UNIVERSITAT DE BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

Lectura y mediación en el ámbito escolar: estudio sobre las representaciones de familias, alumnado y profesorado.

Marina Cánovas Carrasco

Curs 2024-2025

Treball de fi de màster

Tutor/Tutora: Dra. Núria Sánchez - Quintana

Juliol 2025

Vistiplau tutor o tutor

ÍNDICE

Resumen 3

1. Justificación e interés de la investigación 4
2. Marco teórico 5
   - 2.1. Educación literaria 5
   - 2.2. Mediación de lectura 7
     - 2.2.1 Concepto de mediación 7
     - 2.2.2 El papel del mediador de lectura 8
   - 2.3. El pensamiento del docente 9
     - 2.3.1 Modelo de sistema de creencias, representaciones y saberes 9
   - 2.4. Pensamiento del docente mediador 10
   - 2.5. Ecosistema mediador 11
3. Preguntas de investigación y objetivos 13
   - 3.1. Preguntas de investigación 14
   - 3.2. Objetivos 14
4. Metodología 15
   - 4.1. Enfoque mixto y etnográfico 15
   - 4.2. Contexto de la investigación 16
   - 4.3. Muestra 16
     - 4.3.1 Alumnado 16
     - 4.3.2 Familias 17
     - 4.3.3 Docentes 17
   - 4.4. Instrumentos de recogida de datos 18
     - 4.4.1 Narrativas visuales 19
     - 4.4.2 Focus group 22
     - 4.4.3 Cuestionario 24
   - 4.5. Corpus de datos 26
   - 4.6. Procedimiento de análisis 27
     - 4.6.1 Narrativas visuales 28
     - 4.6.2 Focus group 30
     - 4.6.3 Cuestionario 32
5. Resultados 33
   - 5.1. Alumnado 33
     - 5.1.1. Narrativas visuales 34
   - 5.2. Familias 40
     - 5.2.1. Cuestionario 40
   - 5.3. Docentes 50
     - 5.3.1. Narrativas visuales 50
     - 5.3.2. Focus group 57
6. Discusión de resultados 64
7. Conclusiones 70
8. Referencias bibliográficas 71
9. Anexos 75

RESUMEN

La lectura y su mediación constituyen un eje vertebrador en la educación actual, en un contexto en el que se reconoce la necesidad de implicar a los principales agentes educativos: alumnado, familias y cuerpo docente. El objetivo de este estudio es detectar las representaciones que cada colectivo construye en torno a la lectura con el fin de orientar la mejora de la práctica educativa. Mediante un enfoque mixto y etnográfico, se utilizaron instrumentos innovadores que facilitan la expresión de representaciones implícitas, como las narrativas visuales. La recogida de datos se complementó con un focus group y un cuestionario. Se exploró cómo los tres agentes educativos de un centro escolar, cuyo proyecto educativo se articula en torno a la lectura, entienden, viven y promueven la lectura. Los resultados revelan ciertas divergencias en los significados atribuidos a la lectura por cada colectivo. El alumnado tiende a relacionar la práctica lectora con experiencias afectivas y emocionales, mientras que el profesorado y las familias le atribuyen significados más instrumentales. Estos hallazgos señalan líneas de trabajo que permitan avanzar hacia una cultura lectora compartida con potencial de ser una contribución para contextos educativos similares.

RESUM

La lectura i la seva mediació constitueixen un eix vertebrador en l'educació actual, en un context en què es reconeix la necessitat d'implicar als principals actors educatius: alumnat, famílies i cos docent. L'objectiu d'aquest estudi és detectar les representacions que cada col·lectiu construeix entorn de la lectura amb la finalitat d'orientar la millora de la pràctica educativa. Mitjançant un enfocament mixt i etnogràfic, es van utilitzar instruments innovadors que faciliten l'expressió de representacions implícites, com ara les narratives visuals. La recollida de dades es va complementar amb un focus group i un qüestionari. Es va explorar com els tres agents educatius d'un centre escolar, el projecte educatiu del qual s'articula entorn de la lectura, entenen, viuen i promouen la lectura. Els resultats revelen unes certes divergències en els significats atribuïts a la lectura per part de cada col·lectiu. L'alumnat tendeix a relacionar la pràctica lectora amb experiències afectives i emocionals, mentre que el professorat i les famílies li atribueixen significats més instrumentals. Aquestes troballes assenyalen línies de treball que permetin avançar cap a una cultura lectora compartida amb potencial de ser un model transferible a contextos educatius similars.

ABSTRACT

Reading and its mediation constitute a backbone of current education, in a context in which the need for the involvement of the main educational actors involved is recognized: students, families and teaching staff. The aim of this study is to detect the representations that each group constructs around reading in order to guide the improvement of educational practice. Using a mixed and ethnographic approach, innovative instruments were used to facilitate the expression of implicit representations, such as visual narratives. It was complemented with a focus group and a questionnaire. We explored how the three educational agents involved in a school, whose educational project revolves around reading, understand, experience and promote reading. The results reveal certain divergences in the meanings attributed to reading by each group. Students tend to relate reading practice to affective and emotional experiences, while teachers and families attribute more instrumental meanings to it. These findings point to lines of work that allow us to advance towards a shared reading culture with the potential to be a transferable model to similar educational contexts.

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, la importancia de la lectura es indiscutible dado que es una práctica cultural y educativa esencial en el desarrollo personal, social y académico del alumnado. No obstante, las prácticas educativas que tienen como objetivo el fomento lector, requieren una mirada amplia que considere los agentes implicados: alumnado, familias y profesorado. Este aspecto es esencial, dado que, de esta forma, se permite avanzar hacia una comprensión de los significados que se construyen de forma compartida en los contextos escolares.

Por ello, este estudio se basa en el análisis de las representaciones del alumnado, familias y profesorado, sobre la lectura y su mediación en un contexto educativo en el que la educación literaria es un pilar fundamental de su proyecto educativo y su plan lingüístico. Desde un enfoque etnográfico, se explora cómo estos colectivos entienden, viven y promueven la lectura y qué sentido dan a su acompañamiento, con el propósito de contribuir a la mejora de las prácticas que se llevan a cabo.

Asimismo, en un número creciente de centros educativos, las programaciones se articulan en torno a la lectura. Esta investigación aprovecha la oportunidad que brinda la escuela en la que se enmarca el estudio, para indagar en las representaciones que sustentan las prácticas de mediación que allí se desarrollan, dado que es importante comprender cómo afectan esas decisiones metodológicas al sentido que los sujetos atribuyen a la lectura. Por consiguiente, esta investigación busca dar respuesta a esa necesidad dado que no se han determinado con exactitud qué implicaciones tienen en los sujetos esas decisiones. De modo que, la aportación de información y conocimiento que pueda ofrecer permita orientar futuras prácticas educativas del centro y de otros centros de Educación Primaria que estructuren sus programaciones en torno a la lectura.

Además del interés que suscita la investigación por la vinculación de dos temáticas de actualidad como son, la mediación de lectura y las creencias, representaciones y saberes que condicionan el posicionamiento ante el hecho lector e influyen en las acciones que llevan a cabo; el diseño metodológico aporta al estudio interés académico que es preciso señalar por la contribución a la comunidad científica, que radica en la originalidad de la metodología aplicada, por la elección de sus instrumentos. Entre ellos, cuenta con las narrativas visuales, que permiten acceder a aspectos simbólicos y emocionales que, en ocasiones, no emergen con facilidad a través del lenguaje verbal. Además de dicho instrumento de índole cualitativa, la investigación también utiliza otros instrumentos cualitativos como el focus group e instrumentos cuantitativos, como los cuestionarios. Esta combinación de instrumentos aporta una mirada complementaria al objeto de estudio, a través de un análisis profundo y contextualizado.

2. MARCO TEÓRICO

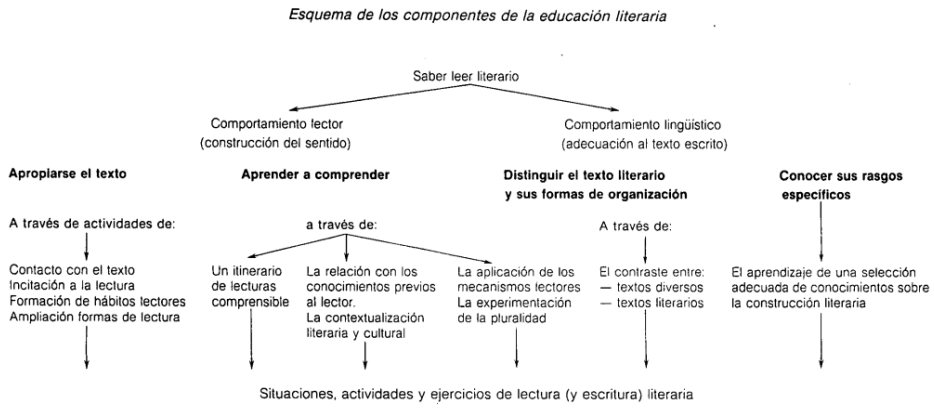
Este apartado presenta los principales referentes teóricos que tienen relación con la temática del presente Trabajo de Fin de Máster. Se estructuran en cinco bloques: el primero, la educación literaria a modo de introducción; el segundo, la mediación lectora como pilar fundamental de esta investigación; el tercero, los sistemas de creencias, representaciones y saberes, el otro pilar en el que se basa este estudio; el cuarto, el pensamiento del docente mediador, que integra la visión de los dos bloques anteriores y los concreta para este estudio; y, por último, el ecosistema mediador, incorporando otros miembros de la comunidad educativa a las tareas de mediación.

2.1 Educación literaria

La enseñanza de la literatura en las últimas décadas ha experimentado un cambio de paradigma que ha desembocado en la actual educación literaria. Se muestra en la *figura 1* este cambio de paradigma que engloba distintos componentes que superan la visión clásica de la enseñanza de esta disciplina por un concepto más amplio que debe concebirse como "el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria" (Colomer, 1991, p.26).

Figura 1

Componentes de la educación literaria



Fuente: Colomer, T. (1991)

Diversos autores, como Colomer (2005) o Cerrillo (2007), apuestan por desarrollar una competencia específica interpretativa que permita al alumnado leer obras progresivamente más complejas y que incluye, a su vez, un conjunto de conocimientos lingüísticos necesarios para alcanzar dicha competencia que "implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto" (Cerrillo, 2007).

Sin embargo, la aportación de Mendoza (2004) acerca del intertexto lector es clave para la educación literaria, dado que complementa la competencia lectora y literaria incorporando la interacción entre los textos. Esta vinculación posibilita la construcción del bagaje literario del lector, fruto de la acumulación de sus experiencias lectoras previas. Munita (2024) añade, a propósito de los objetivos de la educación literaria, la necesidad no solo de desarrollar la ya citada competencia interpretativa, sino también el hábito lector y una relación positiva y "placentera" en la que el lector se implique con los textos que lee.

El punto de vista de los autores citados sobre la educación literaria converge en su objetivo: la **formación del lector literario**. El aprendizaje escolar de la lectura literaria, es decir, el desarrollo de la competencia literaria implica el progreso de distintas capacidades (Colomer, 2005) tal y como muestra la *figura 2* y, por tanto "debiera empezar en las primeras edades" (Cerrillo, 2007, sección "Formación del lector literario: hacia una nueva educación literaria", párr. 10) e iniciarse con el lenguaje oral de las canciones, los poemas o la lectura en voz alta para continuar con las experiencias literarias escolares que facilitan el acceso al mundo escrito.

Figura 2

Progreso de las 7 capacidades para el desarrollo de la competencia literaria



Fuente: elaboración propia a partir de Colomer, 2005 pp. 85-98

El dominio de estas habilidades señaladas por Colomer (2005) da a lugar al denominado *lector implícito,* que según Mendoza (2004) es el lector competente. Uno de los mecanismos fundamentales que tiene como objetivo la formación del lector es la mediación lectora, dado que es un dispositivo que facilita el desarrollo de la competencia literaria a través de múltiples estrategias.

2.2 Mediación de lectura

2.2.1 Concepto de mediación

El concepto de mediación no es exclusivo del ámbito educativo. En el campo de la lectura, la mediación consiste en la propuesta de diversas prácticas alrededor de la lectura que establezcan un vínculo entre lo escrito y los lectores. A este respecto, cabe ahondar acerca del tipo de relación que se establece en dicha mediación. Según Munita (2024) y Cerrillo (2007), estas prácticas de mediación consisten en crear situaciones de lectura donde la literatura y la cultura escrita se ponen en diálogo con la vida personal y comunitaria del sujeto lector. Así pues, se destaca la necesidad de que el vínculo promovido por la mediación sea dotado de significado para el sujeto que la experimenta y, por tanto, se favorezca una relación personal con la lectura y el propio aprendizaje. En palabras de Petit (1999): "un texto viene a darnos noticias sobre nosotros mismos, a enseñarnos más sobre nosotros, a darnos claves, armas para pensar nuestra vida, para pensar la relación con lo que nos rodea" (p.15).

Según Munita (2024), esta perspectiva de mediación está íntimamente relacionada con la teoría de Vygotsky llamada *zona de desarrollo próximo,* en la que se enfatiza el papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo. De este modo, las prácticas mediadoras cumplen el papel de facilitar el desarrollo de la competencia lecto-literaria de los sujetos lectores dotando el mundo escrito de sentido y significado.

Siguiendo con Munita (2024), el papel del mediador[1] tiene una estrecha relación con el concepto de *andamiaje* desarrollado por el psicólogo y pedagogo J. Brunner, entendiendo que la ayuda ofrecida por el mediador es clave para el desarrollo antes mencionado. Ambas teorías ponen de manifiesto la diferencia que existe entre lo que el alumnado puede aprender solo y con la guía del mediador.

Por otro lado, es preciso atender a los tres tipos de mediación que Corsi (2019) apunta en su tesis, dado que pueden clarificar los tres ámbitos de actuación de las prácticas mediadoras. En primer lugar, la *mediación cognitiva* relacionada directamente con las estrategias que permiten una mayor comprensión del texto escrito tanto a nivel literal como inferencial y crítico. En segundo lugar, la autora destaca la *mediación afectiva*, denominando así a todas las intervenciones dirigidas a suscitar respuestas afectivas positivas respecto a la lectura; y, por último, la *mediación lingüística* considerada como el conjunto de prácticas orientadas al uso funcional de las lenguas en la construcción de los significados.

[1] Con el fin de facilitar la lectura, en este trabajo se ha optado por utilizar el género masculino para designar al colectivo de mediadores y mediadoras, sin que ello implique discriminación alguna.

2.2.2 El papel del mediador de lectura

Bajo esta perspectiva de mediación, el mediador de lectura cumple el papel de orientar y acompañar el encuentro entre la lectura y los lectores a través de las propuestas que ofrece para que los lectores se apropien del texto y construyan sus propios significados (Colomer, 2005) para el desarrollo de la educación literaria.

Se podría decir que el mediador de lectura es aquel que da vida a los saberes, a los patrimonios culturales, al mundo escrito, de forma que "la dimensión del encuentro con un mediador es esencial" (p.7) como destaca Petit (1999) a propósito de sus investigaciones en el campo de la mediación en las bibliotecas parisinas. El concepto de "encuentro" es especialmente pertinente en la definición de la mediación lectora tal y como se presenta en estas líneas por la connotación de cercanía personal que transmite y que esta perspectiva de mediación en tanto que lectura compartida, significativa y transformadora requiere.

Según Munita (2024), los mediadores de lectura articulan el objetivo de acercar la cultura escrita a los sujetos participantes de la mediación en tres líneas de actuación. En primer lugar, el mediador desarrolla sus prácticas partiendo de las literacidades propias de los sujetos para construir desde ahí otras prácticas relacionadas con la lectura y la escritura. En segundo lugar, las prácticas de mediación tienen como uno de sus objetivos la difusión de los espacios de lectura, como las bibliotecas. Y, por último, se destaca la necesidad del acompañamiento personal a lo largo de todo el proceso de mediación cuya duración está al servicio de la apropiación de los lugares, materiales textuales y acciones relacionadas con la lectura y la escritura. Otros autores como Michèle Petit (1999) han identificado al mediador como *iniciador* remarcando el papel que tiene esa persona que acompaña al lector en todo el recorrido, ayudándole a "traspasar umbrales" ofreciéndole la oportunidad de realizar nuevos descubrimientos.

Estas líneas de actuación muestran la necesidad de ubicar la figura del mediador de lectura en el contexto escolar. A propósito de dicha figura en la escuela, Munita (2024) ofrece la siguiente definición que sintetiza y engloba los aspectos expuestos en cuanto al concepto de mediación, así como al papel que ejerce el mediador de lectura:

> "El mediador escolar de lectura literaria es un actor educativo que interviene intencionadamente en la construcción de condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sus estudiantes […]En definitiva, se espera que la experiencia de aprendizaje mediado favorezca procesos de cambio y de construcción de sentido en el alumno, ampliando así sus formas de diálogo consigo mismo, con los otros y con el mundo" (p.89-90).

En la línea de esta definición, se puede establecer una identificación clara entre los mediadores de lectura en el contexto escolar y los docentes de un centro educativo, aunque no se trate exclusivamente de este contexto, como se mostrará más adelante.

2.3 El pensamiento del docente

En este apartado se pretende exponer la perspectiva de referencia que se ha tomado para este trabajo con relación a la exploración del pensamiento del docente dada la identificación que se ha establecido entre el mediador de lectura y quien ejerce dicha función en el contexto escolar.

2.3.1 Modelo de sistema de creencias, representaciones y saberes

El modelo de sistema de *creencias, representaciones y saberes* (CRS en adelante), definido por Cambra et al. (2000) y usado por el grupo de investigación PLURAL de la Universidad de Barcelona (UB) en sus estudios acerca del pensamiento del docente, plantea una visión sistémica que contribuye a identificar dicho pensamiento como una red de elementos interrelacionados entre sí, huyendo de teorías simples basadas en dicotomías que pretendan representar el pensamiento atendiendo a uno solo de los factores (Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana, 2019).

A continuación, se presenta una aproximación a cada uno de los elementos a partir de las definiciones propuestas por Cambra et al. (2000). Se entiende por *creencias* aquellas proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos que se tienen tomados de forma personal. Sin embargo, las *representaciones* harían referencia a aquellos constructos compartidos por el grupo social al que pertenezca el individuo. Los *saberes* incluyen los conocimientos teóricos que se tienen sobre un tema.

Así pues, el sistema de CRS se basa en la relación de estos tres sistemas que influirían en la toma de decisiones como ya apuntara Borg (2003) en su revisión bibliográfica en el ámbito de lenguas extranjeras y segundas lenguas sobre lo que el autor denomina “cognición del profesor” y que estructura en tres bloques: cognición y experiencia previa de aprendizaje de lenguas, cognición y formación del profesorado, y cognición y práctica de aula.

> “I use the term teacher cognition here to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think. Mainstream educational research in the last 25 years has recognised the impact of teacher cognition on teachers’ professional lives, and this has generated a substantial body of research.” (Borg, 2003. p. 81)

Por otro lado, en su tesis, Palou (2008[2]) sintetiza los orígenes de las CRS ampliando la cuestión a algunos ámbitos que también requieren de atención en el estudio del pensamiento del docente tal y como se muestran en la *tabla 1* en la que se ofrece una breve definición que, sin ánimo de reducir la cuestión, pueda ayudar a identificar cada aspecto.

Tabla 1

Orígenes de las CRS y su definición

Orígenes	Definición
Características de la propia personalidad	Formas de ser y de sentir.
Experiencia como aprendices	Vida académica previa a la tarea docente.
Experiencia profesional	Itinerario profesional dentro y fuera del centro.
Prácticas consolidadas de los centros	Proyecto educativo del centro y criterios establecidos.
Principios derivados de un método	Convicciones acerca de la efectividad de un método.
Principios educativos	Aspectos teóricos adquiridos en la formación inicial o permanente.
Influencias del sistema educativo y la sociedad	Influencias recibidas del contexto social e institucional.

Fuente: elaboración propia a partir de Palou (2008), Pérez- Peitx y Sánchez-Quintana (2019).

Las características del sistema de CRS son múltiples y atienden a la interrelación entre los elementos que las constituyen. Palou (2008) ofrece una primera caracterización que estudios recientes (Pérez-Peitx, 2016) han completado. Por su parte, Pérez- Peitx y Sánchez-Quintana (2019) ofrecen una lista de cualidades que se pueden tomar como criterios orientadores para el análisis y la comprensión del sistema de CRS y que se pueden consultar en el *Anexo A* en la página 75.

2.4 Pensamiento del docente mediador

En este punto, es preciso aunar los dos bloques teóricos que sustentan este estudio: la mediación de lectura y el docente como mediador y su sistema de creencias, representaciones y saberes que, como se ha indicado ya, guía su práctica mediadora.

Así pues, Munita (2024) destaca tres aspectos, ya mencionados por Palou (2008) en referencia a los orígenes del sistema de CRS, que conforman la identidad del profesional y que, sin duda, marcan el ejercicio de la mediación que el docente lleva a cabo. Según este autor, algunos aspectos de estos docentes, que juegan el papel de mediador de

[2] Aunque la tesis de Palou, J. data del año 2002 para este trabajo se ha consultado la edición publicada en 2008 por el Institut d'Estudis Catalans, en la colección Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials.

lectura, que es preciso tener en cuenta son la *trayectoria preprofesional*, es decir todas aquellas experiencias previas al ejercicio de la enseñanza que conforman su bagaje de vivencias; los *sistemas de creencias*, entendidos como las formas de comprensión de sí mismo, de la tarea educativa que lleva a cabo o de la lectura, entre otros, que el docente ha construido a lo largo de su vida; y, por último, la *experiencia de lectura* que la persona haya mantenido hasta el momento.

Así, el docente es visto como "sujeto lector didáctico" (Munita, 2014) agrupando en esta visión la dimensión personal y profesional de la relación que el docente mantiene con la lectura. De esta forma, sus prácticas mediadoras están fuertemente ligadas a su identidad lectora y las creencias que el docente tiene acerca de la cultura y la literatura. Sin embargo, esta transferencia no es automática, dado que está sujeta a distintos factores personales, pero también contextuales o institucionales, por lo que un contexto escolar cuyo objetivo se haya fijado en la promoción de la educación literaria suele correlacionarse con un conjunto de prácticas mediadoras exitosas (Munita, 2016).

Así, es fácilmente comprensible que el tipo de mediación que se establece en un centro depende, en gran medida, de los docentes que allí ejercen su tarea y que fluctúa entre las representaciones y acciones individuales, y las prácticas compartidas. En definitiva, son todas las identidades profesionales configuradas por las experiencias y creencias personales las que interactúan y dan lugar a una tradición de escuela, más o menos arraigada, fruto de "complejos procesos de socialización del docente con el entorno escolar" (Munita, 2024, p.240).

Es por este motivo que desde hace algo más de una década, diversos autores como Munita (2013, 2014), Pérez-Peitx (2013), Monar y Lluch (2015), entre otros, han dedicado sus esfuerzos a explorar el pensamiento del docente mediador de lectura en el contexto escolar para indagar en el conjunto de relaciones complejas que se establecen entre su sistema de creencias, su práctica docente y el contexto en el que tiene lugar.

2.5 Ecosistema mediador

La importancia otorgada al contexto en el que el mediador lleva a cabo su tarea en el ámbito escolar abre el abanico de posibilidades a considerar más allá del docente en sí mismo. En consecuencia, la propuesta de un *ecosistema mediador* desarrollada por Munita (2024) resulta especialmente significativa para dotar de unidad la propuesta educativa en materia de mediación de lectura de un centro escolar. Esta unidad es esencial para poder garantizar que la mediación de lectura se lleve a cabo, ya que se trata de una tarea social que necesita la interacción de diversos actores. Así se refleja, por ejemplo, en el estudio de caso realizado por Munita y Bustamante (2019) en que los

resultados exitosos en materia de promoción de la lectura se correlacionan con el discurso compartido por las profesoras que sitúan la formación de lectores como un objetivo común y distintivo de la escuela.

Según Munita (2024), dicho *ecosistema mediador* se define como "las interrelaciones entre un conjunto de personas y la institución escolar y el "flujo de energías" que se movilizan en ese particular sistema pedagógico en relación con su práctica" (p. 241).

De esta definición se desprende que cada ecosistema, es decir, cada centro escolar, atendiendo a su idiosincrasia particular, diseñará de acuerdo con los docentes y estudiantes que lo integren, así como con las relaciones que se establezcan dentro del contexto escolar y fuera de él, unas dinámicas de mediación particulares.

Sin embargo, es preciso puntualizar que el conjunto de personas que conforman dicho ecosistema no son solo el profesorado y el alumnado, sino que incluyen a su vez las familias integrantes de la comunidad educativa. En esta línea, las aportaciones de Colomer (2002) acerca del entorno familiar como agente mediador, tanto por el aspecto socioafectivo, como por la posibilidad de acceso a un corpus más amplio, o los beneficios en el desarrollo de habilidades lectoras y literarias, resultan especialmente interesantes. Es preciso tener en cuenta que las mediaciones se dan entre todos los participantes y no pueden ser concebidas de forma unidireccional entre el mediador y el alumnado, si no que la mediación es el resultado de las interacciones entre todos los participantes (docentes mediadores, alumnado y familias) que de forma recíproca van dotando de significado las prácticas letradas (Corsi y Fons-Esteve, 2023).

Existen numerosas propuestas como la que señalan Colomer et al. (2018) para fomentar la familiarización con la lectura. Dentro del abanico de iniciativas que las autoras describen, una de ellas la titulan "Los cuentos que van y vienen: familia y escuela", en ella se proponen un conjunto de actividades que las familias y la escuela pueden llevar a cabo conjuntamente. Estas iniciativas responden a la constatación que ellas mismas subrayan en estas líneas:

> "La familiarización de los niños con las obras en el hogar varía según el nivel sociocultural de las familias. Es un factor que, según todos los estudios, incide con fuerza en las posibilidades lectoras y literarias de los niños. Por ello, la escuela es la institución encargada de democratizar la lectura […]. Ahora bien, la tarea funcionará mejor si la escuela no trabaja ensimismada, ignorando a las familias." (p. 29-30)

Por lo tanto, resulta fundamental incluir a las familias en las prácticas de mediación ya que la lectura es un aprendizaje social y afectivo (Colomer, 2002) y, como tal, la familia tiene un papel principal e imprescindible que la escuela debe tener en cuenta si busca

promover una relación positiva con la lectura desde las primeras edades, como apuntara Mendoza (2004) señalando la necesaria implicación de las familias en el desarrollo del hábito lector.

Destaca así la dimensión afectiva del aprendizaje de la lectura aludida previamente, en tanto que el entorno familiar representa el primer espacio de mediación literaria en la vida de los infantes. Así pues, las familias, como agente mediador, promueven una respuesta afectiva positiva hacia la lectura a través de sus intervenciones orales apoyadas en los elementos paralingüísticos y proxémicos afectuosos, tal y como se destaca en el estudio llevado a cabo por Corsi y Fons-Esteve (2023).

Según las autoras, las estrategias más recurrentes utilizadas por las familias son la lectura acompañada y la espera, entendiendo esta como una actitud activa de acompañamiento a los infantes que están desarrollando las habilidades lectoras y literarias; y la creación de un clima acogedor. Estas acciones son llevadas a cabo por las familias a través de recursos como la proximidad física, la mirada atenta y el diálogo constante, de modo que éstos contribuyan a la construcción de la seguridad afectiva de sus hijos e hijas, faciltándoles el acceso a la lectura a través de experiencias placenteras.

Además, Corsi (2019), en su investigación, introduce una aportación innovadora al señalar que la experiencia de lectura con la participación de la familia contribuye a crear lo que la autora denomina como “tercer espacio”, superando la dicotomía entre la escuela y la casa, creando un espacio de convivencia de los discursos propios de la escuela y del hogar. Así, la experiencia de “Contes en familia” que propone en su tesis, demuestra ya no solo la necesaria participación de la familia y el papel fundamental que tiene en el *ecosistema mediador*, sino como esta experiencia compartida permite superar las barreras existentes en la interacción entre familia y escuela y sus literacidades propias, propiciando la transformación de las prácticas escolares.

Así mismo, cabe destacar que investigaciones como la de Sánchez-Quintana y Fernández-Viciana (2023) acerca de las creencias de docentes, familias y alumnado manifiestan la importancia de la indagación de las creencias en los tres colectivos que forman la comunidad del centro escolar estudiado. En dicho estudio se observa que la participación del alumnado, el profesorado y las familias han contribuido a crear un espacio de reflexión compartida que puede repercutir en la práctica educativa en el aula.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El marco de referencia establecido vincula dos ámbitos teóricos: la mediación y los sistemas de creencias, representaciones y saberes. La presente investigación toma un carácter cualitativo y etnográfico y se propone explorar las representaciones en torno a

la lectura en la comunidad educativa concreta que forma parte de el centro escolar descrito, escuchando las voces de los tres colectivos: alumnado, familias y profesorado.

3.1 Preguntas de investigación

A partir de las iniciativas de promoción de la lectura que se llevan a cabo en el centro escolar, surgen algunas preguntas sobre su repercusión en el alumnado y sus familias o sobre la implicación del cuerpo docente en ellas. A modo de ejemplo, se detallan algunas preguntas planteadas a raíz de la observación de las prácticas docentes entorno a la mediación de la lectura.

Alumnado

- ¿Qué representaciones se construyen sobre la lectura en el alumnado a través de las experiencias que viven en el contexto escolar y familiar?
- ¿Qué significados atribuyen a la lectura?
- ¿Qué repercusiones se observan en el alumnado las actividades de mediación literaria que realizan?

Profesorado

- ¿Qué valor otorgan a la lectura dentro del contexto escolar?
- ¿Qué entiende el profesorado por actividad de mediación o promoción lectora?
- ¿Qué opinan sobre el proyecto lector del centro?
- ¿Qué funciones considera el profesorado que debe ejercer el mediador de lectura en el contexto escolar?
- ¿Cómo se sienten ejerciendo el papel de mediadores?

Familias

- ¿Qué percepción tienen las familias acerca de la propuesta lectora del centro?
- ¿Qué papel creen que desempeñan en la adquisición del hábito lector de sus hijos e hijas?
- ¿Qué necesidad de acompañamiento tienen las familias para ejercer el papel de mediadores de lectura?
- ¿Podrían colaborar las familias de forma más estrecha con el centro?

3.2 Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos de esta investigación nacidos a partir de las preguntas planteadas anteriormente y que concretan las preguntas que surgen de la observación de las prácticas llevadas a cabo en el centro escolar descrito.

1. Detectar las representaciones sobre la lectura y su mediación construidas por los miembros de esta comunidad educativa.
2. Determinar las convergencias y divergencias en las percepciones sobre la mediación lectora entre el alumnado, el profesorado y las familias.
3. Identificar necesidades que puedan orientar futuras propuestas de actuación para la mejora de las prácticas de mediación de lectura.

4. METODOLOGÍA

En este apartado se presenta la metodología empleada en este estudio. En primer lugar, se expone la tipología de la investigación y la muestra seleccionada. A continuación, se describen los instrumentos de recogida de datos y el corpus disponible. Por último, se detalla el procedimiento de análisis aplicado a cada uno de los instrumentos utilizados.

4.1 Enfoque mixto y etnográfico

La metodología utilizada para esta investigación es de carácter mixto, ya que combina enfoques cualitativos y cuantitativos en su diseño, con el objetivo de potenciar las fortalezas de ambos métodos de indagación. La elección de este tipo de diseño responde a la constatación de que la integración de ambos tipos de datos permite una comprensión adicional del fenómeno de estudio, superando lo que podría obtenerse por los datos cuantitativos y cualitativos aisladamente (Creswell, 2018).

Así pues, se opta por este tipo de metodología que ofrece un enfoque versátil y holístico (Creswell, 2018), buscando una comprensión más profunda y matizada del objeto de estudio. Además, es importante resaltar el carácter etnográfico de esta investigación, dado que la investigadora forma parte del claustro docente del centro escolar en el que se lleva a cabo este estudio. Así pues, resulta pertinente una breve revisión a la perspectiva que investigación etnográfica que presenta Woods (1986):

> "Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hace todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son *sus* significados e interpretaciones." (Woods, 1986. p. 18).

De este modo, se pretende superar la distancia existente entre la escuela y las personas que investigan los fenómenos que tienen lugar en el contexto escolar, en otras palabras, entre la investigación educativa y la práctica docente.

4.2 Contexto de la investigación

El centro en el que se desarrolla esta investigación es un centro educativo concertado de una población cercana a Manresa que cuenta con una trayectoria educativa de más de 50 años. En la actualidad, la escuela dispone de una línea por curso y acoge a 280 estudiantes, distribuidos en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Su estructura organizativa consiste en la distribución del cuerpo docente en departamentos, entre los cuales figura el Departamento de Lengua y Literatura.

Este centro educativo articula su plan lingüístico en torno a la lectura y su promoción incorporando distintas iniciativas dirigidas al alumnado, a menudo de forma interdisciplinar. En el *Anexo B* en la página 75 se puede consultar información ampliada sobre la descripción del contexto.

4.3 Muestra

La muestra de este estudio son las personas que pertenecen a la comunidad educativa del centro de Educación Primaria escogido para la presente investigación e incluyen al alumnado, sus familias y los docentes relacionados con el proyecto lector de centro.

A continuación, se presentan los criterios de selección de los participantes y la descripción de cada uno de los colectivos aportando los datos que los caracterizan en relación con el estudio realizado.

4.3.1 Alumnado

En primer lugar, el alumnado que ha participado en el estudio lo integra el alumnado de la etapa de Educación Primaria del centro escolar. Se ha escogido esta etapa de entre las que el centro oferta por la relevancia que esta etapa tiene con el desarrollo lector de los discentes, así como por la importancia que el centro le da a la etapa en relación con dicho objetivo. En consecuencia, el número de prácticas mediadoras de las que participa el alumnado de la etapa Primaria es considerable y pueden tomarse en consideración para responder a las preguntas de investigación planteadas. Además, se trata de la etapa en la que la investigadora también ejerce su función docente.

Para garantizar la ética investigativa que todo estudio requiere, se han facilitado los consentimientos de participación a las familias del alumnado, dado que se trata de personas menores de edad. Así pues, de los 113 alumnos y alumnas que conforman la etapa del centro, han autorizado su participación a 92 niños y niñas, lo que supone un 81,4% en este colectivo.

Tal y como se muestra en la *tabla 2* en la que se relaciona el número de participantes por curso de cada sexo y la edad correspondiente, se puede observar que existe cierta

equidad entre el alumnado de cada curso, a pesar de que en las primeras edades haya una representatividad menor.

Tabla 2

Tabla de clasificación de participantes por edad, sexo y curso

Curso	Edad	Número de participantes	Sexo	
			Femenino	Masculino
1º	Entre 6 y 7 años	10	4	6
2º	Entre 7 y 8 años	13	7	6
3º	Entre 8 y 9 años	15	8	7
4º	Entre 9 y 10 años	19	8	11
5º	Entre 10 y 11 años	20	10	10
6º	Entre 11 y 12 años	15	8	7

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, cabe destacar que, del total del alumnado participante, un porcentaje menor, el 6,5%, presenta alguna dificultad de aprendizaje y, por tanto, pertenece al grupo de infantes con necesidades educativas especiales (NEE A o NESE) descrito en el contexto de este mismo trabajo. En cambio, el 16% del alumnado participante presenta alguna situación de vulnerabilidad socioeconómica.

4.3.2 Familias

Las familias seleccionadas para este estudio son aquellas cuyos hijos cursan la etapa de Primaria con el fin de mantener la coherencia entre los grupos de participantes a partir del alumnado escogido. Pertenecen al nivel socioeconómico medio-alto en su mayoría y muchas de ellas catalanoparlantes o con lengua familiar el español.

Se ha facilitado un consentimiento informado que recoge la autorización para la participación conjunta de las familias y sus hijos e hijas en el estudio, informándoles del objetivo de la investigación, así como de la confidencialidad y la anonimización de los datos obtenidos. Así pues, el porcentaje de participación del colectivo de las familias es el 84,1 %, dado que corresponde a las 92 familias de los alumnos y alumnas que autorizaron la participación de sus hijos e hijas y la suya propia, de forma conjunta.

4.3.3 Docentes

El último colectivo propuesto en la presente investigación es el cuerpo docente del centro educativo. Para seguir con la coherencia de selección de los participantes, también se ha restringido a los docentes de la etapa Primaria y, en particular, a solo aquellos cuya tarea educativa tiene una relación directa con la mediación de lectura. Concretamente, se ha optado por los docentes que impartían las siguientes áreas: lengua y literatura catalana, y lengua y literatura castellana. También se ha incluido a un profesor que acompaña una de las medias horas de lectura obligatoria que el centro

prevé dentro del horario escolar. Además, se ha considerado incluir también a la profesora del área de música, dado el número de actividades interdisciplinares que el departamento de lengua y literatura y el departamento de música prepara de forma conjunta. En consecuencia, se cuenta con la participación de 7 docentes para este estudio.

Con el fin de asegurar el cumplimiento de los principios éticos de la investigación, también se les ha facilitado un consentimiento para firmar en el que declaran su acuerdo con la participación y aseguran haber comprendido los términos del estudio y de su implicación en el mismo.

La *tabla 3* presenta los rasgos que caracterizan a los docentes que participan de este estudio con el fin de ofrecer una visión general del profesorado que conforma la muestra de este colectivo, pudiéndose consultar la descripción detallada de cada uno en el *Anexo C* en la página 78.

Tabla 3

Rasgos principales de los docentes participantes

Nombre	Edad	Género	Estudios	Docencia en el centro
Sandra[3]	50 años	Mujer	Ciencias de la Educación (Educación Infantil)	19 años
Fina	57 años	Mujer	Magisterio	20 años
Pedro	27 años	Hombre	Grado en Educación Primaria (Mención L. Extranjeras)	2 años
Patricia	34 años	Mujer	Diplomatura Maestra (L. Extranjeras) Máster en CLIL	9 años
Silvia	48 años	Mujer	Química y Grado de Primaria	16 años
Gloria	38 años	Mujer	Humanidades Pedagogía de la música Máster de Investigaciones en Educación Doctoranda	8 años
Edu	59 años	Hombre	Maestro (Educación Física) Psicopedagogía	29 años

Fuente: elaboración propia

4.4 Instrumentos de recogida de datos

Este estudio se ha llevado a cabo con distinta tipología de instrumentos de investigación. A continuación, se presentan los instrumentos elegidos para cada colectivo, así como los criterios de selección de estos, y su descripción.

[3] Con el fin de preservar el anonimato de los docentes, se ha recurrido al uso de pseudónimos para identificar a los docentes.

4.4.1 Narrativas visuales

Las narrativas visuales son “métodos artísticos que pueden ayudar a los investigadores y a los propios participantes a representar las comprensiones y a reflexionar sobre las nuevas maneras de ver, conocer y experimentar un fenómeno” (Prasad, 2018. p. 908).

Las narrativas visuales elaboradas por los participantes de este estudio facilitan la reflexión sobre su trayectoria literaria y sus vivencias personales, que luego se plasman de manera multimodal. Asimismo, estas narrativas contribuyen a revelar las emociones y creencias vinculadas al aprendizaje (Kalaja, et al., 2013), así como las experiencias relacionadas con la lectura, incluso aquellas que no se pueden verbalizar fácilmente por diversos motivos lingüísticos (Molinié, 2009), emocionales o de cualquier otra índole.

En definitiva, este instrumento es especialmente valioso para hacer visibles las representaciones implícitas que los participantes poseen sobre la lectura y contribuyen a conceptualizar las ideas, tanto para los participantes como para la investigadora.

Asimismo, es preciso apuntar que los fenómenos que se pretenden explorar, las representaciones en relación con la lectura son dinámicos e interactivos por lo que el instrumento de narrativas visuales es adecuado dado que permite capturar un momento significativo de especial relevancia para el participante que facilite la identificación de su pensamiento englobando multitud de factores que se interrelacionan en un momento concreto.

Por otro lado, las imágenes han sido progresivamente reconocidas en lingüística y, actualmente, es conocido que los textos pueden ser multimodales y cada modo (visual y lingüístico) aporta sus posibilidades y limitaciones en la expresión de los contenidos. En palabras de Kalaja et al. (2013): “what can be described linguistically may not be possible to express visually, and vice versa.” (p.4). Por ese motivo, a cada narrativa visual le acompaña un texto explicativo breve que permita complementar aquello que los participantes han transmitido de forma visual.

Así pues, esta investigación se apoya, en gran parte, en las narrativas visuales como instrumento de investigación dado que proporcionan gran cantidad de información relevante para el estudio a partir de la reflexión y producción de los participantes.

Se ha determinado una ejecución de la narrativa visual distinta para cada colectivo. En el caso del alumnado, se ha propuesto un dibujo y, en el caso del colectivo docente, un collage. A continuación, se detalla la descripción y particularidades de cada uno de ellos, así como su justificación atendiendo a los estudios que se han referido a las narrativas visuales como instrumento de investigación en ambos grupos de participantes.

En el caso de los participantes infantiles, tal y como señala Kalaja et. al (2013) en su estudio, se han utilizado los dibujos con niños y niñas desde el campo de la psicología y la educación para explorar su pensamiento, y se han ido introduciendo en el ámbito de la investigación con sujetos de las primeras edades (Perregaux, 1995). En este estudio, infantes entre 4 y 7 años realizaron representaciones visuales mediante los cuales se exploraban sus representaciones de las lenguas y se pudo evidenciar que el dibujo permite a los infantes expresar sus percepciones de las relaciones sociales y su lugar en el mundo.

Asimismo, este instrumento artístico de investigación ha sido explorado por diversos estudios de las autoras Castellotti y Moore. Uno de ellos se ha basado en las narrativas visuales de niños y niñas de entre 8 y 11 años para responder verbal y gráficamente a una encuesta sobre el plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas. Con esos datos, han concluido que las narrativas visuales actúan como "révélateur du reel" (Moore y Castellotti, 2001. p. 45), como una representación de los universos de referencia que los infantes poseen, dándoles una voz de autoridad para expresarse a través de una actividad que les resulta familiar. Por otro lado, el caso del estudio realizado por Razafimandimbimanana (2004 – 2007) centrado en retratos de migrantes de entre 6 y 14 años, muestra como este tipo de instrumento visual permite la actividad reflexiva del alumnado para seleccionar aquello que desean mostrar, y cómo lo expresan, en una reproducción a medio camino entre la realidad y el imaginario.

Además, cabe señalar que, la elección de las representaciones visuales como instrumento responde a su potencial para facilitar la comunicación en participantes de poca edad, quienes aún no dominan completamente el código lingüístico y se encuentran en proceso de desarrollar dicho código.

Atendiendo a todos estos factores, se ha considerado diseñar el instrumento de las narrativas visuales para el colectivo del alumnado participante en esta investigación. Para facilitar la comprensión de la tarea, se ha previsto proceder a la lectura en voz alta de la consigna, la cual también está impresa en la hoja destinada a realizar el instrumento de investigación y que se puede consultar en el *Anexo D* de la página 79.

Se ha considerado no dar ninguna restricción (física, económica y de cualquier otra índole), de tal modo que cada participante pueda plasmar de forma libre un momento representativo en el que la actividad principal sea la lectura. Además, se opta por complementar el dibujo con un texto breve para facilitar su comprensión e interpretación. Finalmente, se incluye la posibilidad de colorearlo, con el objetivo que la elección de color pueda aportar información relevante sobre el fenómeno de estudio.

Para realizarlo, el alumnado dispone de una hora dentro del horario escolar en la que se ha reunido a los alumnos y alumnas participantes para leerles la consigna y explicarles brevemente qué deben hacer. Después, se han distribuido en sus aulas de trabajo habitual, han elaborado su representación y la han acompañado de un breve texto que pueda complementarlo. Se facilita el material y los recursos que el alumnado pida, en caso de necesitarlo, pero no se ha propuesto ningún recurso en particular con el fin de no guiar las producciones. Al finalizar la tarea, el alumnado la entrega al docente responsable del aula que la facilitará a la investigadora.

En cuanto al collage, la ejecución del cual se ha requerido a los docentes es, según Prasad (2018), la principal referente en este instrumento de investigación, una forma de arte accesible y una metodología de investigación visual que permite representar y explorar ideas complejas.

Este tipo de narrativa visual se caracteriza por su accesibilidad, dado que no requiere un dominio de técnicas complejas, sino que precisa solo de habilidades básicas fácilmente adquiridas por todos los colectivos, como lo son recortar y pegar. Además, posibilita la utilización de todo tipo de material por lo que la creatividad y la flexibilidad que ofrece el collage están al servicio del participante que lo elabora para expresar sus ideas y pensamientos sobre la lectura.

Este tipo de herramientas han sido puestas en práctica, por ejemplo, en estudios longitudinales que exploran el pensamiento de los docentes en formación (Pérez-Peitx et al., 2019) y han demostrado su eficacia para profundizar en los sistemas de creencias a través del proceso metacognitivo que el instrumento demanda para su elaboración. También permiten indagar acerca de “la identidad y el desarrollo profesional” (Kalaja et al., 2013), de modo que puedan facilitar la comprensión de la autovisualización de los participantes.

Así pues, en esta investigación se opta por el collage para el colectivo de los docentes por varios motivos. En primer lugar, responde a la necesidad de visibilizar las representaciones implícitas de los participantes introduciendo una novedad en el procedimiento. A menudo, en los docentes operan ideas, creencias, experiencias y sentimientos que no son sencillos de verbalizar, de modo que partir de un artefacto investigativo como el collage se ofrece la posibilidad de iniciar un proceso de reflexión interno que pueda conducir a una expresión posterior más profunda (Prasad, 2014).

En segundo lugar, la característica de su accesibilidad para todos los participantes facilita que los docentes a quienes está dirigido se sientan capacitados para hacerlo, dado que no requiere habilidades artísticas como dibujar. Además, también ofrece la posibilidad de manifestar su creatividad libremente sin restricciones de modo que el

collage se demuestra pertinente para la obtención de información relevante para el objeto de estudio.

En tercer lugar, la flexibilidad de representación que caracteriza el collage donde no existe un orden o estructura específica preestablecida (Pérez-Peitx et al., 2019), también aporta información relevante sobre el sistema de creencias de los docentes participantes.

Por último, la perspectiva etnográfica de esta investigación que se apuntaba al inicio de este apartado requiere un diseño metodológico en la elección de sus instrumentos que permita la expresión libre y no coaccionada de opiniones, vivencias y sentimientos de los participantes. El collage cumple con este objetivo y se plantea como punto de partida para el desarrollo del focus group, dado que permite una expresión genuina y creativa de los participantes. Cabe señalar en este punto, que se han tomado las precauciones oportunas con el fin de atenuar el riesgo de sesgo inherente a este tipo de investigación.

Para llevar a cabo la narrativa visual, los docentes disponen de una hora de trabajo en el centro escolar en el que trabajaron de forma individual en la sala de profesores, pero de modo que no pudiesen ver las narrativas ajenas hasta el momento del focus group. No se les limita ningún recurso ni material, ni físico, ni económico o de otro tipo, para guardar la coherencia con la narrativa visual del colectivo del alumnado, y se les permite el uso de herramientas digitales si lo precisan. La consigna entregada al profesorado y que consta en la hoja entregada a cada uno de ellos, requiere un título y una contextualización que pueda contribuir a su correcta interpretación, como se demuestra imprescindible en los estudios mencionados anteriormente. Dichas indicaciones se pueden consultar en el *Anexo D* en la página 79.

4.4.2 Focus group

El focus group o grupo de enfoque se trata de un instrumento de investigación que se puede considerar una entrevista grupal, es decir, una modalidad grupal en la que una persona que ejerce el papel de moderador, en este caso la investigadora, guía la entrevista mientras un pequeño grupo discute los temas que genera (Morgan y Krueger, 1998).

El objetivo que persigue dicho instrumento es abrir vías de comunicación entre los participantes sobre los temas de interés, en este caso la mediación de lectura en el contexto escolar, con el fin de obtener datos acerca de las representaciones que los participantes posean sobre el tema tratado.

Existen algunas características definitorias del focus group que es necesario considerar en su desarrollo. En primer lugar, es necesario que se desarrolle en un ambiente

permisivo y no amenazador (Krueger, 2006) en el que ella persona que lo modera tiene un papel clave, dado que es el responsable de crear un entorno cómodo para que se desarrolle la conversación, huyendo de la dicotomía entre las respuestas correctas e incorrectas, aspecto que es preciso mencionar al inicio del focus group.

En segundo lugar, cabe destacar que el focus group no tiene como objetivo el consenso (Krueger, 2006). No se busca que los participantes lleguen a un acuerdo, por lo que es importante respetar todos los puntos de vista durante su desarrollo, de modo que se contribuya a crear el ambiente distendido de participación antes mencionado en el que puedan aflorar las representaciones de cada sujeto.

Se ha optado por este instrumento de investigación puesto que su naturaleza interactiva y conversacional (Krueger, 2006), favorece la recopilación de datos más enriquecedores y la obtención de diversas perspectivas en una única sesión. En otras palabras, el focus group, fomenta el intercambio de perspectivas individuales de cada sujeto por lo que permite obtener múltiples perspectivas acerca del mismo tema al mismo tiempo. El presente focus group lo conforman los participantes del colectivo docente, dado que su desarrollo se inicia a través del collage elaborado por cada uno de los participantes.

Dada la consideración del focus group como una entrevista grupal, se procede de modo similar a las entrevistas individuales, con un guion preparado de antemano por la investigadora de forma que se pudiese indagar en los cuatro tipos de preguntas que enfatizan Merton et al. (1990) citado en Rodas y Pacheco (2020):

> “Primero, la entrevista debería incluir un grupo de preguntas que son relevantes al tema. Segundo, ésta debería recoger información específica sobre lo tratado. Tercero, la entrevista debería promover la interacción que permita examinar los sentimientos de los participantes en cierta profundidad. Cuarto, tomar nota del contexto personal descrito durante la entrevista, pues a menudo los participantes no están conscientes de sus propias perspectivas hasta que interactúan con otros” Rodas y Pacheco (2020). p. 186.

La *tabla 4*, presentada a continuación, muestra la estructura del focus group en el que constan las preguntas guía que se plantean a los participantes. Sin embargo, dado que se toma la perspectiva de una entrevista semiestructurada, la guía se convierte en una herramienta que permite que la información fluya a lo largo de la entrevista (Rodas y Pacheco, 2020).

Así pues, se toma esta guía de preguntas como la información relevante que se prevé recabar, de modo que el papel de la moderadora se centra en guiar la conversación hacia estos temas e intervenir cuando sea necesario para garantizar las respuestas que son objeto de estudio en esta investigación. Pese a ello, también se considera la

posibilidad de explorar temáticas o aspectos relacionados con los temas propuestos que no hayan sido previstos previamente.

Tabla 4

Estructura prevista para el focus group

Estructura	Ámbito	Preguntas guía
Introducción	Bienvenida. Explicación de la dinámica del focus group: objetivos que persigue y reglas de participación. Recordatorio de la anonimización de los datos obtenidos. ¿Qué has representado en tu collage?	
Cuerpo	Mediación	¿Qué es para ti la lectura? ¿Cuál es el papel del mediador y quiénes ejercen ese papel? ¿Qué acciones llevan a cabo los mediadores? ¿En qué lugares o entonos se lleva a cabo la mediación? ¿Qué materiales se utilizan?
	Trayectoria preprofesional	¿Qué experiencias previas a la docencia tienes con la lectura? ¿Qué recuerdas de tu papel de estudiante en relación a la lectura?
	Experiencias de lectura	¿Lees en tu tiempo libre? ¿Qué te gusta leer?
	Perspectivas futuras	¿Qué podemos hacer como docentes para desarrollar todo lo comentado?
Conclusión	Síntesis Agradecimiento por la participación.	

Fuente: elaboración propia

Con el fin de facilitar su análisis posterior, la sesión es registrada en audio, habiendo informado previamente a los participantes para asegurar su conocimiento y consentimiento informado.

4.4.3 Cuestionario

Se ha elegido el instrumento del cuestionario para aplicar con el colectivo de las familias del presente estudio. Este instrumento permite una respuesta rápida y cómoda para las familias y, de este modo, se ha considerado que era la manera más eficaz de acceder a la información que el estudio requería. A menudo, la accesibilidad a las familias genera una dificultad en las investigaciones que se plantean incorporarlas y, por este motivo, el cuestionario ofrecía cierta garantía de respuesta a diferencia de otros instrumentos.

La plataforma escogida para su elaboración ha sido *Google Forms*, ya que es la que usa la escuela para sus encuestas habituales. De este modo, garantiza la familiaridad con el medio en el que se plantean las preguntas, eliminando posibles dificultades de participación por desconocimiento tecnológico. Además, la plataforma citada ofrece un sistema de análisis propio que facilita la representación de los datos, aspecto que ayuda a visualizar los resultados en el análisis.

Para garantizar la anonimización de los datos, tal y como requiere una investigación, y se plasma en los consentimientos firmados que los participantes han recibido, se ha configurado de manera que los correos electrónicos de las familias no queden

registrados. El método de distribución del cuestionario ha sido a través de la aplicación de mensajería instantánea Whatsapp, difundiéndolo en los grupos de clase que cada curso tiene en el que también se encuentran los tutores de curso.

Así pues, el cuestionario utilizado en este estudio pretende explorar las prácticas de mediación de lectura, así como el pensamiento de las familias en relación con dichas prácticas y las actividades que la escuela lleva a cabo en torno a la lectura. Por consiguiente, se ha elaborado un cuestionario mixto especialmente para este fin que integra preguntas de las dos tipologías existentes (Hernández et al., 2014): *cerradas*, que contienen posibilidades de respuesta previamente delimitadas, y *abiertas*, que no delimitan de antemano las alternativas, a fin de reservar un espacio para que la familia pueda expresarse libremente.

Para la formulación de las preguntas, primeramente, se han establecido cuatro ámbitos a explorar: general, lectura en casa, lectura en la escuela y perspectivas futuras. En el primer ámbito, se ha incluido una primera pregunta para situar la familia en el curso al que pertenece su hijo/a, aspecto que puede ser relevante en el posterior análisis.

En el segundo ámbito, la lectura en casa, se pretende explorar los hábitos y actitudes que el alumnado y sus familias llevan a cabo en el contexto del hogar, permitiendo así explorar cuáles son las actividades que predominan y la predisposición de las familias en esos momentos de mediación. En el tercer ámbito, la lectura en la escuela, se han formulado preguntas que faciliten la indagación del conocimiento que las familias poseen de las actividades de mediación que lleva a cabo la escuela, así como sus objetivos y la repercusión observada en el alumnado por parte de sus familias. Por último, se ha considerado incluir un ámbito dedicado a las perspectivas futuras en el que las familias puedan expresar sus deseos y necesidades para el desarrollo del hábito lector en sus hijos e hijas.

Con este enfoque, se ha elaborado una primera versión de cuestionario que ha sido pilotado por tres personas externas a la investigación y que han respondido a las preguntas formuladas de forma individual. Una vez finalizado el cuestionario, han podido expresar su opinión acerca de la redacción de las preguntas atendiendo a algunos criterios formulados a partir de “las sugerencias sobre la mejor manera de formular preguntas” que Blaxter et al. (2000) ofrecen en su guía para investigadores.

- **Claridad**, las personas encargadas de pilotar el cuestionario tenían la indicación de informar a la investigadora acerca de las posibles ambigüedades que las preguntas pudiesen presentar.
- **Coacción**, las personas que se ofrecieron a pilotar el cuestionario debían indicar si alguna de las preguntas inducía a una respuesta determinada.

- **Vocabulario especializado**, dos de las personas encargadas del pilotaje del cuestionario no pertenecían laboralmente al ámbito educativo y han informado si los términos eran excesivamente específicos e impedían la comprensión de la pregunta.

Analizando los comentarios de las tres personas encargadas del pilotaje, se realizaron ajustes en el cuestionario, principalmente para aclarar formulaciones, desdoblar ítems ambiguos y ampliar opciones de respuesta. En el *Anexo E* de la página 79, se muestra una comparativa entre las preguntas del cuestionario pilotado y los cambios realizados a partir de las respuestas del pilotaje y se aporta un comentario de la modificación realizada. Se presentan las catorce preguntas que se facilitaron a las familias clasificadas por ámbitos y tipología y que se pueden consultar íntegramente en el *Anexo F* de la página 80.

De las 14 preguntas de las que consta el cuestionario, 10 de ellas son cerradas y 4 son abiertas. Además, siguiendo las recomendaciones de Baxter et al. (2000), se incluye una breve presentación del objetivo del estudio y la información conveniente acerca del tratamiento de los datos al inicio del cuestionario y, al finalizar, una frase de agradecimiento por su participación.

4.5 Corpus de datos

El corpus de datos disponible de este estudio consta de las narrativas visuales del colectivo del alumnado y el profesorado, junto con la grabación y transcripción del focus group. Por último, se dispone de las respuestas obtenidas al cuestionario destinado a las familias.

Cabe señalar que la participación de los sujetos estuvo condicionada por la disponibilidad del alumnado y el profesorado en los momentos establecidos para la recogida de datos. Así, se excluyeron los casos en los que no fue posible aplicar el instrumento correspondiente por razones de asistencia o logísticas. En la *tabla 5* se presenta el corpus de datos final aplicando dichas exclusiones.

Tabla 5

Cuadro comparativo de los participantes previstos y el corpus de datos disponible

Instrumento	Corpus de datos
Narrativa visual	86 dibujos con texto breve / 92 niños y niñas
Narrativa visual	7 collages con texto breve / 7 docentes
Focus group	Grabación y transcripción de la conversación de 6 docentes / 7 docentes
Cuestionario	59 respuestas / 92 familias

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la *tabla 5* de los 92 participantes del colectivo del alumnado que consentimiento fue autorizado, finalmente participaron 86, dado que algunos estaban ausentes el día asignado para la aplicación del instrumento. En la *tabla 6* recoge la muestra definitiva y el corpus de datos que proporcionan a esta investigación clasificada por curso y sexo.

Tabla 6

Corpus de narrativas visuales del alumnado clasificadas por curso y sexo

Curso	Corpus de datos definitivo	Participantes por sexo	
		Femenino	Masculino
1º	10 narrativas visuales	4	6
2º	12 narrativas visuales	6	6
3º	14 narrativas visuales	8	6
4º	16 narrativas visuales	7	9
5º	19 narrativas visuales	10	9
6º	15 narrativas visuales	8	7
TOTAL	**86 narrativas visuales**	**43**	**43**

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al corpus de datos procedente de los instrumentos dirigidos al profesorado, el estudio cuenta con los 7 collages de los 7 participantes descritos en el apartado de la muestra en este mismo capítulo. Sin embargo, uno de ellos, *Edu*, no pudo participar en el focus group debido a incompatibilidades horarias propias de un centro escolar de una sola línea, como es el caso del que alberga esta investigación. De este modo, en la grabación del focus group participan los 6 docentes restantes.

En cuanto a las familias participantes en este estudio, de las 92 que autorizaron su participación, se han obtenido 59 respuestas al cuestionario administrado. Estas respuestas representan el 63% de participación en este colectivo, que representa un índice de participación significativa, ya que se realizó de forma voluntaria y no presencial.

4.6 Procedimiento de análisis

En este apartado se presenta el procedimiento de análisis para el corpus de datos de esta investigación obtenido de cada uno de los instrumentos descritos en el apartado anterior. En primer lugar, se detalla el proceso seguido para analizar las narrativas visuales del colectivo de docentes y alumnado, presentando las categorías de análisis elaboradas específicamente para esta investigación.

A continuación, se presentan las fases de análisis para el focus group haciendo constar la metodología de transcripción y los códigos utilizados, así como la propuesta de análisis del discurso escogida. Por último, se especifica el proceso de análisis del

cuestionario administrado en esta investigación, así como la justificación de las decisiones tomadas en relación con tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos extraídos del mismo.

4.6.1 Narrativas visuales

Como ya se ha detallado en los apartados anteriores, esta investigación dispone de dos instrumentos basados en la narrativa visual, con ejecuciones distintas: el dibujo y el collage. Dado que se trata de colectivos diferentes, se ha optado por establecer categorías de análisis distintas para cada instrumento con el fin de interpretar de modo más completo su representación atendiendo a la edad de los participantes y su papel dentro del proceso de aprendizaje de la lectura.

Para el análisis del instrumento de la narrativa visual administrada al alumnado, se han establecido 6 categorías de análisis con el fin de establecer un protocolo de análisis del instrumento de forma sistematizada. En la *tabla 7* se presentan dichas categorías.

Tabla 7

Categorías de análisis de las representaciones visuales del alumnado

Categoría	**Indicadores**
Edad	¿A qué ciclo pertenece el participante?
Lugar	¿Dónde se representa la escena? ¿Escuela, casa, otro?
Sujetos	¿Quién aparece? ¿Cómo se sitúan en la imagen?
Acciones	¿Qué hacen?
Elementos	¿Qué objetos aparecen? ¿Cómo se disponen en la imagen?
Emociones	¿Expresión de los rostros? ¿Emociones que se transmiten? ¿Qué gama cromática utiliza?
Punto de vista	¿Observador? ¿Protagonista?

Fuente: elaboración propia

Para complementar el análisis del dibujo creado por el alumnado, se considera elaborar un análisis textual de las explicaciones que los participantes han realizado de sus representaciones con el fin de completar y profundizar en la interpretación de su pensamiento.

Para el análisis del instrumento de la narrativa visual administrada al colectivo docente se han establecido, en primer lugar, dos grupos de categorías en función del aspecto observado del collage. Para el primer grupo de categorías, se ha tomado la propuesta de Palou y Sánchez- Quintana (2016) centrada en la *forma* de las imágenes elaboradas. Atendiendo a este primer aspecto, se emplean las siguientes categorías:

- Representaciones que muestran una *instantánea*, en la que se representa un momento concreto de una situación en la que interviene la lectura.
- Representaciones visuales con v*alor simbólico*, en las que se sugiere una idea, un concepto o valor manteniendo cierto grado de abstracción.
- Representaciones que establecen un *contraste: A frente B*, en las que se contraponen dos modos de actuación.
- Representaciones que muestran una *secuencia,* en las que se plasma algún proceso y poseen, pues, naturaleza temporal.

Para el segundo grupo de categorías, centrado en el contenido representado en las narrativas visuales de los docentes, se ha tomado como referencia la propuesta de los autores en el estudio citado:

> "las narrativas multimodales se examinan e interpretan a través de tres tipos de enfoques teóricos complementarios: el cognitivo, que entiende la narrativa como un sistema creador de significado y como evidencia de la forma en que las personas comprenden los acontecimientos; el textual, que lo interpreta como interacción creativa de diversas voces y discursos y como evidencia de influencias sociales y culturales en la cognición y autorepresentación humana; y el discursivo, que la concibe como producción interactiva y orientada y como evidencia de la naturaleza constructiva de los relatos. (Palou y Sánchez-Quintana, 2016)

Tomando en consideración este enfoque, se han elaborado subcategorías que faciliten la observación detallada de cada composición. El objetivo es establecer un protocolo de observación que permita extraer información relevante para el presente estudio de forma objetiva. En la *tabla 8* se muestran las subcategorías mencionadas.

Tabla 8

Subcategorías de análisis para el contenido de los collages

Subcategoría	**Indicadores**
Lugar y ambiente	¿Dónde se sitúa?
Sujetos	¿Quién aparece? ¿Cómo se sitúan en la imagen?
Acciones	¿Qué hacen? ¿Qué materiales usan? ¿Cómo se agrupa el alumnado? ¿Qué papel desempeña cada sujeto?
Gama cromática	¿Qué colores predominan?
Emociones	¿Expresión de los rostros? ¿Emociones que se transmiten?
Mensajes explícitos	¿Se incluyen palabras o frases? ¿Cuáles?

Fuente: elaboración propia

Por último, se ha considerado complementar el análisis de la representación visual con la descripción breve que los propios sujetos han hecho de su creación con el fin de

enriquecer la interpretación de los elementos representados y contrastar el significado atribuido por el participante y su manera de plasmarlo visualmente.

4.6.2 Focus group

Para realizar el análisis del focus group se ha partido de la grabación en audio del momento de su realización. A partir de dicha grabación, se ha procedido a su transcripción literal a través del recurso ofrecido por fesmelacta.cat, dado que de forma sencilla y ágil permite la transcripción en lengua catalana del archivo de sonido, la lengua que la mayor parte de los docentes utilizaron para expresarse durante la conversación.

En segundo lugar, se ha revisado la transcripción obtenida y se han identificado las intervenciones de cada participante. A cada una de las intervenciones se ha asignado su pseudónimo, todos presentados en la descripción de la muestra de este mismo apartado. A su vez, se ha revisado la transcripción y corregido los errores cometidos.

En tercer lugar, se ha procedido a identificar los aspectos que van más allá del código lingüístico a través de la escucha del audio registrado en la sesión del focus group. Se ha utilizado el código de transcripción utilizado por el grupo PLURAL extraído de la Tesis de Pérez – Peitx (2016) y adaptado a las necesidades de este estudio tal y como se muestra a continuación.

- | pausa breve
- / tono ascendente
- \ tono descendente
- ? entonación interrogativa
- ! entonación exclamativa
- {(AC) texto afectado} tempo rápido
- {(DC) texto afectado} tempo lento
- {(F) texto afectado} intensidad fuerte
- {(P) texto afectado} intensidad floja
- :: alargamiento de un sonido
- … - corte abrupto de un sonido
- <u>subrayado</u> énfasis
- [texto afectado] solapamiento
- |sonidos paralingüísticos| onomatopeyas
- (descripción) risas
- las mayúsculas indican nombres propios o abreviaturas (p.ej. ESO)
- “texto afectado” mezcla a lengua castellano
- [XX] eliminación del fragmento.

Como se observa sobre estas líneas, se ha tenido en cuenta para el análisis no solo el contenido explícito de las intervenciones, sino también los códigos paralingüísticos (entonación, silencios u otros) dado que éstos también aportan información relevante. Además, se ha añadido también el número de las líneas para facilitar la identificación de los fragmentos posteriores. La transcripción completa del focus group se puede consultar en el *Anexo I* de la página 87.

Posteriormente, se ha procedido a la segmentación en fragmentos de todo el texto del focus group, atendiendo a las unidades temáticas que se han identificado. De este modo, se han obtenido 12 fragmentos, que se han señalado con el código F y el número correspondiente al fragmento, seguido de las líneas de la transcripción correspondientes entre los signos bloqueadores [ ].

A continuación, se presentan la *tabla 9* que muestra los 12 fragmentos seleccionados codificados junto con la unidad temática a la que se adscriben, con el fin de ilustrar las categorías emergentes y facilitar su interpretación en relación con los objetivos del estudio.

Tabla 9

Fragmentos del focus group codificados y clasificados por temática

Fragmento	Código	Líneas	Temática
Fragmento 1	(F1)	[3-30]	Collage de Pedro
Fragmento 2	(F2)	[50-58]	Collage de Fina
Fragmento 3	(F3)	[62-74]	Collage de Sandra
Fragmento 4	(F4)	[80-107]	Collage de Silvia
Fragmento 5	(F5)	[149- 160]	Collage de Patricia
Fragmento 6	(F6)	[161-216]	Collage de Gloria
Fragmento 7	(F7)	[249-285]	Objetivos de la mediación
Fragmento 8	(F8)	[284-296]	Papel mediador de la familia
Fragmento 9	(F9)	[296-343]	Valoración del proyecto lector
Fragmento 10	(F10)	[356-382]	Elección del corpus
Fragmento 11	(F11)	[389-448]	Experiencia de acompañamiento en la etapa escolar
Fragmento 12	(F12)	[565-630]	Necesidades del profesorado

Fuente: elaboración propia.

Para realizar el análisis, se ha tomado como referencia el modelo de análisis de PLURAL a partir de las aportaciones de Krebrat-Orecchioni (2005) sintetizado por Pérez-Peitx (2016) en referencia al análisis del discurso que muestra la *tabla 10*.

Tabla 10

Modelo de análisis de Kerbrat- Orecchioni adaptado por PLURAL (2005).

OBJETOS DE LA INTERACCIÓN	INDICADORES
Dimensión interlocutiva Marco de participación	¿Quién se dirige a quién?
Lengua	¿Qué lengua se usa? ¿Hay alternancia de lenguas? ¿La lengua se convierte en tema?
Organización	¿Cómo se organiza el discurso? ¿Cómo se abre? ¿Cómo se cierra?

Dimensión temática	¿Qué tema trata? ¿Palabras clave? ¿Constelaciones de palabras?
Dimensión enunciativa Posicionamiento enunciativo	¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice? ¿Hay valoraciones y apreciaciones? ¿Usa perífrasis verbales? ¿Qué modalidad verbal predomina? Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.
Personas	¿Qué pronombres personales usa?
Situación en el tiempo	¿Distingue entre ahora y antes?
Puntos críticos	¿Hay contraste entre deseo y realidad?
Recursos expresivos	¿Utiliza metáforas u otras imágenes?
Expresión de emociones	¿Expresa preferencias y cómo se siente?
	¿Qué recursos prosódicos utiliza?

Fuente: Pérez – Peitx (2016)

Tal y como se observa en la *tabla 10*, se tienen en cuenta tres dimensiones para proceder al análisis: la dimensión interlocutiva, se refiere a quién se dirige a quién en la conversación; la *dimensión temática*, se basa en los temas que aparecen y las palabras claves; y, por último, la *dimensión enunciativa* referida al posicionamiento enunciativo de los participantes identificable a partir del uso de marcadores discursivo, pronombres y deícticos, metáforas, entre otros. Para este estudio, se prioriza la dimensión temática y enunciativa dado que son las que aportan más información al propósito de estudio de esta investigación.

4.6.3 Cuestionario

Los datos que se obtienen del cuestionario administrado a las familias son de tipología cuantitativa en su mayoría, por lo que para el análisis de los datos se recurre a procedimientos propios de esta metodología. A continuación, se detalla el proceso de análisis de dicho instrumento.

Al ser un cuestionario mixto, se propone dos procedimientos diferenciados en función del tipo de pregunta analizada. En primer lugar, para las preguntas cerradas, se ha optado por el *análisis descriptivo*, basado fundamentalmente en el cálculo de proporciones representadas mediante porcentajes para cada una de las variables correspondientes a las preguntas del cuestionario. Con el fin de visibilizar con mayor claridad los resultados de cada una de las preguntas, se ofrece una representación gráfica de cada una de ellas extraída de la plataforma Google Forms, mediante la cual se ha administrado dicho cuestionario a las familias participantes.

En segundo lugar, se ha tomado en consideración un procedimiento distinto para las preguntas abiertas por la naturaleza de estas. Por ello, en primer lugar, se ha optado por una lectura exploratoria de las respuestas obtenidas a partir de la cual se han identificado categorías emergentes. A partir de ellas, se procede a la codificación temática manual que permita agrupar las respuestas en categorías y subcategorías no

establecidas de antemano. La codificación se ha realizado de forma inductiva, identificando patrones comunes en las respuestas. Para facilitar la comprensión de los resultados y su posterior comparación entre respuestas, se recurre también a una representación visual mediante tablas y gráficos.

Es preciso añadir una apreciación acerca de las preguntas cerradas que contienen en sus respuestas una opción abierta. Concretamente, las preguntas 3, 4, 5, 7, 10, 12 que se pueden consultar en el *Anexo F* de la página 80, cuya última opción de respuesta es *Altres*. Para éstas, se ha procedido de la misma manera que las preguntas abiertas: mediante la lectura exploratoria se han identificado las categorías emergentes y se han codificado las respuestas. Finalmente, se han añadido estos resultados a los obtenidos de las respuestas cerradas para representarlos gráficamente y mostrarlos de forma conjunta. En conjunto, este procedimiento de análisis permite una lectura integrada de la información aportada por el cuestionario, combinando los datos cuantitativos obtenidos de las preguntas cerradas, con los datos cualitativos de las respuestas abiertas, aportando una visión más completa y profunda del pensamiento de las familias en relación con la lectura y la mediación de ésta.

5. RESULTADOS

En el presente capítulo, se muestran los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos y el protocolo descrito en el capítulo anterior. Se ha considerado dividir el apartado en tres epígrafes, atendiendo a los tres colectivos que forman la muestra de esta investigación.

En primer lugar, se presentan los resultados de las narrativas visuales elaboradas por el alumnado. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas del cuestionario administrado a las familias. Por último, se hallan los resultados de los instrumentos aplicados al cuerpo docente de este estudio, las narrativas visuales primero, seguidas del análisis del focus group.

5.1 Alumnado

En este apartado se detallan los resultados obtenidos de las narrativas visuales que han elaborado los niños y niñas. Para analizarlos, se han seguido los protocolos de análisis descritos en el apartado de metodología de este mismo documento.

Para facilitar la lectura, se han clasificado los dibujos teniendo en cuenta la primera categoría de análisis propuesta: *edad*. Así pues, se presentan los resultados en tres grupos: narrativas visuales del alumnado de entre 6 y 8 años, narrativas visuales del alumnado entre 8 y 10 años, y narrativas visuales del alumnado entre 10 y 12 años.

6.1.1 Narrativas visuales

A continuación, se presenta el análisis de los dibujos elaborados por el alumnado, en los tres grupos identificados sobre estas líneas. Cabe destacar que se han eliminado algunas creaciones por no ajustarse a la consigna y, por tanto, por no aportar información relevante para este estudio.

Narrativas visuales del alumnado de entre 6 y 8 años

Las imágenes realizadas por el alumnado de esta edad pueden clasificarse en dos grupos, atendiendo a la categoría de análisis del *lugar* en el que se representa la situación descrita.

- Imágenes que muestran *situaciones escolares*: es el grupo más numeroso (6 dibujos) y muestran en la mayoría de los casos una perspectiva protagonista de la situación lectora. El alumnado ha optado por dibujarse a sí mismo leyendo, casi siempre sentado en una silla frente a una mesa con un rostro alegre. En otras ocasiones, se han plasmado actividades mediadoras como la lectura en voz alta, la lectura individual, las actividades por rincones[4] o la lectura con música.

- Imágenes que muestran situaciones en una *biblioteca*: es una minoría entre las narrativas visuales analizadas, dado que solo aparece en 2 ocasiones. Hacen referencia a la lectura que se lleva a cabo en el entorno de una biblioteca específicamente.

Atendiendo a la categoría de los *sujetos* que aparecen en las narrativas, cabe destacar que los dos grupos de dibujos mencionados, solo aparece el alumno o alumna realizando la acción de leer. Sin embargo, observando los sujetos que el alumnado ha representado, cabe destacar un tercer grupo de narrativas visuales.

- Imágenes que representan *personajes*: es el segundo grupo más numeroso (6 dibujos, frente a 8 en el que aparecen niños y niñas) y muestran episodios o personajes de historias leídas por el alumnado, en su mayoría de forma autónoma. Suelen acompañarse del fragmento del cuento que han representado, como en el ejemplo que se muestra a continuación, en el que se puede leer: "*El mati i avia una aruga ce mirave les flors. Li a gradava laulor de les flors*", en referencia a la Oruga glotona de Éric Carle. En el *Anexo G*, en la página 82 se pueden consultar más ejemplos de este grupo de narrativas.

[4] El aprendizaje por rincones es una metodología llevada a cabo en 1º de Primaria como enlace entre la etapa Infantil y Primaria. Suelen estar clasificadas por áreas o contenidos de aprendizaje y el alumnado, escoge de entre las actividades propuestas, cuales quiere realizar primero. Uno de los rincones suele ser de lectura.

Imágenes que muestran personajes



Narrativas visuales del alumnado de entre 8 y 10 años

En esta franja de edad, atendiendo a la categoría de análisis del *lugar*, se han podido clasificar las imágenes en cuatro grupos, manteniendo el grupo de las imágenes que muestran situaciones en una biblioteca o en el contexto del centro escolar y añadiendo dos lugares que el anterior grupo de edad no había considerado.

- Imágenes que muestran situaciones en *casa*: en estas representaciones, el alumnado ha optado por tomar una perspectiva en primera persona y dibujarse a sí mismo en un lugar cómodo del hogar familiar. Sin embargo, la mayoría de estas representaciones hacen referencia a la lectura individual y silenciosa que los niños y niñas llevan a cabo en su habitación o en el sofá. A continuación, se presenta una imagen de este tipo.

Imágenes que muestran situaciones en casa



"Estic a casa llegint un dels meus altres nous llibres abera ssi me agrada."

- Imágenes que muestran situaciones al aire *libre*: este grupo de dibujos elaborados por el alumnado reflejan situaciones de lectura individual, en la mayoría de los casos, rodeados de un ambiente relajado y apacible. El bosque, la montaña, una hamaca o los árboles son los espacios más representados, dando más importancia al ambiente que a los sujetos, que no aparecen apenas, como se muestran en los ejemplos que aparecen en el *Anexo G*, en la página 82.

- Imágenes que muestran *situaciones escolares*: un número muy limitado de representaciones (2 dibujos) se sitúan en la escuela, a diferencia de la franja anterior. Se puede consultar un ejemplo de este grupo de narrativas en el *Anexo G*, en la página 83.

- Imágenes que muestran situaciones en una *biblioteca*: solo una producción se ubica en el espacio de una biblioteca. Cabe destacar que, a diferencia del grupo de edad anterior, en este caso la alumna ha representado dos personas leyendo conjuntamente, como se observa en el ejemplo que se presenta a continuación.

Imágenes que muestran situaciones en la biblioteca



"2 nen estaven en una llibreria i diuen: Que guai es llegir, si!!.Hi ha un circ de llibres, el llibre és la Caputxeta vermella i el llop i la recepcionista decorant la biblioteca."

Los grupos anteriores de representaciones muestran en todos los casos la actividad de leer en distintos espacios, sin embargo, atendiendo a la categoría de los *sujetos* que aparecen se han obtenido los resultados que se presentan a continuación:

- Imágenes de *lectura individual*: es el grupo más numeroso (8 representaciones) y se caracteriza por una representación que solo muestra el sujeto lector en la creación, tal y como se muestra en el ejemplo que se muestra a continuación.

Imágenes que muestran lectura individual



"Soc jo llegan un bon llibre, a qualsevol lloc."

- Imágenes de *lectura acompañada*: este grupo de representaciones muestran siempre más de un sujeto que realizan juntos la lectura, pero existe una combinación de situaciones de lectura. Parte del alumnado ha representado alguna situación relacionada con la vida escolar (lectura de pentagramas, ruta literaria o concurso de lectura en voz alta) en la que el acompañamiento se da entre iguales (5 imágenes). En 2 ocasiones se ha identificado un sujeto adulto que acompaña la lectura del infante, aludiendo a "*una persona*" o "un gran". Por último, un caso ha representado una escena de lectura compartida familiar. A continuación, se muestra un ejemplo del acompañamiento familiar, junto con el texto que el alumno ha escrito, pero se pueden consultar en el *Anexo G*, en la página 83, otros tipos de acompañamiento señalado.

Imágenes que muestran lectura acompañada



"La meva activitat de lectura preferida és que amb familia llegim un llibre. A vegades jo llegeixo, alttres vegades els meus pares però sempre llegim alguna aventura, un còmic, un llibre de comèdia i un que altre de una mica de por. A mi personalmen m'agraden més els d'aventures."

- Imágenes que muestran *personajes*: La mayor parte de los títulos y personajes que aparecen corresponden con libros que el alumnado escoge y no aquellos que la escuela propone como lectura obligatoria, como se muestra en el *Anexo G*, en la página 83.

Todas las narrativas mencionadas en este análisis, se representa la lectura como el ejercicio de descodificación o la comprensión de las historias, pero haciendo referencia constante al lenguaje escrito. A continuación, se muestra un tipo distinto de lectura ofrecido por un alumno en su creación, que se identifica como una categoría emergente.

- Imágenes de lectura de *ilustraciones*: en un caso, se muestra la observación de ilustraciones como actividad de lectura, acompañada del texto siguiente "A mi la meba activitat preferida es mira els dibuixos del llibre", tal y como se presenta bajo estas líneas.



Imágenes que muestran lectura de ilustraciones

"A mi la meba activitat preferida es mira els dibuixos del llibre."

Narrativas visuales del alumnado de entre 10 y 12 años

En esta franja de edad, atendiendo a la categoría de análisis del *lugar*, se han podido clasificar las imágenes en cuatro grupos, de forma semejante a la categoría de edad anterior. A continuación, se muestran los resultados obtenidos.

- Imágenes que muestran situaciones en *casa*: las narrativas que sitúan al alumnado en el hogar familiar aparecen 9 veces, pero se mantienen las situaciones que representan a los sujetos leyendo de forma individual y silenciosa en lugares cómodos o privados. A diferencia de las narrativas de la franja de edad anterior, se muestra que el alumnado expresa emociones al respecto *("Això és a 3r quan vaig llegir un llibre que m'encantava…"*) o añade detalles ("*Aquí jo estic llegint per la nit abans de dormir*"). El ejemplo que se muestra en el *Anexo G*, en la página 84, es paradigmático de este grupo de imágenes.

- Imágenes que muestran situaciones al aire *libre*: este grupo de dibujos también ha aumentado, observándose en 12 ocasiones, añadiendo en los textos que acompañan a las representaciones matices que añaden información relevante. La mayor parte de los participantes que han dibujado lectura al aire libre han argumentado su elección con una mejora de la temperatura y la comodidad del entorno. Además, es significativo que aparezca la playa en numerosas ocasiones. En una de ellas se alude a la lectura como forma de evasión de la realidad.

Imágenes que muestran situaciones al aire libre



"Aquesta imatge que he desitjat sempre, ho he fet poques vegades però quant realmente em ve de gust viure aquest moment és quant estic a clase o fent coses aburides ."

- Imágenes que muestran *situaciones escolares*: algunas de las producciones representan experiencias vividas por el alumnado en el curso escolar actual en relación con la lectura. Concretamente, aparecen el certamen literario, el concurso de lectura en voz alta, la ruta literaria y actividades interniveles con la lectura como actividad principal. Sin embargo, cabe destacar que no es un grupo muy numeroso de aportaciones (4 imágenes).

Imágenes que muestran situaciones escolares



"Algú llegeix al certamen litarari".

- Imágenes que muestran situaciones en una *biblioteca*: como en la franja de edad anterior, las situaciones que se representan en la biblioteca son protagonizadas por las alumnas que las crean que se dibujan junto a su grupo de amigas. El número de aportaciones en este grupo se mantiene bajo en esta franja de edad también, tan solo en 1 ocasión se sitúa en la biblioteca. Se puede consultar un ejemplo en el *Anexo G*, en la página 84.

Atendiendo a la categoría de los *sujetos* que aparecen en las narrativas visuales se han obtenido los mismos grupos de imágenes que en la franja de edad anterior, sin embargo, su frecuencia ha cambiado. A continuación, se detallan los resultados obtenidos.

- Imágenes de *lectura individual*: sigue siendo el grupo más numeroso el que muestra solo un sujeto en todo el dibujo (17 dibujos), siendo éste el alumno o alumna que realiza la lectura para sí mismo, como el que se muestra en el *Anexo G*, en la página 84.

- Imágenes de *lectura acompañada*: este grupo de representaciones muestra dos sujetos implicados en la lectura. Tiene poca representación (3 ocasiones), y se muestra en dos ámbitos distintos: el escolar y el familiar, como el ejemplo que se presenta en el *Anexo G*, en la página 84.

- Imágenes que muestran *personajes*: este grupo de narrativas disminuye de forma muy considerable en esta franja de edad (4 dibujos). Además, los textos que acompañan a los dibujos señalan un acercamiento entre el título leído y el sujeto lector, como muestra imagen en el *Anexo G*, en la página 84. Además, se incluyen géneros literarios como cómics o cartas, en lugar de los títulos concretos de las obras leídas para mostrar sus preferencias lectoras.

Por último, cabe destacar un grupo de narrativas visuales que pueden englobarse en una categoría emergente no prevista en el protocolo de análisis previo. Se trata de diversas situaciones de lectura en las que la *gamificación* juega un papel importante. Son un grupo de 6 imágenes que representan situaciones en las que la lectura se presenta como un juego competitivo en la mayor parte de los casos, o como un medio para resolver una serie de pruebas, tal y como muestra la siguiente imagen.



"Quan fem activitatss i en varegeu, activitatd de llegir i de descobrir cosas per obrir un cofre del tresor."

En la *tabla 11* se presenta el número de dibujos que se han identificado de cada categoría para cada grupo de edad con el propósito de visualizar qué grupo es más numeroso, de forma que se concrete el análisis anteriormente descrito y se facilite la interpretación de los resultados a través de la comparación de la frecuencia de imágenes identificadas en cada franja de edad.

Tabla 11

Comparativa de las categorías por edades

	de 6 a 8 años	de 8 a 10 años	de 10 a 12 años
Lugar			
Escuela	6	2	4
Biblioteca	2	1	1
Casa	0	4	9
Aire libre	0	4	12
Otros	0	1	1
Sujetos			
Niño	8	8	17
Niño - familia	0	1	3
Niño - docente	0	2	0
Niño - compañero	0	5	9
Personajes	6	7	4
Acciones			
Leer	7	9	15
Dibujar	0	1	1
Leer en voz alta	1	3	6
Gamificación	0	0	6
Otras	1	3	2
Gama cromática			
Colores fríos	8	1	12
Colores cálidos	8	15	16
Sin color	0	8	6

Emociones			
Sonrisa	12	11	22
Actitud neutra	1	2	7
Mensajes explícitos			
Descriptivos	12	15	12
Posicionamiento personal	3	9	22

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar en la *tabla 11* se observa una evolución importante en los significados atribuidos a la lectura. Si bien en las primeras edades, el alumnado sitúa la lectura en el entorno escolar, a medida que van creciendo, ésta se desplaza hacia espacios privados, como el aire libre o el hogar, mostrando una apropiación personal de la experiencia lectora. De modo análogo, pese a que el alumnado de menor edad tiende a representarse solo a sí mismo, el alumnado entre 10 y 12 años se representa acompañado de la familia o los compañeros de clase, sugiriendo una conciencia social del acto lector. En las acciones representadas se destaca una diversidad de actividades relacionadas con la lectura que también evolucionan con la edad, aportando matices distintos. Las categorías de gama cromática, emociones y mensajes explícitos señalan una evolución a lo largo del tiempo de la complejidad emocional, a reflexión personal y una progresiva interiorización de la lectura como experiencia significativa y subjetiva.

5.2 Familias

A continuación, se presentan los resultados correspondientes al análisis del cuestionario administrado a las familias. Se han aplicado dos procedimientos de análisis en función de la tipología de pregunta formulada: preguntas abiertas y preguntas cerradas, más ampliamente descrito en el apartado de metodología de este mismo trabajo.

5.2.1 Cuestionario

Los resultados se agrupan en cuatro ámbitos para facilitar su lectura y su posterior discusión: general, lectura en casa, lectura en la escuela y perspectivas futuras.

Ámbito general

En primer lugar, se presentan los resultados del primer ámbito designado como ámbito general, analizando la participación de las familias de forma global a partir de la primera pregunta del cuestionario administrado.

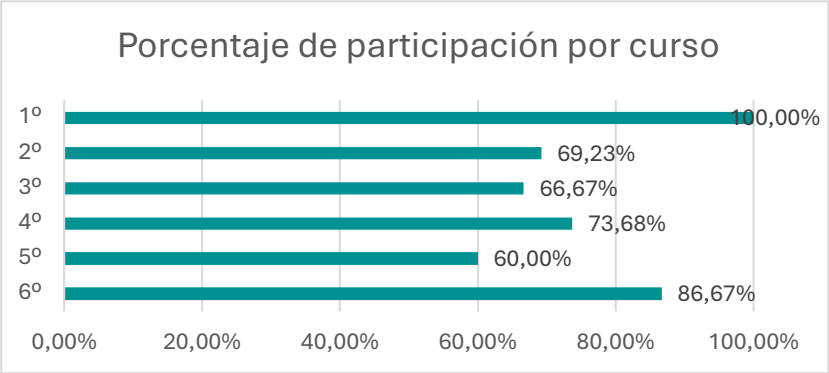
De las 92 familias que dieron su consentimiento para la participación en este estudio, finalmente se han obtenido 59 respuestas que representan el 64% de las familias. Tal y como muestra el *Anexo H* en la página 85 el número de respuestas obtenidas es bastante equitativa entre los seis cursos de Primaria.

En la *figura 3*, se muestra el porcentaje de participación por curso en función del número de familias que dieron su disponibilidad de participación. Destaca el bajo nivel de

participación del quinto curso, habiendo obtenido un total de 12 respuestas, de las 20 familias que firmaron el consentimiento, que representan el 60% de participación en ese curso.

Figura 3

Porcentaje de participación por curso respecto el total de familias participantes



Fuente: elaboración propia.

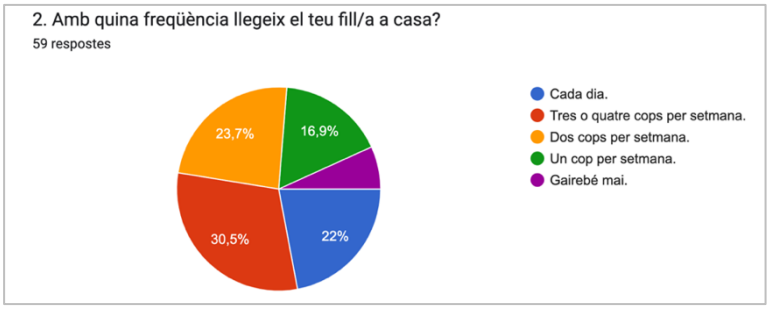
Ámbito lectura en casa

En este apartado se presentan los resultados de las preguntas 2, 3, 4, 5 y 6 correspondientes a las preguntas que versan sobre los hábitos del alumnado en el entorno del hogar familiar.

En la *figura 4* se muestra la frecuencia con la que el alumnado desarrolla la actividad de leer en casa. Tal y como muestran las respuestas obtenidas a la pregunta número 2. Aproximadamente el 50% de las familias afirman que sus hijos/as leen entre cuatro y dos veces por semana, mientras que un porcentaje muy bajo, el 6,8%, afirman que no leen casi nunca.

Figura 4

Frecuencia de lectura del alumnado



Fuente: Google Forms.

En referencia a la tercera pregunta, en la que se requiere quien acompaña las lecturas en el ámbito familiar, el 35% de las familias aproximadamente han respondido que los infantes leen acompañados, mientras que el 45,8%, afirman que realizan la lectura solos.

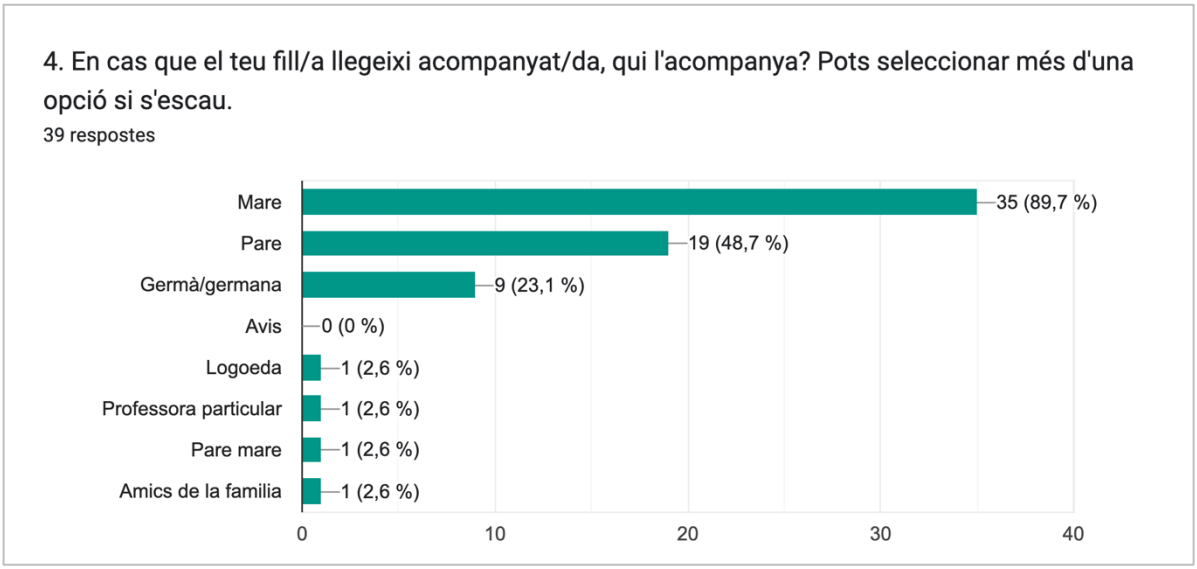
La tercera opción que contemplaba el cuestionario, *Altres*, ha sido escogida por 11 participantes representando el 18,6%. En sus respuestas manifiestan que la modalidad de acompañamiento de la lectura de sus hijos/as combina las dos tipologías anteriores. En el *Anexo H* en la página 85, se muestra de forma visual la información anteriormente descrita, añadiendo la categoría emergente *a veces solos/as, a veces acompañado/a*.

La pregunta 4 se planteaba a colación de la pregunta anterior, puesto que pedía dar respuesta al sujeto que acompaña la lectura en el ámbito familiar. Como en el caso de la tercera pregunta, también dejaba espacio en la opción *Altres* a manifestar una alternativa distinta a las opciones indicadas de antemano.

En la *figura 5* se puede observar que personas externas al ámbito familiar, como logopedas, profesoras particulares y amigos de la familia, también ejercen el papel de mediadores. Se han mantenido las respuestas de los participantes como categorías emergentes en esta pregunta. También se puede observar que es la madre quien, en un porcentaje muy elevado de respuestas (89,7%), ejerce el papel de mediadora de lectura dentro del ámbito familiar.

Figura 5

Sujetos que acompañan la lectura en el ámbito familiar



Fuente: Google Forms.

En la pregunta 5, en la que se requería responder a la pregunta sobre si, según su punto de vista, podían emprender alguna iniciativa en favor de la promoción de la lectura en su ámbito, existe una variedad de respuestas. Para facilitar su interpretación, se puede consultar en el *Anexo H* en la página 85, en la que se han incluido preguntas respondidas a través de la categoría *Altres.* Se ha optado incluirlas en la categoría *Sí*, dado que la respuesta era positiva y el comentario que los participantes han añadido

puede causar interferencias con la siguiente pregunta, que versa sobre el tipo de iniciativas llevadas a cabo. Así, el 56 % de las familias afirman que ya llevan a cabo iniciativas para promocionar la lectura. Sin embargo, el 35,6% de las familias manifiesta su intención en llevarlas a cabo, pero un desconocimiento acerca de qué actividades pueden realizar. Cabe destacar que ha habido una aportación acerca de los efectos que producen las iniciativas tomadas por la familia para la promoción de la lectura, categorizada con la misma respuesta que el/la participante ofrece *"Sí, les duem a terme però el resultat és gairebé nul".*

La última pregunta de este ámbito corresponde a la pregunta número 6 de tipología abierta, por lo que se han establecido las categorías temáticas que permitan agrupar las respuestas en categorías más amplias que sean de utilidad para alcanzar las conclusiones posteriores. Dicha pregunta versaba sobre los ejemplos de iniciativas que las familias llevan a cabo para la promoción de la lectura. En la *tabla 12* se ofrece una visión sintética y ejemplificada de las respuestas ofrecidas por los participantes, agrupadas en las categorías emergentes identificadas.

Tabla 12

Respuestas de los participantes sintetizadas y agrupadas en categorías

Categoría	Ejemplos de respuesta
Asignación de tiempo fijo	- Leer antes de dormir. - Tiempo de lectura en familia. - Leer durante la cena.
Lectura acompañada	- Lectura familiar - Lectura en voz alta
Soporte de entidades mediadoras	- Bibliotecas - Librerías - Clubes de lectura - Concurso: Legiland[5]
Conversaciones en torno a la lectura	- Comentario de las lecturas de cada miembro de la familia. - Explicar lo que han leído. - Recomendaciones entre miembros de la familia. - Hacer preguntas sobre el libro leído conjuntamente
Construcción del propio corpus	- Libros a su alcance - Búsqueda de temáticas de su interés - Aceptar recomendaciones de la bibliotecaria. - Aceptar recomendaciones de la escuela. - Regalar libros. - Estimular la lectura de colecciones. - Partir de su interés para ofrecer lecturas.
Modelización	- Lectura por parte de los adultos. - Dejar que los hijos vean que los padres y madres leen.

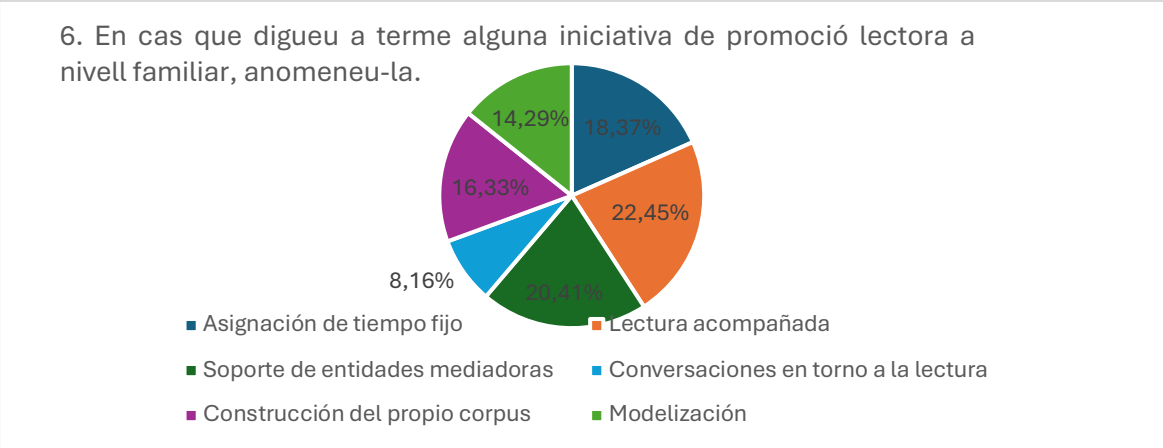
Fuente: elaboración propia.

[5] Concurso promovido por una entidad con el objetivo de generar hábito lector evaluando el proceso. Más información, https://legiland.cat/ca/

En la *figura 6* se presenta una representación gráfica de la distribución de porcentaje por categoría, lo que permite una interpretación más clara de los resultados. Se observa que la iniciativa menos utilizada son las conversaciones en torno a la lectura, con una diferenciación notable con el resto de las categorías. Sin embargo, el resto de las categorías muestran una cercanía en sus respuestas. La más nombrada corresponde a la lectura acompañada, seguida de la visita y participación de actividades realizadas por entidades mediadoras como bibliotecas. En la franja intermedia, se encuentran la asignación de un tiempo dedicado a la lectura, mayoritariamente antes de dormir; las iniciativas orientadas a la construcción del propio corpus; y, por último, la modelización adulta frente a los infantes como estrategia de promoción lectora.

Figura 6

Frecuencia de iniciativas para la promoción de la lectura



Fuente: elaboración propia.

Ámbito lectura en la escuela

El segundo ámbito lo integran las preguntas 7 a 12 que interrogan a las familias acerca de las actitudes observadas en sus hijos/as relacionadas con las actividades de lectura promovidas por la escuela.

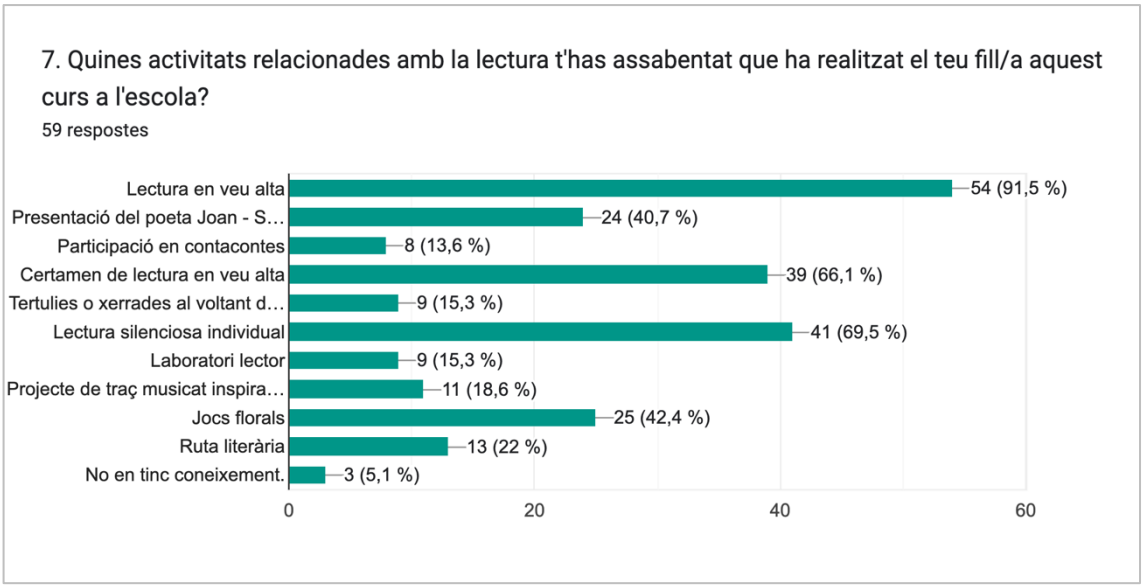
La pregunta 7, primera en este ámbito, exploraba el conocimiento de las familias sobre las actividades llevadas a cabo por el alumnado en materia de promoción lectora. La *figura 7* muestra las respuestas obtenidas. Se observa que tres familias han manifestado su desconocimiento, mientras que el resto de las actividades han sido escogidas en, al menos, 8 ocasiones. Es pertinente señalar que no todo el alumnado participa de las mismas actividades, como se ha señalado en el apartado de la descripción del contexto, por lo que no se espera el mismo resultado para todas las actividades.

Destacan las puntuaciones elevadas de las siguientes propuestas: *Lectura en veu alta, Certamen de lectura en veu alta, Lectura silenciosa individual*. Actividades como *Presentació del poeta Joan Salvat- Papasseit* y *Jocs Florals* destacan por obtener una

puntuación media, dado que son experiencias dirigidas a todo el alumnado y presentan un porcentaje menor al 50 %.

Figura 7

Conocimiento de las actividades de lectura realizadas por el alumnado



Fuente: Google Forms.

La siguiente pregunta, número 8, se plantea a colación de la anterior, dado que invita a las familias a reflexionar sobre los objetivos que la escuela persigue en el planteamiento de las actividades que aparecen en la pregunta 7. Dado que se trata de una pregunta abierta, se ha procedido a la identificación de categorías emergentes que puedan agrupar distintas respuestas, con el fin de facilitar la interpretación de sus resultados.

Las 5 categorías identificadas son: mejora de competencias lingüísticas, desarrollo de la competencia literaria, desarrollo de competencias personales, desconocimiento y, por último, una categoría que engloba las respuestas poco precisas, clasificada como *otras*.

La *tabla 13* recoge las 5 categorías emergentes identificadas, acompañadas de una síntesis de las respuestas de los participantes, clasificadas en cada una de ellas. Asimismo, también incorpora el porcentaje de aparición de cada categoría con el propósito de facilitar su análisis e interpretación, y contribuir a la obtención de conclusiones relevantes para el estudio.

Tabla 13

Objetivos de las actividades promovidas por el centro

Mejora de competencias lingüísticas	Desarrollo de la competencia literaria	Desarrollo de competencias personales	Desconocimiento	Otras
- Comprensión lectora - Fluidez lectora - Lectoescritura - Lectura en voz alta - Vocabulario - Expresión oral - Escritura - Pronunciación	- Fomento[6] de la lectura - Hábito lector - Conocimientos cultural-literarios - Conocimiento de obras clásicas y modernas. - Creatividad lectora	- Enriquecimiento personal. - Lectura integrada en la vida diaria. - Aprender leyendo. - Descubrir - Disfrutar - Potenciar la agilidad mental. - Seguridad propia.	- No lo explica demasiado - No sabría decir	- Mejorar
36,5%	41,4%	13,4%	2,4%	6%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, la mayor parte de las respuestas de los participantes se centran en la mejora de la competencia lingüística, en todas las habilidades productivas y receptivas; y en el desarrollo de la competencia literaria, aludiendo sobre todo al fomento de la lectura y del hábito lector. Los aspectos relacionados con las competencias personales presentan menor frecuencia. En la categoría de respuestas que manifiestan desconocimiento, se han encontrado el 2,4% de las aportaciones, una cantidad poco significativa respecto al resto de categorías. Finalmente, el 6% respuestas han sido clasificadas como ambiguas por su brevedad y poca claridad. Se presenta en el *Anexo H* en la página 86, un gráfico de los resultados de esta pregunta con el propósito de visualizar los resultados para esta pregunta de forma clara.

La siguiente pregunta, numerada en el noveno lugar en el cuestionario administrado, interroga acerca de la observación directa de un cambio de actitud del alumnado relacionada por alguna de las propuestas de la escuela. Dicha pregunta ha obtenido los resultados de forma gráfica se pueden consultar el *Anexo H* en la página 86.

Más del 55% de las familias participantes opinan que alguna propuesta de la escuela les ha permitido observar mayor interés por la lectura. En cambio, el 35,6% de las

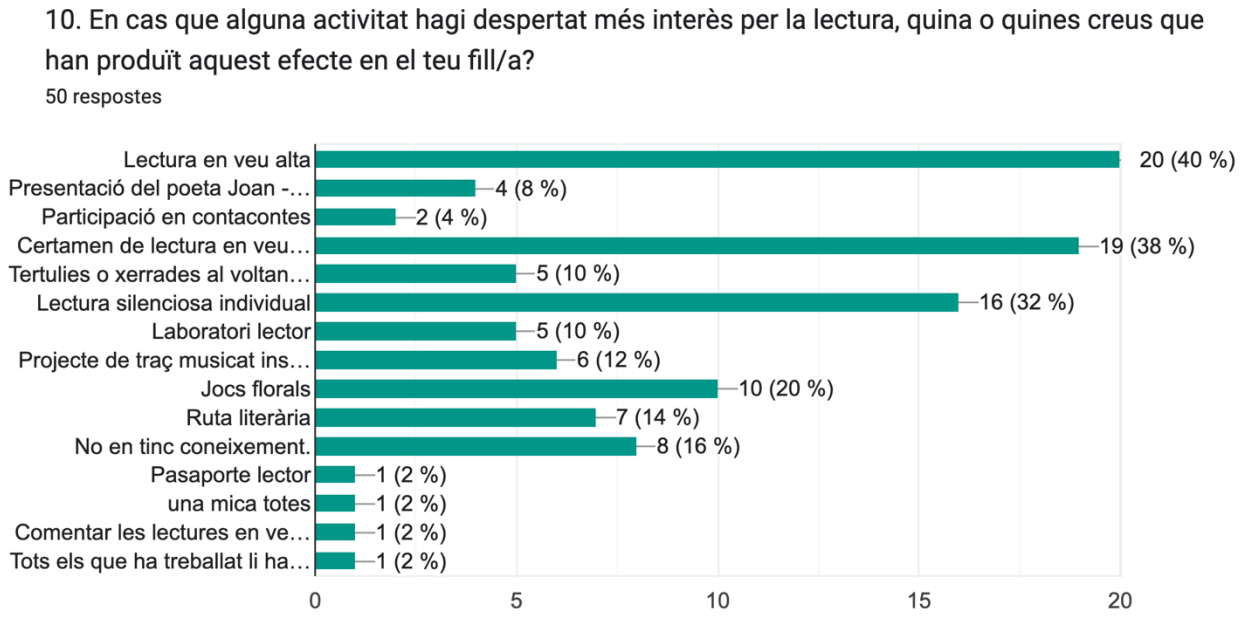
[6] Para facilitar la lectura y debido a su proximidad conceptual, se ha agrupado bajo esta denominación las respuestas que aluden a aspectos como: acercamiento, atractivo, incentivar, amor, despertar el interés, disfrutar, promover y motivación.

familias, no están seguras de observar un cambio de actitud. Finalmente, el 8,5% responden no haber observado ningún cambio.

En la décima pregunta del cuestionario tiene relación con la anterior, dado que se pide a las familias que identifiquen las actividades que han provocado los cambios anteriores. En la *figura 8*, se pueden observar sus respuestas.

Figura 8

Actividades escolares que han provocado más interés por la lectura



Fuente: Google Forms.

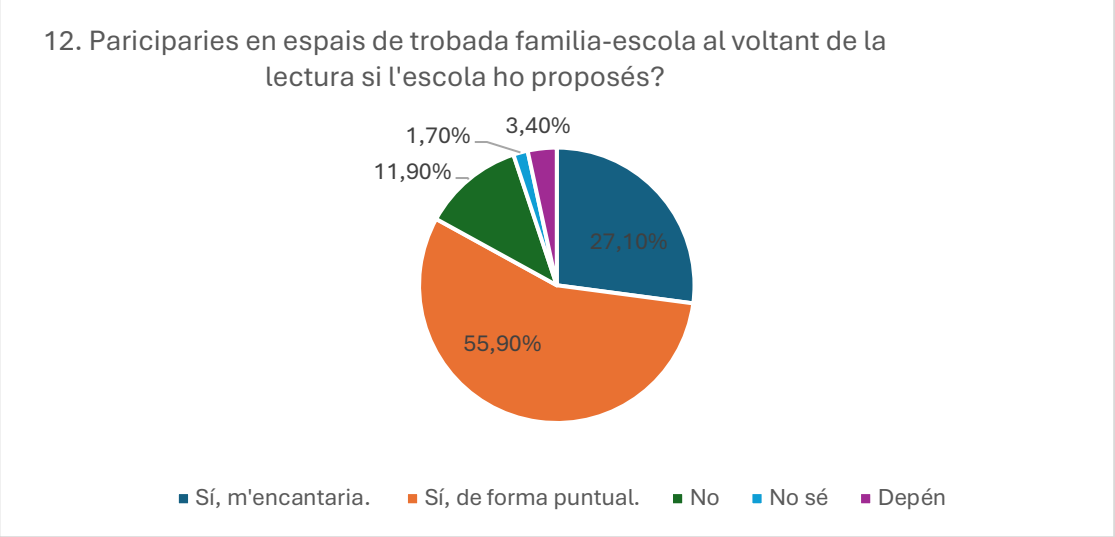
Tal y como se puede observar en el gráfico sobre estas líneas, las actividades que más han motivado un cambio en el interés por la lectura del alumnado corresponden a *la lectura en voz alta, el certamen de lectura en voz alta y la lectura silenciosa individual*. Las que menor influencia ejercen, bajo su punto de vista, son la presentación del poeta Joan Salvat-Papasseit y la participación en cuentacuentos. Cabe destacar las aportaciones abiertas de algunos participantes que han manifestado *"tots els que han treballat li han agradat", "comentar les lectures en veu alta", "una mica totes", "pasaporte lector*", que se han incluido en el gráfico anterior.

Las siguientes dos preguntas, numeradas como 11 y 12 corresponden a las últimas de este ámbito y se relacionan con la participación de las familias en alguna de las actividades relacionadas con la lectura que la escuela ha realizado. Aproximadamente el 50% de los participantes afirman haber sido invitadas a participar en una actividad sobre la lectura realizada en la escuela. Sin embargo, el 30,5% ha respondido que no recuerda haber sido invitada, y un 15,3% afirma no haber sido invitada. En el *Anexo H* de la página 86, se puede consultar el gráfico que visibiliza esta información.

En la *figura 9* se muestran las respuestas a la pregunta 12 en la que se les requería acerca de su disponibilidad para participar en espacios de encuentro entre las familias y la escuela entorno a la lectura organizadas por la escuela. La última de las posibilidades de respuesta de esta pregunta era *Altres*. Tres de las aportaciones han seleccionado dicha opción, de modo que se han categorizado temáticamente y se presentan en la *figura 9* como *No sé* y *Depén.* Esta última categoría se refiere a las aportaciones que vinculan la disponibilidad de participación en estas actividades a la logística familiar y laboral.

Figura 9

Intención de participación de las familias en actividades de lectura organizadas por la escuela



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se observa, el 83% de las familias participarían en este tipo de actividades, la mayor parte de ellas de forma puntual (55,9%). Sin embargo, el 12% de las familias no participarían y el 5% ha respondido de forma abierta.

Ámbito perspectivas futuras

En este apartado se presentan los resultados de las preguntas 13 y 14 correspondientes a las preguntas que versan sobre la posibilidad de abrir perspectivas futuras y la oportunidad brindada a la familia para hacer propuestas en materia lectora.

La pregunta número 13, de naturaleza abierta, propone a la familia escribir libremente actividades y propuestas que les gustaría que la escuela propusiera. Para el análisis se ha seguido el mismo protocolo que para las otras preguntas abiertas y se han considerado 5 categorías emergentes que se muestran en la *tabla 14*, acompañadas de una síntesis de las aportaciones de los participantes.

Tabla 14

Propuestas de las familias para actividades de promoción lectora en la escuela

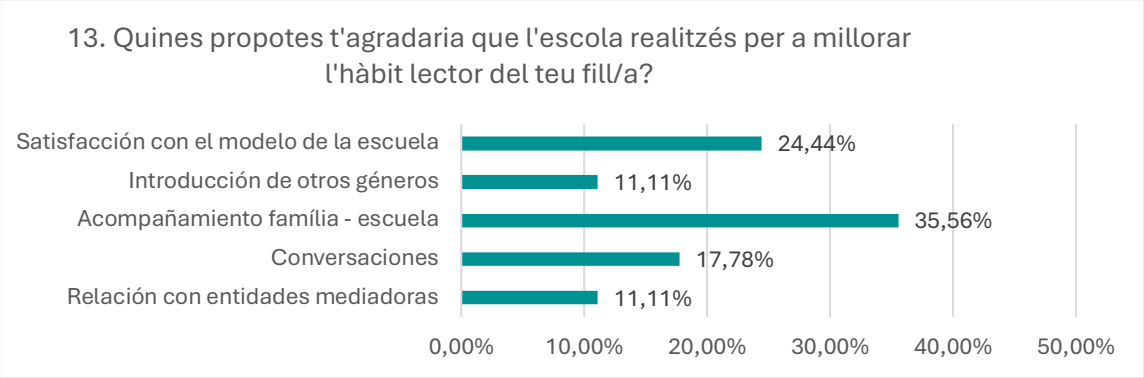
Relación con entidades mediadoras	Conversaciones	Acompañamiento familia-escuela	Introducción de oros géneros	Satisfacción con el modelo de la escuela
- Concursos. - Bibliotecas. - Talleres con escritores e ilustradores.	- Con alumnado de distintas edades. - Sobre títulos propios. - Recomendaciones. - Lectura coral.	- Club de lectura padres/hijos. - Lectura diaria. - Técnicas para el desarrollo de habilidades lingüísticas. - Guía para desarrollar el hábito lector. - Tutor lector. - Maleta viajera. - Seguimiento del hábito de lectura en casa. - Lectura acompañada.	- Cómics. - Relatos. - Noticias. - Otras materias (libros de conocimientos)	- Ya las has realizan. - Son suficientes. - Hacer lo mismo que este curso.

Fuente: elaboración propia.

A través de los datos recogidos de las respuestas de los participantes a esta pregunta, se ha elaborado el gráfico que permite observar cuáles son las iniciativas más demandadas por las familias. Como se observa en la *figura 10* las respuestas englobadas en la categoría *acompañamiento familia-escuela*, caracterizadas por ser propuesta que buscan el contacto y la proximidad entre la familia y la escuela para la mejora del hábito lector, son las que obtienen mayor puntuación (35,56%). Cabe destacar que la categoría denominada *satisfacción con el modelo de la escuela*, también ha obtenido una alta puntuación, 24, 44% del total de respuestas. Las otras tres categorías obtienen puntuaciones similares que abarcan entre el 10 y el 17%.

Figura 10

Demandas de las familias para el desarrollo lector



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la última pregunta, en la que los participantes podían añadir algún comentario, se observan pocas respuestas. En ellas se puede identificar el deseo de tomar contacto con las bibliotecas del entorno, la introducción de los libros que leen de forma autónoma en la vida de la escuela, aspectos ya comentados a lo largo de todo el cuestionario.

Sin embargo, cabe destacar una referencia a la posibilidad de introducir literatura digital en las aulas y un comentario acerca del desconocimiento de las propuestas que se llevan a cabo en las aulas fruto de una mala comunicación por parte de la escuela.

5.3 Docentes

En este apartado se presentan los resultados de los instrumentos aplicados al colectivo docente de esta investigación. En primer lugar, se muestra el análisis de las narrativas visuales y, a continuación, el análisis del focus group realizado con los mismos participantes.

5.3.1 Narrativas visuales

A continuación, se presenta el análisis de las narrativas visuales realizadas por el cuerpo docente participante en esta investigación. Con el fin de mostrar los resultados de forma clara y contextualizada, se ha optado por mostrar el collage elaborado por el o la docente y, seguidamente su análisis mediante las categorías señaladas a tal efecto en el apartado de metodología de este mismo trabajo.

Además, dada la naturaleza etnográfica de esta investigación, se ha considerado identificar el collage con el nombre de su creador, con el propósito de facilitar su comprensión y relacionarlo con las características de cada docente descritas en la muestra de esta investigación y que constan en el apartado de metodología en este documento.

Collage de Sandra



Atendiendo a la **forma** de la imagen, tal y como se observa, la docente ha representado una imagen que muestra una secuencia. En este caso, se observa el proceso de lectura desde las primeras edades, representado por el bebé que se presenta arriba a la izquierda de la imagen, hasta la lectura individual o en voz alta, que se observa en la parte derecha del collage, pasando por la lectura de imágenes o el proceso

sintético de la lectura a través de letras y sílabas de distinta tipografía, así como la lectura de cuentos y las estructuras gramaticales de las oraciones.

En cuanto al **contenido** del collage, se identifican dos ámbitos distintos: las letras y los libros. En cuanto a éstos últimos, se puede identificar, en varias de las imágenes que lo componen, que se ambienta en un aula o en una biblioteca escolar en la que una docente acompaña la lectura del alumnado. Los infantes que se representan están, en la mayoría de los casos, rodeando a la docente en actitud de escucha activa o participando de las conversaciones entorno al libro que la maestra lee. Asimismo, en una de las imágenes también aparece un niño leyendo de forma autónoma en un espacio semejante a una biblioteca.

Por consiguiente, las acciones que Sandra ha considerado representar son múltiples y variadas tanto en agrupación como en el papel que desempeñan los sujetos infantiles en la lectura. Sin embargo, el papel de la maestra siempre es activo, sea leyendo o sea conduciendo la conversación que mantienen los niños y niñas. Las expresiones de los rostros que se pueden observar en el alumnado transmiten sorpresa, alegría o atención. Sin embargo, a la maestra no se le ve el rostro más que en una ocasión en actitud de lectora en voz alta.

En cuanto al ámbito de las letras, se observan distintas tipografías (mayúscula, ligada o de imprenta) haciendo hincapié en el método sintético de aprendizaje de la lectura y su relación con la conciencia fonológica y la atribución de significado a las palabras.

En la representación procesual que ha elaborado Sandra, se puede observar que ha optado por mostrar un gran número de materiales distintos integrando así los dos ámbitos descritos: álbumes ilustrados, álbumes ilustrados mudos, cuentos y objetos representativos del cuento, tarjetas, juegos elaborados para la lectura de sílabas y palabras, y poemas con pictogramas.

Para completar el collage, la maestra escribió *“Obrir un llibre és la porta al coneixement, a l’experiència, al somni… Cada lletra és un pas més a créixer i descobrir”.* De este texto destaca en primer lugar los dos elementos relacionados con la lectura que la maestra ha mostrado también en su narrativa visual, el libro y las letras. De forma que confirma la visión procesual pero integrada de la lectura de la profesora. Por otro lado, se identifican nombres y acciones relacionadas con ambos conceptos: conocimiento, experiencia, sueño, crecer y descubrir. En la elección de estas palabras podemos observar, por un lado, el valor que la profesora le da a la cultura escrita como vía de acceso al conocimiento y, por tanto, al crecimiento y el descubrimiento del mundo y de uno mismo. Pero, por otro lado, experiencia y sueño, también otorgan a la lectura, una visión más imaginativa y de disfrute.

Collage de Fina



El collage que ha elaborado esta profesora se titula *Llegim el carrer.* Según su **forma**, se identifica una representación con valor simbólico, dado que pretende transmitir una idea a través de la superposición de las imágenes escogidas y manteniendo para su interpretación un grado de abstracción elevado.

En cuanto a su **contenido**, se observa que la representación está compuesta íntegramente por carteles y señales fácilmente reconocibles, por lo que el espacio representado coincide con las calles y el entorno cotidiano, mostrando la relación entre la lectura y la realidad en la que se pueden encontrar las palabras. En otras palabras, el collage alude a la significativa relación entre la lectura y los contextos reales en los que ésta se desarrolla.

Esta imagen recurre a la función más pragmática de la lectura, centrada en la descodificación de los símbolos, su conexión con la realidad en la que se encuentran y la utilidad de la atribución de los significados. Además, hace referencia implícita al método de aprendizaje de la lectura de tipología analítica.

Destaca la ausencia de sujetos o de materiales anexos a los ya descritos. Se puede interpretar que el alumnado realizaría la acción de leer carteles que pudiera encontrar en la calle, pero el desarrollo de la actividad y el papel del docente y del alumnado no está descrito en el collage, por lo que no se conoce la perspectiva de la profesora. Sin embargo, de esta ausencia de elementos, se puede inferir el valor poco destacable que la profesora les otorga, al no tenerlos en cuenta en su representación.

Para complementar el collage, la profesora ha añadido una descripción de la actividad que propone: *"Sortir a passejar pel carrer i fer-los anar llegint els rètols de les botigues, dels noms dels carrers, d'informació del poble o ciutat, també els que hi ha penjats en cartelles,… Veure que hi ha cartells que ho diuen tot, però que també es pot llegir amb imatges".* Del texto anterior que acompaña al collage, se puede observar que la propuesta de Fina se basa en la lectura de los carteles, pero se desconoce cómo se desarrolla dicha actividad, tal y como ya se apuntaba en el análisis de la narrativa visual. Destaca el énfasis que la profesora quiere dar a la lectura de imágenes, haciendo hincapié en la lectura global como método de aprendizaje de la lectura.

Collage de Pedro



El collage elaborado por el profesor se titula *Llegim pel poble amb el poble*. La **forma** que se observa corresponde con una instantánea, un momento específico en el que se está desarrollando una actividad en la que la lectura está implicada.

El **contenido** que presenta está ubicado en la plaza de una población, remarcando la relación que la lectura tiene con el entorno más próximo al alumnado y la necesidad de desarrollarla en contextos reales. Se observan dos tipos de sujetos claramente diferenciados en la posición que ocupan en el collage: en el extremo inferior izquierdo se encuentra el profesor, del que emerge un bocadillo con un mapa representando la función de guía del docente en el proceso de aprendizaje de la lectura. Las acciones que se espera que desarrolle el docente son aquellas referentes a la preparación de las actividades de la situación de aprendizaje, pero no se plantea que el docente intervenga de forma activa en ese proceso, dado que en el collage está representado aislado y externo a las acciones que realiza el alumnado.

El alumnado es el otro tipo de sujetos que el profesor ha representado en su collage. En este caso, se muestran siempre agrupados en pequeños equipos realizando distintas acciones: leer, consultar, escribir y caminar. De ello, se deriva que la actividad que Pedro ha pensado para representar en su collage es una actividad en pequeños grupos en la que el alumnado tenga que consultar información y escribirla y, a su vez, moverse por el pueblo en búsqueda de algo, por lo que la gamificación del aprendizaje de la lectura está implícita, así como el uso de distintos materiales tanto digitales como tradicionales.

Para complementar el collage, el profesor ha añadido: *"L'activitat consistiria en fer una gimncana pel poble amb diferents proves. En aquestes proves hi hauria una lectura d'un conte/llibre que donés una pista sobre on han d'anar a buscar la següent pista. Per la realització de les proves, intervindrien persones del poble, jubilats o propietaris de forns, ferrateries, etc.; i compartirien aquell llibre o lectura que a ells els hi agradava quan tenien l'edat dels paricipants*".

Del texto escrito destaca, en primer lugar, la relación entre la lectura y la gamificación, que coincide con el collage. Por otro lado, destaca la relación entre la lectura y el contexto en el que se desarrolla, "*intervindrien persones del poble, jubilats o propietaris de forns, ferrateries"*, aludiendo a personas de la comunidad educativa no pertenecientes al centro escolar. Asimismo, cabe destacar la relación entre lectura y el

desarrollo emocional "*els hi agradava"*, dado que las personas adultas que participan en dicha actividad se espera que hagan partícipes al alumnado de las lecturas que recuerdan de cuando eran pequeños, aspecto estrechamente conectado la afectividad en el aprendizaje.

Collage de Patricia



El collage que ha elaborado Patricia lleva por título *Llegir, tot una experiencia agradable*. Es un collage con alto valor simbólico, en cuanto a su **forma**, dado que muestra una idea de lectura no centrada en una actividad concreta sino un concepto con cierta abstracción que se debe interpretar de las imágenes representadas.

En cuanto al **contenido**, la representación se sitúa en un bosque y, en el centro de la imagen, la profesora ha colocado un libro abierto del que aparecen personajes de cuentos clásicos. Se puede reconocer a la Caperucita roja, los Tres Cerditos y la bruja de Hansel y Gretel. Así pues, el bosque se interpreta con una doble función: como escenario de los cuentos tradicionales, pero también como el ambiente en el que las lecturas del alumnado se llevan a cabo.

En la parte inferior del collage, se observan tres elementos que hacen referencia a los sujetos y a las agrupaciones de éstos. En el centro aparece un niño leyendo solo, a su izquierda, una pareja de alumnos y alumnas leyendo conjuntamente y comentando en actitud alegre y, por último, se observa un niño sentado en el regazo de su padre acompañado de su madre leyendo juntos. Así pues, se observan distintos tipos de agrupaciones del alumnado y se hace hincapié en el papel de la familia y el desarrollo socioafectivo de los infantes y su relación con el aprendizaje de la lectura. El texto que acompaña esta representación señala *"Fer experiencia de la lectura en el moment i lloc adequat*[7] *ens ajuda a recordar i fer volar la imaginació*". Cabe desatacar que la profesora destaca de forma visual dos aspectos "moment" i "lloc", por lo que se considera relevante el tiempo y el lugar en el que la actividad de la lectura tiene lugar y se presupone agradable, marcando la relación entre el aprendizaje de la lectura y el aspecto emocional ligado a éste. Por otro lado, se mencionan dos aspectos "recordar" y "imaginació", contrapuestos en su significado, dado que recordar alude a la memoria de la experiencia

[7] Se ha considerado conservar el subrayado que la participante ha utilizado en la escritura del texto del collage con el fin de considerarlo para su análisis.

vivida, grabada por su componente afectivo que la lectura puede recuperar; y la imaginación alude a aquello que no ha sucedido pero que puede ser vivido a través de la imaginación del lector.

Collage de Silvia



El collage elaborado por Silvia se titula *Descobrir* y tal y como se observa sobre estas líneas muestra una representación visual con valor simbólico, en cuanto a su **forma**.

El **contenido** representado se sitúa en una biblioteca repleta de libros y la profesora ha optado por añadir un sofá en este espacio, representando un espacio cómodo para el alumnado con un fondo bibliográfico abundante dispuesto a su alcance.

En el centro del collage, aparece una persona, una mujer cargada de libros que parece ser la responsable del espacio. Además de ella, no aparece ningún sujeto más, por lo que se puede intuir que el alumnado no acude a este espacio de forma habitual y que la persona representada con es la profesora, sino alguien externo al equipo docente.

El texto añadido por la profesora complementa el collage: *"Penso en un espai ple de diferents libres. L'espai no ha de ser tancat, pot ser un espai obert. Els llibres han d'estar a l'avast dels nens de forma que puguin remenar, mirar i triar quin dels llibres vol explorar. Per mi és imprescindible que hi hagi una persona que ajudi als nens en la lectura per tal de fer-los endinsar de ple en el que estan llegint".* Se destaca, la necesidad de una figura que ejerza la mediación que cumpla con las funciones de acompañar al alumnado en las lecturas y que les ayude en el avance de la interpretación de los textos. Por otra parte, la profesora también alude a la necesidad de poner el mundo escrito al alcance del alumnado, sin restricciones de género literario, "diferents llibres".

Collage de Gloria



El collage que ha elaborado Gloria se titula *Llegir per créixer – ser acompanyat llegint-* . Es sin duda, una representación visual cargada de simbolismo, en cuanto a su **forma**. Destacan los materiales diversos que ha utilizado y su disposición en el collage, por lo que la creatividad en la expresión de su idea de lectura es particularmente notable, revelando una elaboración cuidada y una intención comunicativa clara.

Se aprecia una estructura similar en la expresión del **contenido** del collage. En el centro aparece la palabra “llegir” y, a su alrededor se disponen los conceptos relacionados con la lectura y representados de forma visual. Se detallan a continuación los conceptos que aparecen y como están representados en el collage elaborado por Gloria.

- “Transportar l’imaginari”, se representa con un barco, un avión y una pluma.
- “Interconnexió”, se representa con tres libros en tres dimensiones enhebrados entre sí con un hilo amarillo.
- “Acompanyar”, se muestra con una partitura.
- “Transformar”, se representa con un gusano y una mariposa.
- “Capes, visions, mirades”, se representa con papeles de celofán de distintos colores superpuestos.
- “Curiositat”, representada con un cascabel.
- “Crítica, generar preguntes”, acompañado de un interrogante dibujado,
- “Interpel·lar la realitat”, escrito encima de un papel plateado brillante a modo de espejo.
- “Idees creatives, múltiples llenguatges”, su representación combina una bombilla de gran tamaño junto a notas musicales, operaciones matemáticas, una carta y tres manchas de colores, aludiendo al lenguaje musical, matemático, escrito y plástico-artístico.

Dada la complejidad el collage, tanto por el abanico de conceptos que muestra, así como por su alto nivel de abstracción, es necesario interpretarlo a la luz del texto con el que la profesora lo ha acompañado que se puede leer a continuación: *“El meu collage és fruit de la meva experiencia llegint en veu alta als alumnes i llegint en veu alta a les meves filles. Per tant uneix la meva visió de mestra i de mare. Crec que una bona manera de fomentar la lectura és llegint en veu alta però no només amb l’ànim de fer d’exemple sinó per construir junts un record afectiu que ens ha de poder portar a molts altres llocs ampliant l’imaginari, interconnectant històries, paisatges, personatges,… aprenent a llegir les diferents capes dels relats, interpel·lant la realitat, generant idees creatives que de ser dutes a terme formen part d’aquest instant lector. El foment de la lectura és per mi aquel cascabell intern que quan sona no et permet deixar de llegir.”* A través de este comentario se observa que Gloria toma la lectura acompañada en voz alta como actividad principal de mediación, con el propósito de desarrollar múltiples habilidades lectoras como la lectura interpretativa, ampliación del corpus y establecimiento de relaciones entre lecturas, desarrollo de competencias personales de socioafectivas, desarrollo del hábito lector, desarrollo de la creatividad y relación entre distintos lenguajes.

Collage de Edu



En cuanto a la **forma** del collage del profesor, se presenta una representación visual con valor simbólico. A través de la combinación de las imágenes escogidas, se presenta una idea de lectura como experiencia agradable.

En cuanto al **contenido** que se muestra, se observa en el centro una niña con los ojos cerrados al aire libre en actitud relajada. A su alrededor Edu ha dispuesto distintos personajes de cuentos populares tradicionales como la Caperucita Roja, los Tres Cerditos, el flautista de Hamelín o Pinocho. Mediante estos elementos, se transmite la idea de que la lectura es una actividad placentera. Dicha idea se complementa con mensajes explícitos que complementan el collage. Estos mensajes repiten la estructura "no paris de" añadiendo las acciones de soñar, creer, leer, amar e imaginar. Estas acciones muestran la idea de que la lectura está relacionada con el desarrollo afectivo y emocional del alumnado, en el que la imaginación está implicada.

El texto que acompaña complementa esta representación con el siguiente mensaje: "*El fet de llegir ve a ser com tancar els ulls i deixar-te portar per la teva imaginació. I que entre altres coses importants a la vida, mai no paris de llegir*". Este texto aporta, a los elementos ya analizados la connotación de la lectura como una actividad no solo escolar, sino importante a lo largo de toda la vida. Sin embargo, el profesor ha añadido "*entre altres coses importants*", este sintagma contradice la importancia que le ha dado a la lectura, dado que la incluye en un mismo conjunto de actividades importantes a realizar a lo largo de la vida, de las que no ejemplifica ninguna.

5.3.2 Focus group

A continuación, se presenta el análisis del focus group que forma parte del corpus de esta investigación. Para su análisis se ha optado por la segmentación en fragmentos temáticos tal y como consta en el apartado de la metodología de este mismo documento. La transcripción completa se puede consultar en el *Anexo I* en la página 87.

Para realizar el análisis según el protocolo establecido, se ha considerado presentar un análisis interpretativo del fragmento que englobe tanto la dimensión enunciativa como la temática, que parte del análisis del fragmento atendiendo a la dimensión enunciativa que se puede consultar en el *Anexo J* en la página 103.

Primer fragmento (F1) [3-30]

En este fragmento en el que Pedro explica su collage, se puede identificar que la lectura para este profesor es una actividad que existe también fuera de la escuela y, para ello, propone iniciativas en las que el entorno más cercano se implique en actividades de mediación de lectura del alumnado. Además, también señala la necesidad de no restringir la lectura al ámbito escolar en el que el alumnado lee sentado, sino a actividades que se pueden realizar en cualquier lugar y en cualquier posición.

Por otro lado, Pedro da mucha importancia a la dimensión de la gamificación del aprendizaje, señalando la relación que tiene con la motivación del alumnado. Sin embargo, esta motivación no está relacionada con la lectura o la actividad de mediación que llevan a cabo distintas personas del pueblo, sino con la modalidad de la actividad que ha diseñado.

Gracias a la intervención de Patricia, se añade la lectura de distintos tipos de textos, aludiendo no solo a la lectura literaria, sino también a la lectura funcional de carteles y signos convencionales. Por lo que se señala las múltiples posibilidades que da el entorno para leer de forma constante y, a su vez, la necesidad de ayudar al alumnado a realizar esas acciones constantemente, dado que el entorno en el que vivimos y nos movemos, es un entorno letrado. Por último, Pedro hace una aportación sobre su experiencia lectora en la niñez, contraponiéndola con la del alumnado actual y la necesidad de incentivar la lectura en estos sujetos.

Segundo fragmento (F2) [50-58]

Fina explica en este fragmento su collage. Destaca, en primer lugar, el hincapié que se le da a la lectura de los nombres de las tiendas como “la lectura”, lo que indica que para ella el contenido primordial de la lectura está en la descodificación y la comprensión literal. No hay ninguna referencia en su intervención a la lectura literaria ni al papel del alumnado o del profesorado, así pues, no considera la relevancia de estos aspectos en el aprendizaje de la lectura.

Por consiguiente, se puede conminar que para Fina la mediación no es una actividad imprescindible para el aprendizaje de la lectura, dado que la carencia de explicitación de cómo se llevan a cabo las acciones, lo señala. Cabe destacar, las acciones que encadena son mirar las letras y entender o no lo que quieren decir, por lo que la profesora considera el aprendizaje de la lectura como un proceso que consiste en estas dos acciones, únicamente.

Por otro lado, se observa la contradicción que existe en cuanto a la lectura de imágenes. Primeramente, Fina alude a ella como una forma de lectura accesible a la mayoría de

las personas. Sin embargo, después alude a estas personas y las categoriza como “los que saben o no leer”. Así pues, para Fina las personas que saben leer imágenes, no saben leer, contrastando así con la primera idea manifestada.

Tercer fragmento (F3) [62-74]

Sandra describe el collage que ha realizado sobre la lectura como un proceso para el desarrollo de la lectura. Hace referencia a los distintos lenguajes, escrito y visual, para acceder a la lectura, sin valorar más uno que otro de forma explícita. Sin embargo, las imágenes están nombradas varias veces en su intervención, aspecto que denota que sí les da una importancia especial.

Por otro lado, menciona distintos soportes y la secuencia del proceso de lectoescritura: lectura con palabras, sin palabras, con sílabas, tipologías de letra distintas, ejemplificando así la importancia que le da a todas las fases del proceso para adquirir una buena competencia lectora. Sin embargo, otro conjunto temático al que alude es a la forma en la que la lectura se presenta como algo atractivo, que tiene que generar una experiencia emocional en el alumnado para poder llegar a ella.

Por consiguiente, para Sandra habría dos tipos de lectura: por un lado, la lectura centrada en el proceso de lectoescritura y el dominio creciente de las habilidades lectoras básicas y, por otro lado, la lectura que interpela al sujeto lector y que genera una experiencia afectiva en torno a ella. Para Sandra, esta última, está siempre vinculada a una persona que ejerce esa mediación entre el alumnado y la lectura.

Cuarto fragmento (F4) [80-107]

En su descripción del collage, Silvia, hace referencia de forma constante a una persona externa que ejerce las funciones del mediador, por lo que ella no se ve a sí misma ejerciendo esas funciones. Ejemplo de ello, es la dicotomía entre el rol de maestra y el rol de acompañante que ella misma menciona al inicio de su intervención.

Además, hace referencia a su experiencia lectora en la infancia y su desagrado por la lectura en esa época que la llevaba a no leer y que relata expresando cierto fracaso. Su relato continúa con un cambio de actitud en la etapa adulta fruto del encuentro con personas que han ejercido el papel de mediador entre la lectura y ella misma. Esta experiencia personal marca completamente la percepción que la profesora tiene de la lectura y la necesaria figura del mediador que plasma en el enfoque de la actividad que elabora para su collage.

Según Silvia, el mediador de lectura debe acompañar, guiar y recomendar lecturas, estando disponible a las demandas que le puedan llegar, con el propósito de que aquellos que no leen, se acerquen a la lectura. Sin embargo, no prevé ninguna actividad

que dicha figura pueda llevar a cabo para que, precisamente aquellos que no leen se acerquen a un espacio de lectura. Además de esta alusión, no hay en su intervención ninguna otra referencia al papel que desempeña el alumnado en la lectura, por lo que el énfasis está puesto en la persona adulta y no en los sujetos a los que se dirige la mediación.

Para ella, el espacio no es determinante, pero sí su configuración en la que contrapone la posición del lector sentado o cómodo, esta dicotomía señala un contraste entre el deseo y la realidad de los espacios en los que se lleva a cabo la mediación en el centro escolar.

Quinto fragmento (F5) [149-160]

Patricia inicia su descripción aludiendo a algunas estrategias de mediación que, según su perspectiva, ayudan al alumnado a adquirir competencias lectoras. Sin embargo, en la concreción de los objetivos de dichas estrategias mencionadas (ponerse en la piel de los personajes o situarse en el entorno de la historia), solo menciona la mejora de la comprensión lectora. Por consiguiente, Patricia restringe la competencia lectora a la comprensión de los textos escritos y, por ello, su práctica docente está enfocada únicamente a su comprensión.

Por otro lado, se observa otra dimensión temática referente a los tipos de lectura que el alumnado lleva a cabo. En este sentido, identifica la lectura individual y acompañada, consistiendo esta última en la lectura entre iguales o la lectura en familia. Así pues, la profesora tiene en cuenta el contexto familiar como entorno de mediación y, también, el entorno escolar aludiendo a la lectura en pareja.

Sin embargo, no hace referencia al papel que desempeña el profesorado en todo el proceso, salvo en la preparación de un entorno que permita la inmersión en la lectura al inicio de ésta. Pese a ello, la persona del verbo que usa al referirse al profesorado es la 2ª persona del plural, aludiendo a un “nosotros” como sujeto que ejerce la mediación de forma conjunta dentro del claustro docente.

Sexto fragmento (F6) [161-216]

Gloria adquiere en su intervención varios puntos de vista, el de alumna lectora en su infancia, madre y maestra de música. A lo largo de su discurso, hace notar la evolución vivida con relación a la lectura que cada uno de esos roles le han hecho incorporar a su bagaje lector, pero también docente. De forma que ha ido adquiriendo nuevos enfoques de forma progresiva integrándolos a los ya existentes.

Asimismo, en su papel actual en el centro de maestra de música, pero también implicada en actividades de mediación, se muestra disponible para poder contribuir desde su

óptica a aquello que pueda colaborar a la mediación de lectura. A su vez que son esas actividades en las que participa las que van configurando su perfil docente de mediadora.

Por lo que respecta al concepto de lectura, separa dos enfoques de lectura diferenciados. Por un lado, se encuentra el aprendizaje del código y la habilidad necesaria para descifrarlo correctamente y, por el otro, las experiencias de lectura que adoptan una perspectiva afectiva y emocional. Según la profesora, estas dos perspectivas avanzan de forma "paralela", por lo que no es necesario dominar el código lingüístico para disfrutar de la lectura. Se aprecia, pues, el papel necesario del mediador con el que a menudo se identifica a sí misma, a través del uso de la 1ª persona del singular, que combina con la 2a persona del plural, por lo que también se siente parte de un claustro docente que ejerce las funciones de la mediación de lectura.

Por último, es destacable que termine su intervención con la frase "que tinguin ganes de llegir", señalando la importancia el hábito lector como objetivo primordial de las actividades que se llevan a cabo. Sin embargo, el conector "Al final", muestra la contraposición entre la importancia del objetivo y las iniciaivas que lleven a su consecución, que no son tan importantes según su parecer.

Séptimo fragmento (F7) [249-285]

Este fragmento alude a los objetivos que persigue la mediación de lectura en el centro escolar. Por un lado, aparecen objetivos relacionados con el desarrollo de competencias personales, concretados en la inquietud por el conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico. Además, una profesora determina que el objetivo de la lectura es también la identificación con ellas, que permitan el autoconocimiento y la interpretación de experiencias personales. Por otro lado, se mencionan también la progresiva mejora de las habilidades lingüísticas a través del hábito lector consolidado, concretadas en las habilidades de escritura.

Asimismo, dos aportaciones, Sandra y Pedro, se incluyen en sus intervenciones en la comunidad de lectores haciendo referencia a situaciones de sus experiencias lectoras, aspecto que configura su modo de proponer las actividades de lectura en el aula.

Octavo fragmento (F8) [284-296]

Este fragmento de la discusión se centra en el papel mediador de las familias, apuntando a su necesaria colaboración mediante el modelaje. Todos los participantes opinan que la lectura es una actividad minoritaria en el mundo adulto y que eso tiene claras repercusiones en la percepción de la lectura del alumnado, ya sea por su explicitación,

como Gloria, o por los sonidos de aceptación que pronunciaron el resto de los participantes cuando lo mencionó.

Sin embargo, no ha habido ninguna aportación que aporte una colaboración entre el entorno escolar y el familiar, por lo que se puede determinar que el profesorado no concibe la participación conjunta entre familias y centro escolar para la promoción de la lectura. Este dato es relevante para el objeto de estudio, dado que denota que, para el cuerpo docente, las familias son sujetos mediadores que deben ejercer su papel y la escuela, el suyo; pero su colaboración no está contemplada.

Noveno fragmento (F9) [296-343]

Este fragmento versa sobre la valoración de la propuesta lectora del centro que los participantes dan durante el grupo de discusión.

Se valora positivamente la propuesta de la lectura lenta que el centro propone para cada una de las áreas lingüísticas. Se repiten ideas anteriores como el fomento del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento desde una perspectiva personal. Además, Gloria se reitera en la ejemplificación de como las actividades de mediación que se llevan a cabo, forman parte del bagaje de experiencias del alumnado. En definitiva, el conjunto de los participantes valora positivamente la propuesta lectora del centro.

Sin embargo, destaca la aportación de Fina, que se ha mantenido distante y en silencio a lo largo de las últimas intervenciones. En su aportación, valora positivamente la propuesta del centro y lo argumenta con que “a los alumnos les gusta”. Así pues, el valor de las propuestas del centro, según Fina, está relegado al gusto del alumnado que no es siempre un criterio de autoridad en la valoración de una propuesta educativa. Además, continua la frase estableciendo una contradicción con lo anteriormente valorado positivamente, dado que añade un aspecto negativo del modelo que sigue, que el alumnado no pueda leer de forma libre el libro asignado para la clase de lengua. Este comentario, contradice a su vez, la valoración positiva de Gloria y Pedro acerca de la lectura lenta.

Décimo fragmento (F10) [356-382]

La temática de este fragmento es el corpus literario escogido por el centro para el trabajo de lengua y literatura. Las opiniones acerca de este tema son muy similares y los participantes que intervienen conminan que para la propuesta que se lleva a cabo en el centro escolar, no todas las obras servirían. Sandra apunta tres criterios de elección: la edad, la época y el momento evolutivo del alumnado. Por consiguiente, se valora no solo la capacidad lectora del alumnado, sino el contenido de estas que permita al

alumnado una interpretación personal y establecer relaciones entre la historia y su propia vida.

Se concluye que no solo las obras que forman parte del proyecto lector del centro serían adecuadas a estos objetivos, sino que otras obras podrían ser adecuadas. Sin embargo, el acuerdo se halla en que escoger las obras es un aspecto relevante. A pesar de ello, se valora negativamente lo que Sandra denomina “tendencia”, entendida como aquellos libros que forman parte de los más vendidos o las modas literarias que las librerías o editoriales promocionan. Otro criterio que se desestima para la elección del libro es la ausencia de dificultad para los lectores a los que está dirigido. Según Gloria, ese criterio es equivocado, dado que no es un criterio válido. En su lugar, apuesta por un libro, cuya lectura interpretativa favorezca la comprensión de los contenidos implícitos. Este criterio es valorado por Pedro, que está de acuerdo que la ausencia de ese trabajo interpretativo es “leer por leer”, expresando una carencia en esa propuesta.

Undécimo fragmento (F11) [389-448]

En este fragmento se aborda el acompañamiento del que los participantes fueron objeto en su etapa escolar y como eso influye en la percepción del acompañamiento que tienen en su labor docente. En sus intervenciones parecen apuntar a dos características que dicho acompañamiento debiera cumplir: una capacidad interpretativa que se transfiera al alumnado permitiéndoles construir significado a partir de lo que leen y que posea distintos niveles de dominio para adaptarse a todas las necesidades del aula; y un entusiasmo vivido por el profesor que contagie al alumnado y facilite experiencias emocionalmente positivas relacionadas con la lectura.

Estas dos características, según dos de los participantes, las han identificado en algunos profesores que tuvieron en su etapa escolar y los acercaron a la lectura canónica. En referencia a este tipo de literatura, cabe destacar que es, según Gloria, aquella que posibilita ese acercamiento a la literatura y el trabajo de mediación. Este comentario es relevante, dado que el fragmento anterior (F10) versaba sobre el corpus literario, pero no se había señalado la literatura canónica como facilitadora de forma explícita.

Por otro lado, otro tema relacionado con el acompañamiento lector es la evaluación. Sobre este aspecto, los participantes recuerdan de su vida estudiantil, los exámenes que los profesores hacían sobre el libro sin haberlo trabajado previamente, salvo por la lectura por turnos en el aula. Este aspecto es relevante, dado que pese a la crítica a este tipo de evaluación final que no tiene en cuenta el progreso de cada alumno ni un trabajo en el aula de las competencias que se pretende desarrollar, ningún participante aporta alternativa alguna de evaluación que contemple los aspectos que consideren más adecuados.

Estos dos aspectos señalados, contribuyen a la implicación o desidia del alumnado por la lectura, de modo que los participantes consideran la figura del mediador de lectura y su tarea, fundamental para fomentar el hábito lector a través de experiencias de lectura positivas.

Duodécimo fragmento (F12) [565-630]

En este fragmento final del focus group se ha identificado la temática de las necesidades del profesorado para llevar a cabo la mediación de lectura comentada a lo largo de todo el grupo de discusión. El primer comentario espontáneo que surge de Sílvia, apoyado con risas por el resto del profesorado es la necesidad de disponer de tiempo. A menudo, la queja principal del profesorado es el poco tiempo que disponen los docentes para llevar a cabo todas las tareas que se les encomiendan.

Sin embargo, las aportaciones de Sandra y Gloria amplían un poco más el abanico de necesidades que presentan y algunas propuestas de mejora que podrían ser acogidas por el centro para el próximo curso. En primer lugar, se alude a una disponibilidad personal para realizar un trabajo que vaya más allá de lo estipulado, aspecto que no es comentado por ningún otro participante. En segundo lugar, las intervenciones siguientes van al hilo de una necesidad de trabajo conjunto del profesorado con algunas propuestas como lectura conjunta y desarrollo de la competencia docente. Esta propuesta es comentada por Fina, quien recuerda que es un trabajo que ya se hizo en cursos anteriores. En su comentario se percibe cierta resistencia a repetir el trabajo, pero desconocemos si por su falta de eficacia o por otro motivo, dado que la profesora no lo explicita.

Otra de las propuestas que la profesora Gloria plantea se refiere a la posibilidad de hacer entre ellos observaciones de aula entre los mismos docentes, de modo que puedan compartir experiencias que enriquezcan su práctica docente. Pedro confirma mediante su comentario la tendencia del profesorado a trabajar de forma aislada en el aula y la riqueza que pudiera aportar dicho trabajo conjunto.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, se presenta la discusión de los resultados, que pone en diálogo los resultados obtenidos con los principales referentes teóricos dando respuesta a los tres objetivos planteados al inicio del estudio.

1. *Detectar las representaciones sobre la lectura construidas por los miembros de esta comunidad educativa.*

En efecto, este estudio ha permitido detectar los sentidos atribuidos por el alumnado, familias y docentes a las experiencias de lectura a través de distintos instrumentos que han dado voz a los sujetos implicados.

En primer lugar, se observa que en el alumnado emergen representaciones más emocionales y simbólicas, destacando las representaciones de este colectivo en las que se representa la lectura como una actividad de disfrute que ofrece calma, activa la imaginación y facilita el vínculo con otras personas, sean docentes, familiares o incluso, personajes de historias. Este enfoque se relaciona con lo que Petit (2008) señala acerca de la dimensión afectiva que tiene lugar en la mediación de lectura, destacando la perspectiva estética y vivencial que va más allá de la habilidad mecánica de leer, como señala Colomer (2002). Este hecho manifiesta la eficacia de lo que Corsi (2019) denomina mediación afectiva, identificando las intervenciones dirigidas a suscitar respuestas afectivas positivas respecto a la lectura.

En la comparación de las producciones visuales elaboradas por el alumnado de distintas edades, se observan patrones que reflejan un desarrollo progresivo en la forma de representar la experiencia lectora. Las situaciones en espacios institucionales de las primeras edades que sugieren experiencias mediadas y situadas en el entorno escolar van evolucionando paulatinamente hacia representaciones de espacios personales, como la casa y la familia en compañía de compañeros y familia, lo que señala un desplazamiento hacia entornos más íntimos y sociales, vinculados a una mayor autonomía lectora. Así mismo, el alumnado de edad más avanzada se sitúa a sí mismo dentro del texto y dándole sentido desde su propia subjetividad. En cambio, en los alumnos más pequeños se manifiestan experiencias emocionales más relacionadas con la experiencia de lectura que con el texto en sí mismo. Estos aspectos identificados refuerzan lo que Colomer (2005) describe para el desarrollo de la educación literaria: el dominio creciente de la apropiación del texto y la construcción de sus propios significados.

En cuanto a las familias se refiere, el hábito de lectura y las actividades de promoción de la lectura son una preocupación manifestada de forma explícita, que oscilan entre la implicación activa y una participación pasiva, limitada por la falta de tiempo o por no sentirse suficientemente orientadas. Por otra parte, las familias valoran de forma positiva las actividades llevadas a cabo por el centro relacionadas con la lectura y su promoción y atribuyen a éstas un incremento del interés por la lectura en el alumnado.

En contraste, cuando identifican los objetivos perseguidos por la escuela, manifiestan de forma clara una percepción de la lectura instrumental, dado que destacan el valor que tiene como herramienta para mejorar la comprensión lectora, el vocabulario o la escritura. Si bien estas finalidades son útiles, se perciben reduccionistas cuando se

pretende formar lectores literarios, tal y como argumenta Mendoza (2004). Estas finalidades más ligadas a la funcionalidad de la lectura que al disfrute y progresivo dominio de habilidades interpretativas que permitan la construcción de significados propios, aparecen también representadas en el colectivo docente, como se muestra a continuación.

El cuerpo docente, en distintas situaciones, reconoce la importancia de la lectura, pero atribuyen a ésta significados distintos poco unitarios. Por un lado, un grupo de profesoras señala la necesidad de vincular la lectura a experiencias literarias afectivas y, por otro lado, otro grupo de profesores asocia la lectura con su dimensión instrumental y formativa, relacionándola con la adquisición de competencias escolares. Por lo que a menudo, restringen la mediación de tipo cognitivo (para una mayor comprensión del texto) o de tipo lingüístico (orientada al uso funcional de las lenguas) como señala Corsi (2019). Así, se observa una posible correlación entre estas modalidades de mediación identificadas en las representaciones del profesorado y los objetivos atribuidos por las familias a las actividades de lectura.

En cuanto a la mediación, el profesorado expresa su implicación y compromiso con el fomento lector, pero también manifiesta inseguridad respecto a una formación específica y cierta desconexión entre intenciones y prácticas concretas. El rol de mediador de lectura podría no estar interiorizado en la dimensión pedagógica del profesorado (Munita, 2024), dado que no se ha expresado de forma explícita la figura del docente mediador de lectura en ninguno de los instrumentos aplicados a este colectivo.

Atendiendo al papel de mediador de lectura que ejerce la familia, cabe destacar que éstas reconocen su influencia como modelo lector y algunas llevan a cabo distintas iniciativas en pos de la promoción lectora. Sin embargo, otras tantas afirman no saber cómo acompañar la lectura en el ámbito familiar, pese a manifestar la voluntad de hacerlo. Del mismo modo, es relevante también su aportación sobre su participación en el proyecto lector del centro, ya que algunas no se han sentido involucradas en él.

Así pues, se observa cierta desconexión entre los dos entornos mediadores identificados: la familia y la escuela. Este hecho, podría limitar el impacto de la mediación que se lleva a cabo en el centro escolar si no se establecen puentes de colaboración más estrechos.

2. *Determinar las convergencias y divergencias en las percepciones sobre la mediación lectora entre el alumnado, el profesorado y las familias.*

Tomando en consideración los aspectos relacionados con el primer objetivo que se encuentran sobre estas líneas, se detallan a continuación las convergencias y divergencias en las percepciones entre los distintos sujetos participantes.

Convergencias:

- Todos los colectivos participantes en esta investigación valoran la lectura de forma positiva y reconocen su importancia para el desarrollo del alumnado.
- Se reconoce de forma explícita en el alumnado, el profesorado y las familias la necesidad del acompañamiento lector.
- Se vincula de forma explícita la lectura a espacios escolares y familiares, por lo que se reconoce el valor de la familia y la escuela como entornos mediadores en los que el acompañamiento se lleva a cabo.
- De forma específica, dicho acompañamiento está ligado al modelo lector adulto haciendo hincapié en el impacto significativo que esta actividad tiene en la formación del hábito lector.

Divergencias

- Existen diferencias en las finalidades que se otorgan a la lectura. El profesorado y las familias tienden a señalar la lectura como una herramienta relacionada con el desarrollo de competencias lingüísticas (comprensión lectora, ortografía, vocabulario), mientras que el alumnado relaciona la lectura con experiencias emocionales más enfocadas al disfrute, la evasión o la imaginación.
- Así, la dimensión afectiva de la lectura tiene mayor representación en el alumnado que en el profesorado y las familias, mostrando que el colectivo adulto muestra menos sensibilidad en este aspecto y, por tanto, no siempre esta mirada es tenida en cuenta en la propuesta de iniciativas lectoras.
- La visión del hábito lector también muestra divergencias en los tres colectivos analizados. Mientras que para el profesorado se presenta como un objetivo curricular, las familias lo entienden como una rutina deseable pero no practicada y el alumnado lo percibe como momentos puntuales, más que como una costumbre adquirida.
- Los participantes muestran distintas visiones sobre las actividades impulsadas por el centro, dado que el profesorado no menciona en apenas ninguna ocasión la participación de las familias en dichas actividades, las familias manifiestan cierto desconocimiento de las iniciativas llevadas a cabo y a menudo se sienten poco incluidas, y el alumnado no se representa las actividades escolares de forma significativa.
- El rol de mediador de lectura también presenta algunas discrepancias. El alumnado no lo percibe como una figura clara, dado que es representado el acompañamiento de formas diversas, la familia describe su relevancia en el papel de mediación al que está llamada, pero de forma no planificada y

consciente. Por lo que respecta al profesorado, se percibe como poco preparado para llevar a cabo dicha tarea.

Estas disparidades podrían señalar vulnerabilidades en el ecosistema mediador (Munita, 2024) dado que la diferencia en la atribución de los significados relacionados con la lectura y su mediación podrían dificultar la construcción de una cultura lectora compartida y coherente entre los distintos agentes educativos.

3. *Identificar necesidades que puedan orientar futuras propuestas de actuación para la mejora de las prácticas de mediación de lectura.*

Esta investigación señala la necesidad de iniciar un proceso de reflexión acerca de la mediación de lectura como un desarrollo integral que parta de espacios de reflexión compartidos entre la familia y la escuela. Así pues, la primera necesidad detectada es la creación de vínculos entre la familia y la escuela de forma que los dos ámbitos se reconozcan como co-mediadores. Esta constatación, podría llevar a proponer acciones conjuntas que puedan facilitar el encuentro entre los tres colectivos con la lectura como vehículo de comunicación.

En segundo lugar, se identifica como necesidad la formación específica del profesorado en mediación literaria, que permita pasar de las intuiciones e intenciones educativas, a la práctica pedagógica fundamentada. Por consiguiente, las implicaciones educativas de este estudio señalan la posibilidad de iniciar un trabajo orientado a la creación de una cultura lectora común, que trascienda de las prácticas aisladas para construir una comunidad lectora que pueda acompañar al alumnado en su formación como lector literario.

Las evidencias que muestra esta investigación ofrecen claves significativas para otras escuelas que estructuran sus programaciones desde una perspectiva transversal con la lectura como eje principal. La identificación de divergencias y necesidades comunes pone de relieve ámbitos de mejora que pueden ser compartidos por contextos educativos que van más allá del centro escolar en el que se desarrolla este estudio.

Como corolario a este apartado, cabe destacar la constatación de los orígenes de las CRS identificadas por Palou (2008) en este cuerpo docente. Se ha mostrado de forma evidente a través de las aportaciones del profesorado, que sus representaciones acerca de la lectura y su mediación están determinadas, sobre todo, por su experiencia como aprendices, su experiencia profesional y las prácticas consolidadas de los centros, así como las características de su propia personalidad, que en numerosas ocasiones han explicitado. Así pues, se corrobora lo que Pérez- Peitx y Sánchez-Quintana (2019) han determinado para la comprensión del sistema de CRS. En concreto, se identifica como las CRS son individuales y expresan su unicidad, pero, a su vez, está construido de

manera social. También se ha puesto de manifiesto como actúan de filtro y se interpretan los fenómenos a partir ellas. Una evidencia que se debe tomar en consideración es la referente a la relación que los sistemas de creencias, representaciones y saberes tienen con la dimensión emocional, dado que la mayor parte de las vivencias expresadas por el profesorado condicionan su modo de acercarse a la realidad.

En definitiva, a partir de estos hallazgos, se abren oportunidades para revisar y repensar el plan lector a partir de los elementos clave señalados. De este estudio surgen propuestas que permiten avanzar hacia una cultura lectora compartida que integre las voces del alumnado, las familias y el cuerpo docente desde un enfoque colaborativo y reflexivo en distintos contextos educativos. Estas propuestas que podrían convertirse en futuras acciones se detallan a continuación, clasificadas según el colectivo al que van dirigidas:

Para las familias

- Mejorar la difusión de las actividades lectoras del centro de forma que se den a conocer entre las familias y facilite su participación voluntaria.
- Revisar los canales y estrategias de comunicación empleados con las familias para garantizar que la información sobre las actividades lectoras sea clara y accesible.
- Involucrar a las familias en experiencias lectoras en el aula de los primeros cursos de primaria, con la posibilidad de extender esta participación a lo largo de toda la etapa.
- Incorporar, dentro del ciclo de “Escuelas de padres” que ya se desarrollan en el centro, un encuentro específico sobre el hábito lector que permita el diálogo entre docentes y familias en torno la lectura y las estrategias de mediación en el entorno familiar.

Para el alumnado

- Iniciar un sistema de préstamo semanal de libros de las bibliotecas de aula y los Bibliopasillos, que facilite el acceso autónomo a la lectura y fortalezca el vínculo conexión entre la escuela y el hogar.
- Incorporar momentos de lectura entre iguales en la media hora de lectura diaria ya establecida en el horario escolar que promuevan vínculos lectores entre el alumnado.
- Fomentar espacios de expresión creativa sobre las lecturas, que permitan al alumnado plasmar sus reflexiones, emociones e interpretaciones en distintos lenguajes con la posibilidad de ser compartidas.

Para el profesorado

- Ampliar la visión de la lectura que vaya más allá de lo instrumental, integrando la dimensión afectiva y personal en las programaciones de aula.
- Formar al profesorado en estrategias de mediación lectora encaminadas al desarrollo de la competencia literaria en todas sus habilidades.
- Crear espacios de diálogo e intercambio profesional dentro del centro para compartir buenas prácticas, experiencias y recursos relacionados con la promoción de la lectura.
- Impulsar la coordinación entre el profesorado que mejoren la continuidad y coherencia a lo largo de la etapa de Primaria.

7. CONCLUSIONES

Este trabajo se propuso detectar las representaciones sobre la lectura y su mediación de tres colectivos de la comunidad educativa de un centro escolar que ofreció oportunidad para albergar la presente investigación. A partir de un enfoque etnográfico y sirviéndose de instrumentos de índole cuantitativa, como el cuestionario, y cualitativa, como el focus group y las narrativas visuales, se ha generado un conocimiento que permite identificar líneas de mejora de la práctica educativa vinculada al desarrollo del lector literario. Por consiguiente, se afirma que se ha logrado responder a las preguntas que motivaron este estudio.

Así pues, este estudio contribuye a visibilizar las representaciones que condicionan las prácticas lectoras utilizando instrumentos de investigación innovadores que permiten explorar tanto lo explícito como lo implícito. Los principales hallazgos obtenidos acerca de las divergencias en las representaciones y significados compartidos sobre la lectura y su dimensión afectiva o funcional y el rol del mediador de lectura en el ámbito escolar y familiar, muestran una posible fragmentación del ecosistema mediador que podría limitar la eficacia del impacto real de su propuesta. Una adecuada reflexión en torno al conocimiento situado que aporta ofrece un punto de partida significativo para abrir espacios de diálogo entre los distintos agentes educativos en torno a la lectura, favoreciendo la mejora de la formación del lector literario.

Sin embargo, aunque la investigación se circunscribe a un único centro, los avances señalados resultan transferibles a otras escuelas de Primaria que articulen su proyecto educativo a través de la lectura como uno de sus principales pilares educativos, dado que las divergencias identificadas y las necesidades detectadas podrían ser comunes en contextos educativos similares. Además, los espacios de diálogo que esta investigación propone como vía de trabajo, podrían convertirse en modelos que pueden orientar otras realidades educativas que fomenten una cultura lectora compartida.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones que cabe señalar: en primer lugar, la principal limitación que se ha identificado es el escaso tiempo en el que se ha desarrollado ocasionado por la fecha de entrega del trabajo. Los plazos de entrega establecidos han condicionado el alcance de la investigación, reduciendo la propuesta inicial que había sido planteada como una investigación-acción. El presente trabajo corresponde a la primera fase del proyecto inicial, puesto que la temporalización del curso escolar, a su vez, ha hecho imposible llevar a la práctica la acción diseñada. Así pues, en el transcurso de esta investigación se optó por reformular el planteamiento inicial y centrar los esfuerzos en el análisis en profundidad de los instrumentos de recogida de datos, de alto valor metodológico.

Como líneas futuras, se podría dar continuidad a este trabajo utilizándolo como punto de partida para un estudio longitudinal basado en la metodología de investigación-acción. En él, se podría diseñar una intervención didáctica que integre en una misma experiencia lectora a las familias, el alumnado y el cuerpo docente facilitando espacios de reflexión conjunta y expresión de vivencias afectivas, como se preveía en el planteamiento inicial. Esta línea permitiría sentar las bases de una nueva cultura en los centros de Primaria.

Además, también podría ser interesante ampliar esta investigación a otros centros con un plan lector semejante y realizar la comparación de las representaciones entre los distintos contextos educativos. Por otro lado, podría también aportar un conocimiento relevante a la comunidad científica, la posibilidad de comparar las representaciones construidas por centros cuyo plan lector sea un eje principal en las programaciones y otros en los que se hayan tomado decisiones distintas para vertebrarlas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching, 36*, (2), 81-109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903

Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., y Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación, 17* (18), 25-40.

Castellotti, V., y Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues: territoires imagés et parcours imaginés. En M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45–86). Encrages-Belles Lettres / Centre de Recherche Textes et Francophonies.

Cerrillo, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 9*, 18-31.

Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En T. Colomer, E. Ferreiro y F. Garrido (Eds.), *Lecturas sobre lecturas* (pp.9-29). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.

Corsi, A. (2019). *"Contes en familia: les interaccions en un projecte de lectura compartida i dialogada en un context plurilingüe i pluricultural.* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.

Corsi, A., y Fons Esteve, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo, 38*, 43 - 70. https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43

Creswell, J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Escola Llissach. (s.f.). *Projecte lingüísic*. Documento interno del centro.

Escola Llissach. (s.f.). *Projecte educatiu*. Recuperado de [https://escolallissach.cat/projecte-educatiu/]

fesmelacta.cat. (s.f.). *Fesmelacta.cat*. Recuperado el 11 de junio de 2025, de https://www.fesmelacta.cat

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Idescat (Institut d'Estadística de Catalunya) Idescat. (s.f.). *Santpedor. Población municipal*. Recuperado el 18 de junio de 2025, de https://www.idescat.cat/emex/?id=081923&lang=es

Kalaja, P., Dufva, H. y Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. En G. Barkhuizen (ed.), *Narratives in Applied Linguistics* (pp. 105–131). Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Armand Colin.

Krueger, R. (2006). Is it a focus group? Tips on how to tell. *Journal of wound, ostomy, and continence nursing: official publication of The Wound, Ostomy and Continence Nurses Society*, *33*(4), 363–366. https://doi.org/10.1097/00152192-200607000-00003

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Molinié, M. (2009). *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Encrages-Belles Lettres

Monar van Vliet, M. y Lluch, G. (2015). La investigació sobre la promoció de la lectura en la 2.0. Anàlisi de casos. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia, (59)*, 99-119.

Morgan, D. Krueger, R. (1998). *The focus group kit.* Sage publications.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación litraria. *Ocnos: Revista de estudios sobre Lectura,* (9), 69-87.

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.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos, 15*, (2), 77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Munita, F. (2024). *Yo, mediador.* Octaedro.

Munita, F. y Bustamante, P. (2019). Somos un ejemplo de biblioteca: el caso de una biblioteca escolar exitosa*. El profesional de la información, 28* (6), 1-11.

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera lengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de lengua oral a l'etapa primària.* Institut d'Estudis Catalans.

Palou, J. y Sánchez-Quintana, N. (2016). El tratamiento de la oralidad en la formación del profesorado: representaciones sobre los contextos escolares. En S.P. Quitián, M.Y. Gutiérrez Ríos (Eds.), *Oralidades y cultura. Avances de investigación*. *Memorias Tercer Encuentro Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad* (pp.247-261). Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad.

Pérez-Peitx, M. (2013). Perfils de pràctiques docents i creences de dues mestres de parvulari. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 6*(1), 56–71.

Pérez-Peitx, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants de Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona.* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.

Pérez-Peitx, M., Civera, I. y Palou, J. (2019). Awareness of Plurilingual competence. En Teacher Education. En P. Kalaja y S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising multilingual lives: more than words*, (pp. 232-253). Multilingual Matters.

Pérez-Peitx, M. y Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia pluriligüe. *Lenguaje y textos, 49*, 7-17. https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11460

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

Prasad, G. (2014). Portraits of Plurilinguism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *17*(1), 51–77.

Prasad, G. (2018). How does it look and feel to be plurilingual?: analysing children's representations of plurilingualim through collage. *International Journal of Bilingual Educattion and Bilingualism, 23* (8), 902-924. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/13670050.2017.1420033

Razafimandimbimanana, E. (2009). Autoportraitts d'enfants migrants plurilingües en clase d'accueil à Montréal: une démarche altéro-réflexive. En M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingüe* (pp. 141-164). Encrages-Belles Lettres / Centre de Recherche Textes et Francophonies.

Rodas Pacheco, F. D. y Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal, 5*(3), 182–195. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401

Sánchez-Quintana, N., y Fernández-Viciana, A. (2023). Estudio comparativo entre Cataluña y Asturias de representaciones lingüísticas en Educación Primaria: autorretratos y plurilingüismo. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, *38*(1), 134-154. https://doi.org/10.18239/ensayos.v38i1.3252

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. Paidós.

9. ANEXOS

ANEXO A

CARACTERÍSTICAS DE LAS CRS

- Es individual, pertenece a cada individuo y expresa su unicidad.
- Está construido de manera social, dado que cada individuo se identifica con un grupo social o varios y éstos, comparten sus creencias y representaciones.
- Actúa como una red, los tres elementos se interrelacionan entre sí para aportar un significado global.
- Actúa de filtro, en la interpretación de nuevos fenómenos.
- Está muy enraizado, por lo que es resistente al cambio.
- Se puede modificar, para ello es necesaria una reconceptualización dado que el cambio no puede ser superficial.
- Orienta la actuación práctica, pero la relación es compleja. Influye en la práctica, pero no de forma automática.
- Su contenido puede ser inferido, aunque no siempre emerge al inicio por lo que la elección del instrumento de investigación es clave.
- Hace que emanen contradicciones, entre los elementos que forman el mismo sistema. Eso puede generar tensiones en el propio individuo.
- Está ligado a la dimensión emocional, las experiencias vividas pueden resultar claves.
- Es de diferente naturaleza (elementos núcleo y elementos derivados). Existen elementos centrales de los que se derivan otros y se deben tener en cuenta para observar los cambios que se produzcan.
- No puede ser valorado en términos de correcto e incorrecto, por todas las características apuntadas validar o invalidar el sistema de CRS de un individuo carece de sentido.

ANEXO B

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

1. Características generales del centro educativo

El centro escogido para realizar esta investigación es un centro educativo concertado en una población cercana a Manresa, en la comarca del Bages. Dicha población tiene 7.700 habitantes aproximadamente con un bajo porcentaje de inmigración, alrededor del 4% según las estadísticas facilitadas por el Instituto de Estadística de Cataluña. El municipio dedica la mayor parte de su término a los cultivos, pero también dispone de áreas industriales en desarrollo, por lo que las ocupaciones de sus habitantes se distribuyen entre el sector primario (agricultura y ganadería), el secundario (industria) y el terciario (servicios). El perfil socioeconómico y cultural de las familias del centro es heterogéneo. La media se sitúa en un nivel medio-alto, integrando también un 16,4% de las familias que se enfrenta a vulnerabilidades económicas.

El centro escolar cuenta con más de 50 años de trayectoria educativa, durante los cuales no solo ha experimentado cambios en sus infraestructuras, sino también en su estructura organizativa y en las metodologías empleadas para desarrollar su labor docente.

En la actualidad, el centro educativo dispone de una línea por curso y ofrece las etapas educativas de Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). En total, hay 280 estudiantes matriculados de los cuales 28 presentan necesidades educativas especiales (NEE A o NESE), lo que representa un 10% del alumnado. La lengua familiar mayoritaria entre el alumnado sus familias es el catalán, aunque un pequeño porcentaje de ellas son castellanohablantes. Además, se puede detectar una presencia minoritaria de otras lenguas como el italiano, el rumano y el árabe, dentro de los repertorios lingüísticos del alumnado.

La estructura organizativa del centro ha ido variando a lo largo de los años, fruto de los cambios que ha ido experimentando en el ámbito didáctico y metodológico. Actualmente, la etapa de Primaria se divide en dos comunidades: la comunidad de medianos (designada de este modo para diferenciarlos de los pertenecientes a la etapa de Educación Infantil, que son los pequeños del colegio) que integra a los grupos de 1º, 2º y 3º y que poseen una coordinación propia para los aspectos logísticos, en su mayoría. Por otro lado, la comunidad de los mayores integra a los grupos de 4º, 5º y 6º, con una coordinación logística distinta.

Por otro lado, la organización del centro cuenta con tres departamentos, cada uno coordinador por un profesor encargado a este efecto. Así pues, el Departamento de Lengua y Literatura, Departamento de Lenguas Extranjeras (inglés y francés) Departamento de Matemáticas y Departamento de Música (dado que la escuela cuenta en su proyecto educativo con la escuela semiintegrada de música) estructuran el trabajo docente en función de sus áreas de especialización y coordinan las actuaciones pedagógicas correspondientes en su reunión semanal. Dada la idiosincrasia del centro, la mayoría de los profesores asisten semanalmente a, al menos, dos departamentos ya que el hecho de ser una escuela de una línea hace que, al tratarse de una escuela de una sola línea, los docentes son encargados de varias materias de forma simultánea más allá de sus clases impartidas en el aula.

2. Proyecto educativo y enfoque metodológico

El proyecto educativo bajo el que se rige el centro educativo en la actualidad se elaboró hace 10 años, cuando el equipo directivo que había hasta el momento fue sustituido por el que ahora lidera el proyecto. Este nuevo equipo directivo apostó por abrir la perspectiva educativa a nuevas metodologías más innovadoras para que pudiesen dialogar con aquello que estaba ya establecido. Desde entonces, la escuela ha vivido, y vive, un proceso de renovación en los métodos que usa para la enseñanza en las distintas áreas de aprendizaje. La incorporación de nuevas generaciones de docentes, que han acogido la propuesta con entusiasmo y compromiso, ha sido clave para impulsar estos cambios en los últimos años.

En la etapa de Educación Primaria, concretamente, se apuesta por los siguientes ejes vertebradores:

- **El alumnado protagonista:** por lo que considera al docente un guía en el proceso, el cual tiene la función de administrar las herramientas necesarias para que el estudiante conquiste de forma progresiva del aprendizaje.
- **La unidad del equipo docente:** la estructura organizativa del centro en departamentos por áreas de conocimiento (lengua y literatura, matemáticas, ciencias, música y arte) busca unificar la propuesta educativa del claustro en todas las materias.
- **La metodología de la experiencia**: "caer en la cuenta de las cosas y comprenderlas" es, según el proyecto educativo, la finalidad de la etapa. Para ello, se usan procedimientos como la observación, el planteamiento de preguntas, el diálogo, la interiorización y la sistematización.

La concreción de estos ejes se plasma en el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), cuya última versión data del 2020, en el que se mencionan tres objetivos para el aprendizaje de las lenguas. Éstos se centran en el desarrollo de las competencias lingüísticas básicas para comunicarse de forma eficaz oralmente y por escrito, así como "valorar la lectura y el hábito lector como una actividad básica para alcanzar objetivos personales". Este hecho denota la importancia que desde la escuela se da, no solo al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del alumnado, sino también al crecimiento de la competencia literaria a lo largo de toda la etapa.

La lectura como eje vertebrador y el gusto por la lectura son dos de los cinco criterios metodológicos que el PLC contempla para la consecución de dichos objetivos.

- **La lectura como eje vertebrador**: se apuesta por el trabajo de las destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita) a partir de la lectura de obras de la literatura clásica y contemporánea. Dichas obras pertenecen al canon elaborado por el mismo claustro de profesores y se prioriza la lectura de obras íntegras y sin adaptar. Además, se apuesta por la lectura lenta sosteniendo el trabajo de una misma obra literaria durante todo el curso. Este aspecto favorece la adquisición de estrategias de comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico, así como la iniciación a las claves interpretativas y otras habilidades como la atención y la memoria. Se hace evidente, entonces, que el centro educativo ha elaborado toda la propuesta de aprendizaje de la lengua a partir de la literatura, por lo que la elección de las obras para cada curso y las actividades que se realizan a partir de ella tienen un papel fundamental en la metodología usada para la enseñanza en todas las áreas lingüísticas.

- **El gusto por la lectura**: el aprendizaje de la lectura y a través de la lectura, el gusto por leer y la formación de usuarios competentes es lo que busca promover el claustro en este ámbito. Para ello, propone una visión de la lectura integral y transversal a todas las áreas del currículum y cuenta con la colaboración activa de las familias. Sin embargo, la participación de las familias en la consecución del objetivo de desarrollar el gusto por leer en el alumnado no está especificado en el plan lector.

3. Actividades de mediación de lectura en el contexto escolar

El centro ha articulado una serie de actuaciones y dispositivos didácticos orientados a la consecución de los objetivos planteados:

- **Lectura en voz alta:** es un rasgo fundamental del carácter propio de las áreas de lengua en las que la lectura de la obra de curso se realiza en clase, ya que, para ser debidamente acompañada por el profesor y los compañeros, no puede ser relegada a una tarea para casa.
- **Lectura diaria**: en el horario escolar se ha fijado una franja horaria en la que el grupo lee o escuchan leer en voz alta. Estos espacios de lectura están dinamizados por los profesores, tutores del grupo clase habitualmente. Sin embargo, la lectura individual del alumnado no tiene ninguna limitación a la hora de escoger título, formato de lectura o, incluso, posición física dentro del aula o fuera de ella.
- **Certamen de lectura en voz alta:** la participación en el concurso de lectura en voz alta organizado por la Fundació Enciclopèdia Catalana y el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya es un acontecimiento anual. La novedad que ha sido introducida en los últimos cursos es la celebración de un concurso de lectura en voz alta interno en el que cuatro alumnos o alumnas de cada clase leen en voz alta el fragmento de lectura asignado delante de sus compañeros de etapa. Los mejores lectores de cada ciclo son seleccionados para representar al colegio en el certamen comarcal con otros centros inscritos.
- **Certamen literario "Jocs Florals":** los tradicionales Jocs Florals celebrados en la festividad de Sant Jordi han tenido una gran acogida en los centros educativos de toda Cataluña. Sin embargo, en los últimos años se ha introducido en las bases del concurso de la escuela la posibilidad de participar no solo en la categoría

de prosa sino también de poesía visual o haikus, entre otras. Estas formas más creativas de poesía que se han incorporado han dado espacio a que personas con otros perfiles más artísticos tengan un espacio en el certamen literario escolar.

- **Bibliotecas de aula**: todas las aulas de la etapa disponen de un espacio en el que almacenar los libros que están a disposición del alumnado para su lectura en la franja horaria reservada a tal efecto. Las aportaciones económicas que las familias hacen cada curso nutren las bibliotecas de aula de novedades editoriales, así como los obsequios que la Asociación de Familias de Alumnos (AFA) entrega con motivo de festividades señaladas como Navidad o Sant Jordi. En los últimos años, la labor conjunta del departamento de lengua y literatura ha consistido, en este ámbito, en la introducción de libros de distinta tipología (álbumes ilustrados para todas las edades, novelas, libros de conocimientos, cómics, manga, poesía, libros juego, libros informativos visuales, entre otros) en todas las aulas huyendo de estereotipos asociados tradicionalmente a lecturas más canónicas.
  En el presente curso 2024-2025, el centro ha inaugurado los denominados Bibliopasillos, espacios preparados para la lectura de forma acogedora donde los infantes pueden leer cómodamente solos o en compañía y donde también se guardan libros para su uso. Estos espacios nacen de la necesidad del alumnado de cambiar el espacio del aula de clase por otro más distendido para la lectura individual. Esta iniciativa ha ayudado a visibilizar la importancia que el centro da a la lectura.

Estas actividades, han ido creciendo a lo largo de los años incorporando nuevas propuestas nacidas como proyectos interdisciplinares en los que la música y la lengua y literatura caminan de la mano, en gran parte gracias a la implicación del departamento de música del centro con el proyecto educativo y el acompañamiento de algunos miembros del claustro de profesores.

Los **proyectos de trazo musicado** -una actividad en la que el alumnado conjuntamente se inventa la historia, la escribe y la teatraliza incluyendo canciones o música trabajadas en clase-; la introducción de los **laboratorios de lectura** o los cuentos vivenciados como dispositivo didáctico de mediación para iniciar el proyecto de Cantània[8]; el proyecto de **poemas musicados** que vertebra el trabajo de un poeta clásico o contemporáneo en las aulas; o los **cuentos musicados** organizados y llevados a cabo por los profesores del centro son algunas de las actividades que promueven la mediación lectora a través de experiencias artísticas y musicales.

Dado que es una escuela familiar, de una sola línea, muchas de las iniciativas que se detallan, las desarrollan varios cursos de forma conjunta. Este hecho requiere la necesaria coordinación entre los docentes que imparten su materia en los cursos implicados y de los departamentos que las lideran. Además, también requiere el trabajo cooperativo e internivel del alumnado de la misma etapa que pertenecen a cursos y ciclos distintos. Estos dos aspectos suplen, de alguna manera, imposibilidad de coordinación con un profesor del mismo curso o el trabajo del alumnado perteneciente al mismo grado.

En la *tabla 1* se recogen el alumnado y las áreas implicadas, así como los departamentos que lideran cada propuesta, para cada una de las actividades de mediación que se llevan a cabo en el centro escolar.

Tabla 1

Actividades de mediación de lectura por área, docente, curso y departamentos al cargo

<table>
<tr><th>Actividad</th><th>Áreas</th><th>Docentes</th><th>Cursos</th><th>Departamentos</th></tr>
<tr><td>Lectura en voz alta</td><td>Lengua y literatura catalana y castellana.</td><td rowspan="3">Del área.</td><td rowspan="4">1º a 6º</td><td rowspan="4">Lengua y literatura</td></tr>
<tr><td>Certamen de lectura en voz alta</td><td rowspan="2">Lengua y literatura catalana</td></tr>
<tr><td>Jocs Florals</td></tr>
<tr><td>Lectura diaria</td><td rowspan="2">-</td><td>De la etapa</td></tr>
<tr><td>Bibliopasillos</td><td>Del departamento</td></tr>
<tr><td>Trazo musicado</td><td>Lengua y literatura castellana. Música.</td><td>Del área y profesores de música.</td><td>1º a 3º</td><td>Coordinación de medianos y departamento de música.</td></tr>
<tr><td>Laboratorios de lectura / cuentos vivenciados</td><td>Lengua y literatura catalana. Música.</td><td>Del área y profesores de música.</td><td>4º a 6º</td><td>Coordinación de mayores y departamento de música.</td></tr>
<tr><td>Poemas musicados</td><td rowspan="2">Lengua y literatura catalana o castellana. Música.</td><td>Del área y profesores de música.</td><td rowspan="2">1º a 6º</td><td rowspan="2">Lengua y literatura y música.</td></tr>
<tr><td>Cuentos musicados</td><td>De los departamentos.</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia

[8] Cantània es un proyecto participativo del Servei Educatiu de l'Auditori de Barcelona cuya actividad participativa consiste en que los centros inscritos preparen una Cantata para interpretar en un teatro acompañados de músicos profesionales.

ANEXO C

DESCRIPCIÓN DE LOS DOCENTES

Sandra

Es una profesora de 50 años, diplomada en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Infantil. Su experiencia laboral en docencia se remonta a 26 años, de los cuales 19 ha trabajado en el centro escolar que alberga esta investigación. Así pues, estos datos indican que Sandra ha vivido el cambio metodológico que ha experimentado la escuela en los últimos diez años. Actualmente, es tutora de primero de Primaria y se encarga de la Coordinación Pedagógica de los cursos 1º a 3º. Por ese motivo forma parte del Equipo Directivo del centro y desempeña, a su vez, las funciones de secretaria académica.

Fina

Es una profesora de 57 años, que cursó Magisterio y lleva 35 años en la docencia. Su experiencia laboral la conforman la tarea educativa llevada a cabo en los tres centros en los que ha trabajado. En este último en el que ahora desempeña la tutoría de segundo de primaria, lleva 20 años. Además, había formado parte del Equipo Directivo como Coordinadora de Educación Infantil antes de la renovación pedagógica que el centro viene experimentando la última década.

Pedro

Es un profesor joven de 27 años, graduado en Educación Primaria con mención en Lenguas Extranjeras. Su experiencia laboral es variada y consta de 8 años de entrenador de equipos de básquet y profesor de inglés en una academia, durante dos años. Los dos últimos años ha estado ejerciendo la labor de tutor de tercero de Primaria en el centro escolar donde se desarrolla esta investigación, siendo éste el primero en el que desarrolla su tarea docente.

Patricia

Es una profesora de 34 años, diplomada como Maestra con especialidad en Lenguas Extranjeras y habiendo cursado y obtenido el Máster Language education and content and language integrated learning (CLIL). Su experiencia laboral se remonta a la última década en dos centros escolares, llevando 9 años en el actual donde desarrolla la función de tutora de cuarto de Primaria y maestra de lengua inglesa en la misma etapa.

Silvia

Es una maestra de 48 años, licenciada en Química que obtuvo el Grado de Educación Primaria en 2019. Sin embargo, su experiencia laboral se remonta a 25 años como profesora de refuerzo extraescolar en academias y monitora de Campus de verano. Los últimos 16 años ha llevado a cabo las tareas de tutora y maestra de Primaria, así como la coordinación TIC y las clases de robótica en la ESO.

Gloria

Es una profesora de 38 años, licenciada en Humanidades, graduada en Pedagogía de la música por la Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC). Cursó el Máster del profesorado y el Máster de Investigaciones en Educación. Actualmente es doctoranda de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Su experiencia docente se remonta a 8 años en docencia en régimen general, acumulando dos años anteriores en régimen especial. Actualmente, es la profesora de música de la escuela de las tres etapas (Infantil, Primaria y Secundaria), profesora de violín y Coordinadora de la Escuela de Música Semiintegrada[9].

Edu

Es un profesor de 59 años, con estudios de Maestro con especialidad en Educación Física i licenciado en Psicopedagogía. Tiene una experiencia laboral labrada durante 32 años en diferentes entidades deportivas, al inicio, y una trayectoria profesional en el centro de 29 años. Actualmente, es el especialista de psicomotricidad en Educación Infantil y de Educación Física en la etapa de Primaria. También está presente en una media hora de lectura en el curso de tercero y en los refuerzos a alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje de los cursos primero a tercero. También vivió la transformación pedagógica del centro desde el cargo de secretario de centro con el anterior equipo directivo.

[9] Este proyecto ofrece al alumnado que tengan interés aprender un instrumento en horario extraescolar y los conocimientos de solfeo y canto coral adecuados a su nivel.

ANEXO D

CONSIGNAS DE LAS NARRATIVAS VISUALES

- Consigna para el alumnado

En aquest full que t'he donat, et proposo que dibuixis la teva activitat de lectura preferida. Pot ser real o inventada. No cal que l'hagis feta abans, pot ser una cosa que t'agradaria fer, però ha d'estar relacionada amb la lectura. La resta, la decideixes tu!
Endavant!
Després, escriu en un parell de línies què has dibuixat.

- Consigna para el profesorado

Et demano que facis un collage d'un moment en què s'estigui promocionant la lectura als alumnes. Si pogués ser qualsevol moment, qualsevol activitat, en qualsevol espai, sense tenir en compte les limitacions, com seria la teva activitat ideal de promoció lectora?

Podeu fer servir qualsevol material que se us acudeixi. En algun lloc heu de posar un títol i escriure breument el que heu representat.

ANEXO E

COMPARATIVA DE PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO INICIAL Y DEFINITIVO Y COMENTARIO DE MODIFICACIONES A PARTIR DEL PILOTAJE

<table>
<tr><th>Cuestionario pilotado</th><th>Cuestionario definitivo</th></tr>
<tr><td>1.Curs del fill/a (pots escollir més d'una opció si s'escau)
☐ 1r -2n de Primària
☐ 3r - 4t de Primària
☐ 5è - 6è de Primària</td><td>1.Curs del fill/a (pots escollir més d'una opció si s'escau)
☐ 1r de Primària
☐ 2n de Primària
☐ 3r de Primària
☐ 4t de Primària
☐ 5è de Primària
☐ 6è de Primària</td></tr>
<tr><td colspan="2">MODIFICACIONES: Desdoblamiento de los ciclos en cursos.</td></tr>
<tr><td>2.Amb quina freqüència llegeix el teu fill/a a casa?
☐ Cada dia
☐ Dos cops per setmana.
☐ Un cop per setmana
☐ Gairebé mai.</td><td>2.Amb quina freqüència llegeix el teu fill/a a casa?
☐ Cada dia
☐ Tres o quatre cops per setmana.
☐ Dos cops per setmana.
☐ Un cop per setmana
☐ Gairebé mai.</td></tr>
<tr><td colspan="2">MODIFICACIONES: Incorporación de la opción "Tres o quatre cops per setmana" para ofrecer un abanico de posibilidades mayor.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3.Qui l'acompanya normalment en aquestes lectures?
☐ Llegeix sol/a.
☐ Llegim junts pare/mare i fill/a
☐ Llegeix amb un altre familiar (germà, germana, avis,...).
☐ Altres</td><td>3.Algú l'acompanya en aquestes lectures?
☐ No, llegeix sol/a.
☐ Sí, llegeix acompanyat/da.
☐ Altres</td></tr>
<tr><td>4.En cas que el teu fill/a llegeixi acompanyat/da, qui l'acompanya? Pots seleccionar més d'una opció si s'escau.
☐ Mare
☐ Pare
☐ Germà/germana
☐ Avis
☐ Altres</td></tr>
<tr><td colspan="2">MODIFICACIONES: Desdoblamiento de la pregunta inicial en dos preguntas para mayor claridad.</td></tr>
<tr><td></td><td>5.Segons el teu parer, hi ha alguna iniciativa que pugueu prendre des de casa en relació a la lectura en l'àmbit familiar?
☐ Sí, ja les duem a terme.
☐ Sí, però no sé quines.
☐ No.
☐ Altres</td></tr>
</table>

	6.En cas que dugueu a terme alguna iniciativa de promoció lectora a nivell familiar, anomeneu-la.
MODIFICACIONES: Introducción de dos preguntas que no aparecían en el cuestionario inicial para obtener respuestas significativas para el objeto de estudio.	
4.El teu fill/a comenta a casa les lectures o activitats relacionades amb la lectura que realitza a l'escola? ☐ Sovint. ☐ A vegades. ☐ Rarament. ☐ Mai	7.Quines activitats relacionades amb la lectura t'han assabentat que ha realitzat el teu fill/a aquest curs a l'escola? ☐ Lectura en veu alta ☐ Presentació del poema Joan Salvat-Papasseit ☐ Participació en contacontes[10]
MODIFICACIONES: Se consideró cambiar el planteamiento de la pregunta y concretarla con la lista de actividades para clarificarla, inicialmente el listado de actividades aparecía en la pregunta número 7.	
5.Amb quin objectiu o objectius creus que l'escola fa la seva proposta lectora?	8.Segons la teva opinió, de les activitats que t'has assabentat que ha realitzat el teu fill/a, amb quin objectiu o objectius creus que l'escola les ha plantejat?
MODIFICACIONES: Se consideró vincular el objetivo de la escuela a la pregunta anterior para facilitar su respuesta.	
6.Has observat algun canvi d'actitud del teu fill/a vers la lectura gràcies a alguna proposta de l'escola? Si la resposta és afirmativa, posa'n algun exemple.	9.Alguna proposta de l'escola t'ha permès observar més interès per la lectura del teu fill/a? ☐ Sí ☐ No ☐ No estic segur/a.
	10. En cas que alguna activitat hagi despertat més interès per la lectura, quina o quines creus que han produït aquest efecte en el teu fill/a? ☐ Lectura en veu alta ☐ Presentació del poema Joan Salvat-Papasseit [11]
MODIFICACIONES: Se consideró desdoblar la pregunta para facilitar su respuesta e identificar las actividades que han conllevado una repercusión en el interés por la lectura.	
Si tens algun comentari o suggeriment, pots deixar-lo aquí.	14.Si tens algun comentari o suggeriment, pots deixar-lo aquí.
MODIFICACIONES: Se añadió el número de la pregunta.	

Fuente: elaboración propia.

ANEXO F

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS FAMILIAS

1. Curs del fill/a (pots escollir més d'una opció si s'escau)
   - ☐ 1r de Primària
   - ☐ 2n de Primària
   - ☐ 3r de Primària
   - ☐ 4t de Primària
   - ☐ 5è de Primària
   - ☐ 6è de Primària
2. Amb quina freqüència llegeix el teu fill/a a casa?
   - ☐ Cada dia
   - ☐ Tres o quatre cops per setmana.
   - ☐ Dos cops per setmana.
   - ☐ Un cop per setmana
   - ☐ Gairebé mai.
3. Algú l'acompanya en aquestes lectures?
   - ☐ No, llegeix sol/a.
   - ☐ Sí, llegeix acompanyat/da.
   - ☐ Altres
4. En cas que el teu fill/a llegeixi acompanyat/da, qui l'acompanya? Pots seleccionar més d'una opció si s'escau.
   - ☐ Mare
   - ☐ Pare
   - ☐ Germà/germana

[10] Para facilitar la lectura, se ha considerado reducir el número de actividades proporcionadas en el cuestionario. El listado completo de actividades que se incluye en esta pregunta se puede consultar en el *Anexo F*.

[11] Ver nota al pie 4.

- ☐ Avis
- ☐ Altres

5. Segons el teu parer, hi ha alguna iniciativa que pugueu prendre des de casa en relació a la lectura en l'àmbit familiar?
   - ☐ Sí, ja les duem a terme.
   - ☐ Sí, però no sé quines.
   - ☐ No.
   - ☐ Altres
6. En cas que dugueu a terme alguna iniciativa de promoció lectora a nivell familiar, anomeneu-la.
7. Quines activitats relacionades amb la lectura t'han assabentat que ha realitzat el teu fill/a aquest curs a l'escola?
   - ☐ Lectura en veu alta
   - ☐ Presentació del poema Joan Salvat-Papasseit
   - ☐ Participació en contacontes
   - ☐ Certamen de lectura en veu alta
   - ☐ Tertúlies o xerrades al voltant de la lectura
   - ☐ Lectura silenciosa individual
   - ☐ Laboratori lector
   - ☐ Projecte de traç musicat inspirat en les cartes.
   - ☐ Jocs Florals
   - ☐ Ruta literària
   - ☐ No en tinc coneixement.
   - ☐ Altres
8. Segons la teva opinió , de les activitats que t'has assabentat que ha realitzat el teu fill/a, amb quin objectiu o objectius creus que l'escola les ha plantejat?
9. Alguna proposta de l'escola 'ha permès observar més interès per la lectura del teu fill/a?
   - ☐ Sí
   - ☐ No
   - ☐ No estic segur/a.
10. En cas que alguna activitat hagi despertat més interès per la lectura, quina o quines creus que han produït aquest efecte en el teu fill/a?

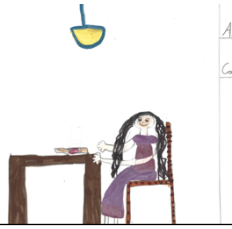
    - ☐ Lectura en veu alta
    - ☐ Presentació del poema Joan Salvat-Papasseit
    - ☐ Participació en contacontes
    - ☐ Certamen de lectura en veu alta
    - ☐ Tertúlies o xerrades al voltant de la lectura
    - ☐ Lectura silenciosa individual
    - ☐ Laboratori lector
    - ☐ Projecte de traç musicat inspirat en les cartes.
    - ☐ Jocs Florals
    - ☐ Ruta literària
    - ☐ No en tinc coneixement.
    - ☐ Altres
11. Has estat convidat/da a participar com a família en alguna activitat relacionada amb la lectura organitzada per l'escola?
    - ☐ Sí, he participat.
    - ☐ Sí, però no vaig poder participar.
    - ☐ No he rebut cap invitació.
    - ☐ No ho recordo.
12. Participaries en espais de trobada família – escola al voltant de la lectura si l'escola ho proposés?
    - ☐ Sí, m'encantaria.
    - ☐ Sí, de forma puntual.
    - ☐ No
    - ☐ Altres
13. Quines propostes t'agradaria que l'escola realitzés per a millorar l'hàbit lector el teu fill/a?
14. Si tens algun comentari o suggeriment, pots deixar-lo aquí.

ANEXO G

EJEMPLOS DE NARRATIVAS VISUALES DEL ALUMNADO

Narrativas visuales del alumnado de entre 6 y 8 años

Imágenes que muestran situaciones escolares



"Aquesta és la ... i esta llegint un conte en catalán i es un llibre d'aventures"



"Lectura am música"

Imágenes que muestran situaciones en la biblioteca



Imágenes que muestran personajes



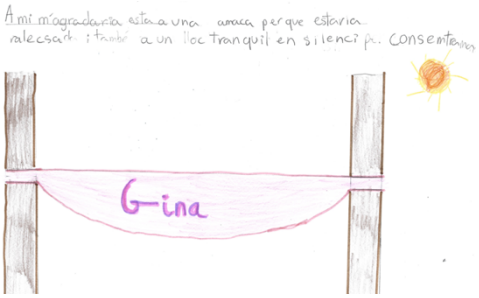
"He dibuixat al Tintín per que es el meu llibre preferit perque fa aventures"



"La sirenita"

Narrativas visuales del alumnado de entre 8 y 10 años

Imágenes que muestran situaciones al aire libre



"A mi m'agradaria esta a una amaca perque estaria ralecsada i també a un lloc tranquil en silenci per consemtrama."

Imágenes que muestran situaciones escolares



"Jo he dibuixat una ruta literària pero que sa da fer un aspactacle."

Imágenes que muestran lectura acompañada



"Jo e dibuixat el dia de la lectura perque m'agradaria que hi hagues un dia que es llegeixi un tros del llibre en veu alta."



"El que he dibuixat és que un gran llegeix un tros d'un conte i el nen o nena va dibuixant el que enten."

Imágenes que muestran personajes



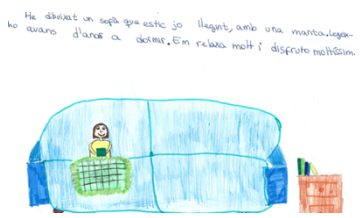
"Jo e dibuixat Don Quijote de la Mancha perque m'agradaria fer una guerra petita de la edat medieval per aixo cada dia jugo a guerres de Playmovil"



"La casa de la iaia. La iaia esta fent una posio, perque es una bruixa."

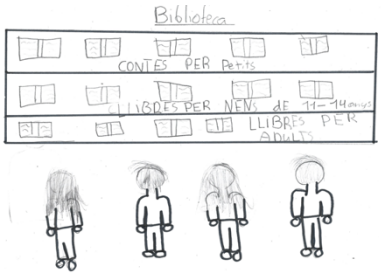
Narrativas visuales del alumnado de entre 10 y 12 años

Imágenes que muestran situaciones en casa



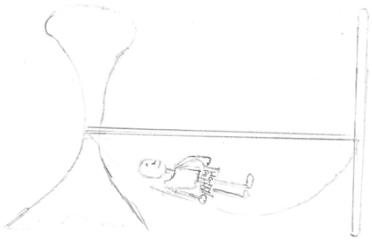
"He dibuixatun sofà que esstic jo llegint, amb una manta. Llegeixco abans d'anar a dormir. Em relaxa molt i disfruto moltíssim. "

Imágenes que muestran situaciones en la biblioteca



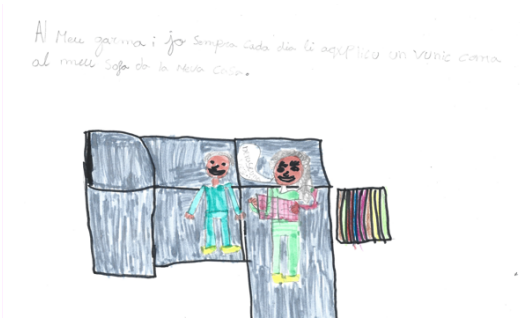
"He dibuixat una biblioteca amb uhna pantalla on van sortint tots els llibresss que hi ha a la biblioteca".

Imágenes que muestran lectura individual



"Llegint en una tumbona, prenent el sol, per mi, sense que ningún em molesti durant una estona.

Imágenes que muestran lectura acompañada



"Al meu garma i jo sempra cada dia li axplico un vunic conta al meu sofa da la meva casa."

Imágenes que muestran personajes



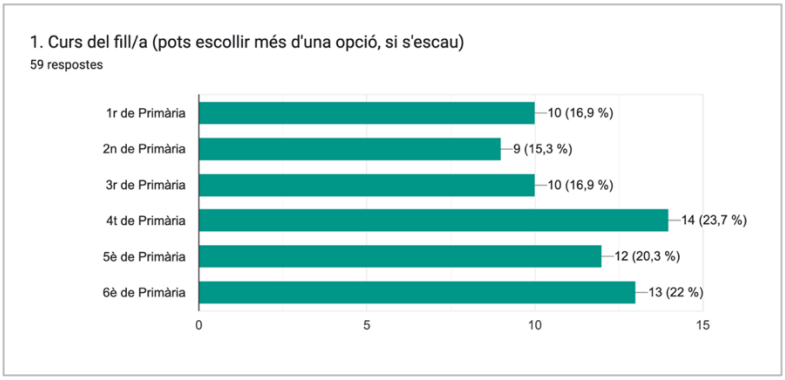
"Jo he dibuixat a la Blancaneus per que tindre tanta coneccio amb els animals es una cosa que m'agradaria tindre."

ANEXO H

GRÁFICOS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Figura 1

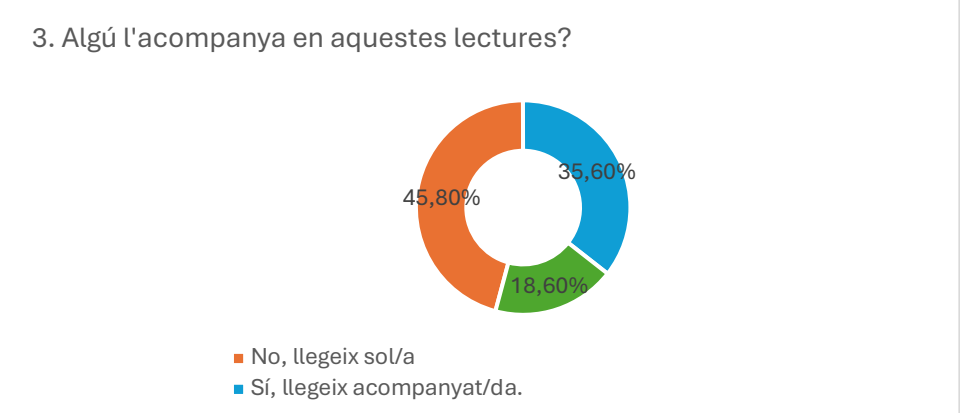
Número de respuestas al cuestionario por curso



Fuente: Google Forms.

Figura 2

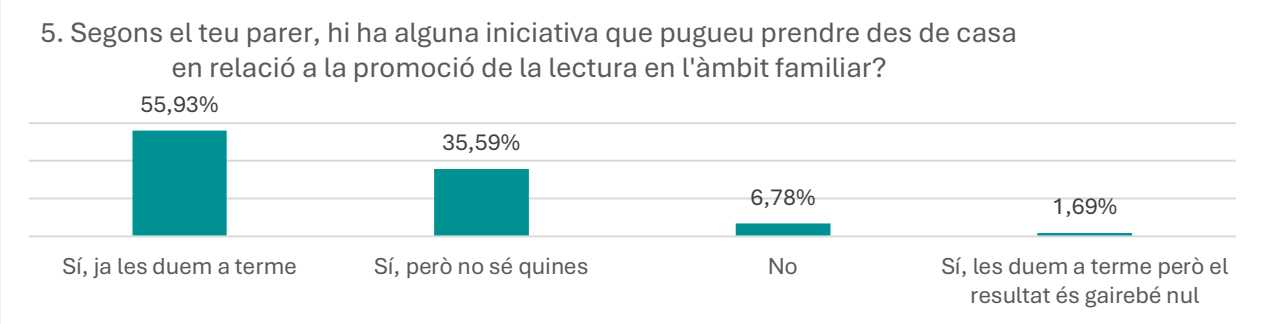
Modalidad de acompañamiento de la lectura en el ámbito familiar



Fuente: elaboración propia.

Figura 3

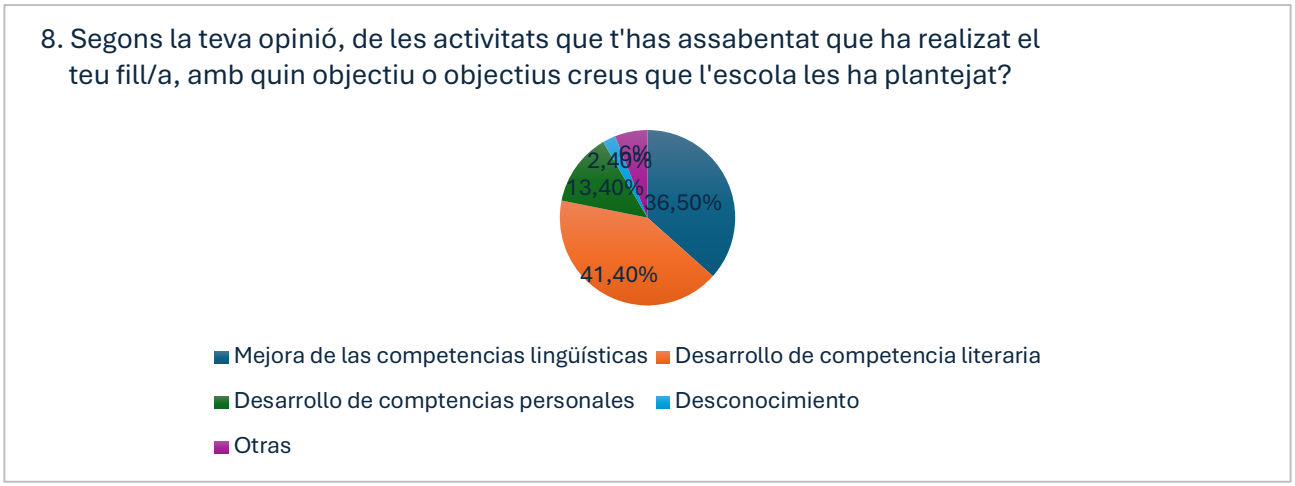
Toma de iniciativas de las familias para la promoción de la lectura



Fuente: elaboración propia.

Figura 4

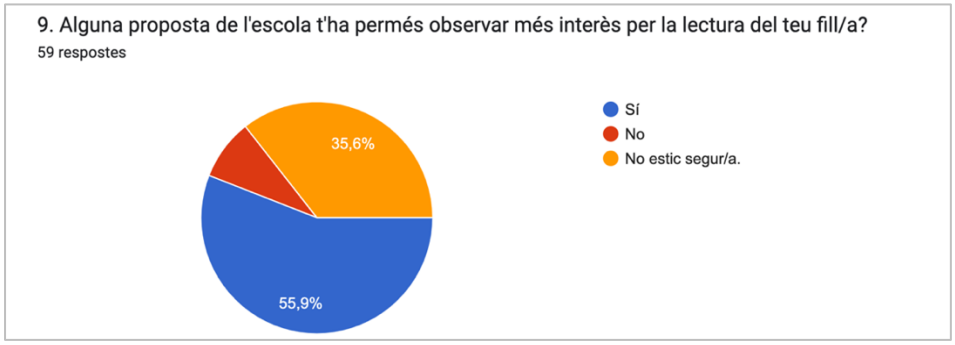
Porcentaje de la identificación de los objetivos del centro



Fuente: elaboración propia.

Figura 5

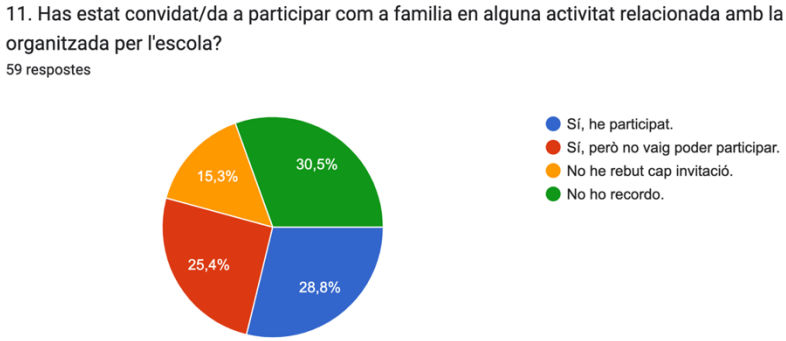
Cambio en el interés por la lectura a partir de propuestas de la escuela



Fuente: Google Forms.

Figura 6

Conocimiento de las actividades de lectura organizadas por la escuela por parte de las familias



Fuente: Google Forms.

ANEXO I

TRANSCRIPCIÓN DEL FOCUS GROUP

Marina M'hauríeu d'explicar i hauríem de posar en comú que... què heu representat, com i per què.

Pedro Jo, si vols, explico el meu. O sigui, jo el que volia fer, o sigui, l'activitat que jo faria és una cosa molt a l'aire lliure. Jo faria una gimcana en la que implicaria |diferents oficis del poble, "llámale el carnicero", "llámale" el peixater, diferents coses. I fer un treball conjunt amb el poble, no?, en el qual fos un joc de pistes, que els oficis, ells llegissin un llibre |relacionat amb el seu ofici o amb coses que siguin més, |que tinguin més relació amb els infants, no?, "poder", doncs, els entrenadors de bàsquet o el de la tenda de xutxes, qualsevol cosa així, no?, com per fer una mica també de poble| i i fomentar això, no?, que la lectura {ACno només és una cosa que} també els nens, sinó gent amb el que {AC ells troben al seu dia a dia}, que aquí tothom llegeix. I jo, sobretot, el que faria és| en mode gimcana perquè vegin que {AC llegir no només és una cosa de l'escola}, sinó que...- tal, i que no, que sí, que per llegir, tu has d'estar:: assegut, però que pots llegir a qualsevol lloc i {AC que tothom llegeix}, no? I fer-ho de manera gimcana, a part de que fas gamificació. Els hi mola que flipes tot el que siguin proves, tot el que sigui així una mica de desxifrar:: el que, vale i ara, a quin ofici hem d'anar i "a ver que nos cuentan", no sé, trobaria què...-

Patricia I que no només trobes la lectura en un llibre, no?

Pedro Clar.

Patricia Que vas pel carrer i trobes rètols, com vèiem aquí (señala el collage de Fina) , o senyals, inclús, que també has d'interpretar.

Pedro Clar, diferents formes de llegir. Sí, sí. O sigui, considero que el poble és un espai | que | ja fomenta la lectura d'aquesta manera. O sigui, jo crec que, clar, potser no tots els nens van "leyendo":: Jo me'n recordo, jo petit, les matrícules {(AC) depèn de les lletres}, però ja m'invento una paraula o coses així de superfriqui. Clar, no tots així, però igualment, tenint coses així, tenint cartells, tenint :: coses, doncs ja incentives a que vas per on vas, pots anar llegint i pots anar... Bueno, doncs... \ Imaginant-te, no?

Patricia Molt bé

Marina Llavors, la relació amb l'ofici, quina seria?

Pedro A l'ofici seria, més que res, per posar algú, saps? O sigui, hem d'anar a la carnisseria, saps? Com per que sigui un lloc, o sigui, no té per què...

Marina Però el carnisser ha de llegir...

Pedro El carnisser ha de llegir un llibre que... pot bé, sí, del seu ofici.

Marina Ah, vale, vale.

Pedro O una altra que ell li hagués marcat quan era petit::, saps? O que hi hagi els seus fills::, o qualsevol cosa.

Gloria Però per tant, barreges, no? És a dir, lectura en veu alta que els hi fa algú, més lectura que farien ells?

Pedro A l'hora de resoldre les pistes::, hem d'anar cap aquí, saps?

Gloria Però a nivell literari, llavors, ells no llegeixen llibres, sinó que ells juguen.

Pedro Sí.

Gloria i reben històries, entenc, eh?

Pedro Aquesta seria la meva proposta.

Patricia Molt bé.

Fina La meva és la dels rètols.

Gloria Que és la lectura diguem, no?

Fina La lectura::, sí. Jo potser perquè estic més encaminada:: a més petits, sortir i descobrir els diferents rètols que hi ha al carrer::, mirar les lletres::, si entenem, si no entenem què volen dir. També que aprenguin una miqueta, que | no és només lectura amb lletres, sinó que també la lectura d'images també és molt important i que potser | és la que arriba:: a la gran majoria de gent, siguin o no són, sàpiguen o no sàpiguen llegir, diríem. Una miqueta va per aquí la cosa.

Pedro Tenim bastant... (señana alternativamente a Fina y a sí mismo para mostrar semejanzas).

Gloria Sí, estaven a prop, sí.

Sandra Jo he intentat expressar una mica què significa lectura, no només en lletres, sinó també:: a través d'imatge. Jo el que he intentat mostrar és com és el recorregut, diguem del procés:: de lectura. Des de la presentació, o sigui, tenint en compte també com ofereixes el que presentes als alumnes com una cosa:: | bonica, o com elements, | que apareix un element i de partir d'aquell element... com pots mostrar una lectura que sigui | agradable, que tingui "algo" de sorpresa, no té per què ser | sempre llibre de text. Però des de la lectura amb paraules::, sense paraules::, la lectura amb sílꝉlabes::. Vull dir, he volgut fer com aquest recorregut de com emmiralles un nen amb una persona que es posa | a llegir a davant | i veus la manera com també atreus a i provoques a. {(P) Una mica així ::} Tipologies de lletres:: || O imatge que no és paraula. O sigui, no? Com transformes la imatge en paraula.

Silvia {(P)Jo tenia aquest conte. Jo tenia aquest.}

Pedro Però per tu o per la Clàudia?

Silvia "Bueno"... era |

Gloria [Era] compartit, eh? (risas) El paper de les mames, eh?

79 Silvia Jo he tingut la meva edat infantil. No, és això. Jo, per exemple,
80 quan la Marina ens va proposar::, jo no em vaig posar en rol de mestre, sinó
81 en rol d'acompanyar. I li vaig demanar, eh? Com fer això. | Per mi, una activitat
82 de lectura, és a dir, | com que jo no he viscut mai, o sigui, jo he après a llegir
83 de gran. | I amb la gent amb la qual jo m'he envoltat, que ha llegit més que jo
84 i que m'ha ensenyat a llegir, perquè jo de petita no llegia, perquè no tenia cap
85 referent. Llavors, jo vaig entendre l'activitat de la lectura com |, com ho
86 faríem perquè els que no han llegit mai, volguessin aficionar-se a la lectura.
87 Llavors jo em vaig posar com m'hagués agradat a mi que m'ensenyessin a
88 llegir i que m'hagués | ajudat a facilitar-me la lectura. Llavors jo vaig imaginar
89 un lloc o tancat o obert, ple de llibres de qualsevol mena de cosa ::, alguns
90 il·lustrats ::, tipologies de lletres, això, repartits a l'abast dels nens i dels
91 adults. És a dir, amb un referent, amb algú que pogués {DC acompanyar} en
92 la lectura amb qui vol agafar un llibre i que et pogués dir... Jo m'imaginava
93 algú que sapigués molt de lectura i que jo pogués anar i dir jo necessito llegir-
94 me un llibre perquè vull saber sobre papallones, però em fa molt pal llegir la
95 típica definició de papallones de l'enciclopèdia. Hi ha algun llibre de
96 papallones que m'explica una història on jo pugui aprendre coses de les
97 papallones o dels micos o de qui sigui?, i aquesta persona em pogués guiar
98 i pogués dir-me, doncs mira, jo t'aconsello aquest i aquest i aquest. I un lloc
99 que pot estar a l'aire lliure, pot estar tancat, és igual, però que fos còmode, |
100 que no fos un lloc on has de seure bé en una cadira, sinó que tu poguessis
101 seure en un sofà:: o a terra:: o on volguessis, però que la lectura no es fes
102 sola. És a dir, que hi hagués algú i que tu identifiquessis aquest algú com
103 aquest algú que t'acompanyarà amb la teva lectura i que si tu no t'agrada.
104 aquell puguis dir, doncs mira, i puguis parlar amb ell, tinguis l'edat que
105 tinguis, i que fos capaç de tenir aquest rol, de poder acompanyar s qui vingui
106 a llegir en aquell espai, a assolir una bona lectura o a recomanar-te coses
107 que puguis llegir sobre el que t'interessa. \Jo m'ho vaig imaginar així.
108 Gloria I és aquest, no? (señala el collage de Silvia)
109 Silvia És aquest.
110 Gloria Imagina, quan has dit molts llibres...
111 Pedro Seria...
112 Gloria Com una biblioteca
113 Pedro Que fos una intel·ligència artificial en sí mateixa
114 Gloria Home...
115 Pedro i que ho diguessis...
116 Gloria Tant com això no, entenc... Com es diu, un divulgador?
117 Silvia Una rata de biblioteca.
118 Gloria Un dinamitzador de lectura, seria, no?. Tenim una bibliotecària

que la paga l'AMPA i en el fons... fa una mica aquest rol, perquè ells tenen estones de biblioteca, li diuen així, i ells van a la biblioteca a llegir, i aquesta noia els coneix, i ells els diu: Mira, tinc novetats. I els hi posa 3 o 4 novetats, o els hi llegeix, avui toca que llegeixo jo, o els hi diu... És xulo perquè a vegades les meves filles venen i em diuen porto tres setmanes esperant aquest llibre perquè hi havia cua. És a dir, clar, que hi hagi cua per un llibre vol dir que aquesta nana ha fet per la seva feina, perquè al final, és xulo. Jo crec que és la idea aquesta, de deixar-te recomanar.

Silvia Jo em vaig posar amb això. També amb la meva experiència personal, perquè jo, quan era petita, només llegia {AC el que m'obligaven al} "cole" i era un "tostón". (risas de fondo). Sí, sí., que és veritat. Però arrel de nasqués i de la Claudia i deixar-me acompanyar per la gent que havia llegit molt més que jo i sabia més, doncs també he descobert llibres. Llavors jo pensava | que si a mi de petita m'haguessin acompanyat.

Gloria D'una altra manera.

Silvia D'una altra manera, segurament hagués llegit més del que he llegit. Per tant, jo em vaig imaginar ...- que el lloc, jo vaig posar això perquè no vaig trobar un fons amb més llibres. I em feia molt pal retallar més llibres. Però que pot ser l'aire lliure, no sé, pot ser... un lloc a la platja, pot ser un lloc a la muntanya::. És a dir, on hi hagués un lloc, on hi hagués un divulgador o una rata de biblioteca, com es diu vulgarment. (risas de fondo) Llavors, que poguessis tenir els llibres a l'abast, és a dir, que no t'impedissin agafar ni remenar, que no fos aquest no, que no et toca per no és la teva edat, sinó, no em toca i per què no em toca? Per què no me'l deixes agafar? Perquè a vegades també amb els nens els hi posem moltes etiquetes de les edats en què han de llegir els llibres i no tots els nens tenen la mateixa maduresa. Clar hi ha nens, jo això ho he pres amb els anys, que poden llegir diferents llibres encara que no tinguin {(P) l'edat dels llibres}. I aquesta era una mica la meva idea.

Gloria Jo m'estava guardant perquè "lo mio es lo raro".

Patricia Aquest és el meu i el que he volgut plasmar aquí és... | Volia posar els nens en situació, no? Quan es comença a llegir :: un conte, un llibre, doncs el primer de tot és que els alumnes es posin en la pell una mica dels personatges, no? On passa la història. I se'm va ocórrer :: buscar un bosc. I alguns contes, per exemple, la Caputxeta Vermella passa en un bosc::, els tres porquets també::, Hansel i Gretel, i vaig veure una mica com plasmar, doncs això, no? que si els nanos es posen, trobem un entorn on els nanos estiguin | envoltats d'allò que va explicant el conte, jo crec que és més fàcil per ells també entendre la història i :: se senten com :: més acompanyats i fins i tot com::, "Bueno", que ho poden entendre millor. I després també he

volgut plasmar les diferents :: lectures. Llegir amb família, que puguin llegir sols i també llegir amb parella. I ja està.

Gloria Vale. No, i jo, clar, jo quan m'ho va dir, jo també li vaig preguntar. Jo, de fet, el vaig fer bastant des de la perspectiva | com a mare. Perquè jo he après més com a mare, amb el tema de la lectura, que com a mestre, perquè sabeu que jo com a mestre tampoc no faig llengua. Llavors, a mi la lectura em toca com tangencialment i normalment estic per / guarnir-la, /acompanyar-la, /per després tibar del fil, /per atrevessar-la, /per canviar-la, per inventar. És a dir, normalment la música al final trobo que és un instrument que ens ajuda, a passar , és a dir, a viure la lectura de diferents maneres, a passar a través de la lectura, a jugar, a ser creatius amb ella. És a dir, la música serveix per ser a l'inici, al final, travessar-la pel mig, durant, és que pots fer el que vulguis, realment. Però amb això i amb qualsevol altra assignatura. Llavors, jo li deia, jo de petita, jo recordo tenir traumes {AC de llegir en veu alta}. Jo no suportava llegir en veu alta perquè jo | tenia la sensació que me'n callava i que no ho feia mai prou bé, i a mi em deien Gloria llegeix. Jo en plan |uff| i em concentrava, que t'hi cagues, perquè no em volia equivocar. I això em va durar fins a l'ESO, és a dir, no m'agradava llegir en veu alta. I en canvi, ser mare {(AC) se t'acaben totes aquestes tonteries}, perquè al teu fill li és igual si ho fas molt malament, i aprens a estimar la lectura d'una altra manera. I jo he après que, al final, llegir | no és només una pràctica, com dieu vosaltres, individual, sinó que és viure-ho com una activitat de gaudir. I llavors ho pots fer de moltes maneres, jo tinc dues filles i són molt diferents, i a una li llegia i li agradava, però de seguida ella va agafar el rol de jo ja trio el que m'agrada i ja llegeix, i l'altra encara té 10 anys i em persegueix per casa perquè li llegeixi jo coses. Llavors, a casa és veritat que de seguida ens va agradar a tots, i tenim un dia que fem un llibre en família, i és un llibre que només llegim un dia a la setmana, i tots estem esperant aquell dia, i no sabem què passa perquè només es llegeix els dimecres, i llavors, doncs tardem molt a llegir-nos aquells llibres.

Pedro Avui és dimecres (risas).

Gloria Avui toca. I sí, però és veritat que a vegades hem de rellegir moltes vegades el mateix capítol perquè se'ns oblida.

Pedro Clar.

Gloria I això no ho portem bé, però és igual. És guai, és molt guai veure això. I després, aquí a l'escola, amb els projectes que fem, veure que | al final, des de la perspectiva de la música, per mi llegir... és que es pot fer amb moltes capes, i que és l'interessant, que llegir no només és desxifrar el codi, que això ho has de fer quan ets més petit, però clar, quan ets més petit i s'estan barallant en desxifrar-lo, està molt bé que paral·lelament puguin viure

{(F)moltes altres experiències de lectura}. Des de llibres iŀlustrats, des d'ara tibem d'aquí, acaba aquest conte, comencem un conte i l'acabem amb un projecte de tot un curs, on li dones la volta i fas el teu final::, productes en els que acabis escrivint, acabis composant cançons, i al final quan agafes un poema i el fas cançó, també estàs treballant la lectura. Vull dir, que trobava que llegir era més que només l'activitat en si, no? I llavors, bé, és una cosa que he après aquí, al final, amb els anys d'experiència, perquè és una cosa que, com a profe de música, i parlis amb qui parles, et diran que sí, que és una cosa transversal i que la pots fer, però fins que no la practiques no veus el suc que li pots treure i encara en veuries més, eh? Perquè crec que de qualsevol llibre, és dir, jo ara disfruto llegint, l'altre dia els llegia... a quart, el conte aquests desconcertants[12], i m'ho estava passant teta, perquè l'estava llegint i els estava fent preguntes, i els estaves fent fer, i els poses en rol, i els dius, ara com acabaries tu això? Tu què creus que contestarà el rei? I encara no has passat la pàgina. I els hi has donat, i els tenies tots allà, i després veus que, com que no l'has acabat, es queda allà a sobre, i tornen i se'l miren, /o et demanen, i suposo que l'èxit de tot plegat és... Això, que tinguin ganes de llegir. Al final, com ho fem, no?

Patricia I els diferents objectes que has plasmat aquí?

Gloria Bé, perquè aquí, en teoria, jo el que volia posar era coses que jo crec que la lectura havia de fomentar. Llavors vaig posar interconexions, vaig foradar els tres llibres perquè es connectaven entre sí. Clar, després vaig dir que transporti l'imaginari, que et porti a viatjar en “barco” o en “avión”, jo què sé. Llavors... |ehm| que t'acompanyi, per això vaig posar aquí la música, que t'acompanyi, que t'ajudi:: a transformar, que per això passa del cuc a la papallona, que molts llibres tenen moltes capes, que al final això, | jo què sé, això ho hem vist molt clar aquest any amb Mar i Cel a l'ESO, és a dir, és un llibre, és un clàssic, però és que el pots llegir amb tantes claus ! que és la mateixa història, i estic segura que passen molts contes, que per això són clàssics, que els pots llegir des de moltes perspectives i que és xulo veure-li les capes, i a mesura que es van fent grans, tornar a llegir un conte infantil i donar-li una volta, que això és un treball que a vegades feu. Des de treure-li la moral fins a treure el que ara no és igual, fins a buscar per què s'ha escrit així. És a dir, rascar en una mateixa història que ja coneixes és xulo. Que t'interpel·li, que et piqui la curiositat. (hace sonar el cacabel del collage) Això és la curiositat.

[12] Hace referencia al título de un libro que están leyéndo los alumnos, cuya referencia aparece a continuación: Canosa, O. (2023). *Contes desconcertants*. Combel.

Patricia Podria ser el cor de l'Ollie[13].

Gloria Sí, no ho sé, també. Què vaig posar aquí? Això, que et *critiqui,* que et faci fer preguntes. Quan els llegeixo, els hi fas preguntes, a vegades que hi ha així en plan, ah, "pues" no sé, no? I quan fan aquesta cara m'encanta. En plan, doncs ara et toca pensar i ja t'ho portes cap a casa. Bé, i això, i els múltiples llenguatges, no? Pensant que no només està. És a dir, que si tu llegeixes un conte i acabes fent un dibuix |, doncs també està molt bé, perquè al final has canviat de llenguatge, però segur que està recollint la lectura, en el fons. I ja està. I per això vaig pensar totes les maneres en què jo creia que | llegir era llegir. És a dir, que tot això per mi era llegir. Era la idea.

Marina I què creieu, si haguéssim de pensar en l'escola i el que proposem, o bé el que heu proposat, quin diríeu que és l'objectiu de poder fer llegir els nens? Per què fem això? Quin és l'objectiu de fer-nos llegir en les diferents modalitats aparegudes, eh?

Pedro Jo diré, respecte al que deia la Gloria, molt de fomentar un esperit crític. Fer-se preguntes, no? I ara què passarà? Ah, doncs, això no m'ha agradat \. Aquest llibre no m'ha agradat, però aquest potser sí que m'ha agradat més, no? I donar-los aquest, no sé...

Patricia Eines, no?

Pedro Exacte. Considero que així et desperta moltes coses. Perquè pots estar, jo què sé, jo miro els meus llibres que llegeixo | i dic, i qui l'ha matat? I per què està fet això?

Patricia No només l'esperit crític, també a través de la lectura et fixes en com s'escriuen paraules i després no és com un model també que et serveix a tu per poder escriure.

Pedro Quan llegim hem de convertir-nos una mica en esponges per això, per criticar, per veure com s'expressa::, per veure com puc escriure això::, per veure com estructura. A mi de petit m'encantava escriure històries. Jo recordo, i a l'hora de llegir miraves una mica. Jo crec que és això.

Sandra Per tal de créixer i descobrir coneixement. Ells també se n'adonen que no és el mateix el que llegien fa un any que el que estan llegint ara. O sigui, o com passes d'un mateix text que els hi presentes amb dues modalitats de lletra, sense haver treballat, una altra modalitat i que dius, i s'ho posen a llegir i dius, ostres, però si és el mateix que estava llegint, no? I ells mateixos, no, com descobreixen, creixen a partir de la lectura. I també a través de la lectura com un se sent identificat en moltes coses. I coses que a vegades no et permet, o sigui, que el teu cap... no sap com expressar o com

[13] Hace referencia a la novela que está leyendo con sus alumnos (Joyce, W. (2007). L'Odissea de l'Ollie. Bambú.)

dir, no? Tu, també com a adult, que coneixes a vegades el material que tens a l'aula, pots tenir la capacitat de treure alguna cosa que s'hi faci sorgir amb ells el que tenen, no? El que tenen dintre, que no saben com expressar-ho::, com no saben com dir-ho. I això, a través de la lectura::, jo crec que ho provoca molt. O sigui, que és veritat que la lectura no és sola, o sigui, ensenyem a llegir, perquè hem d'aprendre, perquè ens hem de culturitzar::, alfabetitzar::, però això és el de sempre, no? Però la lectura és molt més que això.

Gloria Bueno, perquè en el fet, en el fons, suposo que l'objectiu, el que aspirem és que siguin persones inquietes i que tinguin ganes | de saber. Només que tinguis aquest punt, no fet cuquet, que tinguin això (hace sonar el cascabel del collage), aquest punt de dir, bueno, i jo si una cosa m'interessa, doncs vaig i la busco, i on la puc buscar, no? I que no hi hagi aquest punt de mandra o... Tampoc no és mandra, però hi ha molts adults que no llegeixen (aceptación generalitzada). Jo em faig creus i parles amb companys i ara cada vegada més perquè hi ha altres coses que ens ocupen l'espai i les hores són les mateixes. {Tenim les mateixes hores lliures perquè tots treballem i llavors...} Però t'adones que agafar un llibre sembla... I al final és el que hi ha del model. Molts dels nostres alumnes potser no veuen els seus pares llegir. Llavors sembla que llegir sigui una cosa només del cole. Llavors, clar, jo també aquí deia la potència que té la transferència, que per mi és el punt més alt de coneixement, que és quan no només has vist una cosa, sinó que ets capaç de trobar-la en un altre context i associar idees. Quan fan aquestes connexions és quan dius |tachán| “objetivos conseguidos”, que suposo que... Bé, jo crec que aquí a l'escola fem... Fem de la lectura en una manera molt diferent de com::, per exemple, jo deia això de la dinamització de l'escola, de la meva filla, però, per exemple, el que no fan és fer aquest treball de lectura lenta en un curs, que és una cosa que paeixes::, que treballes::, que, a més a més, allà hi estàs fent tot.

Pedro I que fas teu.

Silvia I que fas teu.

Gloria Primer que és un record que no s'esborra, perquè és impossible que aquests nens oblidin aquests llibres. Ja t'ho dic jo, que no s'esborra. Però, a més a més...

Patricia A més a més, no? Li poseu les ulleres, no? Perquè també s'hi posin... Clar. És que jo volia plasmar una mica. Els hi poses no? com en situació, no? Entres a la ciutat Maragda[14], ja estan amb les ulleres de color verd posades.

[14] Es una referencia a la obra de El Mago de Oz, de Frank Baum leídaa y trabajada en 5º de Primaria.

Gloria És això. D'entrada, vehicular la lectura amb objectes que ells els fan | fer-los més reals o més tangibles, però també és que és paral·lel, perquè si des de la mateixa lectura estàs treballant el que deies tu, {(AC) de llenguatge, de vocabulari, de no sé que, i al final ho estàs fent tot des d'allà dins}, i per tant estan veient que un llibre és més que un plec de pàgines. Allà dintre hi ha tots els coneixements que he de tenir d'accentuació, de llengua, de no sé què, de com s'escriuen les paraules, de frases fetes, de vocabulari, de context històric, de... saps? Li pots treure un munt de coses.

Silvia I que l'interpel·les, perquè quan tu veus, no sé, si tu veus un nen des del recorregut, des de primer fins a sisè, jo penso, no? Jo no he vist primer i segon, però sí que és veritat, jo poso en el cas de, com a mare, el que he viscut, que una mica jo he traspassat a casa el que fem aquí al "cole", no? Perquè és on he après a llegir, sincerament. Llavors, sí que és veritat que tu veus que al final, quan llegeixen, depèn quines històries |, ells...| ells es pregunten moltes coses de com ho viurien ells o com es posarien ells. Ells interpel·len el fet de, els interpel·len a ells de, ostres, jo què faria si fos Despereaux, o jo què faria si fos Mowgli, o jo què faria a Pinotxo. Llavors, a això també els ha d'esperar tot el que heu dit vosaltres. És a dir, l'esperit crític, el pensar, el pensar... [per anar més enllà],

Gloria Per anar més enllà d'haver descodificat la frase X, sigui la que sigui, o d'haver entès la història en si mateixa també. L'any passat quan vam fer Robin Hood... Clar, ells van fer aquest punt, de dir, a sobre el multipliques, a sobre el faig òpera i a sobre el canto, però el record o el material que es van emportar és de la feina del llibre, perquè al final la música era el camí, però la feina estava feta amb el llibre, \ que era la base.

Pedro Sí, sí, jo penso que com tractem les lectures, a mi és una cosa de l'escola que m'encanta. Tenir un llibre per classe català, castellà, a treballar a partir d'ell::.

Patricia És com una excusa, no? Entre cometes...

Pedro Que tot sorgeixi.

Patricia Però que vagis tibant.

Pedro Sí, sí, no ho sé, ho trobo molt.

Fina "Bueno" perquè a ells els agrada també, no? Sí. El que passa que a vegades sí que se'ls hi fa molt pesat no poder-se l'emportar a casa.

Pedro {(F)Exacte. Ells se'l llegirien}.

Gloria Perquè els has de frenar, no? |Ah|, però això està molt bé, frenar, està molt bé.

Fina Però jo crec que si algun dia se l'emporten per alguna cosa per fer lecura en veu alta...

Gloria Ja, fan així, ja pot ser.

Pedro I tant.

Gloria Però també està bé, perquè també feta la llei de la trampa (risas).

Fina I no podem posar el capítol 6? No, el capítol 6 és la setmana que ve. Gloria Jo ho veig amb els musics quan els hi dius fins aquí i saps que hi ha algú que se la mirarà fins al final i saps que...

Sandra Però també perquè no són llibres qualsevols. Sí, perquè al final, no? Tu pots anar amb una editorial i dir, tinc un alumne, bueno, tenir els alumnes de primer i et vendran el que hi ha al moment, l'època, l'editorial i tal \. Sinó que són llibres que estan triats per un moment determinat de cada edat::, de cada època::, de la personalitat::. Si no és tant la personalitat de l'alumne en aquell moment, sí com perquè comencen a descobrir coses de la seva personalitat, comportaments... Jo ho he pogut veure a mesura de les lectures que s'han fet a l'escola perquè les he anat desgranant a casa amb les lectures que ha fet el Marc[15] i pensaves | "no és porque sí" que es llegeix Peter Pan a 6è:: o no és perquè sí que::. almenys les lectures de l'any passat que estàs passant, fent uns passos i llavors... una altra escola potser no pensa en ficar un Peter Pan.

Gloria Estaríem d'acord en que aquests llibres estan escollits però que no són els únics llibres que servirien per...

Sandra No, exactament, però per poder fer aquest treball jo penso que no pot [ser qualsevol llibre], però no pot ser qualsevol, ni pot ser la tendència...

Gloria Jo he vist a la secundària amb la meva filla, que ara sí que els llibres que llegeixen sí que tinc la sensació que són més de... Han de ser, allò que et diuen, no? /Han de ser llibres fàcils perquè si jo no els llegeixen, llavors {(AC)no, no, t'has equivocat. No, no, no vas bé, no vas bé}. La idea no és aquesta. Sí que, bueno, hi ha alguns que estan molt bé, però n'hi ha d'altres que sí que tinc la sensació que és la novel·leta aquella de torn que has de fer llegir i que te la col·loquen i ja està. Perquè no... La meva mateixa filla em diu, encara no entenc per què coi l'hem llegit perquè a ningú... No li hem tret suc, no? Llavors...

Pedro És llegir per llegir i ja està.

Gloria Bueno, els hi queda aquella sensació de que... Bueno... que tocava fer-ho perquè era de català, saps el que et vull dir?

Pedro És que jo recordo...

Gloria I quan aquest és el nivell que et queda de record, que jo també

[15] Hace referencia a su hijo, cuyo nombre se ha cambiado por un pseudónimo para su anonimización.l

ho vaig viure \, eh!

Silvia Sí, jo també.

Gloria Fins que no vaig fer literatura, a batxillerat, no vaig disfrutar de llegir, perquè vaig tenir també un tio al davant que sabia el que deia. Perquè també s'ha de dir que quan l'acompanyament | no pot | acompanyar-te, llavors a vegades sembla que el suc no surt, llavors suposo que no ho sé \.

Pedro Jo recordo que les lectures de secundària eren un percentatge més de la nota i ja està.

Gloria Tu, que només deies, “me lo he leído”.

Pedro “Claro”.

Gloria Examen!

Pedro “Bueno”, jo, no sé, tenim català el dilluns, el dimarts i el dimecres. Doncs els dimarts farem lectura i era, venga, lectura. “Y cada punto”, doncs, te tocava i et calculaves. |tututu| Vale, llegiré això. Llegeixo. |Bah| Ja està.

Gloria Ah, sí ? No, jo no ho recordo tant així.

Pedro Jo això sí que ho recordo. | Sí que és veritat que quan vaig fer Literatura Universal |

Gloria És otra cosa.

Pedro És otra cosa. I encara que el profe fos un \“capullo”... Però...

Gloria Que també passa.

Pedro Però el tio ho vivia, saps? I jo recordo llegir la metamorfosis de Kafka, superguai, i Alicia en el País de las Maravillas, I superxulo, i gaudir-ho molt.

Gloria Però fixa’t que tornem aquí, que són {(F)“los grandes de los grandes”} no estàs llegint qualsevol cosa.

Silvia I tornem a dir el mateix, o sigui, que els que| no hem... Jo em poso. Els que ens costa llegir o els que no hem llegit, no hem llegit fins que no ens hem acompanyat. Per tant, fer llegir amb els nens està molt bé, però no els podem fer llegir de qualsevol manera, perquè si no, tampoc tindran l'afició per llegir.

Sandra Però tampoc entenen igual, perquè tu estàs llegint un llibre, o sigui, el que jo penso que el llibre ha de tenir és que, si és un llibre en el què acompanyes, que tinguis la capacitat que els alumnes el puguin entendre des de la seva perspectiva, perquè igual... Tens alumnes que o els hi sobrepassa o no arribes llavors. Si no acompanyes això, no entenen.

Silvia Sí, i per això han de tenir l'espai on un entén |. Sigui tan vàlid on arriba un, com el que arriba més amunt. Però llavors tu com a acompanyant has de saber guiar tots dos i aficionar tots dos a la lectura.

Sandra Però això, és per això, que ha de ser acompanyat. Perquè si tu

427 | el que tens és un llibre de lectura que dones a l'alumne... I “ahí te las
428 compongas”, no?
429 Gloria Però per això també aquests llibres que escollim | no es
430 podrien fer així, perquè a part que la meitat de la classe potser no els
431 entendria, l'altra meitat el vocabulari estava pensant encara “y esto?”.
432 Perquè jo vaig a català a reforç i a vegades “ me pienso” sinònim, sinònim,
433 sinònim, {(F)no em surten!}. Vull dir que sé què vol dir però no acabo de
434 trobar, saps? Vull dir que el vocabulari són llibres que estan molt bé, però que
435 no estan a l'abast d'una lectura fàcil. Llavors... Per això estan triats, suposo,
436 així per poder fer tota aquesta altra feina.
437 Sandra Sí, però vull dir, aquí perquè és una lectura acompanyada. El
438 que expressava el Pedro segurament és com, jo també m'ho havia trobat, tu
439 tenies el llibre del trimestre.
440 Gloria Y te lo lees y examen.
441 Sandra “Y te lo lees y había un examen”. I ningú havia fet un treball de,
442 no sé si estava adequat o no a l'edat que tenies, quan te l'havies de llegir,
443 \però tu anaves a l'examen amb aquell llibre i:: no havies treballat i ningú
444 havia fet aquest treball ni de lectura, ni d'interpretació, ni de res.
445 Pedro Buscaves “al Rincón del vago”.
446 Gloria Buscaves el resum... o li deies a la del costat..
447 Fina Com s’acaba aquest llibre? I t’explicaven una mica.
448 Silvia A la meva època el “Rincón del vago” no existia.
449 Gloria Pero mireu, el que us deia, ara no n’hi ha i l’altre dia la meva
450 filla tenia examen també i hi ha un llibre que se’l va llegir sencer perquè li va
451 agradar molt i la profe va explicar de determinada manera i |taltal| i després
452 en té un altre que em diu, em queden 60 pàgines però em sembla que no me
453 les llegiré. Jo li vaig dir, perdona, com que no? Tu has de llegir. No per res,
454 perquè si no pots opinar. No pots saber si t'agrada, si no t'agrada. Les coses
455 s'acaben. “En mi casa” s'acaben fins a les cançons. Està prohibit saltar la
456 cançó, sí, no se puede, l’has de sentir sencera. No, no, no. Mi casa. “Saltan
457 chispas si me hacen eso”. Llavors... A més, és que em poso supernerviosa.
458 “Si queréis ponerme tensa, atadme a una silla y ponerme canciones e id
459 saltando” perquè no puc. No, doncs això, que li vaig dir, em va mirar amb
460 cara “en plan” |bufff|, “te odio mamá”, i se’l va acabar llegint i em va dir,
461 igualment no valia la pena, però ara “lo puedes decir”, perquè te l'has llegit,
462 abans no.
463 Sandra Clar.
464 Gloria Al final és això, és que tingui sentit el que té endavant.
465 Marina Sí, crec que damunt de la taula hi ha dues coses per sintetitzar i
466 perquè podem definir-les bé. Una, són els criteris pels quals un llibre és o no.

posar-te en un curs o no, per una banda, i per l'altra banda, que podríem parlar sobre això, o bé, quin és el paper, el nostre paper, perquè és veritat que aquí els acompanyants, facilitadors, divulgadors som nosaltres. I per tant, crec que podríem pensar quin és el nostre paper i què fem en aquest sentit o fins i tot què no fem, eh?

Gloria Però quan dius nosaltres, dius tutor, dius professores de llengua, dius escola.

Marina Dic personal docent.

Gloria No, per saber si era des de... Per si estàvem... acotant, diguem, a nivell d'assignatura o estem parlant a nivell d'escola. Per saber, eh!

Marina No, no, jo crec que a nivell d'escola. Perquè al final crec que el nostre projecte educatiu està tot tomba que gira.

Gloria Sí. Vale.

Marina Crec que hi ha aquests dos temes.

Gloria Jo en quant a divulgadors trobo que, clar jo parlo des de la que no estic a llengua. Perquè jo no estant a llengua, la posició que em queda és de suport. I és veritat que si conec el llibre puc oferir coses. Aquí podria, aquí podria, aquí podria, perquè "entonces veo" possibilitats de. Però quan no, sí que estàs com a l'espera de |, que és al revés. És en plan, què "ves" tu que jo puc fer per tu? Jo estic aquí, sóc un instrument. Fes-me servir. És veritat que aquí potser ens falta aquest punt de...

Patricia Coneixement del mestre.

Gloria Bé, potser del mestre de saber | per on tibar, o de fer una mirada conjunta, que potser no hi és. Jo, per exemple, m'he llegit alguns de llibres, però jo encara no m'he llegit tots els llibres que feu a cada curs, pel que sigui, perquè no "me da"... "Supongo que cuando acabe el doctorado, quizás, me dará para leermelo todo". Però vull dir que... que els llibres que m'he llegit, doncs clar, de seguida tens idees i llavors se t'acut, no? I jo què sé, l'any passat, doncs l'Andrea va ser ella la que em venia a buscar. Escolta, estic en el pelicà, perquè el del pelicà no me l'he llegit sencer, però hi ha un moment i aquí hem de fer una cançó. Doncs la vam fer, no? I la vam colar. Perquè el pelicà, bé no, és el netejafinestres i vam fer la cançó, però clar només em sé això, perquè va ser el que em va demanar i és amb el trosset amb el que em vaig quedar. Però vull dir que... que al final, des de la meva posició, soc una eina a explotar i que després tu pots tibar. Jo penso que es poden fer tantes coses que això ja depèn "de lo que nos dé de sí la vaca, el tiempo", les idees...

Patricia A més, el mestre ha de conèixer molt bé del que s'està llegint i del que s'està parlant per poder conduir els alumnes allà on vol que arribin.

Pedro Cap a on vols.

Gloria Jo crec que com més referents té per connectar, és el que dèiem abans per mi, de la transferència, és a dir, com més coneixement té, no només d'allò, sinó del context en què s'ha escrit, de l'autor que l'ha escrit, en què va passar, quins altres llibres s'han fet.

Patricia Començar la lectura.

Gloria No tant perquè això ho aboquis a classe, perquè evidentment els nens ho tenen per què sentir-te aquestes xapes tremendes, però si tu ho saps, doncs després no, aquesta capacitat de poder fer arribar el missatge que tu vols, és més fort, trobo.

Silvia Com més saps tu del llibre que estàs fent amb els teus alumnes, primer més gaudeixes tu, compartint moments | i més els pots ajudar a entendre què és el que realment | estàs llegint. Sota la meva experiència, sí que és veritat que el primer any que vaig llegir. Per exemple, el Màgic d'Oz a 5è, jo no tenia ni "puñetera idea del Màgic d'Oz", per tant, vaig anar a remolc. Era més aviat la lectura que em llegia a mi, que no pas jo llegia la lectura, (risas) i vaig socorro, però sí que és veritat que després deixant-me acompanyar i deixant-me ajudar per la gent que l'havia llegit i que l'havia fet i que t'havien aconsellat, mira, mira-te aquest, mira-te aquell altre, i dedicant-hi temps que poder per altres coses no li havies dedicat, doncs jo aquest any, que ja crec que és el tercer que llegeixo Màgic d'Oz, doncs clar, sé moltes més coses, perquè el senyor Baum... va escriure aquest llibre d'aquest tipus, perquè la Dorothy és Dorothy i no és una altra, llavors tu quan llegeixes amb els nens...

Patricia Els hi pots transmetre el que tu saps i entendre moltes coses que diu el llibre.

Silvia Llavors jo penso que la nostra feina, tornant una mica al que tu deies, els divulgadors, els dinamitzadors de lectura, el que sigui, també la nostra feina, crec que, part de la nostra feina és saber molt del llibre que estàs fent | per poder incentivar::, valorar::, interpel·lar més aquells alumnes que tu tens a classe i per poder distingir fins on t'arribarà cada un d'ells. Perquè tu saps que no tens 25, 24, 23 alumnes que arribaran al mateix lloc. Hi ha uns que es quedaran amb què la girafa pintava i l'altre es quedarà perquè pintava la girafa. Però si tu no tens aquesta eina, almenys sota la meva experiència, {(DC) que és molt poca}. Però sí que és veritat que si no tens aquesta eina, jo sí que he tingut la sensació que el llibre se'm menjava a mi.Si el llibre em llegia a mi enlloc de jo llegir el llibre. Llavors sí que és veritat que com nosaltres com a divulgadors, com a escola, els que fem. llengua o els que com més, com tu dius, com més inputs tinguem d'allò i més interconexions puguem fer a l'hora de llegir, crec que ens és més fàcil explicar-lo i posar-nos davant de qui li hem d'explicar.

Gloria És veritat que tot això amb cursos més petits, a mi em ve al cap que el treball és diferent, i llavors a mi pren més sentit el laboratori, perquè tu treus un llibre que és el de classe, però després el pots connectar amb 3.000 elements petits que hi hagi allà dintre. “Nos habla de un pelicano”, però després segur que hi ha històries de pelicans que fan coses, i segur que hi ha algú que neteja finestres i que no és un “pelicano”, i segur que hi ha... El fet que tu vegis que... Bé, és que jo la idea que obri un llibre i “salgan” 500 llibres és com el guai, no? És que no s'acaba mai, saps? Ves a una biblioteca i acaba-te-la. És que és una mica, bé, per mi s'haurien de quedar els nens, no? De dir, |buah|, “es que me puedo pasar tantas horas!” No sé com acabarà mai. És com la idea aquella de no acabaràs mai d'aprendre, no? Quan l'altre dia dèiem, no sé qui, que algú li deia, jo els deia, deixeu el Joel que està acabant una cosa a la universitat. Està estudiant encara, o quan tu els explicaves, no? Perquè jo encara estigui estudiant. Tu què? No? Com si... No, que no s'acaba mai. I aquesta idea, si els queda aquesta idea, ja serà un èxit, perquè a la seva vida ja faran i deixaran de fer. Si és veritat, per no donar les coses com per tancades, però al final hi ha tantes coses que un no sap. No ho sé, jo em sento tan petita.

Marina I què necessitem per fer-ho?

Silvia Temps (risas).

Gloria Hores, coordinació.

Marina Què necessitem per poder-ho fer, no, ara?

Gloria No, jo crec que hi ha un temps personal que s'ha de dedicar. Bé, una decisió personal que s'ha de dedicar, que si jo tinc aquest llibre i me l'he de llegir, me l'he de preparar, això no ho faràs a classe. Vull dir, no, és impossible. Llavors, bé, clar, jo no preparo, torno a dir, no soc de llengua, però preparo cantates i prepares coses. Llavors, és veritat, quan decideixes que allà ho fas, tu has de fer teu. I aquest camí de fer-te teu és un temps. I hi ha vegades que tu has de fer teu abans d'entrar i hi ha vegades que t'ho vas fent. Perquè a mi em passa amb les cantates, que sí que tinc molt clar què vull, però les acabes paint amb ells. Les vas fent i te les vas fent teves a mesura que les vas fent amb ells. Suposo que aquest treball personal és un... Després, com dius tu, saber-te deixar d'ajudar, no? Perquè quantes vegades no tenies ni idea o estàs “en un callejón sin salida”. Doncs trobar els espais i a vegades a les escoles, no és fàcil, no? A nivell d'horaris és més fàcil trobar-te amb uns que amb altres o... I llavors, bueno, “empiezan las cordicoches y los inventos raros que hacemos los que no podemos”. Però trobar espais de diàleg crec que és fonamental per fer això, perquè el que no has vist tu, potser jo, no? Clar, som una escola d'una sola línia. M'imagino que amb l'escola de dues línies, al final, el fet de compartir llibre a dues persones

també et fa que hi hagi més diàleg. Aquí, al final, estàs tu sol fent Robin Hood, per dir alguna cosa, no? O estàs tu sol fent... Llavors, t'has de guiar del departament o d'algú que ho hagi fet en un any anterior o d'algú que tingui molt clar tot perquè et pugui ajudar. Però bé, crec que aquest pas també és bo, el de dir, vale, i jo he llegat a estar aquí, "qué no he visto?", no? Ajuda'm a veure, o per on tiro ara, o què faig? I jo què sé, i després... | Nada, tenim els nens, tenim les classes i tenim... No sé, ja està.

Sandra També seria... Bé, això que també ens ajudaria a poder-ho fer com a exemplificar, no? De fer... A vegades els departaments o tal, no? Doncs agafar un llibre durant un curs i dir, doncs... anem a treballar un llibre nosaltres de la manera que... amb una temàtica diferent, no ha de ser el mateix que llegeixen els alumnes, però sí com per veure quin és el suc o quina és la manera que tu pots arribar al fons d'un llibre.

Fina Això vam fer-ho una mica l'any passat.

Sandra Ja, jo soc nova a la primària, "por lo tanto me lo he perdido".

Fina Ens portava llibres a la Marina i ens ensenyava...

Silvia Fa dos, eh?

Fina Sí, fa dos.

Sandra Però igual no, això sinó... "Hasta! inclús, no?, això de sentir com llegeix un company teu, com:: no només tu. Vull dir, jo crec que això dona...

Gloria Bé, ho ha d'entrar més a classes, que sempre ho diem, i la vida "nos lo impide". Però jo aquest any, que és el primer que he fet reforços, he disfrutat molt. La DC és una cosa que no. Però si tens reforços, has d'anar. I llavors, clar, estàs ahí i llavors impepinablement, veus coses, no? Bé, sí, les quieres ver, però vull dir que llavors crec que això també, a mi almenys, i jo m'ha donat aquest any més visió de moltes coses, el fet d'estar... \obligada a estar a reforços. No, és veritat, perquè jo fins ara no em tocava mai per un tema de... Bueno, perquè sigui, aquest any m'han posat reforços, jo no sé. Que estic agraïda, en aquest sentit. Perquè també soc de llengua i no estic als departaments de llengua. Ai, no soc de llengua, no soc de llengua, no estic als departaments i no m'entero de la missa moltes vegades. I:: clar, de cop i volta estar en algun lloc on s'està fent llengua, dius, |ah|, què és això. Això és el que... perquè no et quedis sempre en aquelles idees i al final penseu que el que no està en vosaltres està en les claustres generals que parlem de tot menys de contingut de classe i veu a tots els alumnes i sap moltes coses però al mateix temps no sap res, perquè no els veu en el mateix context que vosaltres. Jo moltes vegades no sé com escriuen sé per com estan a classe no puc fer-me una idea de en què "punto de su vida" però jo no sé com escriuen. A vegades faig una activitat només per curiositat a veure

627 què fan, però no ho sé. A nivell oral puc tenir molt clar com estan, però

628 després a nivell escrit, de comprensió, des de la meva assignatura, no ho puc

629 veure, fàcilment.

630 Pedro Perquè tu tens la teva bombolleta.

631 Gloria És curiós perquè jo tibo i faig moltes coses intentant d'això,

632 però després, en canvi, em falta feedback de la resta. I quan arribo a les

633 juntes d'avaluació penso, joder, si això ho hagués sabut. A vegades penso, si

634 això ho hagués sabut, això potser ho hagués pogut fer diferent. Al final la

635 meva assignatura està allà al costat i va en paral·lelo, però a mi m'agradaria

636 que fos més aquest fil i que pogués estar a més llocs. Vull dir, que fos útil,

637 que realment l'entenguéssim com una eina útil, però aquesta és altra

638 discussió i altra cosa.

639 Marina Gràcies per la vostra col·laboració. Agraeixo molt la vostra

640 sinceritat i la vostra disponibilitat a participar en aquest estudi.

ANEXO J

ANÁLISIS POR FRAGMENTOS DEL FOCUS GROUP

Fragmento 1 [3-30]

Texto	Análisis
Pedro Jo, si vols, explico el meu. O sigui, jo el que volia fer, o sigui, l'activitat que jo faria és una cosa molt a l'aire lliure.	Pedro explica la actividad que ha plasmado en el collage. Destacando con la entonación la palabra "molt", indica la importancia que se le da al entorno al aire libre para el aprendizaje de la lectura.
Jo faria una gimcana en la que implicaria |diferents oficis del poble, "llámale el carnicero", "llámale" el peixater, diferents coses. I fer un treball conjunt amb el poble, no?, en el qual fos un joc de pistes, que els oficis, ells llegissin un llibre |relacionat amb el seu ofici o amb coses que siguin més, |que tinguin més relació amb els infants, no?, "poder", doncs, els entrenadors de bàsquet o el de la tenda de xutxes, qualsevol cosa així, no?, com per fer una mica també de poble| i i fomentar això, no?,	El pronombre personal que usa a lo largo de toda su intervención es la primera persona del singular cuando hace referencia a sí mismo como guía de la actividad. El plural en los tiempos verbales lo usa, principalmente cuando habla de la intervención de la comunidad del entorno ("llegissin").
que la lectura {(AC)no només és una cosa que} també els nens, sinó gent amb el que {(AC) ells troben al seu dia a dia}, que aquí tothom llegeix. I jo, sobretot, el que faria és| en mode gimcana perquè vegin que {(AC) llegir no només és una cosa de l'escola}, sinó que...- tal,	Justifica su propuesta didáctica argumentando que la lectura no es una actividad exclusiva de los infantes, sino que da valor educativo a toda la comunidad, incluyendo el entorno del pueblo.
i que no, que sí, que per llegir, tu has d'estar:: assegut, però que pots llegir a qualsevol lloc i {(AC) que tothom llegeix}, no?	La conjunción adversativa "pero" usada para contraponer los lugares y posiciones en las que se puede leer, indica que Pedro considera que la postura de leer sentado no es la más natural.
I fer-ho de manera gimcana, a part de que fas gamificació. Els hi mola que flipes tot el que siguin proves, tot el que sigui així una mica de desxifrar:: el que, vale i ara, a quin ofici hem d'anar i "a ver que nos cuentan", no sé, trobaria què...-	La modalidad de la actividad es gamificada. El conector "a part de que", indica que la gamificación es un objetivo en sí mismo. El papel del alumnado consiste en seguir las pistas y asistir a la lectura en voz alta. La frase "a ver qué nos cuentan" indica que el alumnado asiste de forma pasiva a esa lectura y, por tanto, la motivación está ligada a la gamificación y no a la lectura en sí misma.
Patricia I que no només trobes la lectura en un llibre, no? Pedro Clar. Patricia Que vas pel carrer i trobes rètols, com vèiem aquí (señala el collage de Fina) , o senyals, inclús, que també has d'interpretar.	La aportación de la participante Patricia, incluye en la conversación la dimensión interpretativa de la lectura a través de carteles y signos.
Pedro Clar, diferents formes de llegir. Sí, sí. O sigui, considero que el poble és un espai | que | ja fomenta la	

lectura d'aquesta manera. O sigui, jo crec que, clar, potser no tots els nens van “leyendo”:: Jo me'n recordo ,jo petit, les matrícules {(AC) depèn de les lletres}, però ja m'invento una paraula o coses així de superfriqui. Clar, no tots així, però igualment, tenint coses així, tenint cartells, tenint :: coses, doncs ja incentives a que vas per on vas, pots anar llegint i pots anar... Bueno, doncs... \ Imaginant-te, no?	Hace referencia a la experiencia de lectura en su niñez.

Fragmento 2 [50-58]

Texto		Análisis
Fina	La meva és la dels rètols.	
Gloria	Que és la lectura diguem, no?	La frase “la lectura diguem” como aportación de Gloria, indica pone el foco en la descodificación de los signos.
Fina	La lectura::, sí.	El alargamiento de la palabra lectura indica la confirmación del comentario de la anterior participante acerca del valor que le da a la descodificación.
Jo potser perquè estic més encaminada:: a més petits, sortir i descobrir els diferents rètols que hi ha al carrer::,		Hace referencia al curso en el que imparte las clases actualmente.
mirar les lletres::, si entenem, si no entenem què volen dir.		Destaca la comprensión de la lectura como un aspecto básico en el aprendizaje y un proceso que consiste en mirar y, posteriormente, entender.
També que aprenguin una miqueta, que | no és només lectura amb lletres, sinó que també la lectura d'imatges també és molt important i que potser | és la que arriba:: a la gran majoria de gent, siguin o no són, sàpiguen o no sàpiguen llegir, diríem. Una miqueta va per aquí la cosa.		La mención de la lectura de imágenes como forma de lectura se contrapone con la frase “sàpiguen o no sàpiguen llegir”,

Fragmento 3 [62-74]

Texto	Análisis
Sandra Jo he intentat expressar una mica què significa lectura, no només en lletres, sinó també:: a través d'imatge.	Alude a la lectura de imágenes, además de la lectura de signos lingüísticos como formas de lectura.
Jo el que he intentat mostrar és com és el recorregut, diguem del procés:: de lectura.	Las palabras “recorrido” y “proceso” señalan que el aprendizaje de la lectura es una sucesión de fases a tener en cuenta para su desarrollo.
Des de la presentació, o sigui, tenint en compte també com ofereixes el que presentes als alumnes com una cosa:: | bonica, o com elements, | que apareix un element i de partir d'aquell element... com pots mostrar una lectura que sigui | agradable, que tingui “algo” de sorpresa,	La constelación de palabras alrededor de la lectura formada por “bonica”, “agradable”, “sorpresa” indican el valor que Sandra le da a la lectura como una experiencia emocional. La persona verbal utilizada es la segunda persona del singular, haciendo alusión a un “yo” que ejerce el papel de mediador.
no té per què ser | sempre llibre de text. Però des de la lectura amb paraules::, sense paraules::, la lectura amb síl·labes::.	Hace referencia a los distintos soportes y materiales con los que la lectura se presenta, en relación con proceso que han mencionado antes.
Vull dir, he volgut fer com aquest recorregut de com emmiralles un nen amb una persona que es posa | a llegir a davant | i veus la manera com també atreus a i provoques a. {(P) Una mica així ::} Tipologies de lletres:: || O imatge que no és paraula. O sigui, no? Com transformes la imatge en paraula.	Nuevamente, vuelve a aparecer la segunda persona del singular y utiliza el verbo “emmiralles” para explicar el objetivo de las actividades de mediación llevadas a cabo que consisten en “leer en voz alta”, “atraer” y “provocar”.

Fragmento 4 [80-107]

Texto	Análisis
Silvia jo no em vaig posar en rol de mestre, sinó en rol d'acompanyar. I li vaig demanar, eh? Com fer això. |	El rol en el que se sitúa a sí misma, es el rol de acompañante, que en el uso del adverbio “sino” señala que es contrapuesto al rol de maestra.
Per mi, una activitat de lectura, és a dir, | com que jo no he viscut mai, o sigui, jo he après a llegir de gran. | I amb la gent amb la qual jo m'he envoltat, que ha llegit més que jo i que m'ha ensenyat a llegir, perquè jo de petita no llegia, perquè no tenia cap referent.	Silvia señala la carencia de experiencias lectoras en la edad infantil debido a la falta de referentes de lectura que repercuten en las habilidades lectoras y mediadoras de la edad adulta. También alude al acompañamiento recibido en su etapa adulta.
Llavors, jo vaig entendre l'activitat de la lectura com |, com ho faríem perquè els que no han llegit mai, volguessin aficionar-se a la lectura.	Dirige su actividad al alumnado menos lector con el fin de desarrollar el hábito lector. Señala la relación con su experiencia personal.

Llavors jo em vaig posar com m'hagués agradat a mi que m'ensenyessin a llegir i que m'hagués | ajudat a facilitar-me la lectura. Llavors jo vaig imaginar un lloc o tancat o obert, ple de llibres de qualsevol mena de cosa ::, alguns il·lustrats ::, tipologies de lletres, això, repartits a l'abast dels nens i dels adults. És a dir, amb un referent, amb algú que pogués {(DC) acompanyar} en la lectura amb qui vol agafar un llibre i que et pogués dir... Jo m'imaginava algú que sapigués molt de lectura i que jo pogués anar i dir jo necessito llegir-me un llibre perquè vull saber sobre papallones, però em fa molt pal llegir la típica definició de papallones de l'enciclopèdia. Hi ha algun llibre de papallones que m'explica una història on jo pugui aprendre coses de les papallones o dels micos o de qui sigui?, i aquesta persona em pogués guiar i pogués dir-me, doncs mira, jo t'aconsello aquest i aquest i aquest. I un lloc que pot estar a l'aire lliure, pot estar tancat, és igual, però que fos còmode, | que no fos un lloc on has de seure bé en una cadira, sinó que tu poguessis seure en un sofà:: o a terra:: o on volguessis, però que la lectura no es fes sola. És a dir, que hi hagués algú i que tu identifiquessis aquest algú com aquest algú que t'acompanyarà amb la teva lectura i que si tu no t'agrada aquell puguis dir, doncs mira, i puguis parlar amb ell, tinguis l'edat que tinguis, i que fos capaç de tenir aquest rol, de poder acompanyar s qui vingui a llegir en aquell espai, a assolir una bona lectura o a recomanar-te coses que puguis llegir sobre el que t'interessa. \Jo m'ho vaig imaginar així.	Identifica un espacio no necesariamente cerrado, con un gran fondo bibliográfico, de distinta tipología de formato o de tipografía. Remarca la necesidad de disponer los libros al alcance de todos. El énfasis en la palabra “algú” es significativa, ya que no corresponde con ninguna figura conocida, sino que es una persona nueva encargada de realizar la mediación de lectura. Las palabras “acompañar”, “guiar”, “aconsejar” son las que aluden a las funciones del mediador de lectura. Alude, nuevamente, al espacio no tanto por su situación, sino por su configuración. Las conjunciones “pero”, “sino” utilizadas en este contexto, indican la contradicción con la configuración de estos espacios en realidad. El adjetivo en la frase “no es fes sola”, indica la necesidad de la lectura acompañada. La figura del mediador externo reaparece, ahora añadiendo la adquisición de una “buena lectura”.

Fragmento 5 [149-160]

Texto	Análisis
Patricia Aquest és el meu i el que he volgut plasmar aquí és... | Volia posar els nens en situació, no? Quan es comença a llegir :: un conte, un llibre, doncs el primer de tot és que els alumnes es posin en la pell una mica dels personatges, no? On passa la història. I se'm va ocórrer :: buscar un bosc.	Menciona “ponerse en la piel de los personajes” o “donde pasa la historia”, como aspectos necesarios para iniciar la lectura.
I alguns contes, per exemple, la Caputxeta Vermella passa en un bosc::, els tres porquets també::, Hansel i Gretel, i vaig veure una mica com plasmar, doncs això, no? que si els nanos es posen,	Menciona títulos de cuentos clásicos.
trobem un entorn on els nanos estiguin | envoltats d'allò que va explicant el conte,	Utiliza la primera persona del plural “trobem” cuando habla del profesorado.
jo crec que és més fàcil per ells també entendre la història i :: se senten com :: més acompanyats i fins i tot com::, “Bueno”, que ho poden entendre millor.	Alusiones a la comprensión lectora como el objetivo de la mediación lectora que describe.
I després també he volgut plasmar les diferents :: lectures. Llegir amb família, que puguin llegir sols i també llegir amb parella. I ja està.	El adverbio “també” cuando Patricia habla de los tipos de lectura, indica su complementariedad y no contraposición.

Fragmento 6 [161-216]

Texto	Análisis
Gloria Vale. No, i jo, clar, jo quan m'ho va dir, jo també li vaig preguntar. Jo, de fet, el vaig fer bastant des de la perspectiva | com a mare. Perquè jo he après més com a mare, amb el tema de la lectura, que com a mestre, perquè sabeu que jo com a mestre tampoc no faig llengua.	La perspectiva desde la que se sitúa es de madre, no de maestra.
Llavors, a mi la lectura em toca com tangencialment i normalment estic per / guarnir-la, /acompanyar-la, /per després tibar del fil, /per atrevessar-la, /per canviar-la, per inventar. És a dir, normalment la música al final trobo que és un instrument que ens ajuda, a passar , és a dir, a viure la lectura de diferents maneres, a passar a través de la lectura, a jugar, a ser creatius amb ella. És a dir, la música serveix per ser a l'inici, al final, travessar-la pel mig, durant, és que pots fer el que vulguis, realment. Però amb això i amb qualsevol altra assignatura.	El énfasis entonativo en la palabra “estic” muestra su actitud de disponibilidad en las actividades de lectura, desde su rol de maestra de música. Utiliza os verbos “guarnir-la, acompanyar-la, canviar-la, inventar” para referirse a la relación entre música y lectura.

Llavors, jo li deia, jo de petita, jo recordo tenir traumes {(AC) de llegir en veu alta}. Jo no suportava llegir en veu alta perquè jo | tenia la sensació que me'n callava i que no ho feia mai prou bé, i a mi em deien Gloria llegeix. Jo en plan |uff| i em concentrava, que t'hi cagues, perquè no em volia equivocar. I això em va durar fins a l'ESO, és a dir, no m'agradava llegir en veu alta. I en canvi, ser mare {(AC) se t'acaben totes aquestes tonteries}, perquè al teu fill li és igual si ho fas molt malament,	Alude a su experiencia lectora en el contexto escolar, la aceleración en el ritmo indica que describe una situación de nerviosismo y frustración ligada a la lectura. El conector "en canvi", muestra un cambio de actitud en relación con la lectura.
i aprens a estimar la lectura d'una altra manera. I jo he aprèsque, al final, llegir | no és només una pràctica, com dieu vosaltres, individual, sinó que és viure-ho com una activitat de gaudir. [XX] I després, aquí a l'escola, amb els projectes que fem, veure que | al final, des de la perspectiva de la música, per mi llegir... és que es pot fer amb moltes capes, i que és l'interessant, que llegir no només és desxifrar el codi, que això ho has de fer quan ets més petit, però clar, quan ets més petit i s'estan barallant en desxifrar-lo, està molt bé que paral·lelament puguin viure {(F)moltes altres experiències de lectura}.	El verbo "estimar" y "gaudir" refiriéndose a la lectura, indica una experiencia emocional ligada a ella. Los adverbios "no només" indican la perspectiva amplia que tiene la lectura para Gloria. La frase "altres experiències de lectura" en contraposición a descifrar el código señala dos perspectivas distintas de lectura.
Des de llibres il·lustrats, des d'ara tibem d'aquí, acaba aquest conte, comencem un conte i l'acabem amb un projecte de tot un curs, on li dones la volta i fas el teu final::, productes en els que acabis escrivint, acabis composant cançons, i al final quan agafes un poema i el fas cançó, també estàs treballant la lectura.	Ejemplifica estrategias de mediación que se pueden llevar a cabo, algunas de ellas, ya llevadas a la práctica en este curso escolar, relacionando la lectura con la música.
Vull dir, que trobava que llegir era més que només l'activitat en si, no? I llavors, bé, és una cosa que he après aquí, al final, amb els anys d'experiència, perquè és una cosa que, com a profe de música, i parlis amb qui parles, et diran que sí, que és una cosa transversal i que la pots fer, però fins que no la practiques no veus el suc que li pots treure i encara en veuries més, eh?	El adverbio "més" junto con la entonación énfatica indica la relevancia de todos los procesos y experiencias ligados al hecho de leer, que van más allá de la práctica en sí misma.
Perquè crec que de qualsevol llibre, és dir, jo ara disfruto llegint, l'altre dia els llegia... a quart, el conte aquests desconcertants[16], i m'ho estava passant teta, perquè l'estava llegint i els estava fent preguntes, i els estaves fent fer, i els poses en rol, i els dius, ara com acabaries tu això? Tu què creus que contestarà el rei? I encara no has passat la pàgina. I els hi has donat, i els tenies tots allà, i després veus que, com que no l'has acabat, es queda allà a sobre, i tornen i se'l miren, /o et demanen,	El adverbio de tiempo "ara" señala un cambio de actitud a raíz de las propuestas de mediación del centro.
i suposo que l'èxit de tot plegat és... Això, que tinguin ganes de llegir. Al final, com ho fem, no?	Señala las ganas de leer como la clave del éxito de las actividades que describe. Se contrapone su importancia a través del contector "Al final", con las estrategias que llevan a la consecución de ese objetivo

Fragmento 7 [249 - 285]

Texto	Análisis
Marina I què creieu, si haguéssim de pensar en l'escola i el que proposem, o bé el que heu proposat, quin diríeu que és l'objectiu de poder fer llegir els nens? Per què fem això? Quin és l'objectiu de fer-nos llegir en les diferents modalitats aparegudes, eh?	La investigadora propone como tema de discusión los objetivos de las actividades de mediación llevadas a cabo en el centro o propuestas en los collages.
Pedro Jo diré, respecte al que deia la Gloria, molt de fomentar un esperit crític. Fer-se preguntes, no? I ara què passarà? Ah, doncs, això no m'ha agradat \. Aquest llibre no m'ha agradat, però aquest potser sí que m'ha agradat més, no? I donar-los aquest, no sé...	El fomento del espíritu crítico se vincula a hacerse preguntas y opinar sobre si ha gustado o no el libro que se ha leído.
Patricia Eines, no?	Patricia aporta herramientas, con una pregunta de confirmación final.
Pedro Exacte. Considero que així et desperta moltes coses. Perquè pots estar, jo què sé, jo miro els meus llibres que llegeixo | i dic, i qui l'ha matat? I per què està fet això?	Relación con la experiencia lectora en la edad adulta, que indica relación entre la práctica docente y la experiencia de lectura.
Patricia No només l'esperit crític, també a través de la lectura et fixes en com s'escriuen paraules i després no és com un model també que et serveix a tu per poder escriure.	Vincula la mejora de las habilidades de expresión escrita con lectura.

[16] Hace referencia al título de un libro que está leyendo el alumnado, cuya referencia aparece a continuación: Canosa, O. (2023). *Contes desconcertants*. Combel.

Pedro Quan llegim hem de convertir-nos una mica en esponges per això, per criticar, per veure com s'expressa::, per veure com puc escriure això::, per veure com estructura.	Confirma la aportación de Patricia con ejemplos de habilidades de escritura. Usa la 1ª persona del plural para mostrar su pertenencia al grupo de lectores.
A mi de petit m'encantava escriure històries. Jo recordo, i a l'hora de llegir miraves una mica. Jo crec que és això.	Vinculación con la experiencia de lectura preprofesional.
Sandra Per tal de créixer i descobrir coneixement.	Utiliza los verbos “crecer” y “descubrir”, ambos implicados con aspectos personales.
Ells també se n'adonen que no és el mateix el que llegien fa un any que el que estan llegint ara. O sigui, o com passes d'un mateix text que els hi presentes amb dues modalitats de lletra, sense haver treballat, una altra modalitat i que dius, i s'ho posen a llegir i dius, ostres, però si és el mateix que estava llegint, no? I ells mateixos, no, com descobreixen, creixen a partir de la lectura.	Hace referencia a la conciencia sobre el propio progreso que tiene el alumnado.
I també a través de la lectura com un se sent identificat en moltes coses. I coses que a vegades no et permet, o sigui, que el teu cap... no sap com expressar o com dir, no? Tu, també com a adult, que coneixes a vegades el material que tens a l'aula, pots tenir la capacitat de treure alguna cosa que s'hi faci sorgir amb ells el que tenen, no? El que tenen dintre, que no saben com expressar-ho::, com no saben com dir-ho. I això, a través de la lectura::, jo crec que ho provoca molt. O sigui, que és veritat que la lectura no és sola, o sigui, ensenyem a llegir, perquè hem d'aprendre, perquè ens hem de culturitzar::, alfabetitzar::, però això és el de sempre, no? Però la lectura és molt més que això.	La primera persona utilizada en los verbos indica que Sandra se incluye dentro de la comunidad de lectores que se identifican, se posicionan a través de la lectura. Y como esa experiencia es la que intenta transmitir al alumnado, a través de la elección de los cuentos que lee en clase.
Gloria Bueno, perquè en el fet, en el fons, suposo que l'objectiu, el que aspirem és que siguin persones inquietes i que tinguin ganes | de saber. Només que tinguis aquest punt, no fet cuquet, que tinguin això (hace sonar el cascabel del collage), aquest punt de dir, bueno, i jo si una cosa m'interessa, doncs vaig i la busco, i on la puc buscar, no?	Para Gloria, el objetivo es “que tengan ganas de saber”, aludiendo también a la curiosidad, la inquietud por el conocimiento.

Fragmento 8 [284 - 296]

Texto	Análisis
Gloria que no hi hagi aquest punt de mandra o... Tampoc no és mandra, però hi ha molts adults que no llegeixen (aceptación generalitzada). Jo em faig creus i parles amb companys i ara cada vegada més perquè hi ha altres coses que ens ocupen l'espai i les hores són les mateixes. {Tenim les mateixes hores lliures perquè tots treballem i llavors...} Però t'adones que agafar un llibre sembla...	Mención al contexto social y cultural contrario a la mediación lectora, se apela a la introducción de los dispositivos móviles que ocupan tiempo y se lo “quita” a la lectura.
I al final és el que hi ha del model. Molts dels nostres alumnes potser no veuen els seus pares llegir. Llavors sembla que llegir sigui una cosa només del cole. Llavors, clar, jo també aquí deia la potència que té la transferència, que per mi és el punt més alt de coneixement, que és quan no només has vist una cosa, sinó que ets capaç de trobar-la en un altre context i associar idees. Quan fan aquestes connexions és quan dius |tachán| “objetivos conseguidos”, que suposo que...	Se apela al papel de mediación que ejerce el entorno familiar. La profesora opina que no las familias no leen y eso repercute en la percepción de la lectura en el alumnado.

Fragmento 9 [296-343]

Texto	Análisis
Gloria Bé, jo crec que aquí a l'escola fem... Fem de la lectura en una manera molt diferent de com::, per exemple, jo deia això de la dinamització de l'escola, de la meva filla, però, per exemple, el que no fan és fer aquest treball de lectura lenta en un curs, que és una cosa que paeixes::, que treballes::, que,	El énfasis en “no fan” indica la importancia que le da a la lectura lenta y que en el instituto de su hija no hacen. Los alargamientos en las palabras “paeixes”, “treballes”, ayudan a mostrar el proceso y a contribuye a expresar la idea de duración de ese proceso.
a més a més, allà hi estàs fent tot.	Referencia a la propuesta lectora del centro. El adverbio “a més a més” indica que no solo aporta mejora en las habilidades literarias, sino también lingüísticas.
Pedro I que fas teu. Silvia I que fas teu.	La repetición de Pedro y Silvia de la frase “ho fas teu”, indica el acuerdo que tienen acerca de la lectura lenta que propone el centro en su proyecto lector, como una estrategia que permite asimilar los contenidos trabajados de forma personal.
[XX] Silvia Llavors, sí que és veritat que tu veus que al final, quan llegeixen, depèn quines històries |, ells...| ells es pregunten moltes coses de com ho viurien ells o com es	La mediación de lectura llevada a cabo en el centro es para Silvia un puente que permite posicionarse en primera

posarien ells. Ells interpel·len el fet de, els interpel·len a ells de, ostres, jo què faria si fos Despereaux, o jo què faria si fos Mowgli, o jo què faria a Pinotxo. Llavors, a <u>això</u> també els ha d'esperar tot el que heu dit vosaltres. És a dir, l'esperit crític, el pensar, el pensar... [per anar més enllà], Gloria Per anar més enllà d'haver descodificat la frase X, sigui la que sigui, o d'haver entès la història en si mateixa també. L'any passat quan vam fer Robin Hood... Clar, ells van fer aquest punt, de dir, a sobre el multipliques, a sobre el faig òpera i a sobre el canto, però el record o el material que es van emportar és de la feina del llibre, perquè al final la música era el camí, però la feina estava feta amb el llibre, \ que era la base. Pedro Sí, sí, jo penso que com tractem les lectures, a mi és una cosa de l'escola que m'encanta. Tenir un llibre per classe català, castellà, a treballar a partir d'ell::. Patricia És com una excusa, no? Entre cometes... Pedro Que tot sorgeixi. Patricia Però que vagis tibant. Pedro Sí, sí, no ho sé, ho trobo molt. Fina "Bueno" perquè a ells els agrada també, no? Sí. El que passa que a vegades sí que se'ls hi fa molt pesat no poder-se l'emportar a casa.	persona y que desarrolla el pensamiento crítico. "Más allá" es la expresión que utiliza. Para Gloria, la experiencia afectiva y emocional que el alumnado vive en relación a la lectura es la aportación extra que el modelo de mediación del centro da al alumnado. Valoración positiva de Pedro sobre las actividades de mediación del centro, en particular la propuesta de las áreas lingüísticas. Fina utiliza la valoración positiva del alumnado para validar la propuesta del centro. "El que pasa que…" que añade posteriormente, introduce una contradicción.

Fragmento 10 [356 - 382]

Texto	Análisis
Sandra Però també perquè no són llibres qualsevols. Sí, perquè al final, no? Tu pots anar amb una editorial i dir, tinc un alumne, bueno, tenir els alumnes de primer i et vendran el que hi ha al moment, l'època, l'editorial i tal \. Sinó que són <u>llibres</u> que estan triats per un moment determinat de cada edat::, de cada època::, de la personalitat::.	Hace referencia a los libros que se escogen para el trabajo mencionado. El énfasis en la palabra libros indica la importancia y el valor que le da a los libros. Se mencionan los siguientes criterios de elección: edad, época y personalidad.
Si no és tant la personalitat de l'alumne en aquell moment, sí com perquè comencen a descobrir coses de la seva personalitat, comportaments...	El inicio de frase "si no es tant" indica aclaración del término anterior. Por personalidad, entiende el momento evolutivo del alumnado en el que descubre rasgos de su personalidad.
Jo ho he pogut veure a mesura de les lectures que s'han fet a l'escola perquè les he anat desgranant a casa amb les lectures que ha fet el Marc[17] i pensaves | "no és porque sí" que es llegeix Peter Pan a 6è:: o no és perquè sí que::. almenys les lectures de l'any passat, que estàs passant, fent uns passos i llavors... una altra escola potser no pensa en ficar un Peter Pan.	Menciona su experiencia personal leyendo los libros escogidos por el centro con su hijo.
Gloria Estaríem d'acord en que aquests llibres estan escollits però que no són els únics llibres que servirien per...	El conector "pero" indica que considera que puede haber una gran variedad de títulos para el trabajo que se indica.
Sandra No, exactament, però per poder fer aquest treball jo penso que no pot [ser qualsevol llibre], però no pot ser qualsevol, ni pot ser la tendència... Gloria Jo he vist a la secundària amb la meva filla, que ara sí que els llibres que llegeixen sí que tinc la sensació que són més de... Han de ser, allò que et diuen, no? /Han de ser llibres fàcils perquè si jo no els llegeixen, llavors {(AC)no, no, t'has equivocat. No, no, no vas bé, no vas bé}. La idea no és aquesta.	Las dos están de acuerdo que para el trabajo que propone el centro, no puede ser "cualquier libro". Equiparan "cualquier libro" a la "tendencia". Indica cierta desconfianza hacia los libros más vendidos o las modas literarias. Comenta el criterio de poca dificultad, como criterio de elección del libro, pero señala que es un criterio equivocado.
Sí que, bueno, hi ha alguns que estan molt bé, però n'hi ha d'altres que sí que tinc la sensació que és la novel·leta aquella de torn que has de fer llegir i que te la col·loquen i ja està. Perquè no... La meva mateixa filla em diu, encara no entenc per què coi l'hem llegit perquè a ningú... No li hem tret suc, no? Llavors... Pedro És llegir per llegir i ja està.	El conector "pero" indica la contradicción que expresa entre los libros "que están muy bien" que son solo "algunos", y otros que lo colocan porque sí. La justificación de ello es que no la han trabajado a fondo, "no li han tret suc". El final "i ja está" indica que la lectura de esos libros no se hace con una finalidad más allá que la lectura en sí misma. Se expresa una valoración negativa de esa propuesta.

Fragmento 11 [389-448]

Texto	Análisis
Gloria Fins que no vaig fer literatura, a batxillerat, no vaig disfrutar de llegir, perquè vaig tenir també un tio al davant que sabia el que deia.	Identifica el disfrute de la experiencia de la lectura, con una mediación adecuada.

[17] Hace referencia a su hijo, cuyo nombre se ha cambiado por un pseudónimo para su anonimización.

Perquè també s'ha de dir que quan l'acompanyament | no pot | acompanyar-te, llavors a vegades sembla que el suc no surt, llavors suposo que no ho sé \.	Expresa el fracaso del acompañamiento lector, haciendo hincapié en el a través del énfasis y las pausas que realiza.
Pedro Jo recordo que les lectures de secundària eren un percentatge més de la nota i ja està.	Introduce el tema de la evaluación. Se alude a ella como la evaluación final a través de un examen sobre el libro.
Gloria Tu, que només deies, "me lo he leído".	
Pedro "Claro".	
Gloria Examen!	
Pedro "Bueno", jo, no sé, tenim català el dilluns, el dimarts i el dimecres. Doncs els dimarts farem lectura i era, venga, lectura. "Y cada punto", doncs, te tocava i et calculaves. |tututu| Vale, llegiré això. Llegeixo. |Bah| Ja està.	El trabajo de lectura en el aula consistía en la lectura por turnos. La onomatopeya "Bah", expresa la poca motivación e implicación del alumnado en esa actividad.
Gloria Ah, sí ? No, jo no ho recordo tant així.	
Pedro Jo això sí que ho recordo. | Sí que és veritat que quan vaig fer Literatura Universal |	
Gloria És otra cosa.	
Pedro És otra cosa. I encara que el profe fos un \"capullo"... Però...	
Gloria Que també passa.	
Pedro Però el tio ho vivia, saps? I jo recordo llegir la metamorfosis de Kafka, superguai, i Alicia en el País de las Maravillas, I superxulo, i gaudir-ho molt.	El disfrute de la lectura lo relaciona con el entusiasmo vivido por el profesor que contagia al alumnado.
Gloria Però fixa't que tornem aquí, que són {(F)"los grandes de los grandes"} no estàs llegint qualsevol cosa.	Vuelve a hacer referencia a la literatura canónica como aquella que permite un trabajo de interpretación. La frase "los grandes de los grandes" expresada, además, con mayor intensidad remarca la importancia de acercar al alumnado esa literatura.
Silvia I tornem a dir el mateix, o sigui, que els que| no hem... Jo em poso. Els que ens costa llegir o els que no hem llegit, no hem llegit fins que no ens hem acompanyat.	Se incluye a sí misma dentro del colectivo no lector. Y remarca la necesidad de acompañamiento para introducirse en la lectura.
Per tant, fer llegir amb els nens està molt bé, però no els podem fer llegir de qualsevol manera, perquè si no, tampoc tindran l'afició per llegir.	La conjunción "pero" advierte que no cree que sea adecuado hacer que los niños lean sin una propuesta más amplia, dado que no se obtienen resultados en el hábito lector.
Sandra Però tampoc entenen igual, perquè tu estàs llegint un llibre, o sigui, el que jo penso que el llibre ha de tenir és que, si és un llibre en el què acompanyes, que tinguis la capacitat que els alumnes el puguin entendre des de la seva perspectiva, perquè igual... Tens alumnes que o els hi sobrepassa o no arribes llavors. Si no acompanyes això, no entenen.	Hace hincapié en la comprensión y el papel que el mediador tiene en esa tarea. Usando la palabra "capacidad", indica que es algo que se puede ir dominando progresivamente. De esa capacidad, depende en gran medida la comprensión interpretativa de la obra.
Silvia Sí, i per això han de tenir l'espai on un entén |. Sigui tan vàlid on arriba un, com el que arriba més amunt. Però llavors tu com a acompanyant has de saber guiar tots dos i aficionar tots dos a la lectura.	Los adverbios "amunt i avall" en relación con la comprensión, indican los niveles de comprensión interpretativa. El énfasis en la palabra "saber" indica que el acompañamiento es algo que se debe dominar.
Sandra Però això, és per això, que ha de ser acompanyat. Perquè si tu | el que tens és un llibre de lectura que dones a l'alumne... I "ahí te las compongas", no? [XX] Sandra Sí, però vull dir, aquí perquè és una lectura acompanyada. El que expressava el Pedro segurament és com, jo també m'ho havia trobat, tu tenies el llibre del trimestre.	
Gloria Y te lo lees y examen.	
Sandra "Y te lo lees y había un examen". I ningú havia fet un treball de, no sé si estava adequat o no a l'edat que tenies, quan te l'havies de llegir, \però tu anaves a l'examen amb aquell llibre i:: no havies treballat i ningú havia fet aquest treball ni de lectura, ni d'interpretació, ni de res.	El énfasis en la palabra "ningú", indica la importancia de que si haya alguien que haga el trabajo del que se habla, que concreta en su intervención como de lectura e interpretación.
Pedro Buscaves "al Rincón del vago".	La alusión al "Rincón del vago", señala la poca implicación personal que los participantes vivieron con las lecturas escolares.
Gloria Buscaves el resum... o li deies a la del costat..	
Fina Com s'acaba aquest llibre? I t'explicaven una mica.	
Silvia A la meva època el "Rincón del vago" no existia.	

Fragmento 12 [565 - 630]

Texto	Análisis
Marina I què necessitem per fer-ho?	Se alude a la necesidad de disponer de tiempo para llevar a cabo una buena mediación.
Silvia Temps (risas).	
Gloria Hores, coordinació.	

Marina Què necessitem per poder-ho fer, no, ara? Gloria No, jo crec que hi ha un temps personal que s'ha de dedicar. Bé, una decisió personal que s'ha de dedicar, que si jo tinc aquest llibre i me l'he de llegir, me l'he de preparar, això no ho faràs a classe. Vull dir, no, és impossible. Llavors, bé, clar, jo no preparo, torno a dir, no soc de llengua, però preparo cantates i prepares coses. [XX]	Alude a la dedicación personal que requiere la preparación de determinados aspectos relacionados con la mediación.
Després, com dius tu, saber-te deixar d'ajudar, no? Perquè quantes vegades no tenies ni idea o estàs "en un callejón sin salida". Doncs trobar els espais i a vegades a les escoles, no és fàcil, no? A nivell d'horaris és més fàcil trobar-te amb uns que amb altres o... I llavors, bueno, "empiezan las cordicoches y los inventos raros que hacemos los que no podemos". Però trobar espais de diàleg crec que és fonamental per fer això, perquè el que no has vist tu, potser jo, no?	El trabajo del equipo docente de forma conjunta y coordinada es necesario y, a la vez, difícil de encontrar los espacios para ello.
Clar, som una escola d'una sola línia. M'imagino que amb l'escola de dues línies, al final, el fet de compartir llibre a dues persones també et fa que hi hagi més diàleg. Aquí, al final, estàs tu sol fent Robin Hood, per dir alguna cosa, no? O estàs tu sol fent...	Se alude al sentimiento de soledad provocado por ser una escuela de una línea y la dificultad en compartir el trabajo entre los profesores del mismo curso.
Llavors, t'has de guiar del departament o d'algú que ho hagi fet en un any anterior o d'algú que tingui molt clar tot perquè et pugui ajudar. Però bé, crec que aquest pas també és bo, el de dir, vale, i jo he llegado hasta aquí, "qué no he visto?", no? Ajuda'm a veure, o per on tiro ara, o què faig? I jo què sé, i després... | Nada, tenim els nens, tenim les classes i tenim... No sé, ja està.	El departamento o pedir ayuda a los compañeros pueden ser alternativas a ese sentimiento de soledad.
Sandra També seria... Bé, això que també ens ajudaria a poder-ho fer com a exemplificar, no? De fer... A vegades els departaments o tal, no? Doncs agafar un llibre durant un curs i dir, doncs... anem a treballar un llibre nosaltres de la manera que... amb una temàtica diferent, no ha de ser el mateix que llegeixen els alumnes, però sí com per veure quin és el suc o quina és la manera que tu pots arribar al fons d'un llibre.	Propone un trabajo conjunto del departamento sobre un libro, para mejorar la competencia interpretativa en los docentes que repercuta en la práctica docente y, por tanto, en la mejora de la competencia interpretativa en el alumnado.
Fina Això vam fer-ho una mica l'any passat. Sandra Ja, jo soc nova a la primària, "por lo tanto me lo he perdido". Fina Ens portava llibres a la Marina i ens ensenyava... Silvia Fa dos, eh? Fina Sí, fa dos.	Comenta que ese trabajo ya se hizo, de forma que pretende cerrar la cuestión.
Sandra Però igual no, això sinó... "Hasta! inclús, no?, això de sentir com llegeix un company teu, com:: no només tu. Vull dir, jo crec que això dona...	Reabre la cuestión, con otra propuesta, los alargamientos de las palabras expresan cierta inseguridad de la propuesta.
Gloria Bé, ho ha d'entrar més a classes, que sempre ho diem, i la vida "nos lo impide". [XX]	Se incluye otra propuesta: observación en las aulas.
Pedro Perquè tu tens la teva bombolleta.	Lo considera un aspecto positivo, dado que el conector "perquè" indica que a menudo el profesorado tiende a encerrarse en su aula y compartir el trabajo puede ser algo positivo.