiencias lectoras y con un conocimiento muy limitado de los libros infantiles. En general, conforme avanzaba la edad, también aumentaba el número de participantes que declaraba que no le gustaba leer. El concepto de lector o no lector que tenían sobre sí mismos parecía corresponderse con la idea que el adulto les había transmitido al observar sus primeras actitudes hacia la lectura y los libros. Por ejemplo, una de las madres consideraba que a su hija de 7 años no le gustaba la lectura porque le costaba esfuerzo leer un libro en voz alta cada fin de semana, lo hacía de forma obligada, como tarea escolar, pero no le resultaba motivador, no disfrutaba con ello y nunca deseaba realizar este tipo de actividades de forma voluntaria. De este modo, cuando en el hogar se observaba que

la tarea de lectura escolar no generaba un hábito lector o un disfrute, se solía concluir que a los niños y niñas no les gustaba leer.

Sin embargo, en el taller se observó que todos los niños y niñas, los que manifestaron que les gustaba leer y los que no, revelaron competencia para la comprensión e interpretación de historias ficcionales, se implicaron activamente y disfrutaron con la lectura en grupo, tanto de álbumes con texto como sin texto, tomaron libros en préstamos de la Biblioteca habitualmente y se mostraron muy receptivos a la hora de descubrir nuevos autores, obras y géneros.

Las familias percibieron además algunos cambios de actitud por parte de los niños y niñas hacia la lectura, especialmente en lo que se refiere al gusto por la lectura compartida en la familia y al disfrute por esta práctica. Según se observó en el taller, la lectura grupal y la construcción conjunta de sentido a través del diálogo resultó especialmente motivadora a todos los participantes. Así, no parecía extraño que en casa demandaran este tipo de lectura, frente a estereotipos iniciales que tendían a relacionar la lectura entre el adulto y el niño como una práctica propia solo de las primeras edades, hasta que se entraba en contacto con la escuela.

El concepto de lectura subyacente en el discurso de las madres y en el de la mediadora provocó la puesta en valor de diferentes aspectos y competencias durante las entrevistas. Ambas partes se escucharon con respeto y las madres mostraron una actitud receptiva, de confianza en la mediadora a la que también le concedieron una voz de autoridad. Así, cuando se explicaron los objetivos del *Taller de lectura*, se incidió en cuestiones como la competencia en la comprensión e interpretación de historias ficcionales, la complejidad y el valor de los libros ilustrados, el desarrollo de la expresión oral, la escritura creativa, la lectura compartida y la valoración de sus propias prácticas familiares, a las que no parecían conceder la importancia que merecían en el estímulo del gusto por la lectura. Estas orientaciones fueron tenidas en cuenta en tanto que, durante las entrevistas, se observaron reflexiones sobre sus creencias en relación con los libros y la lectura y cambios de actitud hacia los libros ilustrados, aunque quizá porque se entendieron como una propuesta motivadora que podría estimular el gusto por la lectura y no tanto como una obra artística de calidad con un valor intrínseco. En cualquier caso, en las entrevistas, la conversación se dirigió

hacia la negociación, el consenso y el compromiso. Las madres se comprometieron a modificar o a recuperar hábitos lectores y mostraron siempre su disposición para tratar de propiciar el gusto por la lectura en sus hijos e hijas.

En este sentido, cuando el taller ya estaba avanzado, la bibliotecaria señaló cambios significativos respecto a la relación de las familias con la Biblioteca y con los libros. La Biblioteca adquirió de nuevo una función social y educativa (Marlasca, 2015). Se recuperó su espacio como lugar de encuentro e integración de la ciudadanía (Castillo et al., 2010). Todos los participantes se hicieron socios de la BPM y el taller reactivó el servicio de préstamo de libros infantiles. La bibliotecaria expuso además una mayor implicación de las madres y el aumento de su interés por la lectura para adultos y por los libros infantiles que fueron leídos o recomendados en el taller, puesto que fueron los más demandados en el servicio de préstamo. Así, los niños y niñas mostraron su satisfacción ante los libros ilustrados y los álbumes sin palabras, a los que asociaron en general con la capacidad de imaginar, actividad que a los más pequeños les pareció sencilla mientras que los de mayor edad se mostraron más conscientes de la complejidad de algunas obras y de la dificultad de su consecuente interpretación.

Finalmente, según los resultados obtenidos en el proceso de recepción y de mediación con álbumes sin palabras, podría decirse que, a pesar de la ruptura con las expectativas previas y con la concepción de la lectura de los adultos del contexto, los objetivos manifestados por las familias en relación con el *Taller de lectura* también se cumplieron. Los participantes desarrollaron habilidades lectoescritoras, se incidió en la comprensión de las obras que se leyeron y se detectó una mayor motivación por los libros. Sin embargo, se transitó por caminos y procedimientos muy diferentes a los que las madres esperaban en su inicio. Estos resultados podrían explicar, quizá en parte, la continuidad del *Taller de lectura* desde entonces y el interés de las familias y de los lectores infantiles por mantenerlo.

3.8.2. El proceso de recepción y de mediación del álbum sin palabras en el Taller de lectura

Objetivo 2: Explorar, analizar e interpretar el proceso de recepción que los lectores infantiles realizaron de los álbumes sin palabras y valorar el papel que adquirió la mediación en este proceso.

En el proceso de recepción y de mediación de los álbumes sin palabras, todos los componentes contextuales confluyeron en favor de la conversación y del diálogo como forma de interacción, indagación y aprendizaje (Chambers, 2014; Freire y Macedo, 1989; Patte, 2008; Kim y Wilkinson, 2019; Maine et al., 2019; Mercer, 2009).

La experiencia de lectura se desarrolló en una pequeña biblioteca pública, un entorno modesto, sin conexión a Internet, cuyo espacio había quedado casi en desuso, por lo que fue mínimamente acondicionado para que el ambiente resultara acogedor y propicio a la lectura (Chambers, 2007; Patte, 2008). Se trataba, por tanto, de un contexto socioeducativo de carácter no formal, no determinado por el currículo, ni por las programaciones o las evaluaciones pertinentes, un espacio abierto a la experimentalidad, en el que los libros se encontraban totalmente accesibles y fueron el principal recurso. Las sesiones de lectura se realizaron con grupos reducidos, entre 5 y 7 participantes, de niños y niñas entre 3 y 11 años. Los participantes convivían en una pequeña localidad rural, por lo que compartían relaciones, espacios sociales, referentes culturales y una determinada construcción de la realidad (Berger y Luckmann, 2006). En la Biblioteca se acondicionó un espacio diáfano, que albergaba periódicamente el encuentro del grupo y su disposición en círculo. En este contexto, los álbumes sin palabras se percibieron como una invitación, una incitación a la palabra oral, provocada por el extrañamiento que la carencia de texto generaba en los lectores infantiles.

De este modo, tanto las condiciones del espacio, como el carácter abierto y flexible de la experiencia educativa, el número de participantes, su cohesión como grupo social o las características de las obras propiciaron que la conversación fuese el eje fundamental en torno al que giraron las sesiones, las propuestas de lectura y las actividades realizadas.

La conversación sobre el mundo compartido por los participantes se trasladó a la Biblioteca donde adquiría una función cohesionadora del grupo e introductoria de cada una de las sesiones de lectura. Los niños y niñas sentían la necesidad de relatar vivencias y expresar su punto de vista sobre lo que acontecía a su alrededor y sobre aquello que valoraban como un hecho significativo. A través de la mediación, este tipo de conversaciones se encaminaban hacia la lectura y se propiciaba la vinculación entre sus experiencias y el libro.

La apertura del libro proponía entonces otra realidad, otro mundo posible, «lo inesperado en lo familiar» (Bruner, 2013, p. 77). Personajes desconocidos, nuevas experiencias y miradas sobre la vida reclamaron la atención de los participantes quienes se aventuraban en la ficción en un trayecto constante desde el mundo compartido hacia el mundo por explorar. Es decir, las imágenes propiciaron una relación comunicativa entre los espectadores y el mundo representado (Kress y Van Leeuwen, 2001). En este sentido, el libro sin palabras propiciaba este tránsito continuo entre realidad y ficción por el reto que implicaba su lectura. Así, se observó que la carencia de un anclaje textual que orientase la interpretación de las representaciones visuales, estimuló la palabra y la implicación de los participantes que deseaban dotar de sentido a lo que veían desde los presupuestos que sus experiencias y referentes culturales les proporcionaban (Benton, 2000; Eisner, 2020; Sturken y Cartwright, 2001). Los lectores se enfrentaban, por tanto, a la reconstrucción y comprensión de una nueva realidad, ajena y extraña, en un principio. En este sentido, la conversación permitía la indagación en la ficción visual, la búsqueda de explicaciones comprensibles y la construcción de una representación compartida por el grupo.

Como estrategia de comprensión, los participantes aportaron diferentes tipos de respuesta ante los álbumes sin palabras, aunque en la práctica se mostraron imbricadas. Las respuestas experienciales, emocionales, lúdicas, creativas y cognitivas fueron estimuladas por la lectura grupal, por la conversación sobre los libros y por las actividades originadas en torno a ellos. Es decir, a través de este tipo de respuesta, se evidencia que los participantes reaccionaron ante las obras artísticas mostrando sensibilidad y emoción estética (Eco, 2005; Rosenblatt, 2002).

Las respuestas experienciales se intercalaron en el discurso ficcional que se veía interrumpido por estas injerencias. Los niños y niñas establecieron conexiones con sus experiencias de vida, con sus conocimientos previos y con sus referentes culturales y sociales. Así, los participantes se adentraban en el plano ficcional y se distanciaban de él cada vez que sus asociaciones o reflexiones analíticas les hacían regresar al plano de la realidad. Las respuestas experienciales propiciaron lecturas más significativas pues los participantes necesitaban comprender las obras desde sus propios constructos. Además, durante el trascurso del taller, su intertexto lector y sus competencias visuales se vieron reforzados y modificados de manera que las experiencias adquiridas se incorporaron a las experiencias que habían servido de punto de partida (Mendoza-Fillola, 2002, 2006).

Asimismo, a través de respuestas verbales y no verbales, los niños y niñas expresaron las emociones que la experiencia de lectura les suscitaba, como la curiosidad, el interés, la sorpresa o el entusiasmo. Cada paso de página podía suponer la confirmación de una hipótesis que causaba satisfacción por el descubrimiento logrado, una escena inesperada que generaba asombro, admiración, miedo o extrañeza, o la expresión del deseo de avanzar y la intriga por conocer el desenlace final. Sus respuestas reflejaron su implicación emocional, la empatía con los personajes y la intensidad con la que vivenciaron su inmersión en la historia. Se evidencia así la capacidad creativa de algunos autores para apelar a las emociones del receptor a través de una secuenciación de imágenes fijas, sin un texto que permita sumergirse, por ejemplo, en el pensamiento de los personajes. Asimismo, se observa la capacidad de los lectores infantiles en la deducción de sentimientos. Por ejemplo, a partir de obras como *Una pelota para Daisy*, los lectores de 3 y 4 años mostraron competencia en la inferencia de las emociones expresadas a través de imágenes con cierta complejidad de abstracción.

La respuesta emocional también fue desencadenada por el contexto y las relaciones grupales. Las condiciones contextuales, la conversación libre y la cohesión del grupo fomentaron un ambiente distendido que favoreció una respuesta lúdica a través comentarios humorísticos, irónicos y transgresores. Las niñas y los niños establecieron conexiones ingeniosas entre el nivel de la ficción y el de la realidad. El tránsito inesperado de un plano a otro resultó provocador, así que la broma y la risa

solían acompañar momentos de la lectura. En ese juego de asociaciones recurrentes, la transgresión adoptó diferentes formas de expresión, por ejemplo, puso en evidencia estereotipos y prejuicios sociales que pudieron ser abordados, y ofreció una especie de válvula de escape o diana sobre la que dirigir esas bromas que en otro momento podían haberse destinado a un compañero. Como señala, Sipe (2008), este tipo de respuestas, que denomina performativas, son una muestra de la apropiación que los lectores realizan de la obra al entenderla como un espacio lúdico en el que pueden intervenir para extender, modificar o distorsionar sus significados.

La respuesta lúdica se manifestó asimismo a través de canciones, sonidos, onomatopeyas, juegos, respuestas corporales o dramatizaciones. Durante la lectura, resultaron frecuentes este tipo de incursiones como un acompañamiento al silencio del libro. La palabra parecía no ser siempre adecuada ante una determinada escena, el tarareo de una música de suspense, el sonido del mar o la interjección entusiasta de un personaje surgían de forma frecuente y espontánea en la lectura. Los participantes también tendían a imitar las posiciones corporales de los personajes y los movimientos que inferían a partir de una imagen fija, y expresaban con el cuerpo su entusiasmo o la sorpresa. El cuerpo acompañaba o sustituía a las palabras y se escenificaban con movimientos las historias. El juego y la dramatización surgieron como una modalidad de lectura, especialmente entre los niños y niñas de menor edad, una forma de expresión, propiciada por obras como *La ola*, *Sombras* o *Flora y el flamenco*, y ante la que parecían sentirse más cómodos y competentes. La observación de estas respuestas naturales durante la lectura, motivó que se potenciaron y se promovieran actividades creativas posteriores a la lectura en las que también los niños y niñas de mayor edad se sintieron acogidos.

Como respuesta creativa frecuente, se detectó que determinadas ilustraciones despertaban en los niños y niñas el deseo de dibujar o recrear las imágenes. Tras la lectura, la elaboración de un dibujo relacionado con la obra se convirtió en una práctica habitual muy solicitada. Su elaboración producía un cambio en la mirada y una observación diferenciada de las ilustraciones. Mientras que, en la lectura, los participantes solían adoptar una perspectiva narrativa e interpretativa de las claves visuales, cuando dibujaban, su percepción visual y estética facilitaba una mayor

conciencia de la composición y de los elementos plásticos que caracterizaban las ilustraciones (Arnheim, 1986, 2017; Eisner, 2020).

Desde la mediación, se impulsó la realización de otras actividades, como la escritura creativa o el diseño de *booktrailer* (Romero-Oliva, et al., 2019; Tabernero-Sala, 2016b). Las propuestas se sugerían a partir del estímulo que la lectura de cada libro generaba o por las inquietudes e intereses observados en los grupos. Estas actividades siempre fueron bien acogidas y valoradas por los participantes, quienes se involucraban en la prolongación de la obra a través de respuestas creativas. Su implicación en la creación de *booktrailer* y de textos literarios incentivó una vez más una mirada diferenciada sobre las obras al adoptar otros roles constructivos. Es decir, en la lectura, los participantes asumían la función de coautores orales, y en la escritura, en el dibujo, o en la elaboración de *booktrailer*, de nuevo desempeñaban el papel de autoría que cada creación requería, avanzando así, un paso más, en la apropiación del álbum sin palabras.

Finalmente, se ha denominado como respuesta cognitiva a la respuesta oral, de carácter constructivo, analítico y dialógico, que fue desarrollada por los participantes cuando leían en grupo. Frente a la lectura individual y en silencio del álbum sin palabras, que se observó excesivamente rápida y superficial, la lectura compartida y la verbalización condicionaron el pensamiento. Se contemplaba, meditaba, observaba e interpretaba la obra porque se verbalizaba. Es decir, las niñas y los niños utilizaron el lenguaje y la conversación para pensar juntos (Chambers, 2014; Mercer, 2009), y en el uso del lenguaje pusieron en funcionamiento diferentes estrategias discursivas con la finalidad de comprender e interpretar los libros, estrategias complejas, necesarias igualmente en la comprensión de textos escritos (Solé, 2009), de manera que, aunque resulte paradójico, los resultados indican que los álbumes sin texto pueden desarrollar la competencia lectora.

De este modo, los lectores infantiles participaron en un proceso cognitivo de reconstrucción de significados en el que activaron destrezas y habilidades lingüísticas (Mendoza-Fillola, 2002) en la tarea conjunta de construcción de un texto oral, coherente con la secuencialidad narrativa mostrada por las imágenes. La cooperación

fue imprescindible y la lectura se convirtió «en un acto de interacción social» (Bosch, 2015, p. 25).

En cuanto a las estrategias de comprensión detectadas, se observaron tres niveles de lectura que evolucionaron durante el proceso de recepción. En primer lugar, los participantes se situaron en un nivel descriptivo, cuando identificaban y describían los elementos de la imagen, como objetos, personajes o acontecimientos. Este tipo de respuesta solía producirse en el inicio de la lectura de un libro, pues se necesitaba una primera etapa de reconocimiento contextual de sus elementos compositivos. Así, trataron de realizar una decodificación de su naturaleza icónica (Villafañe y Mínguez, 2017) a través de la interpretación de imágenes que consideraban más transparentes o figurativas (Dondis, 2019), por encontrarse próximas a sus referentes visuales y socioculturales. En este nivel, su discurso tendía a ser déictico y referencial, dependiente de la imagen.

Además, el nivel de lectura descriptivo estaba asociado a la edad, al grado de competencia comunicativa y visual del grupo, y al tipo de propuesta constructiva que caracterizaba la obra. Es decir, la singularidad del libro condicionaba la lectura, puesto que los grupos solían abordarla en función de lo que parecía demandar cada álbum sin palabras. Por ejemplo, las obras sustentadas en el juego de búsquedas, como *¿Dónde está mi zapato?* o las obras multirreferenciales, con historias paralelas, como *¿Dónde está el pastel?* o *El hombre de la flor*, propiciaron una lectura más fragmentada y exofórica, fundamentalmente lúdica. Mientras que, en la lectura de las obras con una estructura lineal continuada, como *Ladrón de gallinas*, los participantes tendían a turnarse y cada uno de ellos interpretaba una doble página, dando lugar a la construcción cooperativa e hilvanada de un texto oral descriptivo desde la adopción de una focalización narrativa externa. Como resultado el texto generado consistía en una secuenciación narrativa encadenada o lo que Mercer (2009) denomina conversaciones acumulativas. En este tipo de lectura sorprendió la fluidez y agilidad de los participantes al describir escenas que veían por primera vez y construir textos elaborados. Sus enunciados se asemejaban a los de un texto escrito y en su lectura utilizaban recursos expresivos que, sin embargo, todavía no utilizaban cuando realmente leían textos escritos por su falta de conocimiento del código escrito y la necesaria concentración en la identificación de las grafías.

El segundo nivel de lectura revelado fue el nivel interpretativo. La complejidad de determinadas obras, el aprendizaje desarrollado durante el transcurso del taller y la cada vez mayor implicación de los participantes en las historias favorecieron lecturas más profundas. Aunque en diferentes grados, según la edad, todos los participantes mostraron competencia en la identificación de conflictos y claves narrativas, en la expresión de anticipaciones, recapitulaciones e inferencias sobre las intenciones y sentimientos de los personajes o a la hora de establecer conexiones entre el título y la trama argumental o entre los elementos que conformaban las ilustraciones. Los participantes se esforzaron así por construir un texto narrativo coherente con la secuencia de imágenes, desde la perspectiva de diferentes estilos de focalización narrativa. Por ejemplo, mostraron competencia tanto en la narración en tercera como en primera persona, e introdujeron la voz y el diálogo entre personajes en estilo directo e indirecto.

Al mismo tiempo, los lectores interrumpían su discurso narrativo ante la confusión, el cuestionamiento o el reto provocado por claves visuales complejas que trataban de explicar con la finalidad de mantener la coherencia de su hilo argumental. La ambigüedad característica de los álbumes sin palabras (Lysaker, 2019; Serafini, 2014b) y los retos provocados por las obras metaficcionales y multirreferenciales, o por códigos visuales camuflados o simbólicos o especialmente connotativos, incitaron a lecturas y relecturas, a los avances y retrocesos en las páginas (Maine y McCaughran, 2021), a una lectura fragmentada y a la manipulación física del libro. No obstante, los resultados también indican que, en este nivel, la mediación fue esencial en la orientación de la conversación y en la formulación de preguntas que permitieron desvelar estas claves visuales complejas, necesarias para interpretar las obras. En este sentido, la conversación desarrollada en este nivel fue fundamentalmente de carácter exploratorio (Mercer, 2009), puesto que los participantes cooperaron en la construcción conjunta de sentido, argumentaron, defendieron y consensuaron sus ideas en favor de una mayor comprensión de la obra y de una interpretación satisfactoria para todos.

Finalmente se evidencia un nivel crítico, cuando se produce un distanciamiento introspectivo, reflejado en conversaciones metaliterarias, en las que se generan contribuciones y aprendizajes significativos. Así, los niños y las niñas mostraron

competencia para distanciarse de la narración ficcional y adoptar un posicionamiento crítico y reflexivo. En este caso, el extrañamiento generado por la falta de texto o por la complejidad constructiva de algunas obras incentivó las respuestas analíticas (Sipe, 2008). En este sentido, la conversación literaria y las preguntas o propuestas suscitadas desde la mediación resultaron clave para incentivar el debate. Los participantes reflexionaron así sobre cuestiones de interés también para la crítica especializada, como las claves visuales, la proximidad entre la lectura textual y la lectura de imágenes, la intencionalidad de las obras y de los autores de álbumes sin palabras, la necesidad o no de un texto en estos libros, la edad de sus lectores implícitos, el papel especialmente creativo del lector cuando no existe un texto que dirija la lectura o el lector como protagonista de las obras.

Los tres niveles de respuesta, descriptiva, interpretativa y crítica, se fundamentaron en el papel especialmente activo que ejercieron los participantes en la lectura y en la conversación, al manifestar determinadas estrategias dialógicas con la finalidad de contribuir a la creación conjunta de sentido.

En muchas ocasiones, se observó cómo estos recursos también eran utilizados como estrategias de mediación para facilitar la comprensión entre iguales. Los participantes asumieron el rol de narradores orales y apelaron a un narratario extradiegético (Genette, 1989) inspirado por una cámara ante la que contraían el papel de *booktubers* o ante un grupo de niños y niñas que escuchaban su relato con atención. En estos casos, su elocución adquirió nuevos matices propios de un discurso más elaborado y consciente del registro que se debía adoptar. Por ejemplo, utilizaron fórmulas narrativas tipificadas, modularon la voz, realizaron anticipaciones argumentativas para contextualizar la historia, formularon preguntas para involucrar a la audiencia e introdujeron numerosos recursos no verbales para dotar de expresividad al relato y generar el disfrute. Tanto en su discurso verbal como no verbal se detectó la ejercitación de habilidades comunicativas cuyo valor resultaba especialmente reseñable, también, por el carácter improvisado de la situación comunicativa, sin tiempo de reacción ni de una preparación previa.

3.8.3. Creencias y actitudes de las mediadoras ante los álbumes sin palabras

Objetivo 3: Analizar e interpretar las creencias y actitudes de los mediadores en relación con los álbumes sin palabras, con la experiencia de lectura y con la acogida que reciben estos libros en su entorno socioeducativo.

Como puede apreciarse en los resultados del estudio exploratorio, las mediadoras que participaron manifestaron un discurso teórico convergente en varios aspectos. En primer lugar, valoraron de forma muy positiva los álbumes sin palabras y fueron favorables a su lectura, en coincidencia con los educadores consultados por Skubic y Podobnik (2018). Conocían un corpus de obras paradigmático que compartían, y consideraban que el género era diverso y transversal, pues se encontraban álbumes sin palabras para todas las edades. Del mismo modo, utilizaron criterios de selección analíticos en relación con la calidad estética, el tema, la narración o las emociones que les generaba el álbum, y tenían percepciones similares en cuanto a su desconocimiento y escasa aceptación en su entorno socioeducativo. Se observa además que este discurso teórico compartido se presentaba vinculado con la formación especializada que habían recibido y con el reconocimiento y la proyección internacional de algunas obras, referenciadas por la mayoría de las participantes.

Aunque son menos las cuestiones en las que disintieron, tanto las voces discrepantes como el relato de sus experiencias personales permitieron inferir que, bajo las creencias compartidas, subyacían también contradicciones que evidenciaban la extrañeza y desconfianza que el álbum sin palabras parecía ocasionar.

Lartitegui (2014) reflexiona así sobre la incomodidad que provoca enfrentarse a la imagen muda, pues, aunque la cultura visual se encuentra socialmente establecida (Sturken y Cartwright, 2001), rara vez las imágenes se exhiben aisladas, sino acompañadas por alguna palabra o texto que orienta la mirada del espectador. El código verbal controla la imagen, mientras que la imagen desnuda se presenta desafiante y extraña.

Los resultados del estudio confirman esta idea y muestran cómo los álbumes sin palabras resultaban igualmente desafiantes (Arizpe y Ryan, 2018) para las mediadoras. Si en un principio reconocían provocarles desconfianza o miedo, la formación especializada y su acercamiento a estos libros contribuyó a modificar estas

percepciones, de modo que actualmente asociaban los álbumes sin palabras con sensaciones como curiosidad, reto y fascinación. Las participantes atribuyeron un carácter positivo a estas emociones, pero se infieren actitudes igualmente próximas al extrañamiento, en la medida en que se sentían desafiadas por el libro. Se detecta entonces cómo el desafío se cristaliza, por un lado, en una experiencia de lectura personal que se valora como especial, sorprendente y sugerente, pero también se plasma en una falta de confianza en el uso social del álbum sin palabras; de hecho, varias participantes confesaron este disfrute personal, pero eran pocas las que habían utilizado estos libros de forma regular como mediadoras de lectura, o bien lo habían hecho puntualmente, a pesar de reiterar su adecuación para los receptores infantiles.

A este respecto, es significativo el desacuerdo que provocan los primeros lectores. Mientras algunas mediadoras los consideraron los receptores ideales, otras advertían que estos álbumes pueden resultar excesivamente complejos para ellos, siendo necesaria la mediación. Esta disonancia parecía consecuencia del concepto ambivalente que utilizaron del código visual; es decir, lo valoraron como complejo y dificultoso, pero también le atribuyeron un valor universal y la capacidad de facilitar el acceso a la lectura a niños y niñas que hablan diferentes lenguas o al alumnado con dificultades de aprendizaje.

Finalmente, es destacable que, cuando las participantes del estudio utilizaron el yo y relataron desde la vivencia personal, se manifestaron actitudes más plurales, voces heterogéneas que permiten inferir cómo la complejidad inherente al género —imágenes secuenciadas sin texto, mecanismos de sujeción diferentes, polisemia, elipsis y ambigüedad enfatizadas, claves visuales que pasan inadvertidas, textos especialmente significativos, juegos peritextuales, temas controvertidos...— termina por provocar la desconfianza de los mediadores que, aun disfrutando personalmente de estos libros, se sienten inseguros y faltos de estrategias para abordar la mediación social. La adquisición de un discurso teórico solvente, los espacios que facilitan el acceso a estos libros y el dominio de un corpus paradigmático no parecen ser suficientes para la incorporación y uso normalizado de estos libros en los entornos socioeducativos que rodean a las personas consultadas. Quizá la concepción actual de alfabetización visual vinculada a la lectura de imágenes en la sociedad digital y en detrimento del libro (Cordón-García, 2018) pudiera constituir una de las claves que

justificaría los resultados que se desprenden de la primera fase del estudio exploratorio realizado.

3.8.4. Estrategias de mediación utilizadas por las mediadoras participantes

Objetivo 4: Analizar e interpretar las experiencias de los mediadores sobre las estrategias de mediación que utilizan en la lectura de álbumes sin palabras, y comprender, desde sus propios significados, cómo se han conformado estas estrategias.

Según los resultados, las principales estrategias de mediación utilizadas por las participantes se articulaban en torno a la selección previa del libro, la lectura de la obra y una tarea de post-lectura. Es decir, se trata de una estructura semejante a la que se planteó en la Biblioteca, en el estudio de caso realizado. A partir de este esquema básico, los planteamientos eran diferentes entre las cinco mediadoras, aunque compartían procedimientos y también estrategias, similares a las empleadas en las investigaciones de intervención educativa expuestas en el estado de la cuestión.

Por ejemplo, las Mediadoras 2 y 4, las más experimentadas en relación con la lectura de álbumes sin palabras, realizaban una primera lectura compartida con todo el alumnado y concluían con una propuesta de escritura, pero sus objetivos y perspectivas eran diferentes en ambos casos.

En cuanto a la lectura de un álbum sin palabras, las dos docentes se mantenían en silencio, pues parecían considerar que, como mediadoras acostumbradas a asumir la lectura del texto, debían respetar el silencio textual del autor. La diferencia entre sus planteamientos se encontraba en el papel que conferían a la lectura del libro en la programación. Así, la Mediadora 2 centraba el objetivo en la construcción de sentido en torno a la obra y le concedía el tiempo necesario a la interpretación oral de los lectores y a la conversación literaria desde el enfoque *Dime* de Chambers (2014), en coincidencia con el estudio de Mantei y Kervin (2015). Se infiere, así, que la educación literaria y la alfabetización visual son el propósito fundamental de sus programaciones. En cambio, la Mediadora 4 proponía una lectura en los primeros minutos de la clase en la que los receptores contemplaban la secuencia narrativa en silencio. La lectura formaba parte de un hábito preliminar, no ocupaba la clase, se trataba de un “regalo

lector” que podía estar vinculado o no con los objetivos que guiaban posteriormente la programación.

Frente a este silencio intencionado que decían sorprendía a los participantes, la Mediadora 6 optaba por recrear ella misma la historia del álbum sin palabras y poner voz a los personajes, en la línea de los estudios de Chaparro-Moreno et al. (2017) y de Mulatsih et al. (2018). Aunque también trataba de involucrar a los receptores con algunas preguntas, la docente consideraba que esa experiencia de lectura debía tener un componente de “espectáculo” y asumía un papel de narradora y de “cuentacuentos”. La Mediadora 10, narradora oral, apoyaba esta estrategia en la lectura de álbumes sin palabras pues consideraba que podía ser un procedimiento de aproximación al lector. La Mediadora 5 adoptaba este mismo rol narrativo cuando realizaba una lectura individual de un álbum sin palabras a su sobrino de 5 años.

La construcción conjunta de sentido, muy valorada en las programaciones de la Mediadora 2, también fue utilizada por las participantes 5 y 10 en las experiencias comentadas, aunque para ellas era una tarea compartida con los participantes. Las mediadoras contaban y guiaban esa construcción mediante preguntas a los receptores para estimular su participación. En este caso, los objetivos eran de nuevo diferentes. La Mediadora 10 preguntaba sobre las experiencias de los niños y niñas participantes en relación con el tema de la obra *Emigrantes*, pues su objetivo era lograr que la lectura en la biblioteca promoviera un vínculo emocional con la literatura y que las prácticas lectoras se percibieran desprovistas de objetivos académicos. En el caso de la Mediadora 5, la necesidad de hablar en español, como lengua vehicular y objeto de aprendizaje, condicionaba su participación y la del alumnado en el proceso de lectura. Asimismo, la construcción de sentido fue provocada y observada en varios estudios como los de Crawford y Hade (2000), Gamba-Nasica (2006), Domiciano, (2008), Arizpe et al. (2015), Iordanaki (2017) y Lysaker (2019), entre otros, pues interesaban las respuestas orales en el proceso de recepción de los álbumes sin palabras.

En cuanto a las actividades de post-lectura, la Mediadora 4 solía establecer conexiones entre varios álbumes sin palabras y determinados contenidos curriculares, una línea de actuación que también se observaba en la propuesta de la Mediadora 6 y en los estudios interdisciplinarios de Arias-Ferrer et al. (2019) y Wooten et al. (2019).

Ambas mediadoras impartían su docencia en centros de Educación Secundaria, por lo que quizá estas actuaciones podían estar vinculadas con el contexto formal y la edad del alumnado; como decía la Mediadora 6, no es lo mismo la lectura con prelectores que con alumnado adolescente, entre otros factores, por el peso que adquiere el currículo en esta etapa educativa. A pesar de esta vinculación entre el álbum sin palabras y los contenidos curriculares de las materias que impartían, en sus planteamientos no se deducía una simple instrumentalización del libro (Arizpe, 2013) al servicio del contenido, sino que su intencionalidad era aprovechar y destacar el valor artístico del álbum sin palabras para estimular la creatividad y el aprendizaje del alumnado.

En relación con la escritura, estrategia propuesta por las Mediadoras 2 y 4, el planteamiento fue de nuevo distinto. Para la Mediadora 2, el Diario de lectura formaba parte de una programación estable. Su objetivo era que los niños y las niñas escribieran libremente sus opiniones sobre las lecturas realizadas, ya fuesen obras con texto como sin texto. Se trataba así de una actividad que continuaba incidiendo en la construcción de sentido en torno al libro que se había leído en el grupo. En esta línea se sitúa, por ejemplo, el trabajo de Pantaleo (2007). Por su parte, la Mediadora 4 siempre relacionaba en su discurso el álbum sin palabras con la escritura creativa de forma específica y exponía algunos ejemplos concretos, de manera que la propuesta de escritura variaba en función de los temas o los valores estéticos de cada obra; su objetivo era la creación literaria, como la propuesta de intervención de Mourão (2015) o de Thomson (2017).

Finalmente, las Mediadoras 5 y 6 proponían como tarea posterior a la lectura el diseño de un libro-objeto. Así, la estimulación de la creatividad plástica y artística se manifestaba como un objetivo común, también detectado en los estudios de Iordanaki (2017), Lysaker (2019) o Bosch (2020). Ambas mediadoras guiaban y acompañaban al alumnado en el proceso de diseño y construcción del libro, y ambas vincularon este proceso igualmente con sus objetivos específicos de aprendizaje; de hecho, las dos coincidieron en implementar esta experiencia en contextos de aprendizaje bilingües. Sin embargo, mientras la Mediadora 5 proponía esta actividad como una práctica habitual y estable, relacionada de manera general con el álbum ilustrado, la Mediadora

6 la asociaba de forma específica con la obra de Warja Lavater, y consideraba que otros álbumes sin palabras no se prestaban a esta propuesta.

En cuanto a los elementos que parecían incidir en las decisiones y programaciones desarrolladas por las mediadoras, los resultados de las entrevistas reforzaron y coincidieron con los resultados obtenidos en los cuestionarios abiertos, a la vez que aportaron nuevos datos. Se observa así que las interpretaciones que las mediadoras realizaron sobre su contexto de intervención, sobre los lectores en formación y sobre otros constructos, como la formación recibida, la lectura, la literatura o el álbum sin palabras, afectaban a sus criterios de selección y a la conformación de sus estrategias de mediación.

En este sentido, en el análisis de las entrevistas se detecta, en general, coherencia entre las creencias y presupuestos manifestados por las participantes y las estrategias de mediación que dicen utilizar en relación con los libros y obras que suelen seleccionar y leer; sin embargo, en lo que respecta a la mediación específica con álbumes sin palabras, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones.

En primer lugar, según los resultados, las Mediadoras 2 y 4 contaban con una experiencia continuada en la mediación con álbumes sin palabras, mientras que las Mediadoras 5, 6 y 10 tenían experiencias puntuales con estos libros. La Mediadora 2 insertaba esta experiencia en su práctica de lectura habitual de álbumes ilustrados, a la que valoraba como una excepción en su contexto educativo, mientras que la Mediadora 4 fue la única que mencionó exclusivamente álbumes sin palabras durante toda la entrevista y se centró en sus experiencias con estos libros. Es necesario tener en cuenta además que en la fase previa al estudio se seleccionaron 25 informantes clave que, por su formación y experiencia, se estimaba podían realizar aportaciones sobre la mediación de lectura con álbumes sin palabras. Finalmente, el resultado es que solo dos personas, dentro de un ámbito especializado, dijeron implementar el álbum sin palabras en sus prácticas docentes de forma más o menos continuada. Se deduce, por tanto, que se trata de un formato que apenas tiene trascendencia en el contexto o contextos de estudio, por lo que los resultados coinciden con los de otras investigaciones que apuntaban en esta misma dirección (Domiciano, 2008; Dowhower, 1997; Jalongo et al., 2002; Lindauer, 1988; Skubic y Podobnik, 2018).

De nuevo, como en los resultados derivados del cuestionario, se desprende el mismo interrogante, ¿por qué es un formato valorado por los mediadores, pero escasamente utilizado en la práctica?

En el caso de las Mediadoras 5, 6 y 10, parecían confluír varios elementos, pero es necesario inferirlos, pues las mediadoras no los manifestaron de forma explícita, así, por ejemplo, se detectaron razones derivadas del contexto. La Mediadora 5 debía hablar en castellano a su alumnado y la Mediadora 10 era narradora oral, de lo que podría deducirse que la ausencia de texto no facilitaba su labor de mediación. Llama la atención, no obstante, el silencio sobre esta cuestión, la falta de comentarios críticos sobre el formato o sobre las experiencias de mediación, de las que solo se relatan aspectos positivos. Por ejemplo, la Mediadora 5 insistió en que la lectura de álbumes ilustrados o de álbumes sin palabras en su contexto de intervención no afectaba, puesto que lo que interesaba era la ilustración, y relativizaba la diferencia entre uno u otro formato, pero lo cierto es que no utilizaba álbumes sin palabras a pesar de conocerlos bien y disfrutar de su lectura en el ámbito personal. Cuando se le preguntó por qué no utilizaba una obra a la que decía admirar como es *Emigrantes* dijo que no lo había pensado, y, aunque parecía tener razones asociadas al ámbito de la enseñanza del español, no llegó a hacerlas explícitas. La carencia de comentarios críticos, incluso entre las mediadoras que decían utilizar los álbumes sin palabras, hace pensar que quizá las entrevistadas no querían defraudar a la entrevistadora. Es necesario tener en cuenta que cuando se solicita la participación de un informante clave por su experiencia o conocimiento, de alguna forma se están condicionando sus respuestas y se está estableciendo un acuerdo tácito entre entrevistador y entrevistado sobre el valor que se espera se conceda al objeto de estudio.

CONSIDERACIONES FINALES

La comunicación multimodal como marco transdisciplinar

Se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de educación primaria.

(Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.)

Como puede observarse, los objetivos curriculares y las nuevas demandas de la sociedad de la información (Taberner-Sala, 2021) suponen un desafío que reclama una educación transdisciplinar (Nicolescu, 2013). Tal y como se pretende desde la citada Ley, el desarrollo de la lectura, la oralidad, la escritura, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, la creatividad o el espíritu científico necesitan ser abordados en todas las áreas educativas, pero, no parece sencillo si se mantiene la disociación de cada uno de estos aprendizajes. Se estima necesario, por tanto, la búsqueda de marcos teóricos inclusivos desde los que poder plantear propuestas globalizadas que atiendan a diferentes necesidades formativas.

En este sentido, y a partir de los resultados obtenidos en el estudio, se considera que la comunicación multimodal y el aprendizaje dialógico y reflexivo ofrecen un contexto adecuado para la incorporación de prácticas lectoras innovadoras (Lluch y Sánchez-García, 2017), susceptibles de desarrollar una educación integradora y significativa.

La comunicación multimodal acoge diferentes formas de expresión y comunicación humana y, por ende, tiene la capacidad de interconectar destrezas lingüísticas, artísticas, visuales o digitales. Si el concepto de competencia comunicativa desarrollado por Hymes en los años 70 supuso un primer hito en la lingüística al presentar los factores socioculturales como elementos que afectan al lenguaje y a la comunicación (Hymes y Bernal, 1996), su conexión con las teorías generales de la comunicación y de la semiótica (Eco, 2000) permite avanzar hacia marcos epistemológicos curriculares más transdisciplinares. A tal efecto, la

concepción multimodal de la comunicación aportada por Kress (2010) incide en que los modos de conocer y representar el mundo siempre han adquirido múltiples formas, puesto que nuestras posibilidades expresivas en la transmisión de significados trascienden la oralidad y la escritura. Así, en las últimas décadas, las nuevas tecnologías han incrementado los recursos semióticos disponibles para emitir mensajes intencionados y multimodales. En función de nuestro interés por comunicarnos, utilizamos signos de diversa naturaleza, social y culturalmente condicionados, que aportan significados específicos en su relación con los demás, por lo que la comunicación humana se configura desde la multimodalidad (Kress, 2010).

Es necesario tener en cuenta, además, que el lector del siglo XXI se ha convertido en un receptor de «obras multimodales, donde se imbrican diferentes sistemas semióticos, formatos y medios» (De Amo, 2019, p. 19). Los hábitos actuales, de los que García-Canclini (2007) denomina «lectores-espectadores-internautas», ya no permiten concebir por separado los textos, las imágenes y su digitalización, puesto que los diferentes lenguajes tienden a converger y también los espacios y soportes en los que los recibimos. Desde estos presupuestos, el autor considera que «la educación y la formación de lectores y espectadores críticos suelen frustrarse por la persistencia de desigualdades socioeconómicas, y también porque las políticas culturales se repliegan en un escenario predigital» (García-Canclini, 2007, p. 24). Es decir, esta concepción multimodal de la comunicación debería ser tomada en cuenta en las prácticas educativas y en la selección de lecturas, tanto analógicas como digitales, cuando se trata de desarrollar la educación literaria y la competencia comunicativa del alumnado del siglo XXI.

En este sentido, autores como Serafini (2014b), Taberero-Sala (2016b) o Kümmerling-Meibauer (2015), entre otros, señalan igualmente esta tendencia multimodal en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil. Si bien el álbum surgió como un producto cultural posmoderno, analógico y semánticamente complejo, caracterizado por la especial interdependencia entre textos e imágenes (Bader, 1976), desde finales del siglo XX, ha evolucionado y reflejado los cambios y retos provocados por la era digital (Dresang, 1999), siendo el álbum sin palabras un ejemplo fronterizo de sus múltiples posibilidades creativas (Lewis, 2001).

En definitiva, en este contexto comunicativo mediatizado, por un lado, por la multimodalidad en la expresión artística y creativa de los autores y, por otro, por unos jóvenes lectores-espectadores o lectoespectadores (Mora, 2012), nativos de la conectividad, se aloja actualmente el discurso del álbum sin palabras y se comprende su experiencia de lectura.

El discurso del álbum sin palabras

El álbum sin palabras se define por una naturaleza esencialmente visual y narrativa (Bosch, 2015; Nikolajeva y Scott, 2006) en el soporte de un libro. Ambos fundamentos discursivos lo aproximan a una tradición arraigada en la historia del arte (Brilliant, 1986; Fozza et al., 1983; Gombrich, 1997; Salisbury y Styles, 2014; Tomás, 2018), en los orígenes del libro ilustrado (Bland, 1958; Escolar-Sobrino, 1996; García-Padrino, 2004; Whalley Chester, 1988), y en otras manifestaciones culturales como las aleluyas profanas (Cerrillo y Martínez-González, 2012; 2011), las historietas (Martín, 2000a, 2000b), el cómic (Postema, 2014), el cine (Van der Linden, 2015) o la novela gráfica (Berona, 2008; Hernández-Ranz, 2014). Se trata de modos de expresión que comparten con el álbum sin palabras una estructura basada en la articulación secuenciada de imágenes o en la intencionalidad comunicativa de narrar desde la imagen desnuda, sin un soporte verbal que ejerza de anclaje, ni oriente la lectura frente a su condición polisémica (Barthes, 1964).

Este carácter ecléctico de las culturas gráficas (Piffault, 2016) se refleja igualmente en sus conexiones con el álbum. A pesar de no contener un texto esencial (Genette, 2001) próximo a las imágenes (Lewis, 2001) y en relación de interdependencia con ellas, el álbum y el álbum sin palabras se encuentran claramente interconectados y comparten claves constructivas como el juego metaficcional, la intertextualidad, la fragmentación o la elipsis, como rasgos propios de la literatura posmoderna (Sipe y Pantaleo, 2012; Taberero-Sala, 2005, 2011, 2013). No obstante, la carencia textual del álbum sin palabras es relativa. Mientras algunos autores defienden la presencia de un texto subyacente a la imagen (Bosch, 2015) o un texto implícito que emerge de la secuencia ilustrada (Bajour, 2016; Costa y Ramos; 2021; Ducrot; 2014; Van der Linden, 2007; Zaparaín y González, 2010), lo cierto es que los álbumes sin palabras suelen incluir algún tipo de texto explícito, como el título o los

textos editoriales (Beckett, 2013; Bosch, 2015; Nikolajeva y Scott, 2006; Rowe, 1996), cuyos significados se intensifican y colaboran con las imágenes en la articulación de la obra artística, bajo el soporte de un libro impreso.

Desde esta concepción multimodal, aunque fundamentalmente visual, del álbum sin palabras, el análisis y comprensión de los mecanismos de representación de la imagen y de la imagen secuencial (Dondis, 2019; Villafañe y Mínguez, 2017) resultan especialmente pertinentes en la aproximación a la comprensión de su discurso y de la experiencia de lectura. El grado de iconicidad de las ilustraciones, su analogía con el mundo representado, las convenciones socioculturales aceptadas, los aspectos formales, plásticos y compositivos de las imágenes, su forma de representar el tiempo y el espacio, o la significatividad de la elipsis y del fuera de campo se evidencian como claves constructivas de interés.

A través de la conjugación técnica y creativa de estos elementos, los autores de álbumes sin palabras muestran una representación artística y desviada de la existencia. La ilustración no es una fotografía veraz, sino que tiene una capacidad comunicativa (Martínez-Moro, 2004), informativa y artística, próxima al desvío literario, por su recreación de lo conocido o de lo posible. En palabras de Eisner (2020, p. 27), «las artes nos liberan de lo literal». Al adentrarnos en la experimentación de lo desconocido, nos ofrecen un medio desde el que explorar «nuestro paisaje interior» y «descubrir el contorno de nuestro ser emocional» (Eisner, 2020, p. 27).

Sin embargo, como forma artística visual, el soporte del libro, del que el adulto suele esperar un texto escrito, no parece haber contribuido a su conocimiento o difusión, quizá porque lo visual tiende a relacionarse hoy en día con la imagen digital y con la imagen en movimiento, mientras que el libro se relaciona con la escritura y con una concepción más tradicional de la lectura. Así, la carencia de texto en un libro infantil se ha asociado frecuentemente con un público no alfabetizado y con determinadas publicaciones en imágenes dirigidas a niños y niñas prelectores (Arizpe y Ryan, 2018; Beckett, 2013; Van der Linden, 2008). Muestra de ello es la evolución que ha tenido el género en el panorama editorial español, donde la difusión del álbum sin palabras posmoderno estuvo, en un principio, condicionada por las traducciones de obras previamente reconocidas fuera del país, salvo escasas excepciones. Del análisis

de algunos ejemplos representativos de estas primeras obras, se deducen ciertas tendencias discursivas que, sin ser exclusivas del álbum sin palabras, han caracterizado el género. Se observa así que, entre los álbumes sin palabras, resultan frecuentes las narrativas visuales lineales perfectamente ancladas en secuencias momento a momento; las narrativas multirreferenciales con historias simultáneas y paralelas que convidan al juego de búsquedas; las narraciones especialmente poéticas cuyas composiciones plásticas apelan a la emoción estética; el juego entre ficción y realidad y la ensoñación como clave argumental; el tratamiento de determinados temas complejos en los que el silencio intensifica el dramatismo; los desplazamientos espaciales o temporales como testimonios documentales que incitan a una nueva percepción del entorno o a la contemplación del paso del tiempo; la reflexión conceptual a partir de una historia ficcional; o la recreación intertextual de referentes clásicos que demandan de los conocimientos previos del lector. Estos aspectos discursivos resultan determinantes en la experiencia de lectura, pues, según se ha detectado en el estudio, cada obra parece requerir una forma de aproximación en función de sus claves de construcción.

La experiencia de lectura del álbum sin palabras

En el desarrollo de esta tesis se ha adoptado el constructo «lectura del álbum sin palabras» para denominar un proceso complejo, en cuyos términos resulta aparentemente paradójico. Desde el inicio de este trabajo y tomando como referente las contribuciones de Lartitegui (2014) a la comprensión del discurso del álbum sin palabras, convenimos con la autora en que *a priori* los álbumes sin palabras no se pueden leer, sino que se observan e interpretan; es decir, una secuencia de ilustraciones no se lee si por lectura se hace referencia a un concepto sujeto o limitado a la decodificación de los signos de la escritura. No obstante, a pesar de las contradicciones que parezca suscitar, resulta difícil encontrar un concepto que defina mejor el proceso de recepción y de mediación generado en la investigación educativa desarrollada. A partir de los resultados, y en acuerdo con autores como Bajour (2016), Costa y Ramos (2021), Ducrot (2014), Van der Linden (2007) o Zaparaín y González (2010), quienes conceden un texto implícito al álbum sin palabras, concluimos que su literalidad queda manifiesta en su experiencia de lectura:

La posibilidad de leer libros-álbum sin texto como producciones literarias parece no sólo relevante y pertinente, sino, en última instancia, coherente con la evolución contemporánea tanto del sistema literario como de los estudios literarios y sus enfoques, en la medida en que se trata de productos que resultan de ese sistema de comunicación. En este sentido, no será el número de palabras que componen el libro ni la relevancia de las imágenes los que decidan su inclusión en el universo literario, sino su participación en todas las fases del sistema comunicativo, desde la producción hasta la recepción, pasando por la mediación. La existencia de una narrativa literaria, de naturaleza estética y plural, no depende de su materialidad lingüística, suponiendo en el libro-álbum un carácter implícito, resultante de la lectura secuencial de las imágenes. (Costa y Ramos, 2021, p. 80)

En este sentido, los resultados del estudio desvelan que la lectura de álbumes sin palabras no solo se presenta especialmente apropiada en los programas de alfabetización y comunicación visual, sino que también indican su conveniencia en la promoción de la lectura y en el desarrollo de estrategias lectoras. Es decir, la lectura de álbumes sin palabras, como propuesta artística multimodal y analógica, resulta integradora e interviene en la adquisición de diferentes habilidades y competencias.

En relación con la alfabetización visual (Fransecky y Debes, 1972; Avgerinou y Petterson, 2011), los resultados muestran que la recepción de este tipo de obras requiere competencia y una adecuada alfabetización visual, pues se tiende a presuponer que nuestra capacidad de comprensión de las imágenes cotidianas es suficiente para enfrentarse al proceso de interpretación de las representaciones creativas (Dondis, 2019, Eisner, 2020; Tabernero-Sala, 2011). De esta forma, en coincidencia con el estudio de Arizpe y Styles (2004), proponemos las dimensiones de la alfabetización visual identificadas por Raney (1999) como un referente o punto de partida en el diseño de los programas educativos.

En atención a los presupuestos formativos de Raney (1999), los datos muestran que la lectura de álbumes sin palabras estimula el desarrollo de la sensibilidad perceptiva y el pensamiento visual (Arnheim, 1986) en la interpretación de claves icónicas complejas; refleja los hábitos culturales de los receptores y la incidencia que ejerce el contexto (Serafini, 2014b; Sturken y Cartwright, 2001; Benton, 2000) pues

las ilustraciones facilitan las conexiones con sus experiencias y referentes socioculturales en la búsqueda de una comprensión significativa de las historias ficcionales; provoca transiciones continuas entre el plano de la realidad y el de la ficción y favorece, así, la capacidad de distanciarse y adoptar una actitud crítica ante las imágenes y las obras (Arizpe y Styles, 2004); incita a la negociación de los significados, a la respuesta verbal y estética (Benton, 2000; Eisner, 2020; Sipe, 2008); y, finalmente, provoca la respuesta creativa de los receptores y la toma de conciencia de las claves compositivas de las obras a través de la elocuencia visual y el deseo de reproducir o diseñar ilustraciones propias. En el caso de los niños y niñas de menor edad, estas representaciones visuales, según Vygotski (2000), serían igualmente una forma de respuesta próxima a lo verbal, un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal a modo de narración. Esta idea explicaría quizá el deseo, observado entre los participantes, de relatar lo que “contaban” sus dibujos.

Por lo que respecta al proceso de lectura, el análisis indica que los fundamentos de construcción del álbum sin palabras favorecen una lectura oral, narrativa, creativa e improvisada, en la que el receptor se convierte en actor, narrador oral y co-autor de la obra. Se lee, observa e interpreta, a través de la verbalización del pensamiento lógico y narrativo (Bruner, 2010).

Las respuestas de los participantes muestran así el desarrollo de estrategias propias de la lectura de textos escritos (Solé, 2009), estrategias que, en determinadas edades, resultan todavía complejas por la limitación del conocimiento del código escrito y la prioridad que se concede al aprendizaje instrumental. Sin embargo, el álbum sin palabras facilita adentrarse en el nivel de la comprensión, de la interpretación y del análisis crítico, puesto que el carácter abierto y polisémico de la imagen parece generar confianza y estimular la verbalización, tal y como también avalan los estudios de Benton (2000). Se aprende a leer en interacción con los textos, a través de la formulación de inferencias, predicciones, recapitulaciones y preguntas, por tanto, el álbum sin palabras se descubre como un instrumento favorable para el aprendizaje de habilidades de lectura, en tanto que estas estrategias se vieron en el estudio especialmente inducidas por la secuencia ilustrada.

La ausencia de la palabra parece provocar en los receptores infantiles el deseo de hablar, de participar como narradores orales en la creación de un texto encadenado y cooperativo, un diálogo acumulativo (Mercer, 2009) que pone voz a la secuencia muda. El proceso de lectura del álbum sin palabras genera así un discurso oral de carácter narrativo cuando se lee en grupo o se lee al grupo, un texto virtual (Bruner, 2010) espontáneo, efímero y personal que se asemeja al código escrito en su forma y expresión. La propia disposición física del lector infantil con el objeto libro en las manos examinando las escenas mientras construye el texto oral en una búsqueda siempre de un sentido narrativo contribuye a que el oyente reciba y perciba su lectura como si se tratara de la lectura de un texto escrito:

Adquiere especial protagonismo la fisicidad del libro y se confirma la idea de Bajour (2016) de que, en relación con los álbumes sin palabras, no solo es de interés la lectura de la imagen sino también el modo en que se relaciona el receptor con el libro como objeto. No es difícil extrapolar a este efecto la idea de Littau (2006) por la que la forma, la materia y el contenido condicionan un modo de lectura. (Colón y Tabernero-Sala, 2018, p. 39)

Sin embargo, el texto virtual se desvanece o se interrumpe cada vez que el lector duda o se muestra confuso ante la ambigüedad y la polisemia de las imágenes. Entonces surge la necesidad de dialogar, compartir sus interpretaciones y validar la coherencia narrativa de su relato:

La búsqueda de confirmación de las interpretaciones, las preguntas al grupo, la discusión generada y la continua creación de “textos intercalados” desde la experiencia vital de los participantes confirman esa lectura oral, compartida, de tal manera que la construcción de sentido se convierte en una empresa colectiva. (Colón y Tabernero-Sala, 2018, p. 39)

Encontramos así un receptor hábil y especialmente activo que se esfuerza en la interpretación de lo no dicho, de aquellos significados que la elipsis o la ambigüedad consustancial al género mantienen ocultos. Así, se observó que los receptores infantiles, incluso aquellos que se declaraban como no lectores, pero sí consumidores de la lectura en pantalla, se mostraban especialmente activos y también concentrados en la lectura en la medida en que asumían el rol de coautores de las obras y compartían

con sus compañeros un propósito o reto común. Es decir, la lectura del álbum sin palabras se entendió como un desafío a la imaginación del lector:

Sonia— Porque para mí resulta más divertido un libro sin palabras y con dibujos me resulta más divertido...

Alicia— [Interrumpe] Y creativo...

Lupe— [Interrumpe] Más curioso porque...

Sonia— [Interrumpe] Porque parece que eres un detective averiguando la historia.

Lupe— Porque al no tener letras... en los libros con letras te explican cómo va el libro, pero si no tiene letras, cada persona depende de su mente (...)

Alicia— Y con el libro que no tiene palabras y muchos dibujos tienes más creatividad porque te creas tu propio cuento.

Lupe— Porque con esas imágenes te puedes hacer muchas cosas creativas en la mente.

(Grupo 6. /9-11 años/. Sesión 12.)

Parece así que la interactividad, la manipulación, la capacidad de intervención y el componente lúdico que caracteriza los productos de consumo digitales próximos a la infancia podrían construir lectores “necesitados de actividad”. En este sentido, el carácter multimodal de los álbumes sin palabras y la lectura compartida pueden ser fácilmente aceptados por los lectores infantiles del siglo XXI porque, a pesar del extrañamiento que el formato analógico tiende a generar —ya que la carencia de texto sorprende en un libro por el propio soporte físico—, estos libros les resultan extraordinariamente familiares en su aparente similitud con los formatos multimodales digitales. La experiencia de lectura del álbum sin palabras implica por tanto un proceso en el que el papel del lector adquiere nuevas dimensiones (De Amo, 2019). Sin embargo, frente a estos formatos, en los que suele predominar la inmediatez, la celeridad y el exceso de información, el libro aporta límites, obras de calidad, un tiempo para observar y una reflexión pausada (Tabernero-Sala, 2021), cuestión que invita a pensar que el álbum sin palabras podría ser un formato apropiado para educar lectores en la convergencia actual entre los paradigmas analógico y digital:

La necesidad formativa fundamental a la que la escuela debe responder hoy es la reconquista de la complejidad y la extensión al ecosistema digital de la

capacidad de reconocer, comprender, seleccionar y utilizar información más compleja. Para hacerlo, es necesario que en el proceso se preste atención a materiales no digitales y que se inserte en dicho proceso el libro tradicional como parte de esa reconquista de la complejidad. (Tabernero-Sala, 2021)

De este modo, la lectura observadora, atenta, analítica, sosegada, contemplativa, consciente y estética del álbum sin palabras se construye desde un formato físico de carácter multimodal pero también desde la conversación, la mediación y el contexto.

Si bien cuando se trata de formación de lectores la mediación resulta fundamental (Munita, 2014; Petit, 2011; Robledo, 2017), en la lectura del álbum sin palabras parece imprescindible puesto que desde su actuación se puede propiciar esta lectura pausada y consciente mencionada. No obstante, los resultados del estudio exploratorio también indican que se trata de un género poco conocido, y menos aún utilizado, entre los docentes y mediadores en el contexto escolar. El mediador asume, además, este rol desde sus propias creencias sobre el álbum sin palabras y desde los condicionamientos del contexto en el que interviene. En este sentido se advierte que sus posibilidades son múltiples, tal y como también muestra la variedad de objetivos y propósitos de las investigaciones comentadas en el estado de la cuestión. De nuevo la carencia de texto amplifica la polisemia e invita a hacer del álbum sin palabras lo que el adulto interpreta que es un álbum sin palabras, y en esta interpretación se encuentran prácticas educativas que, aun siendo poco frecuentes, merecen especial consideración, tal y como se muestra en la exposición de los resultados.

Por lo que se refiere a la conversación, se observa que la conversación literaria propuesta desde el enfoque *Dime* de Chambers (2014) surge naturalmente durante la propia lectura, en tanto que lo que gusta o no gusta al receptor, lo que no entiende, lo que le resulta extraño o las conexiones que establece entre la obra y sus experiencias o conocimientos previos tienden a expresarse durante la lectura, o las relecturas posteriores, a través de conversaciones exploratorias (Mercer, 2009) que buscan dotar de un sentido coherente y compartido a la narrativa visual.

En la Biblioteca, la conversación sustentó la lectura y todas las acciones y las propuestas creativas generadas en torno a ella, como el dibujo, la escritura creativa o la elaboración de *booktrailer* (Romero-Oliva et al., 2019; Tabernero-Sala, 2016b). 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)

En el estudio, la Biblioteca resultó un contexto propicio para incentivar la promoción de la lectura. En primer lugar, la utilización del espacio para leer en colectividad y el contacto con los libros provocaron cambios en los hábitos y en la relación de los participantes y sus familias con la Biblioteca (Chambers, 2014; Patte, 2008). Las bibliotecas públicas se convierten así en referentes culturales capaces de ofrecer propuestas diferenciadas y arriesgadas, que exploren nuevos caminos en favor de la lectura (Lluch y Sánchez-García, 2017). En este caso, el álbum sin palabras y los libros ilustrados rompieron 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 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.

CORPUS UTILIZADO³¹

- Banyai, I. (1995). *Zoom*. Fondo de Cultura Económica.
- Banyai, I. (1999). *Re-Zoom*. Fondo de Cultura Económica.
- Berner, R.S. (2006). *El libro del verano*. Anaya.
- Briggs, R. (2007). *El muñeco de nieve*. La Galera.
- David, G., y Caudry, M. (2007). *El viaje de Max*. El Aleph Editores.
- Guilleppé, A. (2011). *Depredadores*. Océano Travesía.
- Idle, M. (2013). *Flora y el flamenco*. Barbara Fiore.
- Lee, S. (2008). *La ola*. Barbara Fiore.
- Lee, S. (2010). *Sombras*. Barbara Fiore.
- Lehman, B. (2013). *El libro rojo*. Libros del Zorro Rojo.
- Ludy, M. (2006). *El hombre de la flor*. Edaf.
- Mari, I. (2007). *El globito rojo*. Kalandraka.
- Mathieu, M.A. (2012). *3 Segundos*. Espacio Sinsentido.
- Mayer, M. (2009). *Un niño, un perro y una rana*. Los Cuatro Azules.
- Ott, T. (2005). *Panopticum*. La Cúpula.
- Ponti, C. (2015). *El álbum de Adela*. Lata de Sal.
- Raschka, C. (2016). *Una pelota para Daisy*. Corimbo.
- Rodriguez, B. (2009). *Ladrón de gallinas*. Libros del Zorro Rojo.
- Rodriguez, B. (2011). *La revancha del gallo*. Libros del Zorro Rojo.
- Serra, A. (2013). *Caperucita roja*. Fondo de Cultura Económica.
- Tjong-Khing, T. (2008). *¿Dónde está el pastel?*. Blume
- Ungerer, T. (2014). *¿Dónde está mi zapato?*. Kalandraka.

³¹ Se incluyen exclusivamente las referencias de las obras utilizadas y mencionadas en el análisis del estudio de caso, puesto que se considera que todos los títulos citados se encuentran suficientemente documentados en el cuerpo del trabajo.

Wiesner, D. (2007). *Flotante*. Océano Travesía.

Wiesner, D. (2011). *Martes*. Océano Travesía.

REFERENCIAS

Académie Française (2020). *Dictionnaire de l'Académie Française*.
<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A1084>

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.

Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation*, (25-26), 15-34.

Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 293-308. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100018>

Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., y Levstik, L.S. (2019). Historical thinking in the early years: The power of image and narrative. *Educating the Young Child*, 16, 175-198. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2_10

Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767879>

Arizpe, E., Colomer, T., y Martínez-Roldán, C. (2015). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and 'The Arrival'*. Bloomsbury.

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.

- Arizpe, E., y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Arnheim, R. (2017). *Arte y percepción visual*. Alianza.
- Arraiz-Pérez, A., Berbegal-Vázquez, A., y Sabirón-Sierra, F. (2008). Malabarismos lapassadianos, caricatura y sentido: Del activismo folclórico al activismo etnográfico. *Revista europea de etnografía de la educación*, 6, 9-13. <http://riethno.org/wp-content/uploads/2019/08/Lapassade-monografico1.pdf>
- Arraiz-Pérez, A., y Sabirón-Sierra, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Arraiz-Pérez, A., Sabirón-Sierra, F., y Azpillaga-Larrea, V. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 189-201. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.14
- Avgerinou, M.D., y Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to The beast within*. Macmillan Publishing.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Comunicarte.
- Bal, M. (2016). *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. Cátedra.
- Ballester, A. (2016). *Ilustrando sin niños delante*. Banco del Libro. https://issuu.com/gretel-uab/docs/arnal_ballester
- Barbara Fiore Editora (2017a). Página web oficial de la editorial. *Emigrantes*. https://www.barbarafioreeditora.com/shauntan/?page_id=242
- Barbara Fiore Editora (2017b). Página web oficial de la editorial. *Entrevista a Molly Ilde, autora de «Flora y los pavos reales»*. <https://www.barbarafioreeditora.com/blog/?p=14122>

- Baró-Llambias, M. (2005). Les edicions infantils i juvenils de l'Editorial Joventut (1923-1969). [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/761#page=1>
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4, 40-51.
<https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Alberto Corazón Editor.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Bajtín, M.M. (2012). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. National Council of Teachers of English.
- Beckett, S. L. (2013). Wordless picturebooks. En S.L. Beckett, *Crossover picturebooks: A genre for all ages* (pp. 81-145). Routledge.
- Bekar, O., Steele, M., Shahmoon-Shanok, R., y Steele, H. (2018). Mothers' mental state talk and preschool children's social-behavioral functioning: A multidimensional account. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 17(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/15289168.2018.1456890>
- Benton, M. (2000). *Studies in the spectator role. Literature, painting and pedagogy*. Routledge.
- Benton, M. (2004). Reader-response criticism. En P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 112-128). Routledge.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berona, D. A. (2008). *Wordless Books: The Original Graphic Novels*. Abrams.
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En Equipo Bibliotecas Escolares CRA Mineduc (Eds.), *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 16-28). Ministerio de Educación de Chile.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/540?show=full>
- Bland, D. (1958). *A History of Book Illustration: The Illuminated Manuscript and the Printed Book*. Faber and Faber Limited.

- Bleich, D. (1975). *Readings and feelings: an introduction to subjective criticism*. National Council of Teachers of English.
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía.
- Boonen, N., Kloots, H., y Gillis, S. (2020). Is the spontaneous speech of 7-year-old cochlear implanted children as intelligible as that of their normally hearing peers? *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 133. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.109956>
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-46. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/784>
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (8), 75-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/66127>
- Bosch, E. (2020). *Sense paraules. Sis tallers de lectura d'àlbums sense mots per a totes les edats*. Assosació de Mestres Rosa Sensat.
- Bosch, E., y Durán, T. (2009). Ovni: Un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente. *AILIJ*, 7(2), 39-52. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/827>
- Braunschvig, M. (1914). La literatura infantil. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (654), 257-266.
- Bravo-Villasante, C. (1974). Nuevas corrientes de la literatura infantil. El Libro Español. *Revista mensual del Instituto Nacional del Libro Español*, XVII(10 extr.), 5-10.

- Brilliant, R. (1986). *Visual narratives. Storytelling in Etruscan and Roman Art*. Cornell University Press.
- Brinton, B., Fujiki, M., y Asai, N. (2019). The ability of five children with developmental language disorder to describe mental states in stories. *Communication Disorders Quarterly*, 40(2), 109-116. <https://doi.org/10.1177%2F1525740118779767>
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bucher, K.T., y Manning, M.L. (2004). Bringing graphic novels into a school's curriculum. *The Clearing House*, 78(2), 67-72. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.2.67-72>
- BVPH (2021). *Biblioteca Virtual de la Prensa Histórica*. <https://prensahistorica.mcu.es/es/inicio/inicio.do>
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Culture and Education*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Campbell, S.B., Mahoney, A.S., Brownell, C.A., Moore, E.L., y Tavares, A.B. (2019). Parents' use of internal state language with toddlers at high and low genetic risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(4), 1366-1377. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3839-8>
- Campos-Bandrés, I.O., y Taberero-Sala, R.M. (2020). Análisis discursivo de las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros de educación infantil y primaria de la provincia de Huesca. *Anuari de Filologia. Estudis de lingüística*, 10, 1-27. <https://doi.org/10.1344/10.1344/AFEL2020.10.1>

- Castillo, J., Gómez, J. A., y Quílez, S. (2010). Bibliotecas y recesión, una introducción. En J. Castillo, J. A. Gómez, y S. Quílez (Eds.), *La biblioteca pública frente a la recesión: acción social y educativa* (pp. 13-16). Ediciones Tres Fronteras.
- CEGAL (2021). *Todos tus libros*. <https://www.todostuslibros.com/>
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., y Martínez-González, J.M. (Eds.) (2012). *Aleluyas. Juegos y literatura infantil en los pliegos de aleluyas españoles y europeos del siglo XIX*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., y Sánchez-Ortiz, C. (Eds.) (2017). *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- 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.
- Chan, M.H.M., Wang, Z., Devine, R.T., y Hughes, C. (2020). Parental mental-state talk and false belief understanding in Hong Kong children. *Cognitive Development*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100926>
- Channell, M.M. (2020). Cross-sectional trajectories of mental state language development in children with down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(2), 760-775. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00035
- Chaparro-Moreno, L.J., Reali, F., y Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>

- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage.
- 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.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 58-112). Gedisa.
- Choi, D., Sim, H., Park, H., Clark, C.E., y Kim, H. (2020). Loci of stuttering of English- and Korean-speaking children who stutter: Preliminary findings. *Journal of Fluency Disorders*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2020.105762>
- Christians, C.G. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 270-325). Gedisa.
- Clark, B.L. (2005). *Kiddie Lit: The cultural construction of children's literature in America*. Johns Hopkins University Press.
- Coderre, E.L. (2020). Dismantling the "Visual ease assumption:" A review of visual narrative processing in clinical populations. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 224-255. <https://doi.org/10.1111/tops.12446>
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. (2012). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., y Fittipaldi, M. (Eds.). (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del Libro - Gretel.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., y Silva-Díaz, M. C. (Eds.). (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro - Gretel.

- Colón, M. J. (2018). La voz del lector ante el álbum sin palabras: el desafío de interpretar Sombras. En R. Tabernero-Sala (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 27-39). Octaedro.
- Colón, M.J. (2020). Ingeniería de papel y conservación del patrimonio en las obras de Anouck Boisrobert y Louis Rigaud. En C. Sousa-Pereira (Org.), *Literatura infantojuvenil: Livro-objeto e patrimonio(s)* (pp. 219-242). Tropelias & Companhia.
- Colón, M. J., y Tabernero-Sala, 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
- 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>
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos.
- Costa, I., y Ramos, A.M. (2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. *Acta Poética*, 42(1), 69-86. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2021.1.886>
- Crawford, P. A., y Hade, D. D. (2000). Inside the picture, outside the frame: semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66-80. <https://doi.org/10.1080/02568540009594776>
- De Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo (Coord.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Madrid: Síntesis.
- 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>
- De la Flor, F.R. (2009). *Giro visual. Delirio*.

- Díaz-Barriga, F., y Hernández-Rojas, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill
- Domiciano, C. L. C. (2008). *Livros infantis sem textos: dos pré-livros aos livros ilustrados* [Tesis doctoral, Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/8528>
- Dondis, D.A. (2019). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- Dowhower, S. (1997). Wordless books: Promise and possibilities, a genre come of age. *Yearbook of the American Reading Forum*, 17, 57-79. <https://www.americanreadingforum.org/yearbook>
- Dresang, E. T. (1999). *Radical change: Books for youth in a digital age*. H.W. Wilson Company.
- Duckels, G., y Jaques, Z. (2019). Visualizing the voiceless and seeing the unspeakable: Understanding international wordless picturebooks about refugees. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 11(2), 124-150. <https://doi.org/10.1353/jeu.2019.0020>
- Ducrot, V. (2014). L'album muet: Une esquisse de textes dissimulés. *Le français aujourd'hui*, 186(3), 66-74. <https://doi.org/10.3917/lfa.186.0066>
- Dueñas, J. D., Tabernero-Sala, R.M, Calvo V., y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (11), 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras Lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Durand, J. (1982). Retórica e imagen publicitaria. En C. Metz et al., *Análisis de las imágenes* (pp. 81-115). Ediciones Buenos Aires.
- Eco, U. (1982). Semiología de los mensajes visuales. En C. Metz et al., *Análisis de las imágenes* (pp. 23-80). Ediciones Buenos Aires.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Eco, U. (2005). *La definición del arte*. Destino.
- Eisner, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Elsevier (2020). *Scopus Preview*. <https://www.scopus.com/home.uri>
- Escarpit, D., y Godfrey, J. (2008). L'entrée de l'image dans la littérature de jeunesse. En D. Escarpit (Ed.), *La littérature de jeunesse: itinéraires d'hier à aujourd'hui* (pp. 272-301). Magnard.
- Escolar-Sobrino, H. (Coord.) (1996). *Historia ilustrada del libro español* (Colección en varios volúmenes). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Evans, J. (Ed.). (1998). *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Books*. Paul Chapman Publishing.
- Evans, J. (Ed.). (2009). *Talking beyond the page: reading and responding to picturebooks*. Routledge.
- Ezpeleta, F. (2014). *Literatura infantil y juvenil: la crítica del siglo XXI*. Alegoría.
- Fièvre, F. (2012). L'œuvre de Walter Crane, Kate Greenaway et Randolph Caldecott, une piste pour une définition de l'album. *Strenae*, 3. <https://doi.org/10.4000/strenae.583>
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Fitriana, F., y Windiarti, R. (2018). The effect of the use of wordless picture books in improving emotional intelligence of children age 5-6 years in PAUD Terpadu Lab Belia Semarang. *BELIA: Early Childhood Education Papers*, 7(2), 101-106. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/belia/article/view/28531>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flint, T.K., y Adams, M.S. (2018). 'It's like playing, but learning': Supporting early literacy through responsive play with wordless picturebooks. *Language Arts*, 96(1), 21-36. https://www.researchgate.net/publication/327369128_It's_like_playing_but_lea

[ring Supporting early literacy through responsive play with wordless picturebooks](#)

- Flor, J. (2005). ¿Quién ha visto las tijeras? *Revista Babar*.
<http://revistababar.com/wp/quien-ha-visto-las-tijeras/>
- Fozza, J.C., Garat, A.M., y Parfait, F. (1983). *Petite fabrique de l'image*. Magnard.
- Fransecky, R.B., y Debes, J.L. (1972). *Visual literacy: A way to learn-a way to teach*.
Library of Congress Catalog.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Gamba-Nasica, C. (2006). Démarche méthodologique pour analyser la lecture d'un album sans texte entre une éducatrice et un groupe d'enfants de trois ans. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 27-39.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2006.1075>
- García-Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa.
- García-Ejarque, L. (Dir.) (1975). *Libros infantiles y juveniles*. Instituto Nacional del Libro Español.
- García-Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García-Surrallés, C. (2018). La ilustración en el binomio texto-imagen. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 16, 77-94.
<https://doi.org/10.35869/ailij.v0i16.1341>
- Garralón, A. (2003). Ficción e información. Tendencias en los libros de conocimientos. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 166, 41-48.
<https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1007481>
- Garralón, A. (2013). El jardín secreto. *Letras libres*, (dic. 2013), 6-10.
<https://www.letraslibres.com/espana-mexico/revista/el-jardin-secreto>
- Gasca, L., y Gubern, R. (1994). *El discurso del cómic*. Cátedra.
- Geisert, A. (2001). TeachingBooks. *Meet-the-Author Movie Collection with Arthur Geisert*. https://www.teachingbooks.net/author_collection.cgi?a=1&id=20&mid=41

- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Siglo XXI.
- Gimeno, A. (2019). Página web Art i folklore de Catalunya. *El món de les Auques*.
<http://tionia1.pangea.org/Auques/AuquesFrameset-80.htm>
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gombrich, E.H. (1997). *La Historia del Arte*. Debate.
- Gonçalves-Pereira de Araujo, H.T. (2016). *Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças* [Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas].
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321716>
- Gonçalves-Pereira de Araujo, H.T. (2018). A formação estética na criação artística do livro-imagem. *Perspectiva*, 36(1), 94-115. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p94>
- 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>
- Graham, J. (1998). Turning the visual into the verbal: children reading wordless books. En J. Evans (Ed.), *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Books* (pp. 25-43). Paul Chapman Publishing.
- Grilli, G., y Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, 18(38), 67-90.
<https://encp.unibo.it/article/view/4508/3983>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S.P., y Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Groupe μ. (1993). *Tratado del signo visual: para una retórica de la imagen*. Cátedra.

- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación educativa. En C. Denman y J.A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Gedisa.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Anagrama.
- Gulamani, S., Marshall, C., y Morgan, G. (2020). The challenges of viewpoint-taking when learning a sign language: Data from the ‘frog story’ in British Sign Language. *Second Language Research*. 00(0), 1-33
<https://doi.org/10.1177%2F0267658320906855>
- Haese, A., Costandius, E., y Oostendorp, M. (2018). Fostering a culture of reading with wordless picturebooks in a South African context. *International Journal of Art and Design Education*, 37(4), 587-598. <https://doi.org/10.1111/jade.12202>
- Halpin, E., y Melzi, G. (2018). Code-switching in the narratives of dual-language Latino pre-schoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1553928>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández-Ranz, O. (2014). *Esto no es una novela gráfica, es una pipa*. Pantalia.
- Hill, B. C., Johnson, N. J., y Noe, K. L. S. (1995). *Literature Circles and Response*. Christopher-Gordon Publishers.
- Hoinville, C. (2007) *Les albums pour enfants des maisons d'éditions* [Mémoire de recherche Master, Université Lyon 2]. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/1830-les-albums-pour-enfants-des-maisons-d-edition>
- Holstein, J.A., y Gubrium, J.F. (2013). *Práctica interpretativa y acción social*. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 228-269). Gedisa.

- Holland, N. N. (1989). *The dynamics of literary response*. Columbia University Press.
- Hu, R., Liu, X., y Zheng, X. (2018). Examining meaning making from reading wordless picture books in Chinese and English by three bilingual children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 214-238. <https://doi.org/10.1177/1468798416643357>
- Hymes, D. H., y Gómez-Bernal, J. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función*, 9, 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- IAEST (2018). Gobierno de Aragón. *Instituto Aragonés de Estadística*. https://aplicacionesportalaragon.aragon.es/tablas/iaest/areas-tematicas/02-demografia-y-poblacion/01-cifraspoblacion-y-censos/01_padron/cifras_oficiales_de_poblacion.html
- IBBY Italia (2020). *Libri senza parole, destinazione finale Lampedusa*. Página Web de IBBY Italia. <https://www.ibbyitalia.it/progetti/ibby-libri-senza-parole-lampedusa/>
- INLE. (1958). Reglamento del concurso para la concesión de los premios «Lazarillo» a los mejores libros juveniles e infantiles. *El Libro Español. Revista mensual del Instituto Nacional del Libro Español*, 1(4), 195-196. <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=11000499954>
- Iordanaki, E. (2017). *A socio-cultural study exploring Greek and English 11-year-old children's responses to wordless picturebooks* [Tesis doctoral, University of Cambridge]. <https://doi.org/10.17863/CAM.13912>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Taurus.
- Iser, W. (1989). La estructura apelativa de los textos. En R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 133-148). Visor.
- Jakubowska, J., Szpak, M., y Białocka-Pikul, M. (2018). How do parents use mental state language during narration to their 2-and 4-year-old children?. *Psychology of Language and Communication*, 22(1), 516-553. <https://doi.org/10.2478/plc-2018-0023>

- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., y Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167-177. <https://doi.org/10.1023/A:1014584509011>
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Jett-Simpson, M. (1976). *Children's inferential responses to a wordless picture book: development and use of a classification system for verbalized inference* [Tesis doctoral, University of Washington].
- Joly, M. (2012). *Introducción al análisis de la imagen*. La marca editora.
- Josso, M.-C. (2011). *Expériences de vie et formation*. L'Harmattan.
- Kiefer, B. Z. (1995). *The Potential of Picturebooks: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. Merrill.
- Kim, H., Kintz, S., Zelnosky, K., y Wright, H.H. (2019). Measuring word retrieval in narrative discourse: core lexicon in aphasia. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 54(3), 62-78. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12432>
- 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>
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, 31(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

- Lago, A. (2017). Página Web de Ediciones Ekaré. *Ángela Lago: cuestionamientos y descubrimientos*. <http://edicionesekare.blogspot.com/2017/11/angela-lago-noche-calle.html>
- 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>
- Lartitegui, A. G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes: Tramas visuales y discurso*. Pantalia.
- Lartitegui, A.G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. L'Harmattan.
- Le-Roux, A. (2017). *An exploration of the potential of wordless picturebooks to encourage parent-child reading in the South African context* [Tesis doctoral, Stellenbosch University]. <http://hdl.handle.net/10019.1/100920>
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Barbara Fiore.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 1-83. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Lindauer, S.L.K. (1988). Wordless books: An approach to visual literacy. *Children's Literature in Education*, 19(3), 136-142. <https://doi.org/10.1007/BF01127091>
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Manantial.
- Llorens, R.F. (2021). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Biblioteca Infantil y Juvenil. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. http://www.cervantesvirtual.com/portales/cuadernos_literatura_infantil_juvenil/presentacion/
- Llorente, M.R., Fernández, A., y Álvarez, M.G. (2016). Enfoques contemporáneos de la Teoría Gestalt. Clásicos y nuevos principios de agrupamiento perceptivo.

Revista de la Universidad Cubana de Diseño, 04, 97-110.
<http://a3manos.isdi.co.cu/numeros/n-4/p97-110.pdf>

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Ediciones Trea.

Lluch, G., Escandell, D., Francés, M., Baldaquí, J. M., y Esteve, A. (2017). Políticas públicas de lectura e investigación. El diseño del Plan Valenciano de Lectura. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 121-133.
<http://dx.doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.1.1087>

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>

Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraut, S., Novak, L., y Sheer, S. (2016). Not just a pretty picture: visual literacy education through art for young children. *Journal of Documentation*, 72(6), 1197-1227. <http://dx.doi.org/10.1108/JD-02-2016-0017>

Louie, B., y Sierschynski, J. (2015). Enhancing english learners' language development using wordless picture books. *Reading Teacher*, 69(1), 103-111.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1376>

Lucero, A. (2018). Oral narrative retelling among emergent bilinguals in a dual language immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1165181>

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

Lysaker, J. T., y Hopper, E. (2015). A Kindergartner's Emergent Strategy Use During Wordless Picture Book Reading. *The Reading Teacher*, 68(8), 649-657.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1352>

Lysaker, J. T., Martin, K., y Xue, M. (2021). Wordless picturebooks as contexts for coauthoring. *Language Arts Lessons*, 98(5), 282-288.

- Lysaker, J. T., y Miller, A. (2013). Engaging Social Imagination: The Developmental Work of Wordless Book Reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/1468798411430425>
- 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>
- Maine, F., y McCaughran, B. (2021). Using wordless picturebooks as stimuli for dialogic engagement. En F. Maine y M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for intercultural understanding. Placing cultural literacy at the heart of learning* (pp. 59-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_5
- Mantei, J., y Kervin, L.K. (2015). Examining the interpretations children share from their reading of an almost wordless picture book during independent reading time. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(3), 183-192. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1943/>
- Marantz, K. (2005). Con estas luces. En B. Bellorín, J. I. Muñoz-Tebar y M. C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños* (pp. 14-21). Banco del libro.
- Marcus, L.S. (Ed.). (2012). *Show Me a Story! Why Picture Books Matter. Conversations with 21 of the World's Most Celebrated Illustrators*. Candlewick Press.
- Mariotti, M. (1991). *Animanos*. Susaeta.
- Marlasca, B. (2015). El papel de la biblioteca pública en la formación de lectores. En S. Sánchez-García, & S. Yubero (Coords.), *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 91-126). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martín, A. (2000a). *Apuntes para una historia de los Tebeos*. Glénat.
- Martín, A. (2000b). *Los inventores del cómic español: 1873/1900*. Planeta.
- Martín, A. (2011). Las Aleluyas, primera lectura y primeras imágenes para niños en los siglos XVIII-XIX. Un antecedente de la literatura y la prensa infantil en España. *Espéculo*, (47). <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero47/aleluya.html>

- Martin, W. P. (2015). *Wonderfully wordless: The 500 most recommended graphic novels and picture books*. Rowman & Littlefield.
- Martínez-Miguel, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Martínez-Moro, J. (2004). *La ilustración como categoría. Una teoría unificada sobre arte y conocimiento*. Ediciones Trea.
- McGillicuddy, A. (2018). Breaking down barriers with wordless picturebooks: 'The silent books exhibition, from the world to Lampedusa and back'. *Studies in Arts and Humanities*, 4(2), 108-122. <http://dx.doi.org/10.18193/sah.v4i2.145>
- McHale, B. (2003). *Postmodernist Fiction*. Routledge.
- McMahon, S. I. y Raphael, T. E. (Eds.). (1997). *The Book Club Connection: Literacy Learning and Classroom Talk*. Teachers College Press.
- Meek, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza-Fillola, A. (2002). El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras. En L. J. Tigero (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 101-137). MECED.
- Mendoza-Fillola, A. (2006). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza-Fillola, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119871>
- Mendoza-Fillola, A., y Cantero-Serena, F. J. (2011). Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 3-31). Pearson.
- Mercer, N. (2009). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Miles, M.B., y Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.

- Miles, M.B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mociño-González, I. (2018). Retos ante la lectura de un libro-acordeón sin palabras: Alter-Nativo. *Poiésis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12, 71-89. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e0201871-89>
- Montero-Galán, D. (2020) Página web oficial del autor. *A la vista*. <http://www.danielmonterogalan.com/a-la-vista.html>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador: deslizamientos entre literatura e imagen*. Seix Barral.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO-Santillana.
- Mourão, S. (2015). What's real and what's not: Playing with the mind in wordless picturebooks. En J. Evans, (ed.), *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts* (pp. 181-200). Routledge.
- Mulatsih, Y.L.S., Hanif, M., Suharno, S., y Anitah, S. (2018). Improving class interaction using hand-made wordless picture series for preschoolers during storytelling. *EST, Journal of Educational Science and Technology*, 4(1), 6-11. <https://doi.org/10.26858/est.v4i1.5159>
- Müller, N., Muckley, S.-A., y Antonijevic-Elliott, S. (2019). Where phonology meets morphology in the context of rapid language change and universal bilingualism: Irish initial mutations in child language. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 33(1-2), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1542742>
- Munari, B. (2016). *Diseño y comunicación visual*. Editorial Gustavo Gili.

- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (9), 69-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/313451#page=1>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Munita, F. (2019). *Perspectivas actuales en didáctica de la literatura*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 1-6. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.853>
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-Pasando Fronteras*, (3), 23-30. [https://doi.org/10.18046/ref.i3.1624](https://doi.org/10.18046/ref/i3.1624)
- Nières-Chevrel, I. (2010). El poder narrativo de las imágenes: El caso de *L'Orage* (La Tormenta) de Anne Brouillard. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 142-151). Banco del Libro - Gretel.
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nodelman, P. (2000). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. The University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (2005). Pistas y secretos: Cómo funcionan los libro-álbum. En B. Bellorín, J. I. Muñoz-Tebar y M. C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños* (pp. 134-149). Banco del libro.
- Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18-33). Banco del Libro - Gretel.

- Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia.
- Orquín, F. (1998). Tendencias de los libros ilustrados para niños. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 102, 70-73.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf48g2>
- Pajares, M.F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>
- Pantaleo, S. (2007). 'How could that be?': Reading Banyai's 'Zoom' and 'Re-Zoom'. *Language Arts*, 84(3), 222-233.
- Pantaleo, S. (2009). *Exploring student response to contemporary picturebooks*. University of Toronto Press.
- Pardo-Caicedo, M., y Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 195-204.
<https://doi.org/10.5209/rced.68297>
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.
- Pelegrín, A. (1992). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil-juvenil, 1750-1987* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].
<http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/H/3/AH3039401.pdf>
- Pesonen, J. (2020). 'Meidän piti lähteä' and the problematics of voicing the refugee experience in a wordless picturebook. *Barnboken*, 43, 1-18.
<https://doi.org/10.14811/clr.v43i0.485>
- Peterson, R. y Eeds, M. (Eds.). (1990). *Grand Conversations: Literature Groups in Action*. Scholastic Inc.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

- 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.
- Picó, J., y Serra, I. (2010). *La Escuela de Chicago de Sociología*. Siglo XXI.
- Piffault, O. (2016). Métissage des genres. *La Revue Des Livres Pour Enfants*, 289, 142-151.
- Postema, B. (2014). Following the pictures: Wordless comics for children. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 5(3), 311-322. <https://doi.org/10.1080/21504857.2014.943541>
- Pozuelo-Yvancos, J.M. (2010). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.
- Pozzobon-Spengler, M.L. (2017). *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil* [Tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Catalina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180692>
- Pozzobon-Spengler, M.L., y Dias-Debus, E.S. (2019). Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. *Roteiro*, 44(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v44i1.15822>
- Puerta-Leisse, G. (2006). La primera vez...: nueve pequeños editores hablan de su primera publicación. *Educación y Biblioteca*, 155, 74-85. <https://gredos.usal.es/handle/10366/119275>
- Ramos, A. M., y Ramos, R. (2011). Ecoliteracy through imagery: A close reading of two wordless picture books. *Children's Literature in Education*, 42(4), 325–339. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9142-3>
- Ramos, A.M., y Rodrigues, C. (2018). Quando as imagens substituem as palavras: a coleção ‘Imagens que contam’, da Pato Lógico. *Perspectiva*, 36(1), 35-56. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p35>
- Raney, K. (1999). Visual literacy and the art curriculum. *Journal of Art & Design Education*, 18(1), 41-47. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00152>

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/%C3%A1lbum>
- Richey, V. H., y Puckett, K. E. (1992). *Wordless/ almost wordless picture books: A guide*. Libraries Unlimited.
- Robledo, B. H. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Ibbly Chile. <http://www.ibbychile.cl/2017/11/07/851/>
- 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>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Roser, N. L. y Martinez, M. G. (Eds.). (1995). *Book Talk and Beyond: Children and Teachers Respond to Literature*. International Reading Association.
- Rowe, A. (1996). Reading Wordless Picture Books. En M. Styles, E. Bearne y V. Watson (Eds.), *Voices Off: Texts, Contexts and Readers* (pp. 219-234). Cassell.
- 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). Complejité 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.
- Sadat, M. (2012). Página web oficial de Mandana Sadat. *De l'autre côté de l'arbre*. <http://www.mandana.fr/childrens-books/de-l-autre-cote-de-l-arbre/>
- Sáez, L. A., Ayuda, M. I., y Pinilla, V. (2016). Pasividad autonómica y activismo local frente a la despoblación en España: el caso de Aragón analizado desde la economía política. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 21, 11-41. <https://doi.org/10.4422/ager.2016.04>
- Sah, W.-H. (2018). Referential choice in narratives of Mandarin-speaking children with autism spectrum disorder: Form, function, and adequacy. *First Language*, 38(3), 225-242. <https://doi.org/10.1177%2F0142723717739198>
- Salisbury, M., y Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2016). Papel socioeducativo de las bibliotecas públicas: Nuevos perfiles profesionales para nuevos tiempos. *El profesional de la información*, 25(2), 226-236. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.09>
- Sánchez-Marcos, E. (2010). Representaciones de un mundo complejo: *No tinc paraules* de Arnal Ballester. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(1), 17-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.115>
- Sandín-Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Sanjuán, M. (2018). La ideología en la literatura infantil. Evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de maestros. En R. Tabernero-

- Sala (ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 51-64). Octaedro.
- Schick, A. (2015). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and Latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 331-363. <https://doi.org/10.1177/1468798414551942>
- Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014). *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (13), 65-84. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.04
- Serafini, F. (2014a). Exploring wordless picture books. *Reading Teacher*, 68(1), 24-26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>
- Serafini, F. (2014b). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Short, K. G., y Pierce, K. M. (Eds.). (1990). *Talking About Books: Creating Literate Communities*. Heinemann.
- Shulevitz, U. (1997). *Writing with Pictures: How to Write and Illustrate Children's Books*. Watson-Guptill Publications.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro-álbum?. En B. Bellorín, J. I. Muñoz-Tebar y M. C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Banco del libro.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Banco del Libro.
- Silva-Díaz, M.C., y Bellorín, B.V. (2010). 'Al cap i a la fi, estàvem escrivint la història'. El paper dels lectors en la lectura de narracions visuals. *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 52, 23-31.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sipe, L.R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42. https://readingrecovery.org/wp-content/uploads/2017/03/LTL_6.1-Sipe.pdf

- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Sipe, L.R., y Brightman, A.E. (2009). Young children's interpretations of page breaks in contemporary picture storybooks. *Journal of Literacy Research*, 41, 68-103. <https://doi.org/10.1080%2F10862960802695214>
- Sipe, L. R., y Pantaleo, S. (Eds.). (2012). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. Routledge.
- Skubic, D., y Podobnik, U. (2018). Preschool teachers' beliefs about the use of wordless picture books in kindergarten. *Jezik in Slovstvo*, 63(4), 17-31. <http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2018|4|17-31>
- Sloan, G. (2003). *The child as critic: developing literacy through literature, K-8*. Teachers College Press.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Squilloni, A. (2019). *En la oficina del editor. Apuntes, técnicas y reflexiones*. Pantalia.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stewig, J. W. (1995). *Looking at Picture Books*. Highsmith Press.
- Sturken, M., y Cartwright, L. (2001). *Practices of looking. An introduction to visual culture*. Oxford University Press.
- Taberero-Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Taberero-Sala, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado. *Enseñanza Em Re-Vista*, 18(1), 93-109. <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12368>
- Taberero-Sala, R. (2013). El lector literario en los grados de maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 47-56. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el_lector_literario_en_los_grados_de_maestro_deconstruir_para_construir_taberero_r.pdf

- Tabernero-Sala, R. (2016a). El lector en el espacio del libro. *Fuera [De] Margen*, 19, 22-25.
- Tabernero-Sala, R. (2016b). 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. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. En R. Tabernero-Sala (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 75-85). Octaedro.
- Tabernero-Sala, R. (2019a). Descubriendo lo oculto: el espacio del lector en los libros de solapas. En R. Tabernero-Sala (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 73-85). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Tabernero-Sala, R. (Ed.) (2019b). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Tabernero-Sala, R. (2019c). Elogio del límite: Suzy Lee y el libro como espacio de representación. En I. Mociño-González (Coord.), *Libro-Objeto e Género: Estudios ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 33-50). Universidade de Vigo.
- 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/10.37132/isl.v0i13.302>
- Tabernero-Sala, R. (2021). Formar lectores en la sociedad digital. Algunos retos y otros desafíos. [Obra colectiva en prensa.] Graó.
- Tabernero-Sala, R., Consejo-Pano, E., y Calvo-Valios, V. (2015). LIJ ilustrada: dificultades en la traducción de los conceptos que la definen. *MediAzioni, Revista online di studi interdisciplinari su lingue e culture*, 17, 1-7.

<http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-17-2015/98-articoliarticles-no-17-2015.html>

- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci editore.
- Thomson, C. T. (2017). *Multimodal literacy: Journey through the collaborative transmediation of wordless picturebooks* [Tesis doctoral, Old Dominion University]. https://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning_etds/11/
- Tomás, F. (2018). *Escrito, pintado. (Dialéctica entre escritura e imágenes en la conformación del pensamiento europeo.)*. Antonio Machado Libros.
- Tomasi, S. (2014). La voz secreta de la ilustración: Una propuesta para la educación de la imagen. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 8, 24-42. <http://hdl.handle.net/10498/23687>
- Trelease, J. (2006). *The read-aloud handbook*. Penguin Books.
- 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>
- Tuten-Puckett, K. E., y Richey, V. H. (1993). *Using Wordless Picture Books: Authors and Activities*. Teacher Ideas Press.
- Urdiales, A. (2008) La imagen exiliada. En A. Pelegrín, M.V. Sotomayor y A. Urdiales (Eds.), *Pequeña memoria recobrada. Libros infantiles del exilio del 39* (pp. 57-79). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Valencia-Leguizamón, M., y Real, N. (2019). Libro álbum y formación básica docente. Un estudio de caso en la Universidad de Quindío. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 65-90. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.847>
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2008). Et si le sans avait du sens? *Hors Cadre[s]*, 3, 7-11.

- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.
- Vilarrubias, P. (1979). *Colección Tina-Ton. Orientación didáctica para padres y maestros*. Juventud.
- Villafañe, J., y Mínguez, N. (2017). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Pirámide.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Waddell, M., y Dupasquier, P. (1991). *El gran desastre*. Ediciones B.
- Whalley, J. I., y Chester, T. R. (1988). *A History of Children's Book Illustration*. John Murray with the Victoria & Albert Museum.
- Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Wooten, D., Clabough, J., y Blackstock, E. (2019). Elementary students socially construct their own historically-grounded wordless picture books. *The Councilor: A Journal of the Social Studies* 80(2), 1-11. https://thekeep.eiu.edu/the_councilor/vol80/iss2/2
- 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
- Zadra, C. (2017). Wordless picture books beyond school boundaries: Visual bridges toward family-school partnerships in education. *Proceedings*, 1(9). <https://doi.org/10.3390/proceedings1090941>

- Zaparaín, F., y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Universidad de Valladolid; Universidad de Castilla-La Mancha.
- Zenaro, M.P., Rossi, N.F., de Souza, A.L.D.M., y Giacheti, C.M. (2019). Estrutura e coerência da narrativa oral de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *CODAS*, 31(6), 1-8. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018197>
- Zizioli, E. (2017). *I tesoro della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Sinnos.