



Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca

Family reading: digital meetings in a program to promote reading in a library

Inés Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-9476-0347>
Universidad de Salamanca (España)

Elena Ramírez

<https://orcid.org/0000-0003-2903-0070>
Universidad de Salamanca (España)

María Clemente

<http://orcid.org/0000-0003-1893-236X>
Universidad de Salamanca (España)

Jorge Martín-Domínguez

<https://orcid.org/0000-0003-3439-3319>
Universidad de Salamanca (España)

Fecha de recepción:

22/06/2020

Fecha de aceptación:

30/11/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Tertulias digitales; bibliotecas; familias; programas de lectura; alfabetización emergente.

Keywords:

Digital meetings; libraries; families; reading programs; emergent literacy.

Correspondencia:

inesr@usal.es

Resumen

La implicación de las familias de forma activa en el proceso de alfabetización tiene importantes repercusiones en la formación lectora de los niños: generar contextos ricos en material impreso y en experiencias relacionadas con la lectura y la escritura favorece el aprendizaje de la lengua escrita y hace que la enseñanza formal sea más sencilla. En este proceso, las bibliotecas son un pilar fundamental puesto que ayudan a padres y a niños a acceder tanto a materiales como a situaciones de lectura. Por otro lado, todos los contextos de formación se abren cada vez más a la web y a entornos virtuales y las nociones de alfabetización, texto y prácticas lectoras se amplían. En esta línea, el presente trabajo muestra un estudio que analiza y evalúa a través de un sistema de categorías *ad hoc*, 753 interacciones realizadas en dos tertulias digitales dentro de un programa de biblioteca de fomento de la lectura con niños entre 2 y 7 años y sus familias. Los resultados sugieren que estas tertulias digitales ayudan en la génesis de comunidades lectoras que ofrecen un espacio en el que las familias pueden compartir experiencias, dudas, materiales y conversar sobre literatura infantil.

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto Art. 83 LOU nº2014/00278/001 con la Universidad de Salamanca y subvencionado por la Fundación Germán Sánchez-Ruipérez.

Rodríguez, I., Ramírez, E., Clemente, M., & Martín-Domínguez, J. (2021). Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca. *Ocnos*, 20 (1), 23-37.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2430

Abstract

Families' active implication in literacy process has strong connections in children's lives as reader: creating print-rich environment and having many different types of reading and writing experiences supports literacy development and makes formal education easier. In this process, libraries are a fundamental base because they help families and children to access as many materials as literacy situations. Formation contexts are increasingly getting opened to the web and virtual environments and literacy, text and reading practices notion are widening too. In this line, this work shows a study that analyses with an *ad hoc* category system, 753 interactions carried out over 6 months in two digital meeting in a library program to promote reading with children from 2 to 7 years and their families. Results suggest that these digital meetings help to create reading communities that offer a digital area in which families can share experiences, doubts and materials and talk about children literature.



Introducción

La escuela es la institución que, en la mayor parte de los países, se ocupa del proceso de alfabetización inicial (en otros momentos históricos fueron instituciones como la iglesia o la propia familia quienes ejercían esa misión). Muchos estados han otorgado a los centros educativos la responsabilidad de esa enseñanza, comenzando en la etapa inicial de la escolaridad. La escuela es una institución cuyas prácticas son una extensión de la sociedad a la que pertenece y esta sociedad posee una cultura que es precisamente la que la escuela transmite; por ello, aunque su labor es menos instructiva y técnica, los contextos sociales son esenciales. Así pues, lo que ocurre fuera de la escuela tiene casi tanto interés y relevancia como lo que ocurre dentro de ella, por un lado, por lo que se le exige, por otro, porque otras instituciones de la propia sociedad apoyan e impulsan la alfabetización de distintas maneras. La importancia que se da a la cultura escrita en ambientes comunitarios y familiares es clave para que ese proceso sea más completo y exitoso. En este sentido, las bibliotecas son una columna esencial en el apoyo de ese proceso, pero las familias lo son de manera determinante. El interés de estas, los apoyos que brindan, los estímulos que ofrecen, etc., son fórmulas complementarias pero muy relevantes en la alfabetización inicial.

La participación de las familias de forma activa en este proceso tiene importantes repercusiones en los niños lectores (Paratore et al., 2019). Desde los estudios de Sulzby y Teale (1991) disponemos de un importante volumen de investigación que permite comprender y valorar la influencia de los contextos familiares en el proceso de alfabetización. El bagaje de experiencias y conocimientos que los niños obtienen en su hogar ha sido denominado *alfabetización emergente* o raíces de la alfabetización, porque las habilidades que se generan a través de esas experiencias son el primer indicio visible de que los niños comienzan a ser “lectores” (Cunningham y Zibulsky, 2015). Los niños disfrutaban en sus hogares de múltiples situaciones alfabetizadoras informales, que

favorecen su inmersión en el mundo letrado (Hoenig, 2020; Morrow et al., 2016; McLane y McNamee, 1999; Neumann y Neumann, 2009): leer carteles, envoltorios de alimentos, nombrar vehículos y tiendas al pasear con sus familias, juegos lingüísticos como hacer rimas, imaginar una palabra dando la inicial, palabras encadenadas, moldear letras con plastilina o mientras cocinan galletas, conversar con sus padres, abuelos y hermanos, hacer pequeñas dramatizaciones, juegos de simulación, jugar a leer y a escribir, cantar e inventar canciones o poemas, etc. Son acciones que mejoran el lenguaje en general y contribuyen al aprendizaje de la lengua escrita. La lectura y la narración compartida en estos contextos ha sido la tarea más estudiada y la que mayor impacto parece tener en este aprendizaje (Canfield et al., 2020; Piasta, 2016).

La investigación ha resaltado que la práctica continuada de situaciones compartidas en torno a los libros, cuentos y textos informativos favorece el desarrollo y aprendizaje de tres tipos de habilidades: 1) lingüísticas: vocabulario expresivo y receptivo, conciencia fonológica, principio alfabético, comprensión de las funciones del lenguaje escrito, entre otros (Enz y Stamm, 2015; Heidlage et al., 2020); 2) cognitivas: teoría de la mente y habilidades sociocognitivas, habilidades de comprensión, conocimiento general sobre el mundo o conocimiento sobre lo impreso (dirección de la lectura, que las letras son diferentes de los dibujos, etc., por ejemplo) (Cunningham y Zibulsky, 2015; Vargas-García et al., 2020); y, 3) afectivas y motivacionales, mayor interés hacia la lectura y mayor predisposición hacia el material impreso (Pezoa et al., 2019).

Cuando las familias generan un contexto favorable a la alfabetización en sus hogares (rico en material y en experiencias de distinto tipo), la enseñanza formal se vuelve más sencilla (Allington et al., 2010; Morrow et al., 2016). Cunningham y Zibulsky (2014) explican cómo el volumen de lectura de un niño, que suele comenzar con experiencias alfabetizadoras en contextos familiares y comunitarios, tiene efectos recíprocos y exponenciales en su capaci-

dad lectora general. Los niños que comienzan la escuela con estas habilidades iniciales más desarrolladas, seguirán un ritmo de aprendizaje más rápido, lo que les permitirá disfrutar de esta tarea y estarán más dispuestos a estar en contacto con ella. Esto, a su vez, les aportará más vocabulario, más conocimiento general sobre el mundo y más y mejores habilidades lectoras, lo que acaba convirtiéndose en un bucle de aprendizaje.

Existen dos grandes enfoques sobre cómo las familias deben llevar a cabo estas prácticas de alfabetización: por un lado, los que defienden que las experiencias alfabetizadoras en el hogar sean libres, espontáneas y naturales y, por otro lado, aquellos que optan por un enfoque más instruccional (Neumann y Neumann, 2009). En este sentido, sabemos que las experiencias de lectura compartida con los niños, siguiendo ciertos parámetros, son muy útiles en la promoción lectora. Así, Lenhart et al. (2019) encontraron que acompañar las lecturas compartidas de preguntas y de la denominación de imágenes y definición de palabras difíciles favorecía más el aprendizaje de vocabulario expresivo que cuando no se hacía. Seguir este enfoque más instruccional conlleva el riesgo de convertir a los padres en docentes e incluso generar sentimientos de culpabilidad en las familias si no consiguen que cada interacción con sus hijos sea una experiencia de aprendizaje (Neumann y Neumann, 2009). Encontramos otra opción en experiencias en contextos comunitarios, como, por ejemplo, las bibliotecas y sus programas para ayudar y guiar a las familias de los pequeños lectores en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y en el acceso y selección de materiales.

Estos programas pueden ofrecer estrategias y orientaciones para seleccionar materiales e implementar prácticas de lectura compartida no sólo más eficaces sino también más divertidas y afectivas (Clark, 2019; Monsour, 1991). Por ejemplo, Levin y Aram (2012) diseñaron un programa que ayudaba a las madres a aprender estrategias de lectura compartida y encontraron que este “entrenamiento” tenía efectos positivos en las prácticas lectoras que desarrollaban las

familias en sus hogares. Si, como argumentábamos anteriormente, el volumen de lectura y el acceso a material impreso es un factor determinante del éxito lector y escolar, las bibliotecas son fundamentales, porque, además, pueden generar prácticas alfabetizadoras inclusivas: 1) proveen de material a familias que no podrían permitirse de otro modo crear esos contextos ricos y variados en material impreso de los que hablábamos anteriormente (Allington et al., 2010; Brockway y Ghoting, 2019); 2) ofrecen la posibilidad de generar sentimientos de pertenencia a una comunidad aunque se proceda de contextos de inmigración y de otras culturas (Flores, 2019), y 3) permiten normalizar las experiencias de alfabetización de niños con alteraciones del neurodesarrollo (Simpson et al., 2020).

Aunque, en ocasiones, los llamados programas de alfabetización familiar han subestimado el conocimiento que los padres tienen sobre cómo ayudar a sus hijos en torno a la lectura y la escritura (Compton-Lilly et al., 2019; Gadsen, 2017), lo cierto es que este tipo de programas ha puesto de manifiesto el interés de apoyar a los padres a generar prácticas de alfabetización y ayudarles a realizar lecturas compartidas (Enz y Stamm, 2015, Levin y Aram, 2012). Por ejemplo, Troseth et al. (2020), con un programa de ayuda a padres de bajo nivel socioeconómico para compartir conversaciones y lecturas con sus hijos a través de *eBooks*, encontraron que tras el entrenamiento los padres realizaban hasta tres veces más intercambios comunicativos significativos con sus hijos. El programa diseñado por Barratt-Pugh y Haig (2020) en contextos comunitarios y bibliotecarios, resaltó que la participación de las familias en estas actividades ofrece la posibilidad de expresar sus opiniones y experiencias a través de los cuentos; también ayuda a las madres (en este caso, las participantes) a sentirse mucho más competentes en la puesta en práctica de actividades de alfabetización en el hogar. En este contexto, el papel de los bibliotecarios es fundamental como agentes culturales y dinamizadores, como fuente de conocimiento sobre materiales y como ejemplo de prácticas de

lectura compartida (Barratt-Pugh y Rohl, 2016; Moreno et al., 2017).

Actualmente, tanto la noción de alfabetización como las prácticas y contextos lectores y de formación con relación al fomento de la lectura, no están vinculados únicamente a contextos y soportes físicos/presenciales, ni a los formatos asumidos tradicionalmente como modos de leer/escribir. Las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje se extienden cada vez más fuera de sus espacios habituales, hacia ambientes de aprendizaje más variados que exigen conexiones y recursos de diferente tipo (Lankshear y Knobel, 2010). Las prácticas lectoras y escritoras canónicas, antaño consideradas legítimas y correctas, han dado paso a formatos de comunicación escrita mucho más amplios, más personales, más extensos y mucho más variados (Aliagas, 2012; Aliagas et al., 2009). Por ello, cada vez más, los programas de biblioteca incluyen acciones en la web, en forma de clubes de lectura, conversaciones en directo o participaciones asíncronas en las que los usuarios pueden compartir sus intereses e impresiones sobre las lecturas o solicitar ayuda (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2018; Moreno et al., 2017). Estos espacios virtuales, basados en la colaboración, permiten a los participantes pasar de meros consumidores a agentes activos en la creación de contenido (Coll y Monereo, 2008). La utilización de estos espacios virtuales en los programas de alfabetización familiar coincide con las ideas de Clark (2019), quien expone que muchas familias se unen a los programas de las bibliotecas por otras razones además de desarrollar habilidades de alfabetización emergente y por la exposición a contextos ricos en material impreso.

En este contexto, pretendemos analizar diversos asuntos vinculados al espacio virtual generado en un programa de fomento de la lectura en biblioteca, para niños entre 2 y 7 años y sus familias, con el objetivo de valorar sus acciones y sus posibilidades de formación. En concreto, nuestros objetivos son:

- Reflexionar sobre el papel que un espacio virtual juega en un programa de fomento de la lectura con familias.
- Analizar las acciones que se llevan a cabo para conectar el espacio virtual con el presencial en el programa.

Método

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia de carácter evaluativo realizada a lo largo de 6 meses sobre el desarrollo del programa Casas Lectoras de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en su sede de Peñaranda de Bracamonte (Salamanca). El programa contaba con 4 grupos de niños (2 para menores de 3 años y dos para niños entre 4 y 7 años), que acudían junto a sus familias a sesiones presenciales en la biblioteca de la Fundación, en las que se realizaban, además de narraciones, diversas tareas de promoción de la lectura a cargo de dos bibliotecarias. Además de las sesiones presenciales, el programa incluía acciones de fomento de la lectura en el hogar como el préstamo de materiales y libros y las tertulias digitales. En este caso, analizamos las interacciones de la web que alberga estas tertulias digitales, generadas como complemento a las sesiones presenciales. En total, analizamos 753 interacciones realizadas por todos los participantes durante 6 meses. Las tertulias digitales están organizadas en dos grupos (Casas Lectoras A y B y Casas Lectoras C y D), paralelos a los grupos de sesiones presenciales, que son gestionados cada uno por una moderadora/bibliotecaria.

Participantes

Dos bibliotecarias llevaban la gestión de las dos tertulias digitales de Casas Lectoras. Son profesionales con una amplia formación en el fomento y animación a la lectura en las primeras edades, con un extenso manejo de la plataforma virtual y un notable conocimiento sobre apps, actividades online y materiales y libros tanto digitales como tradicionales.

Tabla 1

Nivel formativo, uso de medios tecnológicos y grado lector de los participantes

Nivel formativo Familias (%)	Medios tecnológicos que utilizan las familias en casa (%)		Autopercepción de las familias como lectoras (%)			
	Padres	Madres				
Primaria	2.86	0	Ordenador	97.14	Muy lector	14.1
Graduado escolar ESO	42.86	11.43	Tableta	91.43	Bastante lector	17.14
Bachillerato	14.29	8.57	Smartphone	85.71	Lector medio	45.71
Formación Profesional	22.86	14.29	Videocconsola	22.86	Poco lector	22.86
Diplomatura	11.43	31.43	DVD	2.86	Total	100
Licenciatura/Grado	5.70	31.43	Internet	88.57		
No contestan	0	2.86	Total	100		
Total	100	100				

Consideramos un miembro participante en la tertulia a cada unidad familiar, de tal forma que en el estudio participan un total de 52 familias, con niños desde 2 hasta 7 años: 10 familias de menores de 2 años y 11 familias de niños de 3 años conforman la tertulia Casas Lectoras A y B; 14 familias de niños de 4 y 5 años y 17 familias de niños de 6 y 7 años, forman Casas Lectoras C y D. Ver algunos datos relativos a las familias en la tabla 1.

Un porcentaje importante de las madres participantes (62.86%) tiene estudios universitarios, mientras que los padres tienen predominantemente el nivel formativo de graduado escolar (42.86%). Todas las familias disponen de un amplio manejo de medios tecnológicos, especialmente ordenador (97.14%) y tabletas (91.43%). Prácticamente la mitad de las familias participantes se considera Lectores Medios (45.71%). Todos los participantes se involucraron de manera voluntaria en el programa. Con el objetivo de preservar su anonimato y facilitar el tratamiento de los datos, a cada familia se le asignó un código según cuándo había comenzado su participación en la tertulia.

Instrumento de análisis

La web donde se desarrollan las tertulias adopta el modelo de diseño de red social. El contenido se despliega atendiendo a la cronología

seguida cuando el participante se agrega. La dirección de la participación es multidireccional: cualquier usuario registrado puede tomar parte en las comunicaciones, bien sea por iniciativa propia o respondiendo a otros miembros. El último día de mes el equipo de investigación descargaba todas las entradas, que se clasificaban según si la interacción la realizaba la moderadora/bibliotecaria o los miembros participantes. Una vez realizada esta clasificación, contabilizamos, en primer lugar, el volumen de participaciones en el caso de las moderadoras/bibliotecarias y de forma individual para cada miembro; en segundo lugar, analizamos cada interacción en base a cuatro dimensiones en el caso de las moderadoras/bibliotecarias: contenido, formato, relación del sitio virtual con las sesiones presenciales y estrategias formativas; y en base a dos dimensiones para los miembros participantes: contenido y formato de la participación (tabla 2).

Resultados

Para poder analizar en detalle cómo se utilizó la web, presentamos en primer lugar los datos referidos al papel que jugaron las moderadoras/bibliotecarias y, en segundo lugar, los datos de participación de los distintos miembros. En ambos casos, organizamos la información en torno a tres dimensiones, detalladas en el apartado de metodología: frecuencia de la participación, el contenido y el formato de la misma.

Tabla 2
 Sistema de categorías y dimensiones analizadas

A. Dimensiones participación de moderadoras/bibliotecarias y miembros de Casas Lectoras		B. Dimensiones: acciones formativas moderadoras/bibliotecarias.	
Contenido de la participación	Información sobre el desarrollo del proyecto	Relación del sitio virtual con las sesiones presenciales	Contenidos
	Resultado de tareas propuestas (imágenes, collages, relatos... sobre cómo se han resuelto las acciones planteadas y sugeridas en las sesiones presenciales)		Recurso digital
	Propuesta de actividades o tareas digital		Recurso analógico
	Propuesta de actividades o tareas analógica		Actividades
	Relato de experiencias personales (imágenes, collages, relatos... sobre cómo se enfrentan lecturas, qué libros se eligen, cómo los niños responden a ellos, qué emociones suscitan las lecturas, etc.)		Información sobre las sesiones presenciales realizadas
	Orientación y dudas		Información sobre sesiones presenciales futuras
	Propuesta de recursos de lectura digital		Elaborar contenidos en colaboración
	Propuesta de recursos de lectura analógica		Síntesis y resúmenes relacionados con el proyecto
			Video tutoriales
Formato de la participación	Escrito	Estrategias formativas	Recordatorios
	Escrito + Multimedia		
	Directorio de recursos		
	Visual		
	Escrito + Hiperenlace		
	Escrito + Visual		
	Visual + Hiperenlace		

Respecto a la presencia de las moderadoras/bibliotecarias, encontramos frecuencias de interacción dispares según el mes, las semanas y la propia moderadora. En el caso de la moderadora de Casas Lectoras A y B, los meses de mayor participación fueron febrero y junio, mientras que la moderadora de Casas Lectoras C y D interactuó con las familias participantes más a menudo los meses de febrero y mayo. En términos genera-

les, la moderadora del segundo grupo de Casas Lectoras interactuó con las familias un 20% más que la del primer grupo. No obstante, en ambos casos utilizan la misma estrategia para dinamizar el sitio web: se interactúa como respuesta a demandas de los usuarios. Así, dos o tres veces por semana, las moderadoras realizan distintas entradas en la web para responder a las necesidades, dudas e inquietudes de los participantes.

Figura 1
 Participación de las moderadoras/bibliotecarias a través del tiempo

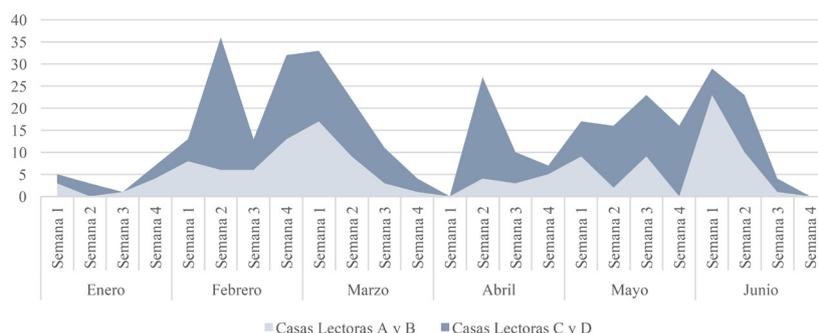
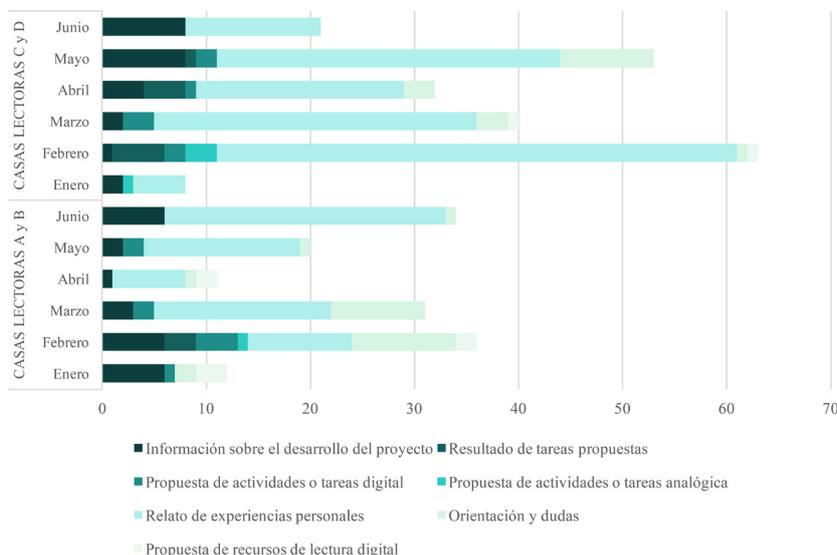


Figura 2

Contenido de la participación de las moderadoras/bibliotecarias a través del tiempo



Como se observa en la figura 2 sobre el contenido de los mensajes, aunque las entradas en la web responden a distintos fines, la mayoría ofrece información sobre el proyecto y las sesiones presenciales (16.67% moderadora A y B; 11.52% moderadora C y D) o relata experiencias personales (52.78% moderadora A y B; 70.04% moderadora C y D). Conviene matizar el sentido de estas últimas, pues en la mayoría de los casos se trata de ofrecer un *feedback* hacia las intervenciones de los participantes (e.g. *¡Qué bien se lo ha pasado Manu (nombre ficticio) con el Pato Conejo!; ¡Fenomenal!; ¡Veo que habéis leído ya un montón de cuentos! pronto tendremos que intercambiarlos*

las mochilas) u opinar sobre los asuntos que se deben en las tertulias (e.g. *No a todos los niños les gustan los mismos cuentos, no pasa nada si no leéis alguno*). Otro tipo de intervenciones con alta frecuencia son las que orientan y resuelven dudas sobre el material de lectura o las formas de interactuar con *apps* o en papel (e.g. *Intentad buscar un momento agradable para los dos, no es necesario que sea antes de ir a la cama; esos cuentos tienen un código QR para descargar una canción, también podéis usarlos*).

Respecto al formato que adoptan las intervenciones de ambas moderadoras, dos destacan por

Figura 3

Formato de la participación de las moderadoras/bibliotecarias a través del tiempo

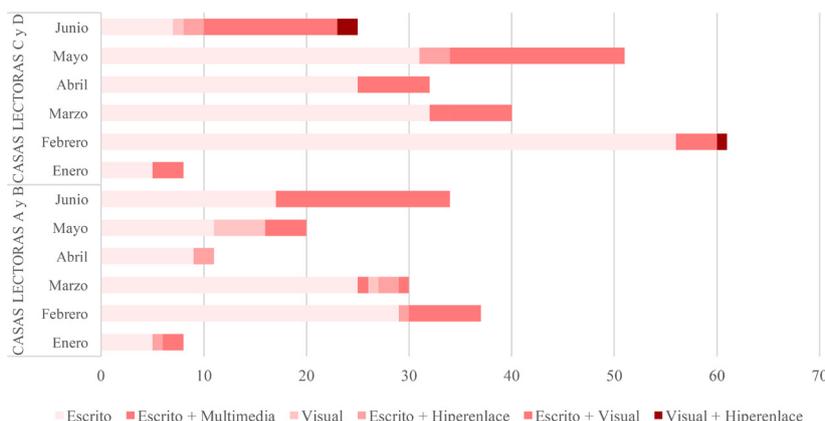
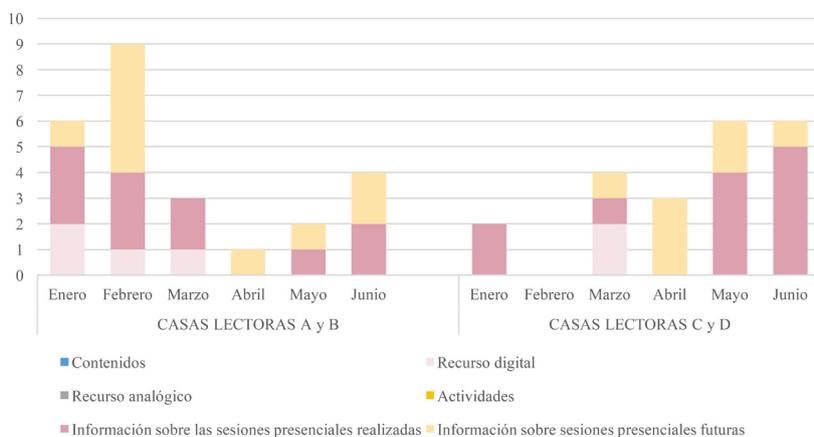


Figura 4

Relación del sitio virtual con las sesiones a través del tiempo



encima de los demás: Escrito (68.57% moderadora A y B; 71.89% moderadora C y D) y Escrito + Visual (22.14% moderadora A y B; 23.04% moderadora C y D). Como se comenta anteriormente, uno de los contenidos que más aparecen, y que usan este formato escrito, son los que sirven de *feedback* hacia intervenciones de los participantes.

Ambas moderadoras/bibliotecarias utilizan de forma relativamente frecuente la creación de entradas en la web para ofrecer información tanto de las sesiones presenciales realizadas como de las futuras. Así, se informa sobre cambios de espacio y tiempos no previstos (e.g. *El próximo día 23 de marzo volveremos a vernos. Recordad que esta vez nos encontraremos en la sala grande*) o pequeños resúmenes sobre las sesiones

ya celebradas (e.g. *¿Será un pato o será un conejo? El otro día estuvimos jugando con el Cuento ¡Pato Conejo! de Amy Krouse, nos imaginamos que íbamos a muchos lugares. En algunos parecía que era el pato, pero... ¡oh! era el conejo. Ahora podéis jugar en casa, ¿dónde aparecerá el PatoConejo?*). En ningún caso se utiliza la web como un espacio de creación de contenidos o ejecución concreta de actividades.

La utilización de estrategias formativas desde el espacio virtual es infrecuente, tanto en la moderadora de las Casas Lectoras A y B como la de Casas Lectoras C y D. En ambos casos, únicamente se realizan síntesis breves o recapitulaciones sobre el proyecto o recordatorios de algunos aspectos abordados en las sesiones presenciales. Tan solo un 7.29% de las interacciones de la

Figura 5

Estrategias formativas desde el espacio virtual a través del tiempo

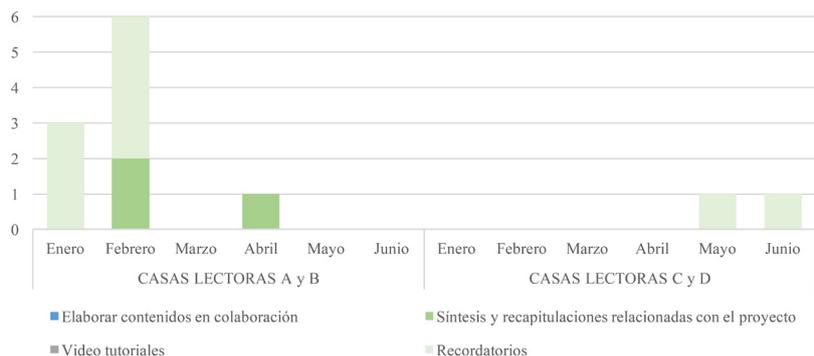


Tabla 3

Frecuencia de participación de los miembros

Particip	CASAS LECTORAS A y B						Particip	CASAS LECTORAS C y D					
	Enero	Febr.	Marzo	Abril	Mayo	Junio		Enero	Febr.	Marzo	Abril	Mayo	Junio
FAB 1	M	M	M	-	M	Q	FCD 1	-	Q	Q	-	M	-
FAB 2	M	S	S	M	Q	Q	FCD 2	M	-	-	-	-	-
FAB 3	M	S	S	Q	-	Q	FCD 3	-	S	M	M	Q	Q
FAB 4	-	Q	S	-	Q	Q	FCD 4	M	-	Q	M	-	M
FAB 5	-	M	-	-	-	-	FCD 5	-	M	-	M	-	-
FAB 6	-	M	M	-	-	M	FCD 6	-	-	M	M	-	-
FAB 7	-	M	-	-	-	-	FCD 7	-	M	-	M	M	-
FAB 8	-	M	-	M	M	-	FCD 8	-	Q	M	-	Q	-
FAB 9	-	M	Q	M	-	-	FCD 9	-	Q	-	M	Q	M
FAB10	-	M	M	-	-	-	FCD 10	Q	Q	M	M	Q	M
FAB11	-	M	Q	-	-	-	FCD 11	-	-	-	-	Q	Q
FAB12	-	M	-	M	-	M	FCD 12	M	Q	M	M	Q	-
FAB13	-	M	M	-	-	-	FCD 13	-	M	Q	-	M	-
FAB14	-	-	M	-	-	-	FCD 14	-	Q	-	-	Q	-
FAB15	-	-	M	-	-	-	FCD 15	-	-	M	-	-	-
FAB16	-	-	M	-	-	-	FCD 16	-	-	M	M	M	-
FAB17	-	-	M	-	-	M	FCD 17	-	M	M	-	-	-
							FCD 18	-	Q	-	M	Q	-
							FCD 19	M	Q	M	M	Q	-
							FCD 20	-	M	-	-	-	-
							FCD 21	-	Q	Q	M	S	M
							FCD 22	M	Q	-	-	Q	M
							FCD 23	-	Q	M	M	Q	-
							FCD 24	M	Q	M	-	-	-
							FCD 25	-	S	M	M	S	M
							FCD 26	-	Q	M	M	Q	-
							FCD 27	-	-	M	M	M	-

Leyenda: D: Diaria; S: Semanal; Q: Quincenal; M: Mensual

moderadora/bibliotecaria de Casas Lectoras A y B, y un 0.93% en el caso de la moderadora de Casas Lectoras C y D, pueden considerarse estrategias formativas (síntesis y recapitulaciones o recordatorios de contenidos abordados en las sesiones presenciales).

Una vez descrita la presencia de las moderadoras/bibliotecarias, analizamos las intervenciones de las familias participantes, teniendo en cuenta su frecuencia, contenido y formato.

En términos generales, las dos tertulias en el sitio virtual tuvieron una buena acogida entre los participantes. Así, en la primera intervino activamente el 80.95% de los participantes en el proyecto, mientras que en las segundas lo hizo el 87.09%.

Respecto a las familias de Casas Lectoras A y B, como se puede observar en la tabla 3, la participación es muy desigual. Sólo uno de los miembros (FAB 2) se involucra activamente

Tabla 4
 Contenido de las participaciones de los miembros (en frecuencias)

CASAS LECTORAS A y B					CASAS LECTORAS C y D				
Participantes	Resultado de tareas propuestas	Relato de experiencias personales	Orientación y dudas	Propuesta de recursos de lectura digital	Participantes	Resultado de tareas propuestas	Propuesta de actividades o tareas digital	Relato de experiencias personales	Orientación y dudas
FAB 1	1	8	2	1	FCD 1	3	-	9	-
FAB 2	2	22	-	-	FCD 2	-	-	2	-
FAB 3	1	15	1	1	FCD 3	13	-	17	-
FAB 4	3	16	-	-	FCD 4	3	-	4	-
FAB 5	-	1	-	-	FCD 5	2	-	2	-
FAB 6	2	2	-	-	FCD 6	-	1	2	-
FAB 7	-	1	-	-	FCD 7	4	-	3	-
FAB 8	-	4	1	-	FCD 8	3	-	11	-
FAB 9	-	5	-	-	FCD 9	3	-	4	-
FAB10	-	3	1	-	FCD 10	2	-	15	-
FAB11	1	1	1	-	FCD 11	-	-	21	-
FAB12	-	4	-	-	FCD 12	2	-	12	-
FAB13	1	2	-	-	FCD 13	3	-	3	2
FAB14	1	3	-	-	FCD 14	-	-	3	-
FAB15	-	1	1	-	FCD 15	2	-	2	-
FAB16	-	3	-	-	FCD 16	1	-	8	-
FAB17	1	1	-	-	FCD 17	1	-	2	-
					FCD 18	3	-	10	-
					FCD 19	2	-	11	-
					FCD 20	1	-	1	-
					FCD 21	5	-	13	1
					FCD 22	1	-	7	-
					FCD 23	3	-	24	-
					FCD 24	1	-	5	-
					FCD 25	7	-	14	-
					FCD 26	2	-	11	-
					FCD 27	1	-	4	-

todos los meses analizados. El patrón más usual responde a intervenciones quincenales o mensuales. Esto no quiere decir que los participantes realicen una sola entrada, sino que habitualmente un día al mes entran a la web y hacen sus aportaciones contestando a todas las cuestiones demandadas, ofreciendo su opinión o dando res-

puesta a las tareas requeridas por el moderador. Los meses que más intervenciones recogen son febrero y marzo, en lo que respecta al número de participaciones, de forma coincidente con una mayor actividad de la moderadora en estos mismos meses.

Tabla 5
Formato de participación de los miembros (en frecuencias)

CASAS LECTORAS A y B					CASAS LECTORAS C y D			
Participantes	Escrito	Visual	Escrito + hiperenlace	Escrito + visual	Participantes	Escrito	Visual	Escrito + visual
FAB 1	10	-	1	1	FCD 1	3	1	8
FAB 2	6	-	-	18	FCD 2	-	-	2
FAB 3	12	2	1	5	FCD 3	8	3	19
FAB 4	6	1	-	9	FCD 4	4	-	3
FAB 5	1	-	-	-	FCD 5	1	-	3
FAB 6	4	-	-	-	FCD 6	1	-	1
FAB 7	1	-	-	-	FCD 7	2	-	5
FAB 8	5	-	-	1	FCD 8	7	-	7
FAB 9	4	-	-	1	FCD 9	3	-	4
FAB10	3	1	-	-	FCD 10	7	5	5
FAB11	2	-	-	1	FCD 11	7	7	7
FAB12	3	-	-	-	FCD 12	9	1	3
FAB13	2	-	-	1	FCD 13	3	-	2
FAB14	3	-	-	1	FCD 14	-	-	7
FAB15	1	-	-	1	FCD 15	-	-	4
FAB16	1	-	-	2	FCD 16	1	4	4
FAB17	2	-	-	-	FCD 17	-	1	1
					FCD 18	5	-	8
					FCD 19	3	-	10
					FCD 20	-	-	2
					FCD 21	14	-	5
					FCD 22	6	-	2
					FCD 23	24	-	3
					FCD 24	3	-	3
					FCD 25	8	3	10
					FCD 26	3	2	3
					FCD 27	1	3	1

Como se ha señalado, el 87.09% de los miembros de Casas Lectoras C y D, participa activamente en la tertulia de la web. En la tabla 4 observamos cómo, de nuevo, esta participación es ciertamente desigual. Solo uno de los miembros (FCD 10) participa activamente todos los meses analizados. De nuevo, el patrón más habitual responde a intervenciones quincenales o mensuales, que suelen corresponder a varias entradas en el mismo día, aportaciones contestando a todas las cuestiones demandadas, ofreciendo su opinión o dando respuesta a las tareas

requeridas por el moderador. Los meses de mayor intensidad en las tertulias digitales son febrero y mayo, que son también los de más actividad de la moderadora/bibliotecaria.

Analizar el contenido que las familias aportan a las tertulias digitales permite observar cómo tanto en el grupo de niños más pequeños como en el grupo de niños mayores, lo más frecuente son las acciones de dos categorías: 1) “Resultado de tareas propuestas” (fotografías de manualidades, collages o dibujos relacionadas con las

lecturas realizadas en las sesiones presenciales), con un 11.40% para las tertulias A y B, y un 23.29% para las tertulias C y D, y 2) “Relato de experiencias personales” (e.g. A Laura (nombre ficticio) *no le gustó nada el cuento del bigote, tenía como miedo*), con 80.70% para las tertulias A y B, y con 75.34% para las tertulias C y D. Esta última acción también es la que más utilizan las moderadoras/bibliotecarias.

Solicitar ayuda para recibir orientación y resolución de dudas es una acción marginal en el uso de ambas tertulias. Lo más habitual es que los participantes comenten cómo han afrontado la lectura de un libro (e.g. *Nos inventamos una canción para contar el [cuento] del cocodrilo; El pollo Pepe [una marioneta] nos ha acompañado mientras leíamos su cuento*), cuáles han sido los preferidos por sus hijos, si les ha suscitado alguna emoción (e.g. *El [cuento] de los colores nos ha divertido mucho*), cuáles han leído ya o cómo ha resultado alguna actividad que han llevado a cabo. Los participantes de Casas Lectoras A y B son menos activos que los miembros de Casas Lectoras C y D, quienes responden más a las tareas propuestas por la moderadora/bibliotecaria (0.7 interacciones de media por participante, en las primeras; 2.5 en las segundas). En ambas tertulias todos los participantes ofrecen experiencias personales, aunque de nuevo, son mucho más abundantes en sus relatos los participantes de Casas Lectoras C y D (8.15 interacciones de media por participante, frente a 5.4).

Al igual que ocurre con la moderadora de la tertulia, los formatos más utilizados por los participantes de Casas Lectoras A y B son el Escrito (58.4% tertulias A y B; 43.16% tertulias C y D) y el Escrito + Visual (36.28% tertulias A y B; 46.32% tertulias C y D). Los participantes tienden a responder a sus compañeros (e.g. *Ese todavía no le hemos leído*), ofrecer sus impresiones (e.g. *me pareció un pelín sexista*), opiniones y experiencias a través del texto escrito. También utilizan el texto escrito acompañado de una fotografía para ilustrar lo que exponen y responder a las tareas que la moderadora demanda. En cambio, en la tertulia de Casas Lectoras C y D el formato de par-

ticipación más utilizado es Escrito + Visual. Este formato, utilizado por todos los participantes, implica la utilización complementaria de texto e imágenes (e.g. *¡nos hemos llevado al Pato Conejo a la huerta del abuelo!* + fotografía). No obstante, un buen número de participantes también opta por utilizar el texto escrito en exclusiva como medio para responder a demandas de la moderadora o para expresar sus ideas, opiniones o experiencias.

Discusión y conclusiones

La realización de este trabajo responde al interés por indagar e interpretar las acciones llevadas a cabo en un espacio virtual vinculado a un programa de biblioteca para el fomento de la lectura con familias de niños entre los 2 y los 7 años. Para ello analizamos 753 interacciones realizadas a lo largo de 6 meses entre familias y moderadores. Los resultados permiten reflexionar y extraer algunas conclusiones sobre el uso, contenido y utilidad de estas tertulias en red sobre la lectura y literatura infantil.

El formato utilizado en este tipo de plataformas, similares a redes sociales como twitter, favorece el desarrollo de intercambios comunicativos asíncronos. Este tipo de participación comunicativa puede ser de utilidad ya que posibilita la generación de contenidos y entradas en línea en los momentos que el usuario elige/puede/quiere. Ello nos permite comprender la participación en la tertulia que, como vimos anteriormente, responde a varias entradas un mismo día con una frecuencia quincenal.

Los textos que se construyen a lo largo de las interacciones asíncronas, en el contexto analizado, utilizan la escritura sola o acompañada de imágenes, tanto por parte de las moderadoras como por los participantes. Lankshear y Knobel (2010) informan que el formato a través del cual se transmite la información, lo que llamamos texto, se ha visto modificado y enriquecido con otros lenguajes, como el visual. En este sentido, los participantes, sobre todo, las familias de los niños más mayores (Casas Lectoras C y D),

utilizan formatos de comunicación que aúnan texto e imagen para enriquecer e ilustrar sus ideas, experiencias, y responder a tareas demandadas. Por el contrario, las bibliotecarias, responsables de las tertulias, optan por utilizar un formato de interrelación más canónico (el escrito), quizá porque se otorga más valor a estas prácticas en contextos más o menos formales cuando se presentan en formato escrito, también más formal, que cuando se hace a través de dibujos, emoticonos o imágenes (Aliagas, 2012; Aliagas et al., 2009).

Si atendemos al contenido, debemos observar los dos tipos de agentes participantes: las familias y las moderadoras. Las moderadoras/bibliotecarias responden al papel de dinamizador del *site* (ofrecen *feedback*, responden a los participantes o proponen actividades), pero, sobre todo, realizan el papel de bibliotecaria: ofrecen información y asesoramiento sobre cómo afrontar las lecturas, recuerdan aspectos que ya han visto en las sesiones presenciales, recomiendan y sugieren material y cómo utilizarlo, recuerdan o anuncian cambios de espacios y tiempos en las acciones presenciales, etc. Lo sorprendente en este sentido es que las bibliotecarias ofrecen orientación y dudas, aunque solicitarlo sea una acción marginal en los participantes. Si en los clubes de lectura digitales los bibliotecarios asumen el papel de gestor de las conversaciones en torno a los libros (Moreno et al., 2017), en este caso añadiríamos la conservación del papel de bibliotecario.

Sería sencillo pensar que las familias utilizan un espacio de diálogo como este, en torno a los cuentos, para pedir ayuda y orientación sobre cómo afrontar las lecturas, qué material utilizar o cómo hacerlo. Asumir esta idea sin contrastar con las participaciones reales de las familias, sería subestimar el conocimiento que los padres poseen sobre cómo compartir espacios mediados por los libros y los cuentos con sus hijos, algo habitual en los programas de alfabetización familiar (Gadsen, 2017).

Cuando analizamos cómo las familias participan de este espacio web, observamos que se construye una especie de comunidad lectora en la que, como se muestra con los ejemplos de sus interacciones, los participantes expresan cómo han realizado una lectura concreta, qué preferencias tienen sus hijos, qué emociones les suscitan, qué materiales han utilizado de los proporcionados, comparten y sugieren lecturas y recursos, se preguntan entre ellos y se apoyan en sus acciones (esta última, también es una acción muy frecuente en las moderadoras/bibliotecarias), especialmente en la tertulia de las familias con niños mayores (Casas Lectoras C y D). Este sentimiento de pertenencia a una comunidad, ha sido un aspecto resaltado, entre otros, por el trabajo de Flores (2019), quien informa del valor de los programas de alfabetización familiar como elemento facilitador de cohesión social. Clark (2019) argumenta que las familias acuden a este tipo de programas por muy variadas razones; sin duda algunas de ellas son acceder a material y aprender formas de interacción con la lectura, pero, como los usuarios de esta *red social* han mostrado, disponer de un espacio sobre el que conversar sobre la lectura y cómo usarla a lo largo de la crianza pueden ser elementos muy atractivos dentro de estos programas. Por otro lado, esta oportunidad puede ayudar a que las familias se comprometan (aún más) con la promoción de la lectura en las primeras edades, ya que conversar en torno a los libros estimula el gusto por la lectura y los textos (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2018).

El análisis de las tertulias digitales en torno a la lectura en familia muestra posibilidades prometedoras sobre este tipo de acciones desde las bibliotecas, quizá ya no sólo por la promoción de la lectura en las primeras edades, sino por las opciones que ofrecen en la creación de comunidades lectoras.

Las limitaciones inherentes a un estudio evaluativo para generalizar los resultados no deben restar valor a los mismos, puesto que el objetivo de los estudios de caso está más centrado en la comprensión e interpretación en profundidad

de distintos fenómenos y en la reflexión más que la replicación. Por otro lado, aunque optar por cuantificar las categorías del sistema hace que se pierda, al menos en parte, la riqueza de lo particular, del contenido del discurso de los participantes, nos ofrece la posibilidad de encontrar y comparar patrones, acciones, perfiles y actividades entre grupos. En todo caso, resulta necesario realizar más estudios de este tipo para ayudar a familias y bibliotecarios en el diseño e implementación de acciones en torno a la lectura y literatura en las primeras edades en la web. Asimismo, sería muy interesante incorporar la labor de los centros escolares simultáneamente para completar el análisis del proceso de alfabetización.

Referencias

- Aliagas, C. (2012). De las aulas a las pantallas: rastreando las continuidades del aprendizaje escolar. *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, 31, 45-50.
- Aliagas, C., Castellà, J. M., & Cassany, D. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo". Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, 5, 97-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07
- Allington, R. L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., ... & Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31(5), 411-427. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.505165>
- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2018). Los clubes de lectura en el contexto de las bibliotecas públicas de España. Situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación bibliotecológica*, 32(76), 13-27. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.76.57972>
- Barratt-Pugh, C., & Haig, Y. (2020). Creating Books in Communities: A Book Making Program with Families in a Remote Community in Western Australia. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 49-58. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00975-z>
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2016). Evaluation of family literacy programs: A case study of Better Beginnings, a library-initiated family literacy bookgifting program in Western Australia. *Library trends*, 65(1), 19-39. <https://doi.org/10.1353/lib.2016.0019>
- Brockway, P., & Ghoting, S. (2019). Libraries at the Table for Kindergarten Readiness: Experiences and Tools to Grow On. *Children & Libraries*, 17(4), 14. <https://doi.org/10.5860/cal.17.4.14>
- Canfield, C. F., Seery, A., Weisleder, A., Workman, C., Cates, C. B., Roby, E., ... & Mendelsohn, A. (2020). Encouraging parent-child book sharing: Potential additive benefits of literacy promotion in health care and the community. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.002>
- Clark, L. K. (2019). Caregivers' Motivations for Attending Emergent Literacy Programming in Public Libraries: Qualitative Analysis of Three Case Studies. *Public Library Quarterly*, 39 (5), 471-485 <https://doi.org/10.1080/01616846.2019.1684784>
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- Compton-Lilly, C., Ellison, T. L., & Rogers, R. (2019). The Promise of Family Literacy: Possibilities and Practices for Educators. *Language Arts*, 97(1), 25-35.
- Cunningham, A.C., & Zibulsky, J. (2015). *Book Smart: How To Develop And Support Successful, Motivated Readers*. Oxford University Press
- Enz, B.J., & Stamm, J. (2015). The parent's role in developing children's comprehension. En A. DeBruin-Pareki, A. van Kleeck, & S. Gear, *Developing Early Comprehension. Laying the Foundations for Reading Success* (Kindle Edition). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Flores, T. T. (2019). The Family Writing Workshop: Latinx Families Cultivando Comunidad through Stories. *Language Arts*, 97(2), 59-71.
- Gadsen, V.L. (2017). Family Literacy. En B.V. Street & S. May (Eds.), *Literacies and Language Education* (Kindle Edition). Springer
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early*

- Childhood Research Quarterly*, 50, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>
- Hoenig, L. (2020). From Parent to Patron: Stressing Early Literacy to New Parents. *Children and Libraries*, 18(1), 31-32. <https://doi.org/10.5860/cal.18.1.31>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Morata
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2019). The effects of questions during shared-reading: Do demand-level and placement really matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.006>
- Levin, I., & Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: an intervention study. *Reading and Writing*, 25(1), 217-249. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9254-y>
- McLane, J.B., & McNamee, G.D. (1999). *Alfabetización temprana*. Morata.
- Monsour, M. (1991). Librarians and Family Literacy: A natural connection. *School Library Journal*, 37(2), 33-37.
- Moreno, M. A., García-Rodríguez, A., & Gómez-Díaz, R. (2017). Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual. *Revista General de Información y Documentación*, 27(1), 177-200. <https://doi.org/10.5209/RGID.56566>
- Morrow, L.M., Roskos, K.A., & Gambrell, L.B. (2016). *Oral Language and Comprehension in Preschool. Teaching the Essentials*. The Guilford Press.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2009). For parents particularly: More than just storybooks: Promoting emergent literacy skills in the home. *Childhood Education*, 85(4), 257-259. <https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10523093>
- Paratore, J.R., Edwards, P.A., & O'Brien, L.M. (2019). Building Strong Home, School, and Community Partnerships through Culturally Relevant Teaching. En L.M. Morrow & L.B. Gambrell (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (pp. 408-428). The Guilford Press.
- Pezoa, J. P., Mendive, S., & Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>
- Piasta, S. B. (2016). Current Understandings of What Works to Support the Development of Emergent Literacy in Early Childhood Classrooms. *Child Development Perspectives*, 10(4), 1-6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12188>
- Simpson, K., Paynter, J., Wicks, R. T., & Westerveld, M. F. (2020). Early literacy learning experiences across home and community libraries for young children who have autism. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4(1), 74-84. <https://doi.org/10.1007/s41252-019-00145-7>
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research. V* (pp.727-758). Longman.
- Troseth, G. L., Strouse, G. A., Flores, I., Stuckelman, Z. D., & Johnson, C. R. (2020). An enhanced eBook facilitates parent-child talk during shared reading by families of low socioeconomic status. *Early childhood research quarterly*, 50, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.009>
- Vargas-García, V. A., Sánchez-López, J. V., Delgado-Reyes, A. C., Aguirre-Aldana, L., & Agudelo-Hernández, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos*, 19(1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888