

Ebook -18

Los lectores niños y jóvenes
y los libros electrónicos

Presentación

1. Jóvenes lectores, álbumes, novelas, iPads, arte, música... un cóctel que funciona

- 1.1 *BeatlePad* o leer en iPad. *El joven Lennon*
- 1.2 *Artistas insólitos* toma el relevo

2. La apropiación de los dispositivos lectores. *Artistas insólitos* y *Beatlepad*

- 2.1 Objetivos de la investigación
- 2.2 Planteamiento de la hipótesis
- 2.3 Descripción de las variables a medir
- 2.4 La muestra empleada, descripción del grupo
- 2.5 Descripción del procedimiento
- 2.6 Descripción de las técnicas
- 2.7 Resultados cuantitativos. *Artistas insólitos*
- 2.8 Resultados cuantitativos. *Beatlepad*
- 2.9 Resultados cualitativos. *Artistas insólitos*
- 2.10 Resultados cualitativos. *Beatlepad*
- 2.11 Conclusiones

3. El impacto de los talleres de lectura sobre la comprensión lectora de niños (9 a 13 años) y de adolescentes (14 a 18 años)

Sección 1. Introducción

Sección 2. Estudio 1: *Artistas insólitos*. Análisis del impacto de las actividades de dinamización de la lectura en la comprensión lectora de niños de 9 a 13 años

- 2.1 Los lectores
- 2.2 El libro: *Artistas insólitos*
- 2.3 Las actividades de dinamización
- 2.4 Evaluación de la comprensión
- 2.5 Corrección
- 2.6 Resultados
- 2.7 Conclusiones

Sección 3. Estudio 2: *El joven Lennon*. Análisis del impacto de las actividades de dinamización de la lectura en la comprensión lectora de adolescentes de 14 a 18 años

- | | |
|---|-------------------------|
| 3.1 Los lectores | 3.5 Corrección |
| 3.2 El libro: <i>El joven Lennon</i> | 3.6 Resultados |
| 3.3 Las actividades de dinamización | 3.7 Conclusiones |
| 3.4 Evaluación de la comprensión | |

Sección 4. Conclusiones generales: *Artistas insólitos* + *El joven Lennon*. ¿Qué podemos aprender sobre la dinamización de la lectura en obras de literatura infantil y juvenil?

Sección 5. Agradecimientos y bibliografía

4. Reflexión final

Sección 1. La apropiación

Sección 2. La comprensión

Sección 3. El significado de las actividades

5. Anexos

6. Lecturas complementarias

Ebook -18. Los lectores niños y jóvenes y los libros electrónicos

Ebook -18. Los lectores niños y jóvenes y los libros electrónicos es el segundo número de la colección *La voz de los e-lectores* que recoge las investigaciones desarrolladas en los proyectos *BeatlePad* y *Artistas insólitos* dentro del *Programa Territorio Ebook*. Este programa, es una iniciativa de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez que pretende analizar las implicaciones de la introducción de los libros electrónicos en el entorno bibliotecario y educativo.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons

Depósito Legal: S.678-2012

Colección *La voz de los e-lectores*. Nº 2 (noviembre 2012)

Centro de Desarrollo Sociocultural. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Plaza de España, 14. 37300 Peñaranda de Bracamonte. Salamanca (España)

info@territorioebook.com <http://www.facebook.com/territorioebook> <http://twitter.com/territorioebook> <http://www.lecturalab.org/>

Coordinación del *Programa Territorio Ebook*: **Luis González, Javier Valbuena, Joaquín Pinto, Dolores González, Hilario Hernández**

Asesores del *Programa Territorio Ebook*: **Joaquín Rodríguez, Antonio Rodríguez de las Heras, José Antonio Córdón**

Proyectos *Artistas insólitos* y *BeatlePad*

Dirección: **Loles González, directora del CILIJ y Javier Valbuena, director del CDS**

Coordinación general: **Elisa Yuste, coordinadora del Área de Fomento de la Lectura del CILIJ**

Coordinación CILIJ: **Teresa Corchete, Responsable de programación del Área de Promoción de la lectura**

Coordinación CDS: **M^a. Antonia Moreno, Área de Biblioteca**

Gestoras del proyecto *Artistas insólitos*: **Aurelia Rodríguez, bibliotecaria del CILIJ, M^a. Ángeles Redondo y Emilia Salas, bibliotecarias del CDS**

Gestores del proyecto *BeatlePad*: **Lorenzo Soto y Rebeca Martín, bibliotecarios del CILIJ; Emilia Salas, Luis Berrocal y M^a. Ángeles Redondo, bibliotecarios del CDS**

Equipos de investigación: **Javier Nó, Juan Carlos Gacitúa, Juan Ramón Martín, Fernando Galindo, Sergio Ortega y Fernando Suárez. Facultad Comunicación. Universidad Pontificia Salamanca**

Con el apoyo de los equipos del CILIJ y del CDS. Diseño y maquetación: Olga Sánchez 4



Presentación

Luis González

Director General Adjunto de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Desde hace 30 años, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez centra la mayor parte de sus programas en la difusión y extensión de la cultura del libro y de la lectura, y desde 2009, a través del programa *Territorio Ebook, lecturas sin fin*, se ha propuesto escuchar la voz de los lectores, marcándose como objetivo principal de la investigación tratar de comprender sus necesidades en momentos de cambio radical en el panorama de los libros y de la lectura, porque poco se sabe sobre sus deseos, sentimientos y aspiraciones.

La colección *La voz de los e-lectores*, se inició con la publicación de *Ebook 55+, los lectores mayores de 55 años y los libros electrónicos*, la primera pieza de la etnografía digital de lectores de bibliotecas públicas que esta Fundación pretende perfilar después de completar las cinco fases de investigación y experimentación del proyecto *Ebook y Biblioteca*.

Esta segunda entrega *Ebook -18, los lectores niños y jóvenes y los libros electrónicos*, pone de manifiesto la importancia de tener presente a los lectores de estas edades, relevancia que entronca con el interés que esta Fundación ha tenido siempre por potenciar, de una manera especial, la literatura para niños y jóvenes, a través de su [Centro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil](#).

Desde 1986 en este centro, con vocación de servicio público y generador de herramientas y recursos útiles para los profesionales del ámbito educativo, bibliotecario y cultural, se fomentan los hábitos lectores desde las primeras edades; se experimentan permanente las nuevas estrategias y programas; se analizan y se seleccionan la documentación y los materiales, al tiempo que se forma a bibliotecarios, profesores, documentalistas, universitarios y otros profesionales relacionados con la lectura.

En esta ocasión su equipo ha compartido trabajo, experiencias y vivencias con sus compañeros del [Centro de Desarrollo Sociocultural de Peñaranda de Bracamonte](#) (Salamanca), lo que ha permitido que la muestra alcanzase tanto a lectores salmantinos como peñarandinos.



Y de nuevo, son dos equipos de investigadores universitarios salmantinos, capitaneados por Javier Nó y Emilio Sánchez, quienes se han encargado del análisis de la apropiación de los dispositivos lectores, la comprensión lectora y la vivencia personal de la lectura. La reflexión final, desde un enfoque etnográfico que aúna esos dos ámbitos de investigación, corre a cargo del profesor Juan Mata, de la Universidad de Granada.

Como era de suponer, los lectores jóvenes, nativos digitales, aman la tecnología y leen en dispositivos tecnológicos pero también en papel según se desprende de la investigación.

Los resultados, pero sobre todo las reflexiones acerca del proceso seguido, abren nuevos caminos que afectan tanto a los servicios que se ofrecen, como a las dinámicas de las lecturas, así como a la relación con los lectores y los autores, y al desarrollo de nuevas competencias de los bibliotecarios o profesionales relacionados con las nuevas formas de lectura.

Sin duda alguna, esta investigación ofrece información a quienes tienen el libro y la lectura, como materia de reflexión y trabajo, y especialmente, a aquellos que sitúan a los lectores en el foco de sus intereses.





1. Jóvenes lectores, álbumes, novelas, iPads, arte, música... un cóctel que funciona.

Autora: Elisa Yuste

19ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca 2, 3 y 4 de junio de 2011

A mediados de octubre dio comienzo esta nueva aventura en **Territorio Ebook, lecturas sin fin**, *BeatlePAD*, la segunda fase del proyecto *Ebook y Biblioteca*. Los participantes fueron un grupo de cuarenta jóvenes lectores de entre 13 y 18 años dispuestos a leer, escribir, componer, dibujar; y el dispositivo elegido para convertirlos en investigadores de la lectura electrónica fue el *iPad*.

Para este proyecto, el [Centro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil \(CILIJ\)](#) en Salamanca y el [Centro de Desarrollo Sociocultural \(CDS\)](#) en Peñaranda programaron una batería de actividades de animación a la lectura electrónica basada en la obra *El Joven Lennon* de Jordi Sierra i Fabra (Eds. SM).

El Joven Lennon narra los primeros años, decisivos en su carrera, de la vida de John Lennon, uno de los compositores y músicos más influyentes y carismáticos del siglo XX; enumera a todas las personas que modelaron su personalidad y todas las influencias que sacaron brillo a su guitarra; y todo ello contado por un melómano y declarado admirador de John, Jordi Sierra i Fabra, considerado como uno de los mejores escritores de literatura juvenil, que posee una extensa obra en la que la historia del rock y de *The Beatles* siempre han estado presentes. La obra, publicada en 1988, fue reescrita en 2005 y, en esta versión, recoge todos los secretos y momentos decisivos de un adolescente atemporal, los primeros bandazos artísticos y emocionales de un artista inigualable, creador de himnos del pop que se mantienen vivos tantas décadas después.

El pistoletazo de salida de la iniciativa fue una fiesta *hippie, iPad y amor*, a la que asistieron todos los participantes y que transcurrió nada más y nada menos que en un simulado



The Cavern, el famoso club de rock and roll que se hizo mundialmente famoso gracias a *The Beatles*. A lo largo de la tarde, se explicó a los chicos la propuesta, se hicieron juegos para que se conociesen mejor entre ellos y a *The Beatles*, hubo premios y sorpresas de todo tipo y se les hizo entrega de un ejemplar impreso de la novela en torno a la cual se iba a trabajar y de un *iPad* con la obra en formato electrónico y un montón de contenidos relacionados con el tema.

Tras la fiesta, se programaron sesiones en cada centro para mostrarles *How to play* o lo que es lo mismo qué hacer con el *iPad*. Estas estuvieron a cargo de Francisco José Álvarez García «Chisco», profesor de Magisterio de la Universidad Pontificia de Salamanca y experto en herramientas musicales. A ellas también asistieron todos los participantes, tanto los que formaban parte del grupo de control, como los que participaban dentro del grupo experimental. Si bien el grupo estaba un tanto excitado con el dispositivo, las herramientas que conocieron les resultaron fáciles de utilizar y todos se mostraron muy activos y disfrutaron creando su propia música y haciendo una cuenta en *Apple Store* para personalizar sus *iPads*.

Una vez concluidas las sesiones de formación en torno al uso del dispositivo, tuvieron lugar los *Meetings at The Cavern*, denominación que recibieron los encuentros del personal del equipo con los grupos experimentales para hablar de la otra: su autor, los personajes (en especial, el protagonista), los lugares en los que transcurre la novela a través de un *tour* virtual. También se ha de mencionar que, de forma paralela a todos estos encuentros, los chicos fueron cumplimentando los diferentes cuestionarios que recibieron de los investigadores: el de hábitos lectores, el de satisfacción y apropiación del *iPad*.

En los *Meetings at The Cavern* se trabajó y disfrutó con propuestas de todo tipo, desde presentaciones en *Power Point* a juegos, pasando por vídeos y audios; incluso se instaló un reproductor de vinilos para hacer una audición de las canciones que aparecen en la novela y hablar tanto de lo que significaron en su momento como de su influencia actual. En contraposición a estas propuestas de tono didáctico, la creación ha estado muy presente a lo largo de todo el proyecto.

En este sentido, mencionábamos cómo los chicos tuvieron la oportunidad de hacer sus propias composiciones musicales en las sesiones *How to play*, pero también pudieron crear a través de la vinculación de la lectura con el cómic, la música y la fotografía.



1.1. *BeatlePad* o leer en *iPad* *El joven Lennon*

De forma complementaria, se programaron tres talleres. El taller *Beatlecómic*, a cargo de la ilustradora Ana R. Macías, les animó a que coger lápiz y papel y lanzarse a dibujar. Se trabajó la caricatura a través de distintas técnicas y la propuesta culminó con la convocatoria de un concurso de creación de un guión para una secuencia de viñetas con bocadillos mudos relacionada con el tema de la novela; un concierto-audición sobre la historia del rock a cargo de Francisco José Álvarez García «Chisco» en el que los participantes crearon música: melodías, bandas sonoras, letras con herramientas para *iPad*; y, finalmente, una taller de fotografía digital, *Escuela de artistas*, a cargo de del fotógrafo profesional José P. Gegúndez, en el que, entre las diferentes propuestas, intentaron captar la esencia de la mítica imagen de *Abbey Road*.

A largo del periodo de duración del proyecto, los jóvenes participantes han estado en contacto a través de las redes sociales, en concreto, de *Tuenti*. En esta herramienta se creó el perfil *El Joven Lennon* como nexo entre todos ellos y como canal de comunicación de distintas informaciones: recordatorios de actividades, citas de la novela, recomendaciones de música y cine, preguntas sobre la obra.

A través de este canal los chicos también tuvieron la oportunidad de comunicarse entre ellos y compartir fotos u otros materiales de interés con el resto. También pudieron mostrar sus dibujos para el concurso de cómics a través de la página que creó la ilustradora que impartió el taller para motivarlos, *Los 4 escarabajos de Liverpool*.

La programación culminó con el encuentro con el autor de la obra, al que asistieron, de nuevo, todos los participantes. En él, Sierra i Fabra conquistó literalmente a los asistentes con su energía positiva y su entusiasmo y les instó a vivir la vida y luchar por sus sueños, mensaje muy presente en su novela *El Joven Lennon*. A lo largo de la tarde, hubo lugar para los recuerdos, las preguntas, los premios y, como no podía ser menos, la música. También se trabajó, los chicos y chicas participantes hicieron las *pruebas* de los investigadores, fueron entrevistados, etc. Buena cuenta de todo este proceso la fue dando el blog *Lennon a diario*, en el que se han recogido todas y cada una de las sesiones, talleres y propuestas planteadas a lo largo del proyecto, así como anécdotas e informaciones de distinto tipo relacionadas con él.

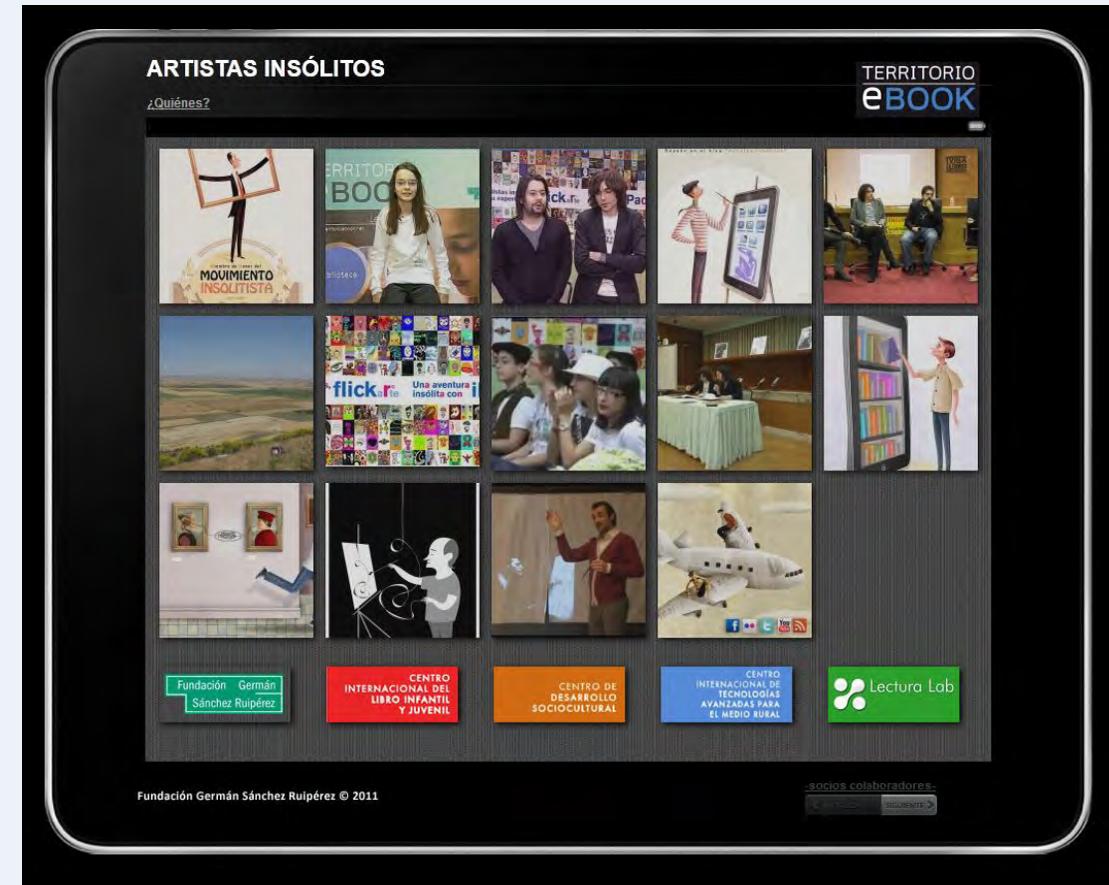


1.2. *Artistas insólitos* toma el relevo

En enero de 2011 dimos comienzo a nueva aventura en *Territorio Ebook*, *lecturas sin fin*, *Artistas insólitos*, la tercera fase del proyecto *Ebook y Biblioteca*. Llegó el turno de los lectores con edades comprendidas entre los 9 y los 13 y también participó un grupo de cuarenta. El dispositivo elegido fue, de nuevo, un *iPad*, y la obra seleccionada, *Artistas insólitos* de Daniel Monedero y Óscar T. Pérez (Ed. La Galera), un catálogo de artistas *insólitos*, que no destacaron por las obras realizadas, sino que su existencia fue la verdadera obra de arte, personajes que vivieron como si la vida fuese una obra de arte.

La propuesta que se programó en torno a la obra de Daniel y Óscar siguió la estela de la anterior con un esquema similar en el que el trabajo de investigación se combinó con las actividades de carácter lúdico, las sesiones en torno a la obra, los talleres, etc.; todo ello, teniendo muy presentes todas las posibilidades que ofrecía esta obra en la que texto e imagen tienen un peso importante y, qué duda cabe, los gustos e intereses del público con el que se ha trabajado. Si en *BeatlePad*, la música estuvo omnipresente, aunque vinculada a diferentes lecturas, formatos y representaciones artísticas; en este caso, el arte fue el gran protagonista.

En este sentido, la presentación del proyecto adoptó el formato de una exposición, las reuniones sobre el álbum se transformaron en estudios de artistas y los talleres hicieron las veces de laboratorios de arte en torno a la dramatización y la creación de un *lip dub*. De nuevo, la propuesta se cerró con el encuentro con los autores que, en esta ocasión, no fue primerizo puesto que fueron los invitados de honor de la presentación. La diferencia principal de este proyecto respecto al anterior tuvo precisamente que ver con la implicación de los autores de la obra que, esta vez, tuvieron mucha presencia, tanto en la presentación y en el cierre como en el blog a través del cual se canalizó la actividad. La red social elegida para que los participantes compartieran sus trabajos fue *Flickr*.



Las técnicas utilizadas en el estudio han sido variadas, cualitativas y cuantitativas, con el objetivo de recoger los datos suficientes para poder tener una visión transversal de la adaptación a los diferentes dispositivos de lectura y valorar el impacto de las actividades sobre la comprensión de las obras.

Los miembros del [equipo de la Universidad Pontificia de Salamanca](#), bajo dirección de Javier Nó, responsables de medir la satisfacción del usuario con el dispositivo y la apropiación, hicieron preguntas a los participantes acerca de sus impresiones en el uso de la tecnología, cuestionarios para determinar los usos dados a los dispositivos, les pidieron que describieran cómo se iban sintiendo con el uso del dispositivo y sus diferentes aplicaciones, y, finalmente, seleccionaron a algunos de los que participaron e hicieron un grupo de discusión.

El [equipo de la Universidad de Salamanca](#), por su parte, coordinado por Emilio Sánchez Miguel, analizó los niveles de comprensión del texto a través de entrevistas, abiertas y semi-dirigidas, y de una tarea de emparejamiento. Además estuvo presente en todas las actividades desarrolladas con los participantes.

Algunas conclusiones (correspondientes a *BeatlePad*)

- En general, los lectores acogen de forma excelente los nuevos dispositivos de lectura, se habitúan rápidamente a su uso, que va mucho más allá de su funcionalidad lectora, y valoran sus ventajas sobre los inconvenientes, que estiman escasos (puerto USB, cámara).
- Sin embargo, el grupo de jóvenes que participó en la dinamización se muestra notablemente más satisfecho con el dispositivo, la lectura en el mismo y la experiencia vivida, que el grupo de control.
- Además, el hecho de recibir un acompañamiento en la lectura con los nuevos dispositivos convierte al grupo experimental en prescriptor. Conoce mejor las po-

sibilidades del dispositivo, en especial las ventajas que tiene como herramienta para una lectura enriquecida.

- A los jóvenes les parecen imprescindibles muchas de las funcionalidades del dispositivo; sin embargo, la distribución de estas preferencias varía entre el grupo de control y el experimental, siendo este último más proclive a valorar funciones relacionadas con la lectura enriquecida (anotar, buscar).
- La propuesta de dinamización tiene efectos relevantes sobre la comprensión lectora (los lectores guiados del grupo experimental aportan más detalles sobre el personaje principal, mencionan a más personajes, captan mucho más sobre el contexto musical y con rotundidad ofrecen más detalles sobre la trayectoria de *The Beatles*).

2. La apropiación de los dispositivos lectores. *Artistas insólitos* y *BeatlePad*

Autor: Javier Nó

(La investigación ha sido dirigida por Javier Nó y en el equipo de investigación han participado Juan Carlos Gacitúa, Juan Ramón Martín, Fernando Galindo, Sergio Ortega y Fernando Suárez).

Facultad de Comunicación. Universidad Pontificia de Salamanca

Introducción

El programa *Territorio Ebook, lecturas sin fin* (2009-2011), es una iniciativa de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez cuyo objetivo es analizar el impacto que esta nueva forma de leer va a provocar entre los lectores. Se trata de una investigación pionera sobre las implicaciones que comporta la introducción de los libros electrónicos en las aulas, las bibliotecas y las universidades; tres espacios de lectura que es necesario reinventar, tres pilares para un programa de largo recorrido que tendrá implicaciones tanto en el comportamiento de los lectores, como en las nuevas competencias de los profesionales que trabajan en torno al mundo del libro, al tiempo que supondrá una nueva forma de concebir los espacios culturales.

El proyecto *Territorio Ebook*, de la FGSR, ha querido desde un principio, articular una estrategia de investigación que siguiera todo el proceso de incorporación de los dispositivos electrónicos de lectura en diferentes ámbitos. Debido a la escasez de investigación en la implantación de *e-books* y dispositivos *e-readers*, este proceso debía ser lo más completo posible, riguroso y plenamente adaptado a la realidad a la que va destinado todo el proyecto.

Es por esto que, dentro de la sección *Territorio Ebook y Biblioteca*, la investigación se ha realizado por grupos de edad. Este informe se corresponde con la experiencia que se llevó a cabo con niños y jóvenes de edades comprendidas entre nueve y dieciocho años y se utilizó, como dispositivo, el *iPad*.



2.1. Objetivos de la investigación

El proyecto de investigación que se desarrolla en el marco del programa *Territorio Ebook* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, plantea una serie de objetivos que se derivan de una idea principal:

Evaluar y diseñar los procedimientos de **implantación de dispositivos para la lectura de libros electrónicos** en bibliotecas y centros de formación.

Se hace necesario diseñar estrategias de acompañamiento que permitan a los usuarios percibir el valor añadido que aportan los nuevos dispositivos de lectura. Dado que al menos por motivos económicos y logísticos en el ámbito de las bibliotecas y centros culturales es previsible que el libro electrónico se implante en no mucho tiempo, parece imprescindible, acompañar cada implantación estratégica de investigación que valide las acciones y los métodos empleados.

De este objetivo general de investigación se derivan los siguientes objetivos específicos:

a. Evidenciar las diferencias en la **satisfacción del lector** de libros electrónicos que pudieran derivarse de la pertenencia a **distintos grupos de edad**.

Una parte importante de lo que en estos últimos años se está denominando apropiación en referencia a las nuevas tecnologías, es la relación del usuario con la tecnología, tal como este la percibe. Esta satisfacción del usuario se manifiesta en componentes susceptibles de ser medidos y fuertemente relacionados con experiencias anteriores. Es por esto último que parece adecuado realizar el análisis diferenciando grupos de edad que en los términos de Prensky, comúnmente aceptados, se corresponden con nativos, inmigrantes y desconectados. También por este motivo, **los dispositivos de lectura que se emplean en el presente grupo de edad se ajustan a sus conocimientos, alfabetización digital e intereses**.

b. Determinar las **estrategias de animación** destinadas a niños, jóvenes, adultos y mayores, para la correcta apropiación del libro electrónico tanto como formato de lectura como en cuanto a la aceptación del dispositivo tecnológico en sí.

Del estudio comparativo que se presenta deberían poderse deducir los tipos de acciones más eficaces para integrar en la animación a la lectura, nuevos dispositivos y nuevos formatos que nos preparen para un futuro imparables en el que progresivamente se restringirá el uso del papel a favor de soluciones tecnológicas. **Para estos casos concretos, las estrategias de animación no sólo se adaptan al grupo de edad sino también al tipo de dispositivo utilizado: el iPad, en dos dinimizaciones muy diferentes, relacionadas con los intereses de preadolescentes y adolescentes.**

c. Conocer las características tanto de **adaptación de los contenidos** como de **usabilidad de los dispositivos** que más aprecian los lectores.

Conscientes de que en el ámbito de los libros electrónicos hay aspectos tecnológicos más maduros, como los formatos digitales y otros que están más en ciernes, como los soportes de lectura, se recogerán en este estudio datos que puedan completar la escasa literatura en el campo y sean de utilidad para el desarrollo futuro.

2.2. Planteamiento de la hipótesis

Con el fin de darle un sustento teórico a las acciones que se realizarán y apoyarlas desde las predicciones de un modelo, se recurrió a la teoría del espacio de interacciones, que se entiende desde el constructivismo social. Consideramos que la interacción en un nuevo entorno o contexto depende directamente de tres factores denominados **dimensiones del espacio de interacciones** y que se definen como sigue:

Disposición

El grado en que el entorno y las características de los sujetos o grupos facilitan los encuentros para que se puedan producir transacciones de información. La disposición (*affordance*) hace referencia tanto al acceso a los dispositivos, como a la información y depende no sólo de las características tecnológicas del entorno sino también de la motivación, conocimiento y actitud de los individuos. Se consideró que el *iPad*, en niños y adolescentes, ya implica en sí mismo una alta disposición por parte de los lectores.

Coherencia operacional

Secuencias de negociación que permiten la utilización de códigos comunes entre las partes de un sistema. En cuanto al contexto, la satisfacción percibida en la interacción con este, así como la rapidez con que el individuo pueda apropiarse del entorno, son consecuencia directa de la coherencia operacional del sistema. En cuanto a la interacción con los otros, sentirse participante permite acercarse en la coherencia argumentativa y compartir estructuras lógicas de comunicación con los demás. Nuevamente nos encontramos con que en los niños es menos necesario proponer un proceso, dado que siendo nativos digitales, la mera introducción del artefacto ya produce la alteración del entorno suficiente como para generar procesos de comunicación.



Certidumbre

Grado de seguridad que ofrece el entorno para que surjan las acciones encaminadas a conocer, resolver una situación. En la investigación que se ha llevado a cabo esta variable viene siempre condicionada por el hecho de pertenecer o no a los talleres de lectura.

Al considerar las implicaciones de la introducción de una nueva tecnología en un determinado grupo, lectores de entre 9 y 13 años en este caso, desde el modelo de Nó (2006), se pueden realizar las siguientes predicciones:

La 1ª predicción tiene relación con la dimensión de **coherencia operacional**. El grado de interacción en un entorno de comunicación mediada por tecnologías estará en relación con la distancia cognitiva que se produce. Más concretamente, para el caso de la investigación, se entiende que cada uno de los grupos establecido, por su procedencia y grado de alfabetización digital, necesitará estrategias diferentes para la apropiación de los dispositivos de lectura electrónicos.

La 2ª predicción parte de la dimensión de **disposición**. Si nuestro modelo de espacio de interacciones define bien el entorno, la disposición de los individuos a interactuar con el nuevo dispositivo y su contenido, así como posiblemente con otros usuarios, dependerá directamente de las secuencias de acción que se promuevan en dicho entorno.

La 3ª dice que el **espacio de interacciones**, es decir, la situación en cada una de las tres dimensiones, condicionará los procesos de comunicación, del mismo modo que tradicionalmente lo hace la arquitectura de un aula. Por lo que modificando el entorno de interacción, condicionando a los participantes en un entorno tecnológico concreto, modificamos directamente los procesos de construcción de conocimiento.

A partir de estas se formularon las hipótesis tanto generales, como las que guiaron la investigación en este grupo específico de edad:

Hipótesis general:

La incorporación del libro electrónico a las bibliotecas requiere un proceso de acompañamiento adaptado a los diferentes públicos.

Hipótesis derivadas:

1. La apropiación de los dispositivos lectores de libros electrónicos en los diferentes grupos de edad depende directamente de la adaptación específica de la estrategia de acompañamiento.
2. La apropiación de los dispositivos lectores de libros electrónicos en los diferentes grupos de edad depende también del tipo de dispositivo lector y sus funciones más o menos cercanas a los intereses de la edad.
3. En lectores muy jóvenes, la introducción de un *tablet* para la lectura y otras actividades modifica su espacio de interacciones de tal modo que impulsa por sí mismo el proceso de apropiación.
4. Debido a que los niños y jóvenes pertenecen a los denominados *nativos digitales*, el dispositivo en sí no es suficiente para producir los cambios deseados, por lo que se hace necesario un proceso de acompañamiento especialmente adaptado al tipo de dispositivo. **La incorporación del libro electrónico a las bibliotecas requiere un proceso de acompañamiento adaptado a los diferentes públicos.**

2.3.Descripción de las variables a medir

¿Qué es la satisfacción de usuario?

El concepto de satisfacción de usuario puede ser muy amplio, pero en el ámbito de las tecnologías digitales, hace referencia a una variable relacionada con la aceptación de los nuevos dispositivos tecnológicos. En los últimos años, con la expansión de la web y nuevos dispositivos de acceso a la información, para descubrir las necesidades de los usuarios y las dificultades que estos pueden experimentar al usar los productos y servicios tecnológicos que les ofrecemos, se recurre a diversos métodos y técnicas de medición y evaluación que tienen su origen en la práctica de la usabilidad (Hassan, 2006).

Su definición formal nos ofrece una serie de componentes o variables que nos descubren su naturaleza empírica y nos ayudan a no considerarla como algo abstracto o subjetivo. Sus componentes son: **facilidad de aprendizaje (*Learnability*)**, **eficiencia**, **calidad de ser recordado (*Memorability*)**, **eficacia y satisfacción**.

A partir de estos atributos, tradicionalmente asociados con la facilidad de uso, la usabilidad puede ser medida y evaluada facilitando así la mejora de la experiencia de usuario. Las propuestas, hoy en día se centran en observar las reacciones y la información de los usuarios frente a productos innovadores, de forma que se pueda cuantificar objetivamente la usabilidad del diseño, contabilizar el número de errores que se producen o medir el tiempo que tardan en completar ciertas tareas.

Es por esto que para la comprensión de la satisfacción de usuario en un determinado

contexto, se ha hecho necesario conjugar diversas técnicas de recogida de datos que abarquen tanto aspectos cuantitativos (escalas) como cualitativos (cuestionarios, diarios, grupos de discusión...)

¿Qué se entiende por apropiación?

En el ámbito de la sociedad de la información se entiende la apropiación como un proceso creativo que implica la **adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio**. Apropiarse de una tecnología nueva, implica una cierta satisfacción, la comprensión de sus códigos y su uso *natural* en ámbitos para los que anteriormente no se contaba con la misma. (Subercaseaux, 2002).

Desde el modelo propuesto, la apropiación es un aumento en el factor disposición que depende directamente de las coherencias operacionales (negociación de significados y reducción de la distancia cognitiva) y de la reducción de la incertidumbre que genera un nuevo elemento en el espacio. Las diferencias en la variable apropiación se han constatado de forma triangulada a partir de los datos obtenidos por la escala de satisfacción de usuario y los *focus group*. La primera aplicada a toda la muestra y las segundas a una parte seleccionada en cada grupo participante en la investigación. Es por esto que para la comprensión de la satisfacción de usuario en un determinado contexto, se ha hecho necesario conjugar diversas técnicas de recogida de datos que abarquen tanto aspectos cuantitativos (escalas) como cualitativos (cuestionarios, diarios, grupos de discusión...)



2.4. La muestra empleada. Descripción del grupo

Selección de la muestra

La población de referencia en esta investigación pertenece a Salamanca (CILIJ) y Peñaranda de Bracamonte (CDS), localidad de la provincia de Salamanca, y está constituida por ochenta lectores (cuarenta entre 9 y 13 años y otros cuarenta entre 13 y 18 años), socios activos de las Bibliotecas (han hecho uso del préstamo en 2009).

De cada uno de los dos grupos de cuarenta lectores, veinte pertenecen al centro de Salamanca y otros veinte al de Peñaranda de Bracamonte. Cada uno de estos grupos de procedencia se divide, a su vez, en dos grupos de diez jóvenes, según su pertenencia o no a los talleres de lectura de la Biblioteca:

- **Grupo experimental o lectores de talleres:** cuarenta lectores en total (veinte de cada franja de edad) que forman parte de los talleres de lectura.
- **Grupo de control:** cuarenta lectores (veinte de cada franja de edad) que no forman parte de los talleres.

Criterios de selección

Los criterios de selección aplicados a los grupos, finalmente fueron:

- Pertenencia o no a los talleres de lectura de las Bibliotecas.
- La edad: mayores de 8 años y menores de 14, por una parte, y mayores de 13 años y menores de 18, en segundo lugar. Se procuró el mayor equilibrio posible en las diferentes franjas.
- Ser lectores asiduos del centro.



2.5. Descripción del procedimiento

Exposición a la variable independiente *DISPOSITIVO (pretest-postest)*

A todos los participantes de la investigación se les entregó un dispositivo de lectura, concretamente el *iPad* de *Apple*, con capacidad para la interacción táctil. Para homogeneizar el efecto de otras posibles variables diferenciadoras entre grupos, esto se hizo en un acto protocolario al que se le dio especial relevancia, de forma que los efectos de sentirse escogido para la investigación y de motivación para participar, fueran equivalentes entre ambos grupos. El dispositivo fue suyo durante el periodo en que se realizó la investigación, pudiéndolo utilizar en los ambientes que estimara cada uno de los participantes o mostrarlo a amigos y familiares.

Exposición a la variable independiente *ACOMPAÑAMIENTO (experimental)*

Una de las variables independientes de la investigación, la fundamental en el estudio longitudinal, es el acompañamiento, que en el caso de este grupo, se lleva a cabo a través de los talleres de lectura.

La *manipulación* experimental consiste en que sólo uno de los grupos acude a dichos talleres en los que se realizan las tareas de dinamización en torno a la lectura. En este proceso, que se puede llamar de acompañamiento, se realizan una serie de actividades encaminadas a la apropiación de la obra y que, desde el punto de vista de la investigación, se supone que debe influir asimismo en la apropiación del nuevo dispositivo de lectura.

Las actividades de dinamización se pueden dividir en determinadas estrategias fundamentales que pretenden potenciar la organización de la lectura, su comprensión y la motivación, respecto del grupo de control.

En el caso del primer grupo, el de los niños, las actividades fueron las siguientes:

1. En primer lugar, a los lectores de talleres se les amplió la experiencia ALFIN.



2. Por otro lado, se organizaron talleres de lectura relacionados con el contenido del libro, realizándose en ellos diversas actividades.

3. Además durante dos días asistieron a *Doblaje de arte* en el que crearon un *lipdub*.

4. Por último aprendieron técnicas de interpretación con una actriz, representando uno de los artistas insólitos.

En el caso del grupo de los jóvenes se desarrollaron las siguientes actividades:

1. En primer lugar, todos los participantes del proyecto asistieron a la fiesta *iPad y amor*, en la que se presentaron las diferentes actividades. Al igual que todos, participaron en la primera sesión de formación sobre el dispositivo. Para finalizar el proyecto todos disfrutaron del encuentro con Jordi Sierra i Fabra, autor de *El joven Lennon*.

2. Los lectores de los talleres, el grupo experimental, trabajaron el contenido de la novela en diferentes sesiones. *Reuniones en la caverna* tenía como objetivos compartir opiniones sobre el autor, los protagonistas, la música y los diferentes temas que contiene la novela.

3. Además los miembros de estos talleres recibieron una motivación extra. Se llevó a cabo un programa de actividades: concurso de cómics, taller de fotografía, taller de creación musical, torneo de videoconsola, y diálogos a través del *blog* y de *tuenti*. Estas características propias de la labor de acompañamiento que recibe el grupo experimental deberían suponer la diferencia clave en las variables dependientes (satisfacción y comprensión) con el grupo de control.



2.6. Descripción de las técnicas

Dadas las características de la investigación y de las hipótesis planteadas el método de recogida e interpretación de datos trianguló técnicas cuantitativas con cualitativas. Se trata de conseguir el mapa más completo posible de los procesos relacionados con las variables dependientes formuladas.

A. Escala de satisfacción de usuario.

Questionario para la medición (evaluación) de la satisfacción de uso. Test temprano y postest final. En el mismo documento de la escala, se adjuntaron ítems pertenecientes al cuestionario de apropiación. Estos ítems nos ofrecen una primera valoración cualitativa que permite interpretar mejor los resultados de las escalas. En el postest, se añadieron algunas cuestiones que aportan información relevante en la comprensión de los resultados pero que sólo tenían sentido al final del proceso, como las características de los libros leídos.

B. Focus group.

Realizado a un pequeño grupo seleccionado de cada uno de las dos muestras: experimental y de control para obtener datos de tipo cualitativo que permitan completar, matizar o comprender los resultados obtenidos en las escalas.

2.7. Resultados e interpretación

Resultados de tipo cuantitativo

Los resultados se obtienen de las escalas que estaban diseñadas dentro de un cuestionario más completo que incluye otro tipo de datos. Hay cinco apartados que dependen exclusivamente de los valores obtenidos en estas escalas y que están orientados fundamentalmente a medir el grado de satisfacción de los usuarios y la medida en que este difiere entre los grupos experimental y de control.

Interpretación de los resultados obtenidos en ambos grupos de edad

Los resultados obtenidos con los participantes de ambos grupos, control y experimental, nos permiten hablar de coincidencias en percepciones y de diferencias significativas en valoraciones finales.

Inicialmente todos ellos han mostrado un gran interés por el dispositivo utilizado. Sus primeras impresiones y percepciones sobre el dispositivo electrónico entregado, un *iPad* de primera generación, han sido positivas en la medida que lograban el acceso a una tecnología con un coste elevado para su perfil de consumidores–usuarios.

De la misma forma su adaptación al dispositivo ha sido rápida y todos han coincidido en valorarlo como fácil de usar, cómodo e intuitivo.



Recordemos que desde la aparición del *iPad*, la revolución en tecnologías móviles y tabletas ha aumentado notablemente y su éxito ha ido acompañado de una constante aparición en medios de comunicación y soportes publicitarios que lo han convertido en un objeto de deseo por millones de usuarios. Sus ventas se han disparado en el último año y comienza a producir un significativo porcentaje del tráfico de Internet a nivel mundial.

Nuestros participantes han sido protagonistas de esta revolución y, como señalábamos, no aparecen en las estadísticas sobre consumidores pero son los que menos dificultades parecen tener para usar e interactuar con el dispositivo.

Aun así, esa rápida apropiación del dispositivo y su motivación inicial por lograr el acceso al mismo han provocado, a su vez, que el 90% de los participantes se hayan mostrado críticos con los pequeños fallos de funcionamiento o con algunas limitaciones y/o restricciones. En el caso de ambos grupos (control y experimental) los problemas señalados estaban relacionados especialmente con la conectividad.

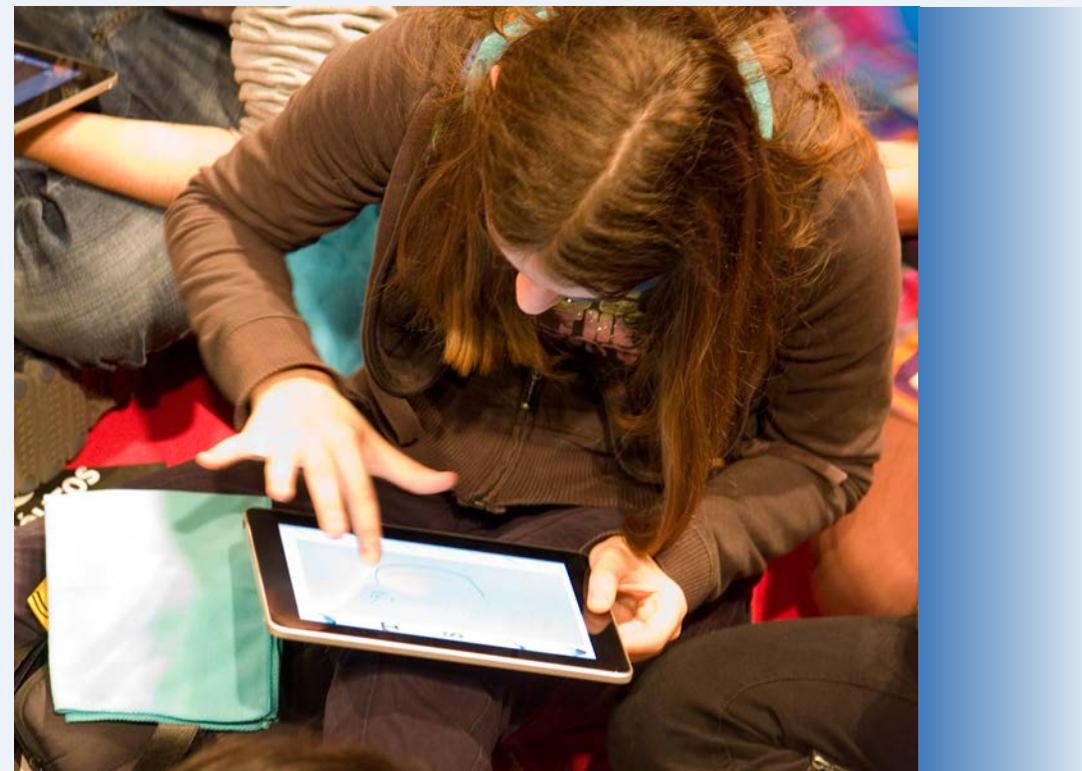
En el caso del grupo experimental se sumaban limitaciones y dificultades relacionadas con los procesos de escritura y lectura en pantalla.

Por los datos extraídos y una vez analizadas las diferencias entre ambos grupos, las valoraciones finales comienzan a ser estadísticamente significativas y nos indican que la tarea de acompañamiento facilita una actitud más definida hacia el dispositivo y un acercamiento al uso del mismo para la lectura. Precisamente es el grupo experimental quien manifiesta su interés por el papel como soporte válido para cierto tipo de lecturas como novela o poesía. De esta manera, la crítica de este grupo hacia el *iPad* viene marcada por una diferencia en la interpretación del proceso de lectura y nos permite señalar que las dinimizaciones preparadas y diseñadas para este perfil de usuario específico facilitan una mayor apropiación del *e-reader* en el ámbito más propio de la lectura. Igualmente las impresiones iniciales del usuario ante un dispositivo como el *iPad* no parecen suficientes para generar un adecuado uso y manejo de textos.

El grupo experimental ha profundizado más en estos aspectos hasta el punto que la

posible compra de una tableta con tantas prestaciones no la consideran tan necesaria. *El dispositivo es útil pero no necesario*, señala uno de los participantes.

Formar parte del estudio les ha llevado a pensar que un aparato con tantas prestaciones no era la mejor opción como soporte de lectura y que, efectivamente, tiene más sentido como dispositivo de ocio y entretenimiento.



2.7. Resultados cuantitativos. *Artistas insólitos*

Todos los participantes (100%) de ambos grupos (control y experimental) se han sentido ilusionados al formar parte de la experiencia y les ha parecido motivador.

- En ambos casos consideran la tableta como un dispositivo fácil de usar, rápido, con escasos fallos de funcionamiento y con el que te puedes familiarizar en muy poco tiempo.
- Un 50% de los participantes del grupo control (GC) y un 55% de los participantes del grupo experimental (GE) consideran que la interacción con los dedos facilita completamente el trabajo. Pero cuando hablamos del modo de escritura este porcentaje baja ligeramente al 40% del GC y al 44% del GE.
- En la visualización de textos todos los participantes está completamente de acuerdo en que el dispositivo facilita la lectura. Su navegación es cómoda, puedes seguir con facilidad el argumento de la obra y los textos se ajustan bien al tamaño de la pantalla. Quizás cabe resaltar que el acceso al punto de lectura es un poco lento para un pequeño porcentaje de los participantes.

Para ambos grupos las prestaciones más valoradas por orden de importancia son:

Opción	GC	GE
Acceder a internet	88%	90%
Ver vídeos	72%	50%
Búsqueda de texto	55%	65%
Color	55%	55%
Anotaciones	44%	60%
Cubierta de la portada	33%	30%
Subrayar	44%	30%

Fig. 1: Prestaciones más valoradas por orden de importancia

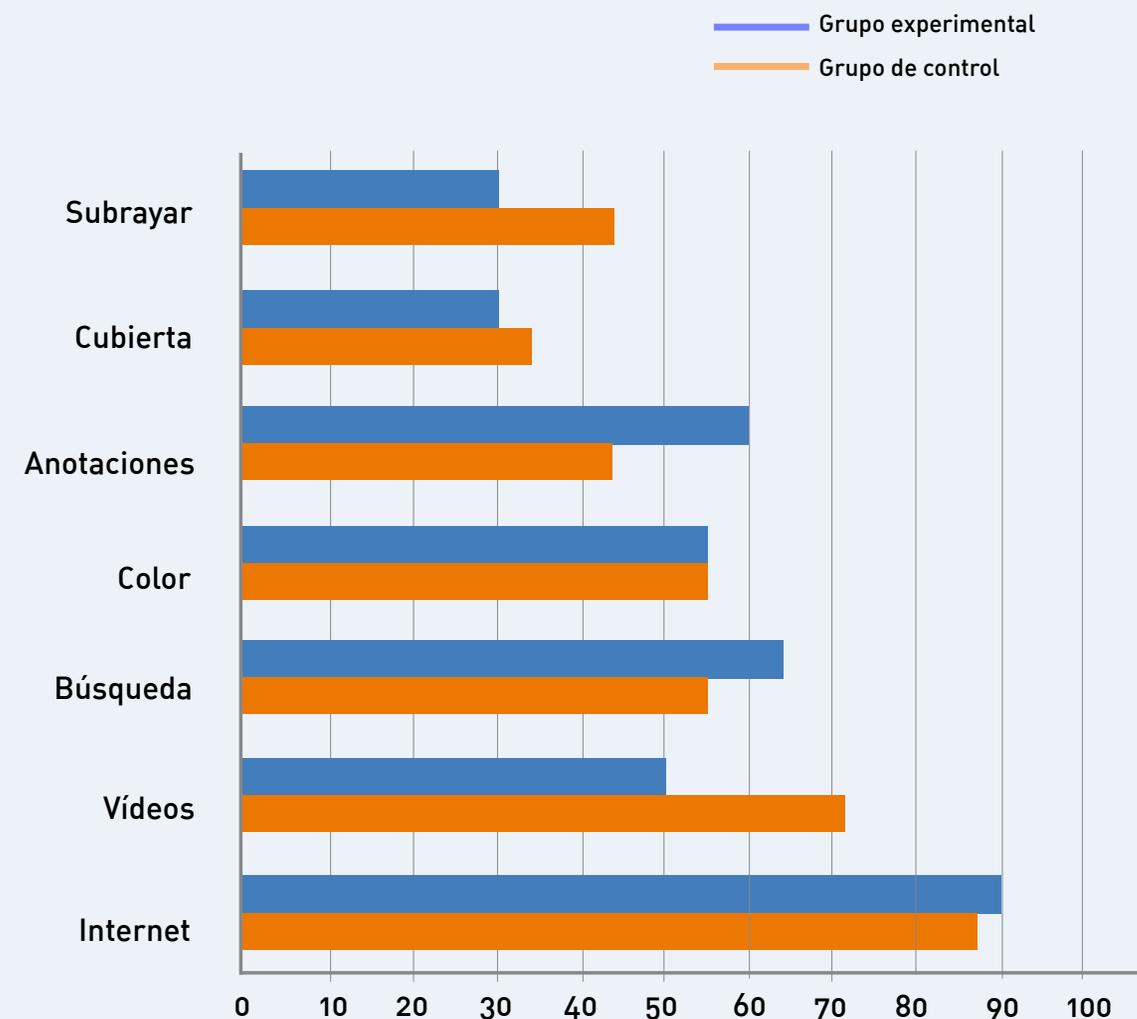
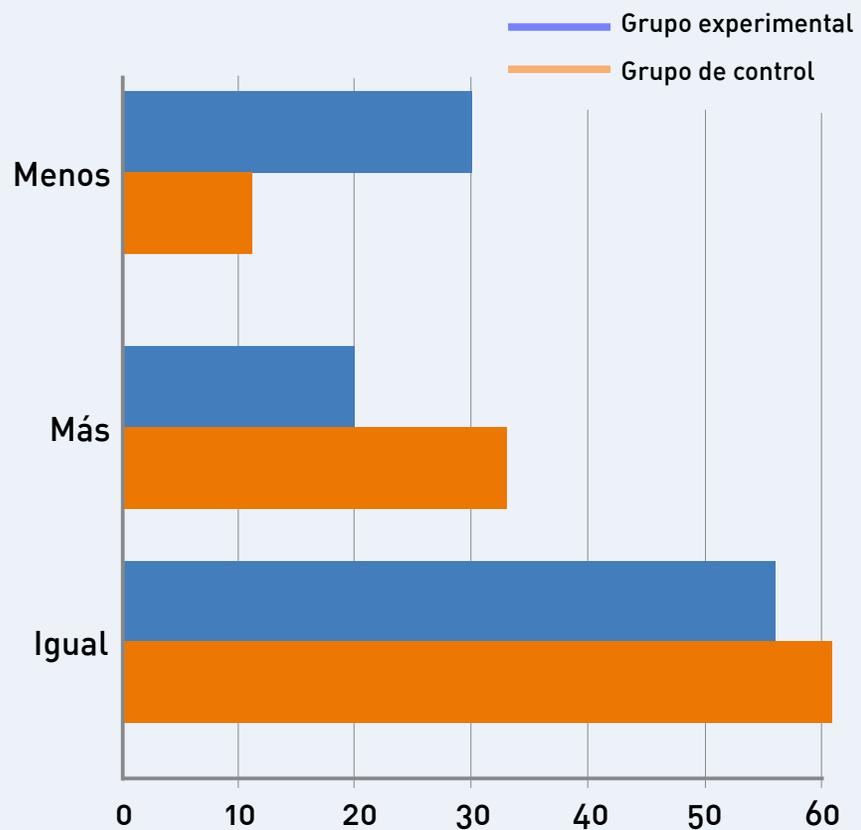
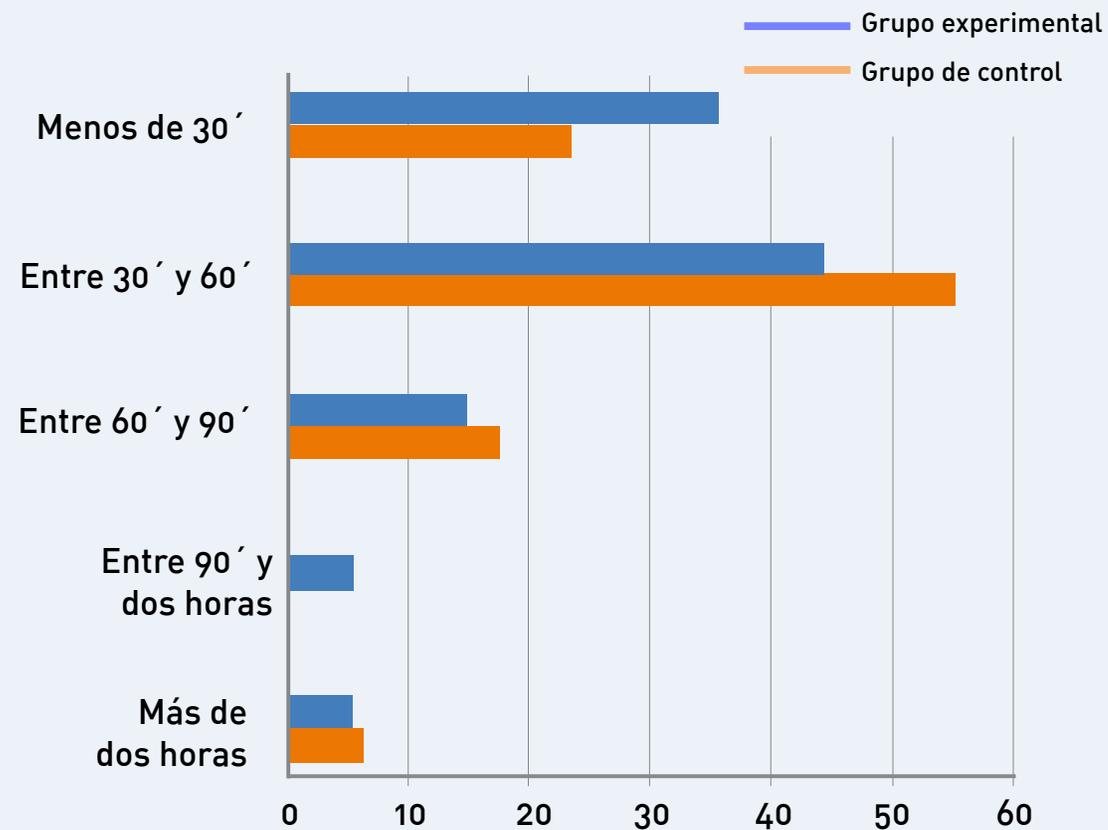


Fig. 1.1: Prestaciones más valoradas por ambos grupos



	Menos	Más	Igual
GC	11%	33%	61%
GE	30%	20%	55%

Fig. 2: Con el libro electrónico has leído...



	Menos de 30´	30´ y 60´	60´ y 90´	90´ y 120´	+ de 2 h.
GC	22%	55%	17%		6%
GE	35%	45%	15%	5%	5%

Fig. 3: Tiempo máximo que has estado leyendo

El mismo porcentaje de participantes (95%) del GC y del GE han leído en los mismos lugares que antes.

	Papel		iPad	
	GC (18)	GC (18)	GC (18)	GC (18)
Poesía	14	14	3	6
Teatro	7	12	10	9
Novela	6	13	10	9
Prensa y revistas	9	10	10	11
Libros informativos	5	3	12	18
Informes	6	7	10	12
Otros	5	6	8	9

En ambos casos su percepción sobre el dispositivo electrónico ha cambiado mucho y han compartido la experiencia de uso con otras personas logrando transmitir fascinación y aprecio por el dispositivo.

¿Recomendarías el iPad?

	GC	GE
SÍ	100%	95%
NO		5%

¿Tiene futuro?

	GC	GE
SÍ	100%	100%
NO		

Fig. 5: Soportes preferidos para distintos tipos de lectura
(por número de personas)

A partir de ahora leerás...

	GC	GE
Papel	11%	10%
Libro electrónico	17%	
Ambos	83%	90%

¿Te comprarías un iPad?

	GC	GE
SÍ	100%	85%
NO		15%

Desde la aparición del *iPad* en el mercado (marzo 2010) la revolución de las tabletas ha ido aumentando progresivamente. Sin embargo las cifras de venta de este dispositivo permiten pensar que su éxito es indiscutible. En septiembre de 2010 se habían llegado a vender 7,5 millones y, a fecha del mes de junio de 2011, el número de *iPads* vendidos superaba la cifra de 25 millones.

Gran parte de la industria se ha quedado sorprendida de la forma en que los consumidores se han lanzado a las tiendas para comprar este dispositivo capaz de producir el 1% del tráfico de Internet a nivel mundial.

Los participantes de *Artistas insólitos* no aparecen en las estadísticas e infografías que se han realizado sobre consumidores y usuarios de *iPad* puesto que su precio o la posibilidad de acceder a su compra son reducidas. Sin embargo sabemos que son los que menos dificultades tienen para usar e interactuar con el dispositivo.

Logran apropiarse del mismo con mayor rapidez pero a la vez son más conscientes de sus limitaciones y más críticos con los pequeños fallos de funcionamiento.

En este sentido, y con independencia de formar parte del grupo de control o experimental, todos los participantes han resuelto el cuestionario *pretest* con un alto grado de satisfacción y con el deseo de hacer un uso extensivo y variado del *iPad*. Todos habían oído hablar de este aparato y siempre en un sentido muy positivo ya que lo asocian a *juego y entretenimiento*. Algún usuario añadía *mola mucho*.

Finalmente el grupo experimental se ha mostrado más crítico con el uso del dispositivo y sigue considerando el papel como un soporte válido para cierto tipo de lecturas como novela o poesía. Hasta el punto que ni un solo participante de este grupo valora el libro electrónico como única opción posible para leer textos. Si a esto añadimos que solo el 85% de ellos lo compraría podemos interpretar que el hecho de haber profundizado más en aspectos relacionados con la lectura les ha llevado a pensar que no era la mejor opción y que, efectivamente, tiene más sentido como dispositivo de ocio y entretenimiento.

2.8. Resultados cuantitativos. BeaglePad

Dos hechos claros deben resaltarse respecto de los resultados obtenidos con estas escalas:

- Las puntuaciones del grupo experimental son suficientemente superiores a las obtenidas en el grupo de control. En la mayoría de los apartados, medidos individualmente, la diferencia es estadísticamente significativa a un nivel de error máximo de 0,10 y en varios casos notablemente inferior.
- Los valores medios obtenidos son muy elevados respecto a lo que cabría esperar. Dado que las escalas en estos puntos están muy ligadas al uso de *iPad*, indica que se acertó plenamente con el dispositivo a emplear. A continuación se presentan los resultados resumidos en un gráfico radial que permite la comparación entre los dos grupos participantes en el proyecto en algunas de las escalas.

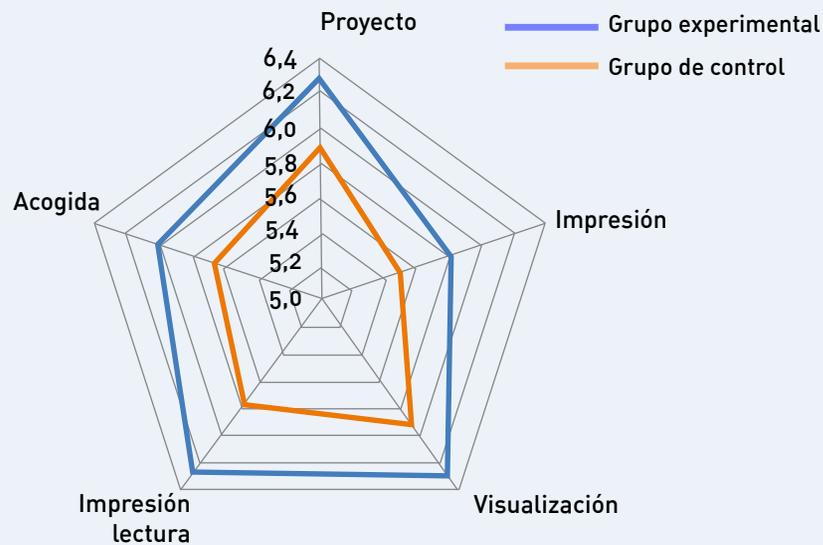


Fig. 2: Anotaciones en los diarios de campo por categorías, frecuencia, utilidad y fortaleza. Grupo de control

Aunque el gráfico está adaptado para maximizar los efectos de la variable acompañamiento, las diferencias entre ambos grupos son muy claras, sobre todo en la impresión que tienen sobre la lectura en *iPad*. Esto nos dice hasta qué punto el hecho de haber pertenecido a un grupo con el que se han llevado a cabo dinimizaciones específicamente diseñadas, permite una mayor apropiación del dispositivo en el ámbito más propio de este estudio: la lectura.

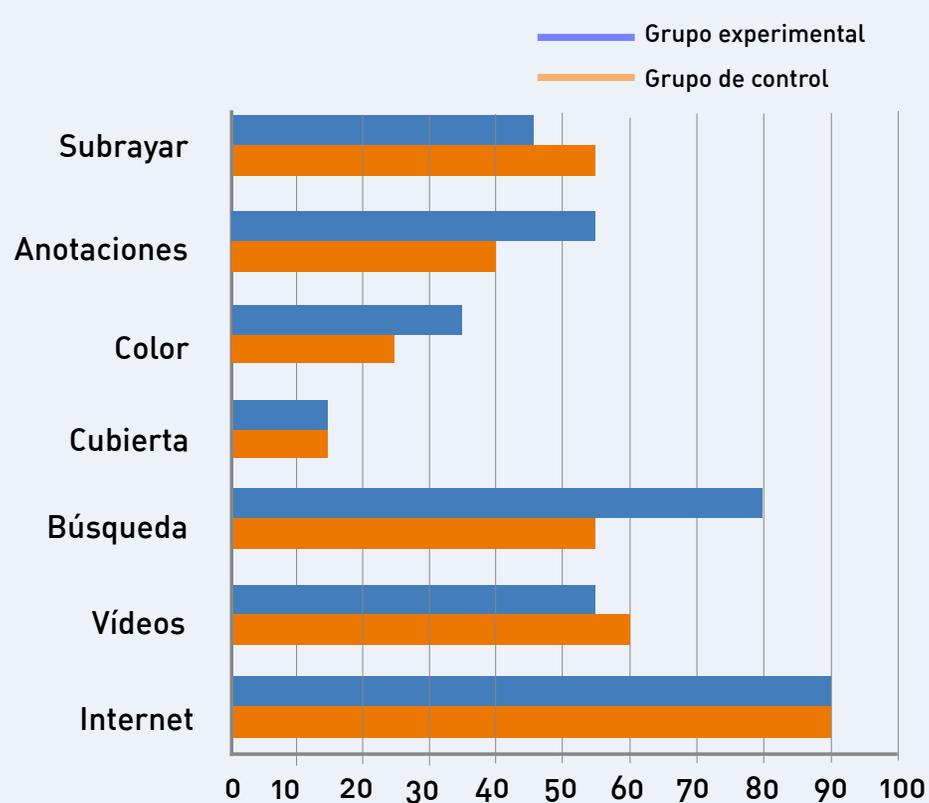
Además, en la variable de satisfacción de usuario, que se puede decir que miden el resto de apartados de la escala, las diferencias también están a favor del grupo experimental, corroborando la idea de que el dispositivo, por sí mismo, no es suficiente para generar una actitud hacia el mismo. Al menos no autosuficiente.

Es particularmente significativo que incluso la visualización y manejo de textos les parezcan más adecuados a los lectores del grupo dinamizado que al de control.

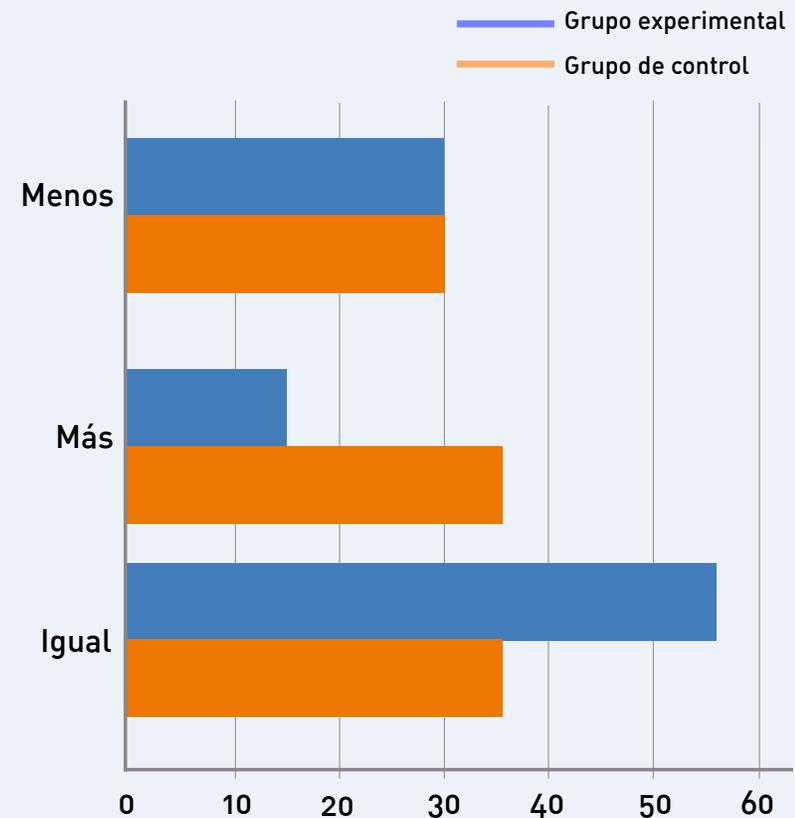
Este dato da relevancia a la tarea llevada a cabo con ellos y refuerza la idea de que incluso en este grupo de edad y con un dispositivo claramente atractivo desde el punto de vista comercial, la tarea de acompañamiento resulta útil para el acercamiento al uso del mismo para la lectura.

Otros apartados en el que difieren ambos grupos, se extraen de las respuestas a la parte de cuestionario. Se trata de algunas preguntas de elección que resultan reveladoras del modo en que los participantes en ambos grupos se han apropiado del dispositivo. Aunque obviamente en este grupo de edad, no ha habido dificultades al respecto, sí hay diferencias en los intereses mostrados por ambos grupos.

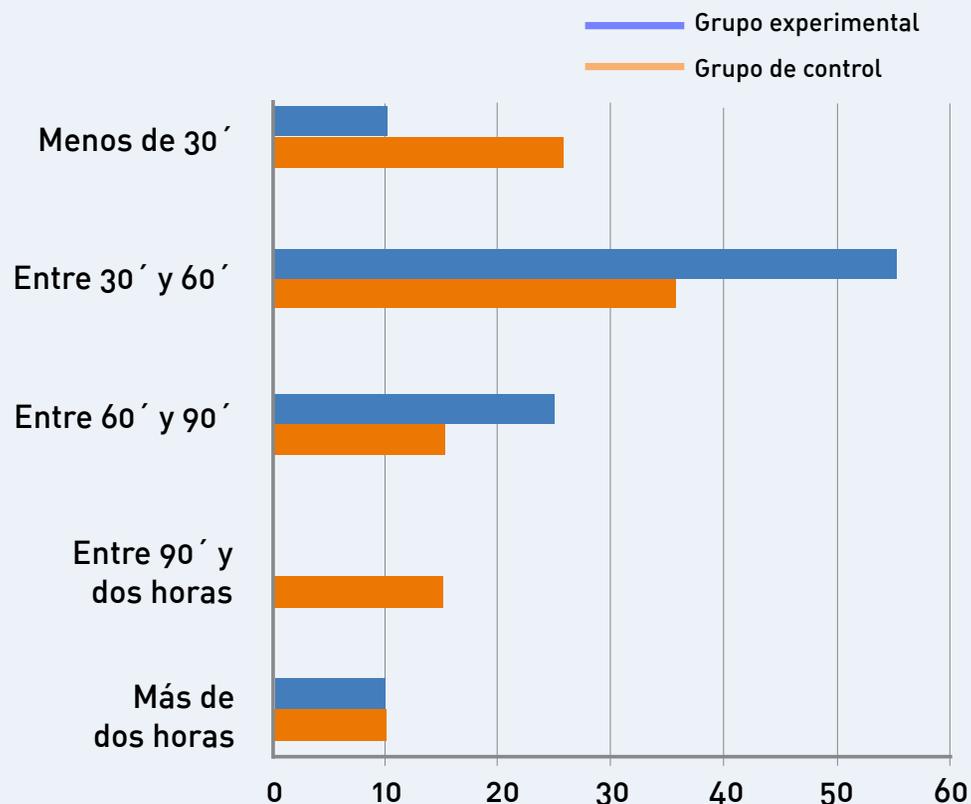
Un ejemplo claro está en la opinión que muestran acerca de las funcionalidades que les parecen imprescindibles en cuanto a la lectura con el *iPad*.



Tal como vemos en este gráfico, el grupo experimental se destaca en las anotaciones y búsquedas, más propios de un lector preocupado por profundizar, mientras que en el resto de funcionalidades hay menos diferencias. Es interesante valorar que en ambos grupos y muy a diferencia de lo que veíamos en los adultos, la posibilidad de acceso a Internet no es una opción para ellos. El 90 % lo citan como imprescindible.



Sin embargo, como contrapunto, los jóvenes del grupo no dinamizado declaran haber leído más en el soporte prestado que los del grupo experimental. En el gráfico que se adjunta se aprecia esta diferencia que se fortalece al comprobar la distribución del tiempo dedicado con continuidad a la lectura con el *iPad*.



Resultados de tipo cualitativo

Con ambos grupos, niños y jóvenes se ha llevado a cabo la técnica de *focus group* para recoger datos cualitativos respecto a las experiencias desarrolladas en la investigación.

Hay que señalar, que esta técnica en niños es siempre complicada y poco recomendada por su escasa fiabilidad. Los niños cambian de opinión con frecuencia y no mantienen durante mucho tiempo el diálogo por tanto, los datos no se pueden representar claramente.

La técnica

Realizado a un pequeño grupo seleccionado de cada uno de los grupos de edad y, a su vez, de las dos muestras: experimental y de control; y de cada una de las dos procedencias: Salamanca y Peñaranda, para obtener datos de tipo cualitativo que permitan completar, matizar o comprender los resultados obtenidos en las escalas.

Del análisis de los *focus group* que se llevaron a cabo, se obtiene una rica información que permite interpretar mejor cómo cada uno de los grupos de participantes se apropia de la tecnología, así como de otros aspectos colaterales relacionados con la investigación.

Este análisis consiste en que el investigador tenga presentes las preguntas derivadas de los objetivos a perseguir mientras estudia la transcripción de las sesiones.



2.9. Resultados cualitativos. *Artistas insólitos*

Realizar un *focus group* con niños es siempre complicado y poco recomendado por su escasa fiabilidad. Sin embargo, en esta ocasión se optó por seguir la metodología utilizada con el resto de grupos de edad. Prevalció el criterio de homogeneidad en las investigaciones sobre las posibles dificultades en la interpretación de los datos.

Por este motivo, y a diferencia del resto de informes, no elaboramos los gráficos resumen ideados desde el grupo [Orionmedialab](#) para la expresión rápida de resultados. Estos necesitarían un tiempo mayor de diálogo (que los niños no son capaces de mantener), y cierta sistematización en tiempos y temas tratados. En su lugar dejamos constancia de los temas y expresiones que parecen más representativos de las opiniones manifestadas en los grupos de discusión.

Estos grupos se constituyeron con cinco niños seleccionados de cada uno de los segmentos en que se dividieron para la experiencia, es decir, hubo dos experimentales y dos de control.

A continuación, bajo los epígrafes, presentamos las opiniones más representativas.

Grupo control

¿Qué os ha parecido la experiencia?

Total coincidencia en que la experiencia ha sido *genial*. Dos de los participantes ya lo conocían porque el dispositivo estaba en casa. Para el resto el dispositivo ha causado sorpresa.

Sobre la obra *Artistas insólitos*

Cuatro de los cinco leyeron la obra completa. Demuestran ser conocedores de la obra tanto en contenido como formato (número de páginas, ilustraciones...).

Facilidad de uso

Señalan que han tardado cerca de 10 minutos en controlarlo: pasar pantallas, cambiar de programas. Quienes ya lo tenían en casa señalaron que no les costó nada.

Para la lectura

A todos les gustó leer en el *iPad*. Le bajaban en brillo y ya está. No muestran rechazo a la lectura el papel sino que muestran con rotundidad que los objetivos de ambos soportes son distintos. Les gusta leer libros.

Ventajas / desventajas del *iPad*

Señalan que es más cómodo, se puede hacer la letra más grande, puedes tener muchos libros sin dificultad.

Ventajas /desventajas de la lectura en libro

Que son clásicos, no se les gasta la batería. Para prestarlo debes dejar el iPad entero, no sólo el libro.

Otras aplicaciones utilizadas

El correo, los juegos y *Youtube*.

La biblioteca del futuro

iPads en todas partes. Las bibliotecas ocuparán menos espacio.

Grupo experimental

¿Qué os ha parecido la experiencia?

Han tenido actividades de dinamización y las valoran muy positivamente. *Taller de Artipad*, encuentro con una artista, un *lipdub*.

Sobre la obra *Artistas insólitos*

Les ha gustado el libro. Conocen muy bien el contenido. Total coincidencia. Demuestran ser conocedoras de la obra tanto en contenido como formato (número de páginas, ilustraciones). Dos de ellos se han descargado otros libros.

Facilidad de uso

No conocían el *iPad* con anterioridad y no han tardado *nada* en aprender a utilizarlo. Lo más importante se lo explicaron en una primera sesión pero lo demás lo descubrieron por su cuenta. Echan de menos el *Flash Player*.

Ventajas / desventajas del iPad

Les gusta el dispositivo, pero de comprar algo tecnológico se decantan por móviles u ordenadores.

Ventajas / desventajas de la lectura en libro

Señalan que son clásicos. Si el libro es breve, pesa menos. No se queda sin batería.

La biblioteca del futuro

Todo el mundo tendrá un *iPad* y al venir le pasarán los archivos de lectura. Si un libro por Internet cuesta dinero y en la biblioteca te lo pueden dejar gratis.

Las actividades se podrán realizar en la biblioteca pero con más tecnología.

2.10. Resultados cualitativos. *BeatlePad*

En los gráficos que resumen los resultados obtenidos de los cuatro grupos de discusión establecidos, se codifican por color cada una de estas cuatro categorías.

El tiempo empleado para conversar de cada tema en la sesión, se lee de arriba hacia abajo. Hacia la derecha se apuntan las aportaciones más positivas que ilustran la conversación y hacia la izquierda las negativas, valorándolas en tres niveles diferentes.

Lo primero que debe reseñarse es el carácter meramente complementario que tiene la información recogida, dada las características del grupo. Con sólo observar comparativamente los cuatro gráficos es notable la diversidad del transcurso de las conversaciones que, sin embargo, se basaron en el mismo guión. En la edad adolescente, es conocido que esta técnica tiene un valor relativo debido a lo influenciado que resulta la opinión de cada uno dependiendo de las intervenciones precedentes.

Aun así observamos como hay algunos elementos comunes en las opiniones reflejadas. En general se habla más sobre el dispositivo y su utilidad (datos que identificamos como apropiación) que de otros temas. Los lectores son muy favorables al dispositivo y todas las funcionalidades que proporciona, sin dejar de ser críticos con algunos aspectos como el peso o lo sucio de la pantalla.

Otro elemento en común es que les gustó hablar del futuro tanto de los dispositivos como de los libros y están bastante convencidos de que se parecerá a lo que han experimentado. Curioso resaltar cómo alguno de los jóvenes, sin embargo, se muestra reacio al abandono del libro en papel.

Como vemos en los gráficos, y apoyando los resultados obtenidos en las escalas, los pertenecientes a los grupos dinamizados se muestran en general más positivos en sus opiniones. El balance hacia la derecha en casi todos los aspectos tratados indica una conversación orientada a la valoración general de la experiencia vivida y el artefacto utilizado.

Se nota, sobre todo en el *focus group* realizado con los jóvenes de Peñaranda de Braçamonte, el claro efecto de la dinamización en declaraciones como *leemos en el sofá y en la cama, hay aplicaciones de música muy interesantes, las probamos todas, yo he buscado más información sobre Lennon, si no entiendes algo lo buscas en el diccionario*, etc. Mientras que en el grupo de control equivalente, los usos de los que se habla están más relacionados con el *iPad* y sus funcionalidades (Internet, juegos) que con la lectura.

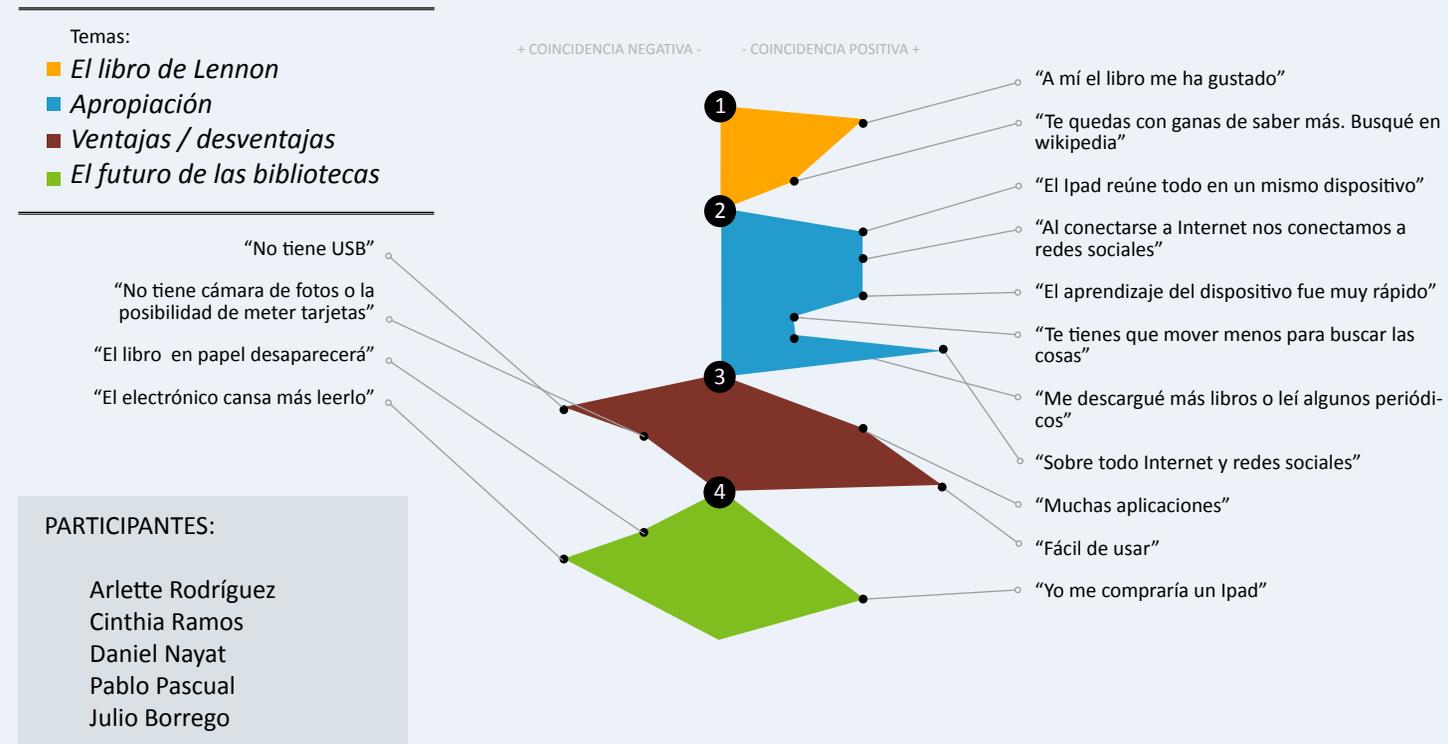
Es curioso, como los grupos de Salamanca (tanto experimental como de control), aluden a ciertas capacidades técnicas propias de ordenadores, por ejemplo, a los que no hacen referencia los de Peñaranda. Echan de menos el USB o la posibilidad de introducir tarjetas de memoria.

En general se puede decir que encuentran fácil y cómodo leer con el *iPad*, pero lo dedican sobre todo a otro tipo de actividades más propias del dispositivo. Es el grupo experimental el que, a la luz de las reuniones, parece hablar con más autoridad y conocimiento de causa en cuanto a las características, ventajas e inconvenientes del dispositivo utilizado.

Territorio Ebook

FOCUS GROUP JÓVENES SALAMANCA. (GRUPO CONTROL) '27min.

DINAMIZADOR: JUAN CARLOS GACITÚA A.
ANÁLISIS / GRÁFICA: JUAN CARLOS GACITÚA A.
ORIONMEDIALAB / UPSA

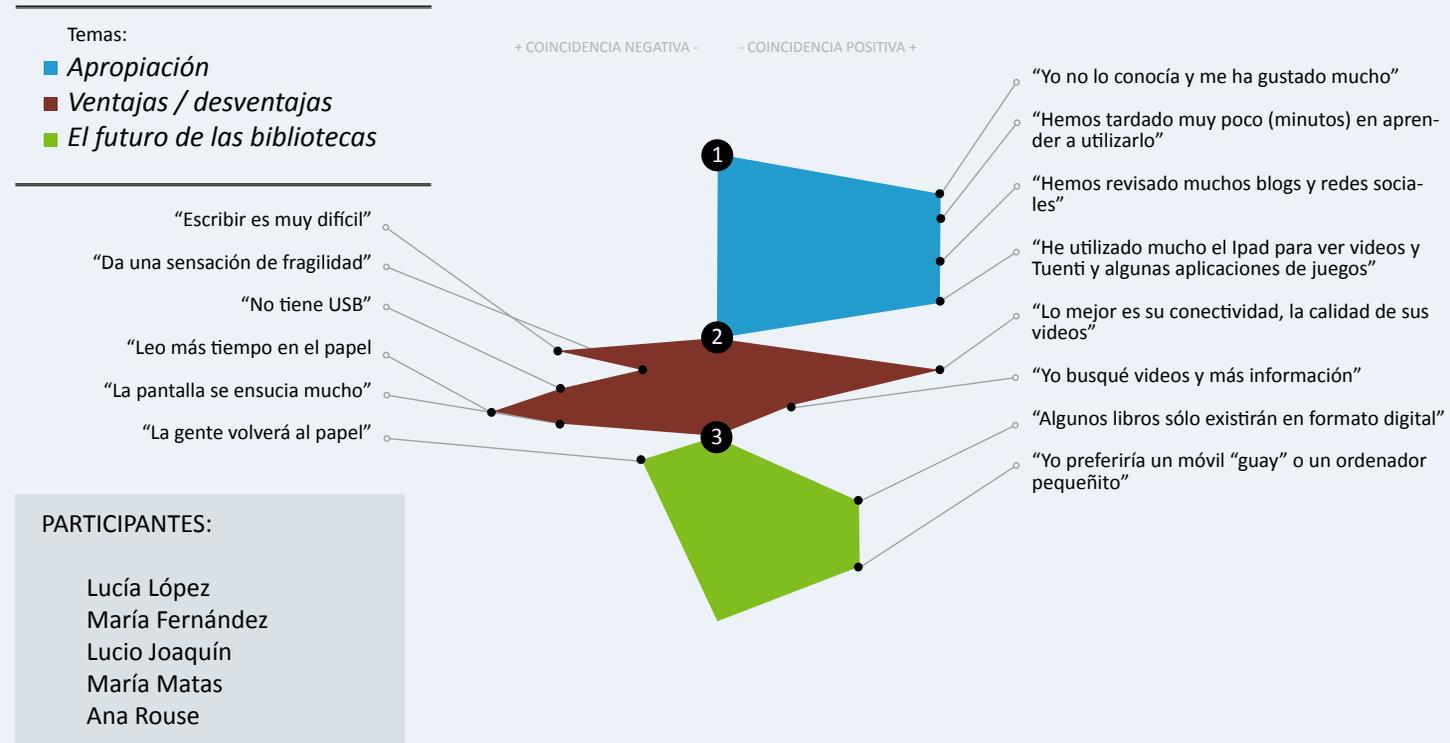


SALAMANCA. ABRIL 2011

Territorio Ebook

FOCUS GROUP JÓVENES SALAMANCA. (GRUPO EXP) '28min.

DINAMIZADOR: JUAN CARLOS GACITÚA A.
ANÁLISIS / GRÁFICA: JUAN CARLOS GACITÚA A.
ORIONMEDIALAB / UPSA

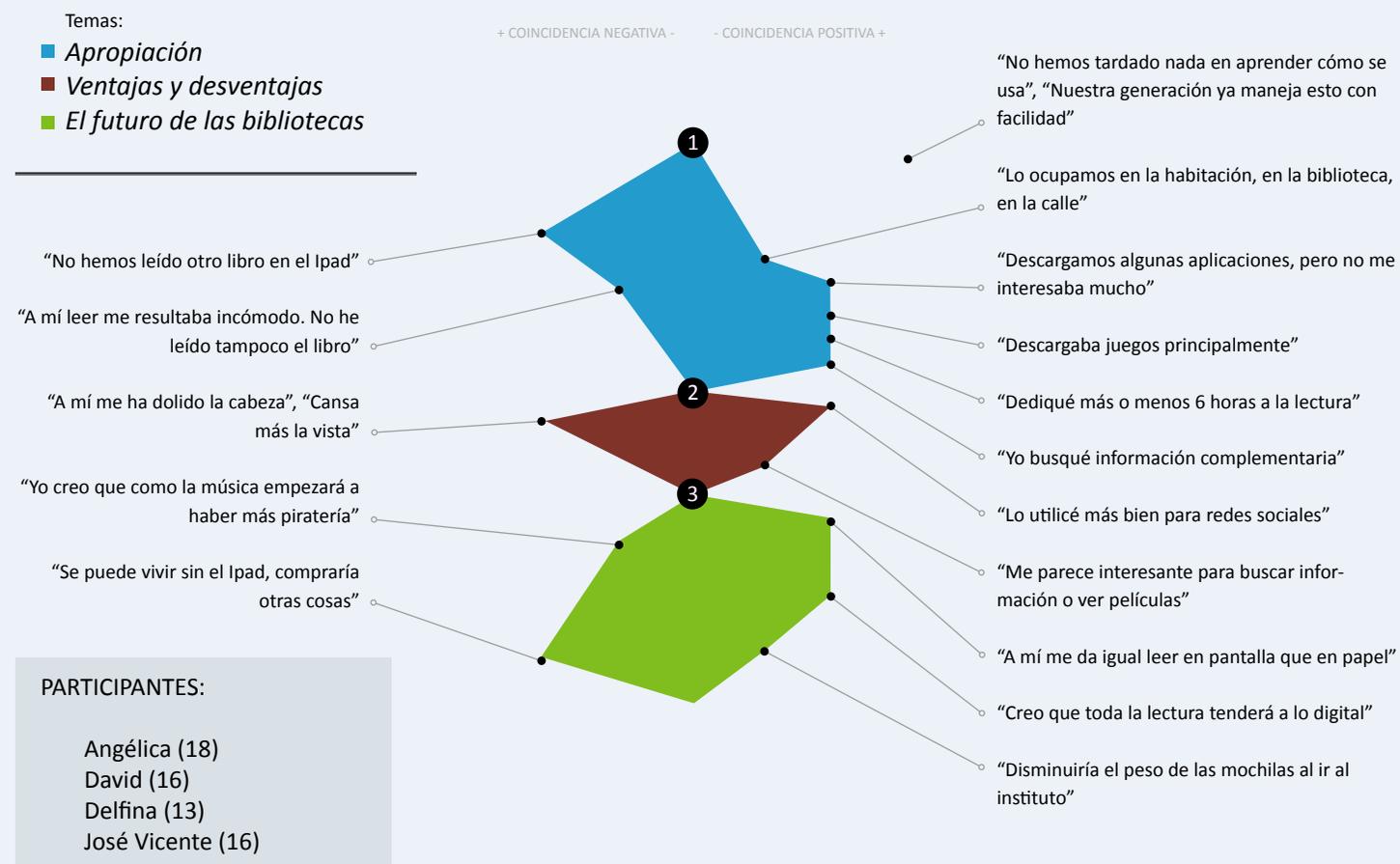


SALAMANCA. ABRIL 2011

Territorio Ebook

FOCUS GROUP JÓVENES PEÑARANDA DE BTE. (GRUPO CONTROL) '30min.

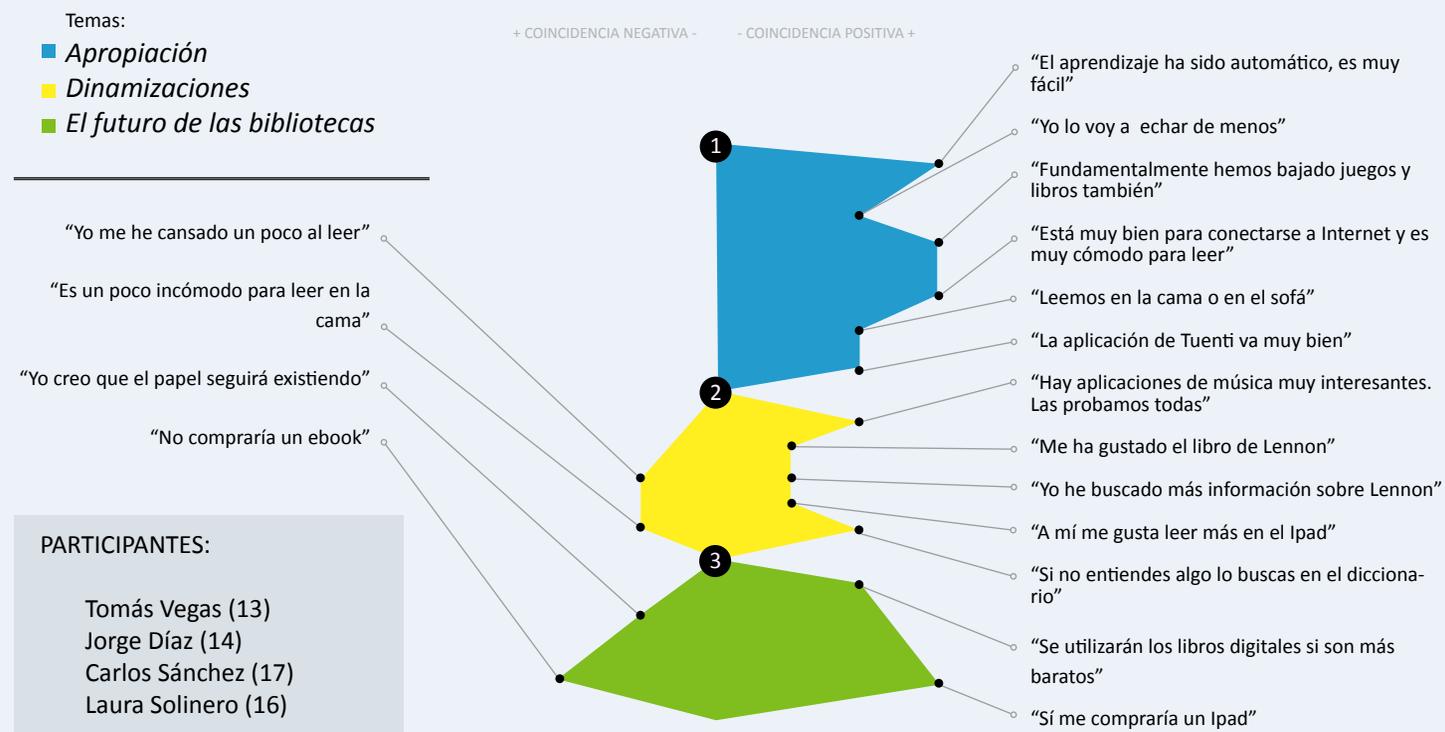
DINAMIZADOR: JAVIER NÓ SÁNCHEZ
ANÁLISIS / GRÁFICA: JUAN CARLOS GACITÚA A.
ORIONMEDIALAB / UPSA



Territorio Ebook

FOCUS GROUP JÓVENES PEÑARANDA DE BTE. (GRUPO EXP) '29min.

DINAMIZADOR: JAVIER NÓ SÁNCHEZ
ANÁLISIS / GRÁFICA: JUAN CARLOS GACITÚA A.
ORIONMEDIALAB / UPSA



SALAMANCA. ABRIL 2011

2.11. Conclusiones

Las conclusiones generales que se pueden extraer de los datos, por las características mismas de los instrumentos son al mismo tiempo contundentes en algunos aspectos y poco confiables en otros. Son muy similares a las obtenidas con ambos grupos, por lo que la mayoría pueden expresarse en conjunto:

1. En primer lugar todos los lectores, pertenezcan o no al grupo de talleres, muestran una excelente acogida de los nuevos dispositivos. Se habitúan rápidamente a su uso y valoran las ventajas sobre los inconvenientes.
2. Dado que se trata de nativos digitales no sorprende que su apreciación por el uso del *iPad* vaya más lejos que su funcionalidad lectora. De hecho, entre los usos que más destacan están la búsqueda en Internet y el visionado de videos.
- 3.1 El grupo de jóvenes que fue dinamizado con una estrategia específica se muestra notablemente más satisfecho con el dispositivo, la lectura en el mismo y la experiencia vivida que el grupo de control.
- 3.2 En los niños, apenas se notan diferencias en la mayoría de los aspectos relacionados con la apropiación entre el grupo experimental y el de control. La dinamización se manifiesta sobre todo en el tipo de preferencias lectoras, estando los niños del grupo experimental más dispuestos a leer novela y teatro con los dispositivos que los pertenecientes al grupo de control.
4. El hecho de recibir un acompañamiento en la lectura con los nuevos dispositivos convierte al grupo experimental en prescriptor. El joven conoce mejor tanto las posibilidades como las fortalezas y debilidades del sistema, incluyéndolas en su discurso con más confianza. Asimismo es más consciente de las ventajas que tiene como herramienta para una lectura enriquecida. El niño es algo más crítico con el dispositivo y no rechaza el papel para ciertas lecturas.
- 5.1 A los jóvenes les parecen imprescindibles muchas de las funcionalidades presentes en el dispositivo entregado; sin embargo, la distribución de estas preferencias es

diferente entre el grupo de control y el experimental, siendo este último más proclive a valorar funciones relacionadas con la lectura enriquecida.

- 5.2 De la conversación de los niños del grupo experimental se deduce un mayor conocimiento y dominio del lenguaje relacionado tanto con el dispositivo como con las aplicaciones. Juzgan mejor la utilidad y muestran un lenguaje más preciso.



Niños de 8 a 12 años opinan sobre su experiencia de lectura en *iPad*





3. El impacto de los talleres de lectura sobre la comprensión lectora de niños (9 a 13 años) y de adolescentes (14 a 18 años)

Autores: J. Ricardo García, Emilio Sánchez, Nadezhna Castellano

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Salamanca

...veamos, dice Sócrates. Si tiñesen de albayalde tus cabellos, naturalmente rubios, ¿serían blancos en realidad o en apariencia?

Francamente yo no sé bien lo que quiere decir Sócrates en ese diálogo. Están hablando de la amistad, del bien y del mal, de alguien que no se tiñe las canas, sino que, al contrario, se tiñe de blanco el pelo, y parece canoso pero no es canoso. Cada vez que me pongo a leer los diálogos de Platón me enredo. Necesito un profesor canoso como este del que les estoy hablando, que ni se tiñe el pelo rubio de blanco, ni se tiñe de negro las canas, sino que es canoso desde joven.

Héctor Abad Faciolince, *El olvido que seremos*

Sección 1. Introducción

Uno de los objetivos del proyecto *Territorio Ebook, lecturas sin fin* desarrollado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez es evaluar el efecto que tienen las tareas o actividades de dinamización de la lectura en la comprensión que alcanzan lectores de distintas edades con independencia del soporte utilizado (libro tradicional, libro electrónico, tableta digital). En este bloque del número dos de *La voz de los e-lectores* presentamos los resultados de dos de los estudios realizados al amparo de dicho proyecto en el curso 2010-2011 (los correspondientes a su segunda y tercera fase de implementación). Ambos estudios cubren el espectro de lectores con edades comprendidas entre los 9 y los 18 años, que son los destinatarios de lo que ha venido considerándose como literatura infantil y juvenil.

El objetivo de estos dos estudios no es, por tanto, comparar distintos soportes de lectura

en cuanto a su manejabilidad y resultados, sino comparar el grado de comprensión alcanzado por aquellos lectores que cuentan, durante la lectura de una obra literaria, con la guía y el acompañamiento que la biblioteca proporciona a través de actividades de dinamización de muy diversa índole (talleres de lectura, blog, actividades artísticas, audiciones, exposiciones, viajes, etc.) frente a aquellos que no participan en este tipo de actividades o lo hacen en un grado mucho menor.

Conocer el efecto de las actividades de dinamización sobre la comprensión textual es especialmente relevante en un contexto de cambio en el que el acceso a los contenidos escritos es cada vez más sencillo e inmediato y está más descentralizado (obtener algunos libros es cuestión de sólo algunos *clicks* que muchos usuarios pueden dar sin moverse de su sillón). En este contexto, cabe plantearse si las bibliotecas, además de proporcionar libros, pueden proporcionar experiencias lectoras que permitan acceder a niveles de comprensión (y, en consecuencia, de aprendizaje y/o disfrute) mayores de los que ciertos lectores obtendrían por su cuenta.

El primer estudio que presentaremos fue realizado para evaluar el efecto de estas actividades en la comprensión de niños de 9 a 13 años que leyeron la obra *Artistas insólitos* de Daniel Monedero y Óscar Pérez (Editorial La Galera). En segundo lugar, presentaremos el realizado con adolescentes de 14 a 18 años que leyeron la novela de Jordi Sierra i Fabra *El joven Lennon* (Ediciones SM)¹. No obstante, antes de presentar cada estudio y para poder interpretar adecuadamente los resultados obtenidos, es preciso clarificar la noción de comprensión lectora con la que hemos operado y los principales condicionantes que influyen en ella cuando intenta ser promovida por las bibliotecas.

¹ Aunque cronológicamente los estudios fueron realizados en el orden inverso (primero el estudio con adolescentes y luego el estudio con niños), serán expuestos aquí siguiendo una lógica evolutiva: primero el estudio realizado con los lectores más jóvenes (9-13 años) y luego con los mayores (14-18 años).

Marco teórico: ¿cómo definir qué es comprender una obra literaria?

Aunque podríamos pensar que comprender es un proceso único con un resultado igualmente único e inequívoco (o se comprende o no se comprende lo leído), lo cierto es que la comprensión lectora requiere la puesta en marcha de múltiples procesos mentales y que, en consecuencia, puede dar lugar a diferentes resultados, grados o *niveles de lectura*. Esta distinción entre niveles de lectura puede resultar útil, tanto para evaluar la comprensión alcanzada por un lector o grupo de lectores cuando leen un material determinado, como para promover de un modo deliberado lecturas más concienzudas por medio de una serie de actividades o talleres. Por esa razón y porque éste es el marco con el que implícitamente hemos trabajado, merece la pena aclarar qué niveles de lectura hemos diferenciado.

Concretamente, son éstos tres (pueden verse definiciones más técnicas en Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998; Mayer, 1996; Sung, Chang, & Huang, 2008):

1. Comprender las tramas.
2. Profundizar en los personajes y en los temas que constituyen el trasfondo del relato.
3. Enriquecer o ampliar deliberadamente la lectura conectando los contenidos del relato con temas y competencias específicos suscitados por él.

Por supuesto, estos tres niveles podrían ser completados con un cuarto resultado de la lectura igualmente relevante (o más): disfrutar con lo leído y ver en ello una experiencia grata que anime a seguir en contacto con los libros o dispositivos electrónicos de lectura. Ahora bien, en esta introducción trataremos de aclarar en qué consisten los tres primeros resultados pues el cuarto será, probablemente, el más obvio.

Comprender las tramas

El nivel más básico de lectura es el que se corresponde estrictamente con la comprensión de la trama o tramas que conforman el relato leído. Esto es lo que en un sentido estricto deberíamos denominar *comprender*. Esencialmente, podríamos decir que comprender una trama requiere que los lectores reconstruyan en su mente un vínculo entre las acciones (por

ejemplo, en el caso de *El manuscrito de piedra* de Luis García Jambrina²: asesinar) de los protagonistas y las metas (vengarse) que persiguen, asumiendo que experimentan (o experimentaron en el pasado) un cierto número de problemas (necesidades frustradas, una traición, una pérdida) que justifican esas metas y las acciones subsiguientes (Zwaan & Radvansky, 1998). No de otro modo se entiende a *El joven Lennon* y a los distintos personajes de la novela de Jordi Sierra i Fabra. Más interesante aún: no de otro modo se entienden las acciones o comportamientos de las personas en las situaciones de la vida cotidiana, pues también aquí es necesario conectar las acciones visibles con metas que no lo son tanto y que, a su vez, parecen justificadas por ciertos problemas, necesidades o circunstancias que atribuimos a los demás.

Dicho en otras palabras, si no soy capaz de concebir una meta en quien se pone a dar brincos a pocos metros de mí mientras paseo por el parque de mi ciudad una soleada mañana de domingo, puedo llegar a concluir que aquel paseante está mal de la cabeza, está haciendo el tonto o concluir, de forma menos sentenciosa, que está ocurriendo algo que no acierto a entender. Una serpiente que se desliza sobre el pavimento puede *explicar*, esto es, volver inteligible, esa conducta impropia de un adulto en un parque público, y explicar significa aquí encontrar un motivo (evitar ser mordido) que justifique sus acciones. Repárese en que la aparición de la serpiente podría conducir a nuestro saltador desconocido a engendrar diferentes metas: matar a la serpiente, advertir a los demás de su existencia o, como en el caso anterior, evitar cualquier contacto con ella. Más importante aún es que cada una de esas metas, sea por ejemplo la de matarla, podría ser acometida con distintas acciones: golpearla con un objeto previamente seleccionado, *saltar* impulsivamente sobre ella para aplastarla. Entender, por tanto, al paseante que brinca inopinadamente ante mis ojos es lo mismo que componer un relato en el que acciones–metas–justificaciones puedan ser interconectadas en mi mente resolviendo diversos *para qué* o *por qué*: ¿para qué salta? ¿por qué ha elegido brincar y no matar?

No deja de ser de interés mencionar que al inferir la meta elegida (evitar la serpiente en lugar de eliminarla) e identificar las acciones emprendidas (brincar en vez de apartarse de forma

templada) *juzgamos* la adecuación de las acciones a las metas. Todo ello es justo lo que da a los relatos ese poder que siempre han tenido para iluminar la existencia y la naturaleza humana. Contamos pues con un dispositivo mental que nos permite interpretar narrativamente la acción humana.

Es un dispositivo *natural*, que no precisa enseñanza alguna y forma parte esencial de lo que denominamos la mente (por ejemplo, Tomasello, 1999). Si la comprensión de los demás actúa de acuerdo con los mecanismos que acaban de explicarse e ilustrarse, poco puede extrañar que al comprender un relato que alguien ha creado para nosotros debamos desentrañar las mismas relaciones que requiere comprender las situaciones que contemplamos. De ahí que



sin crear esos vínculos entre acciones de los personajes-metas-justificaciones que van desplegándose página a página, el texto se vuelva inhóspito e ininteligible. A la detección de esos elementos y a la búsqueda de esos vínculos es a lo que llamaremos comprender las tramas y, aunque pudiera parecer que esos elementos sólo encuentran fácil acomodo en las novelas policíacas, veremos más adelante que son representativos de cualquier relato que hable de las vicisitudes de los seres humanos (Bruner, 1998), incluidos *Artistas insólitos* y *El joven Lennon*.

Profundizar en los personajes y en los temas

El segundo nivel de lectura consiste en que los lectores se adentren en las complejidades de los personajes o las lecciones/reflexiones que lo narrado puede proporcionarles sobre la vida: el tema de *las dos ciudades* en *El manuscrito de piedra*, el del perdón/rencor en *El manuscrito de nieve*, el compromiso con lo que uno quiere en *El joven Lennon*, o la idea de que se pueden adoptar distintas perspectivas ante una misma realidad en el caso de *Artistas insólitos*.

De la misma manera, la naturaleza compleja, contradictoria, convulsa de la mente de los personajes puede entenderse como profundidad mientras que identificar a un personaje con un único motivo o meta puede servir para interpretar la trama de la obra pero no para comprender por entero los personajes implicados en ellas.

Enriquecer la lectura

El tercer nivel implica ampliar conscientemente el foco de la lectura. Una novela desarrolla ciertos temas al mismo tiempo que se va desplegando la trama. Valgan como ejemplos, remitiéndonos una vez más a *El manuscrito de piedra*, la mujer en el siglo XV, el poder, la corrupción, el papel de la juventud, la manipulación. En la misma línea, los acontecimientos históricos y los lugares en los que transcurre el relato pueden también merecer una atención expresa por parte del lector.

Finalmente, cabe que la propia lectura y el texto se conviertan en el foco de análisis y despierten la necesidad de analizar los textos literariamente o a uno mismo como lector.

Consecuentemente, un lector que reflexione y genere alguna representación o conclu-

sión sobre los temas que jalonan toda obra, sobre el contexto espacial o temporal que la envuelve o sobre la estructura formal y el tipo de lectura que la misma exige, estará haciendo una lectura enriquecida.

Los tres niveles podrían ser considerados como distintos tipos de comprensión y de hecho lo son según muchas propuestas. No obstante, cabe trazar una línea que separe la comprensión de las tramas de los otros dos niveles. Sin comprender las tramas en algún grado no es posible acceder a los otros dos niveles e incluso obligará a recurrir a altas dosis de voluntad para concluir la lectura de las novelas.



Ahora bien, si como hemos dicho, comprender las tramas es un acto natural para nuestra mente, ¿cómo explicar que un determinado relato no se entienda del todo y otro sí pueda comprenderse? Cabe decir como respuesta a esta pregunta esencial que, entre otras cosas:

- 1) Cuando un relato asume una estructura lineal en la que justificaciones-metas-acciones van desplegándose ordenadamente (aún dejando en suspenso la resolución de la trama principal) los lectores tienen un camino franco al texto (pueden usar su dispositivo narrativo para dar sentido a lo que leen) salvo que la extensión de una novela (infinitamente mayor que la que ocupa una anécdota) sobrepase los hábitos adquiridos o deban dedicar muchos recursos a leer. Este podría ser el caso de los lectores que participaron en los estudios que aquí se exponen (especialmente en el primero), pues sabemos que al final de la Educación Primaria y comienzo de la Secundaria muchas de las competencias necesarias para comprender están aún en desarrollo: a esta edad –y a edades incluso más avanzadas–, muchos lectores tienen aún una lectura lenta y vacilante, hay lectores que no detectan ni interpretan adecuadamente ciertos elementos retóricos textuales (*en primer lugar, a diferencia de, una segunda razón*) y que ni siquiera son conscientes de si están comprendiendo o no (Cuetos & Ramos, 1999; Otero & Kintsch, 1992; Sánchez & García, 2009).
- 2) Cuando la estructura de la novela es más laberíntica, muchos lectores pueden verse incapaces de encontrar esas relaciones básicas que tan fácilmente trazamos al contemplar una escena de la vida cotidiana, un relato oral de esa misma escena o un relato escrito sencillo. Es posible que ante ciertas novelas los lectores se pierdan en el proceso de encontrar o seleccionar la información crítica para identificar los problemas que justifican una acción o las metas construidas para enfrentarlos (saben lo que tienen que encontrar pero no lo encuentran en ese océano de páginas, palabras e ideas que se les antojan enrevesadas).

- 3) Igualmente puede ocurrir que un relato ponga el énfasis en cómo los personajes viven la trama más que en la trama en sí, en cuyo caso puede resultar aburrido para muchos lectores que gustan de la intriga y no de la introspección o de la reflexión sobre lo que acontece.

En todos esos casos, los lectores precisarán algún tipo de apoyo para sobreponerse a sus limitaciones, para permanecer durante horas en la lectura de un mismo texto o para identificar los elementos críticos dispersos entre tantas palabras, páginas o capítulos. Ésta es la función más básica que los talleres de lectura y las dinimizaciones en torno a un libro pueden cumplir: hacer público lo que habitualmente es privado. De hecho, teniendo en cuenta los resultados del primer estudio del proyecto *Territorio Ebook*, los talleres de lectura organizados por el Centro de Desarrollo Sociocultural de Peñaranda ayudaron a personas adultas a penetrar mejor en las tramas de *El manuscrito de piedra*. Y sabemos también que, a los 13 años, los lectores que reciben ciertas ayudas comprenden mejor los textos académicos o escolares (Sánchez, García, & Gonzalez, 2007). Queda por confirmar si las ayudas proporcionadas en las actividades de dinamización pueden tener un efecto similar cuando se leen obras literarias.

Del mismo modo, si ciertos lectores ante ciertos libros pueden necesitar ayuda para acceder al nivel más básico de lectura (la comprensión de las tramas), serán muchos más los que podrían precisar algún tipo de apoyo para profundizar en los personajes y en los temas y para enriquecer la lectura (algunos lectores, por ejemplo, pueden tender a adoptar un punto de vista poco exigente y buscar el disfrute de la trama más básica y su torrente de acciones-metas-personajes). Se desprende de esto que siempre habrá algún libro que supere nuestra capacidad de lectura –como le ocurre a Héctor Abad Faciolince con los textos de Platón, según la cita que inicia este bloque– y que nos obligue a contar con la ayuda de otras personas que dialoguen con nosotros sobre el texto dado que nosotros solos no podemos dialogar con él.

En suma, podemos asumir que la lectura de una obra literaria puede desembocar en diferentes niveles de comprensión y que, en el contexto de las tareas de dinamización organizadas por una biblioteca, ese resultado (penetrar en unos niveles de lectura, en otros o en todos ellos), dependerá de las características del lector, pero también de las actividades de dinami-

zación programadas y, desde luego, de las propias posibilidades del libro (véase la **Figura 1**). En relación con este último elemento, hay que asumir que no todas las novelas tienen la densidad suficiente como para atraernos a sus profundidades (véase, en esta misma publicación, lo planteado por [Juan Mata](#)), quizás porque los personajes son romos o porque las lecciones que pueden suscitarnos son obvias; igualmente, hay libros tan cerrados en sí mismos y con tan pocas conexiones con otros ámbitos que será muy difícil hacer una lectura enriquecida del mismo. En este sentido, podríamos decir que la novela decimonónica tendrá sin duda mayor potencial de profundización y enriquecimiento (otra cosa es que un lector sea capaz de hacerlo, o se le ayude a hacerlo) que la llamada *paraliteratura* (Lluch, 2005).

A continuación y en consonancia con lo que acabamos de exponer, presentamos los dos estudios realizados analizando previamente, antes de presentar los resultados de comprensión obtenidos, las tres variables de la **Figura 1**: los lectores, el libro y las actividades de dinamización que definen cada una de las experiencias





Sección 2.

Estudio 1: *Artistas insólitos*. Análisis del impacto de las actividades de dinamización de la lectura en la comprensión lectora de niños de 9 a 13 años.

2.1 Los lectores

En este primer estudio participaron 41 niños de entre 9 y 13 años, estudiantes de Primaria y 1º de ESO. 20 de ellos eran usuarios del Centro de Desarrollo Sociocultural (CDS) de Peñaranda de Bracamonte y el resto del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (CILIJ) de Salamanca. Ambos centros pertenecen a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. El grupo total fue dividido en dos subgrupos de tamaño similar, distribuyendo también equitativamente el número de lectores de cada centro:

- a) Lectores guiados (11 lectores del CDS y 10 lectores del CILIJ): estos lectores participaron en todas las actividades relacionadas con el libro *Artistas insólitos* organizadas por la Fundación (véase más adelante). Dos niñas de este grupo (ambas pertenecientes al CILIJ de Salamanca) no pudieron completar la evaluación de la comprensión, por lo que no serán tenidas en cuenta en los análisis posteriores.
- b) Lectores libres (10 lectores del CDS y 10 lectores del CILIJ): este grupo leyó el libro por su cuenta y sólo fue invitado a participar puntualmente en algunas de las actividades de dinamización programadas (véase más adelante).

La asignación de los lectores a uno u otro grupo no pudo realizarse al azar, pues se consideró aconsejable respetar el tipo de vinculación que ya mantenían con la biblioteca. Es decir, quienes formaron parte del grupo de lectores guiados eran miembros del club de lectura de la biblioteca y participaban en actividades de dinamización de lecturas diversas (no sólo las orga-

nizadas con motivo de este proyecto); mientras que los lectores libres, aun siendo usuarios de las bibliotecas, no eran miembros de ningún club de lectura ni, en consecuencia, participaban en actividades de dinamización.

Para evaluar y controlar las semejanzas y diferencias existentes entre los dos grupos, todos los lectores rellenaron un exhaustivo cuestionario elaborado por la Fundación. Estos cuestionarios proporcionaron información personal y académica (curso, calificaciones, conocimiento de idiomas, formación musical), sobre el uso de la biblioteca (finalidad con la que acudían a ella, frecuencia), sus hábitos de lectura (horas semanales dedicadas a leer, libros leídos en los últimos tres meses, gustos), sus compras de libros (materia, fuentes consultadas para decidir qué comprar) y el grado de familiaridad con las nuevas tecnologías (Internet, libro electrónico).

Ciertas preguntas de los cuestionarios –algunas elaboradas expresamente para ello– nos permitieron valorar si el grupo de lectores guiados y el grupo de lectores libres podían considerarse iguales con respecto a algunas variables que podrían incidir en la comprensión del libro escogido: edad, calificaciones académicas, nivel de estudios, formación en idiomas, formación artística (téngase en cuenta que el libro pretende simular un catálogo de arte), horas de lectura semanales y actividades culturales practicadas (en el caso de los lectores guiados, al número de actividades señaladas le sumamos una por pertenecer al club de lectura).

De acuerdo con los análisis realizados (véase la [Tabla I](#)), los dos grupos finales (teniendo en cuenta sólo a quienes realizaron las tareas de evaluación de la comprensión) fueron estadísticamente iguales en casi todas estas variables³: su edad media era de entre 11 y 12 años, en

³ Todos los análisis contrastando variables cuantitativas entre los dos grupos completos de lectores libres y guiados han sido realizados utilizando el estadístico t de Student. El mismo estadístico ha sido empleado a la hora de comparar a todos los lectores de Salamanca con todos los lectores de Peñaranda. Para los contrastes entre los subgrupos de cada uno de los centros se han utilizado análisis no paramétricos: U de Mann Whitney. Para los contrastes de frecuencias se ha calculado Chi cuadrado. El nivel de significatividad escogido para todos estos análisis ha sido $\alpha = 05$.

ambos grupos predominaban los alumnos de Primaria, su calificación académica media se situaba en torno al Notable tanto en asignaturas de la rama de Humanidades como de la rama de Ciencias, ambos grupos tenían conocimientos de Inglés (habiéndolo estudiado, como media, algo más de un año) y, en menor medida, de Francés y otros idiomas; tenían un nivel similar de formación artística (de en torno a un año) y leían entre cinco y once horas semanales⁴. La única variable que diferenciaba significativamente a los dos grupos fue la de horas semanales de lectura: los lectores libres dedicaban, según recogían los cuestionarios, más horas semanales a la lectura de libros. Éste último dato, no obstante, debe ser interpretado con cautela por las asombrosas diferencias encontradas en los lectores del CDS de Peñaranda: mientras que los lectores guiados leían (siempre según la información recogida en sus cuestionarios) una media de 2,33 horas semanales, los lectores libres leían de media 11,75 horas a la semana.

La discrepancia es tan grande que da pie a pensar que un grupo podría haber tenido en cuenta el tiempo invertido en leer los libros de texto escolares y otro no. Además de este contraste entre los grupos completos de lectores libres y lectores guiados, realizamos un contraste por subgrupos y centros (CDS y CILLJ) atendiendo a las variables que más relación podían tener con la competencia lectora: edad, calificación en las asignaturas del ámbito de Humanidades y calificación en las asignaturas del ámbito de Ciencias.

⁴ Aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas en las variables edad, nivel de estudios y calificación en Humanidades, sí se encontró una tendencia a la significatividad ($p < .10$). Para ver si estas diferencias podían afectar a los resultados, calculamos la correlación entre cada una de estas variables y las medidas de comprensión. Mientras que la calificación en Humanidades no correlacionó con ninguna de las medidas de comprensión, las variables edad y nivel de estudios sí mostraron una correlación significativa con algunas de las medidas. Por esta razón, serán controladas en un reanálisis posterior (véanse las conclusiones de este estudio) configurando dos grupos igualados en edad.

Como edad y nivel de estudios tienen una correlación igualmente significativa, consideramos suficiente controlar una de las dos, siendo más idónea la edad por tratarse de una medida cuantitativa. La variable horas semanales de lectura, aunque también mostró una tendencia a la significatividad, no será controlada pues adolece del mismo problema de validez que la variable horas semanales de lectura de libros.

Los resultados mostraron que:

- a) En el CDS de Peñaranda los dos subgrupos de lectores eran estadísticamente iguales en edad y en calificación en Ciencias, mientras que los lectores libres tenían mejores calificaciones en Humanidades.
- b) Entre los lectores libres y guiados del CILLJ de Salamanca no hubo ninguna diferencia significativa en estas tres variables.
- c) Al comparar a los lectores de Salamanca en su conjunto (libres más guiados) con los lectores de Peñaranda, no se encontraron diferencias significativas en la edad media de ambos grupos, pero sí en el rendimiento académico: los lectores de Salamanca tenían un rendimiento académico significativamente mejor que los lectores de Peñaranda, tanto en el área de Ciencias como en el de Humanidades. Dado que esta discrepancia en la competencia académica de unos lectores y otros podría tener consecuencias en el grado de aprovechamiento de los talleres de lectura y puesto que el tamaño de la muestra lo permite, en los análisis de los resultados desglosaremos los efectos de la intervención en cada uno de los centros y para cada uno de los subgrupos.



Variables	Peñaranda		Salamanca		Total		P
	Guiados (Nº 11)	Libres (Nº 10)	Guiados (Nº 8)	Libres (Nº 10)	Guiados (Nº 19)	Libres (Nº 20)	
Edad	11,63	11,20	12,37	11,50	11,94	11,35	.065
Nivel de estudios	P: 10 ESO: 1	P: 10 ESO: 0	P: 3 ESO: 5	P: 8 ESO: 2	P: 13 ESO: 6	P: 18 ESO: 2	.095
Calificación en Humanidades	2,45	3,20	3,38	3,30	2,84	3,25	.094
Calificación en Ciencias	2,45	2,90	3,63	3,30	2,94	3,10	ns
Años de estudio de inglés	1,73	1,20	1,37	1,30	1,57	1,25	ns
Años de estudio de francés	0,18	0	0,25	0,40	0,21	0,20	ns
Años de estudio de otros idiomas	0,27	0	0	0,20	0,16	0,10	ns
Años de formación artística	0,63	1	0,63	1,20	0,63	1,10	ns
Número de actividades culturales realizadas	2,27	2,40	3,25	3,40	2,68	2,90	ns
Horas semanales de lectura de libros	2,33	11,75	5,63	5,40	3,72	8,58	< .05*
Horas semanales de lectura de periódicos y revistas	0,70	0,66	1,91	0,73	1,21	0,69	ns
Horas semanales de lectura en pantalla (ordenador, ebook, tableta...)	1,15	3,30	0,29	0,33	0,79	1,81	ns
Horas semanales de lectura semanal	4,19	15,71	7,82	6,45	5,72	11,08	.053

Tabla I. Comparación entre los grupos de lectores libres y lectores guiados una vez excluidos los participantes que no asistieron a la sesión de evaluación de la comprensión.

NOTA: Calificación en Humanidades y Calificación en Ciencias: Suspenso (0), Suficiente (1), Bien (2), Notable (3) y Sobresaliente (4). Nivel de estudios: P (Primaria), ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

2.2 El libro: *Artistas insólitos*

Artistas insólitos es un libro que aúna un total de 14 relatos breves (cada uno de ellos ocupa tan sólo una página) en los que se describe la vida y obra de pintores imaginarios cuya característica más sobresaliente es ser muy poco convencionales: *el pintor sonámbulo* pinta dormido, *el pintor buzo* pinta en las profundidades marinas, *el pinta-uñas* realiza cuadros en las uñas de los pies, etc. Cada relato de Daniel Monedero aparece acompañado por una ilustración de Óscar Pérez que refleja la esencia artística y humana de cada uno de estos personajes.



Retomando lo planteado en el marco teórico, cabe preguntarse en qué consistiría alcanzar cada uno de los niveles de lectura antes definidos si lo aplicamos a este libro en particular. Es decir: ¿qué es aquí comprender las tramas, profundizar y enriquecer?

Comprender las tramas de *Artistas insólitos*

Como no podía ser de otro modo, cada uno de los artistas que pueblan las páginas del libro realiza ciertas acciones para conseguir alguna meta impulsado por alguna razón que las justifica. Si, por ejemplo, el *pintor a la moda* copia la forma de pintar de artistas de renombre (acción), se debe a que su afán es hacer algo valorado socialmente (ésta es su meta) y porque cabe atribuirle ciertos sentimientos de inferioridad o falta de valía (éste podría ser el problema que justifica sus acciones). Si el *pintor buzo* desciende a las profundidades para pintar (acción) es porque estuvo a punto de ahogarse al caer de un barco (justificación) y para mostrar a todo el mundo lo hermosos que son los fondos marinos (meta). Aunque no todos los relatos son explícitos al respecto, el lector tiene que imaginar o inferir qué quiere cada personaje y por qué pues, de no hacerlo, sería imposible entender esos modos de actuar que, por ser insólitos, resultan tan desproporcionados, estafalarios o absurdos.

Es decir, más que hablar de la comprensión de la trama principal y de las tramas secundarias (como en cualquier novela al uso), *Artistas insólitos* consta de tantas tramas como pintores y todas ellas son igual de importantes (véase el [Anexo I](#)). Las acciones que realizan esos pintores son aquellos actos que les hacen insólitos: el *pintor sonámbulo* sólo pinta dormido y el *pintor cocinero*, por poner sólo dos ejemplos, hace cuadros comestibles. Sus metas equivalen a sus idearios artísticos: el arte tiene que escapar del control de la razón, el arte tiene que alimentar el cuerpo y no sólo el espíritu. Y la justificación de sus acciones son las razones por las que cada pintor ha llegado a ser como es: el *pintor sonámbulo* pinta dormido porque despierto sólo consigue hacer obras mediocres, el *pintor cocinero* está rindiendo un tributo a sus padres (un pintor y una cocinera). Encontrar o inferir estos tres elementos en cada historia y las relaciones entre ellos sería el equivalente a comprender las tramas de cualquier novela.



Profundizar en los personajes y en los temas de *Artistas insólitos*

Lógicamente, el nivel de lectura anterior (comprender las acciones de cada personaje en base a sus intenciones y justificaciones) no es el único que puede alcanzarse a partir del libro, pues el mismo, en su conjunto, permite reflexionar sobre el arte (¿qué es una obra de arte?, ¿qué puede mover a un artista?, ¿qué precio tiene elegir un camino u otro?) y sobre la vida (cada artista revela una forma de vivir y ver el mundo, lo que implica, a su vez, unas consecuencias determinadas). De manera más concreta, cabe esperar que algunos lectores vayan más

allá de la estricta comprensión de lo que hace cada personaje y, en un diálogo entre el libro y sus conocimientos y experiencias, sean capaces de profundizar en al menos tres direcciones diferentes⁵:

- **Recreación de los personajes.** Cada relato puede ser visto como una fotografía en un momento determinado de la vida de un pintor. Pero el lector puede bucear en la esencia de cada personaje hasta el punto de ser capaz de imaginar a ese mismo pintor en otras situaciones y haciendo o diciendo otras cosas. Quien hace esto está yendo más allá de la estricta comprensión de las tramas al trascender los límites de lo escrito, por lo que cabe concluir que ha saltado al siguiente nivel de lectura: la profundización.
- **Identificación con los personajes.** Cada pintor representa una forma de vivir: *la pintora que pintó un solo cuadro* caracteriza la obsesión excesiva por la perfección que conduce a la falta de productividad, el *pintor de las ideas* podría ser un reflejo de quienes se aferran por vivir en un mundo imaginario, el *pintor a la moda* vive tan preocupado por lo que opinen los demás que no llega a expresar nunca quién es. Comprender *Artistas insólitos* es también desvelar estos arquetipos que están detrás de cada pintor particular, lo que podría manifestarse, dado el amplio catálogo de personajes, por medio de la identificación con alguno de ellos.
- **Moraleja.** *Artistas insólitos* es un alegato a favor de la originalidad y la libertad de expresión y una reivindicación de una actitud vital que es la que encarna el *pintor de autorretratos*: intentar que la vida imite el arte o –parafraseando a Daniel Monedero– *hacer lo posible por dotar de belleza y lirismo nuestras vidas*. Cabe por tanto preguntarse cuántos lectores habrán alcanzado alguna conclusión similar a éstas (*hay que ser uno mismo, hay que decir lo que se piensa, hay cosas muy bonitas en la vida que a veces no vemos*).



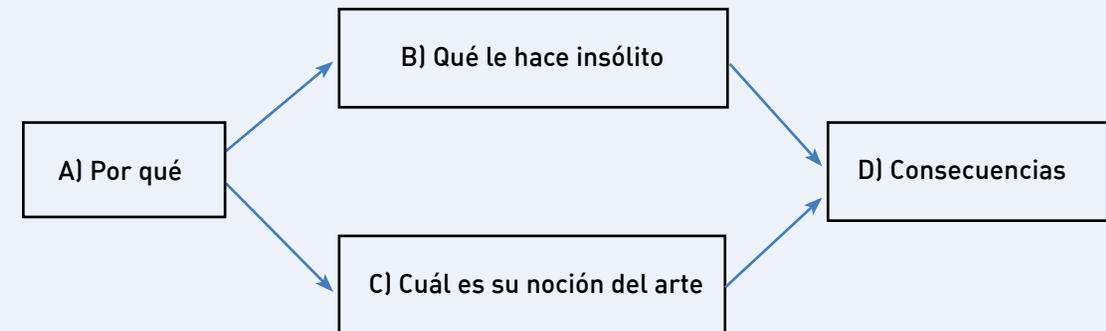
⁵ Este nivel de lectura del libro ha sido definido teniendo muy en cuenta lo señalado por los autores (Daniel Monedero y Óscar Pérez) en la entrevista mantenida con ellos el día 2 de abril de 2011 en el CILLJ de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca.

Enriquecer *Artistas insólitos*

Finalmente, enriquecer este libro sería, por un lado, equivalente a utilizarlo como una oportunidad para aprender sobre las temáticas con las que se relaciona: el proceso creativo, el dibujo, la historia del arte con sus estilos y artistas, la bohemia parisina que pudo conocer Picasso, etc. Pero también, otra forma de enriquecer la lectura es, según lo expuesto en el marco teórico, identificando los recursos estilísticos que emplean los autores o captando la estructura formal del texto, esto es, el patrón organizativo que vertebra los distintos relatos. Nos detendremos algo más en esta última posibilidad pues será la explorada en la evaluación.

Si se analiza con cierto detenimiento cada relato, puede observarse que hay un patrón común a todos ellos constituido por cuatro piezas o elementos (véase la **Figura 2**): lo que hace insólito al pintor, su ideario artístico, la razón de esos comportamientos insólitos y sus consecuencias. Como puede apreciarse, las tres primeras piezas se corresponden con los elementos de las tramas y, la última, sería equivalente al desenlace de cualquier obra. Los autores del libro no ofrecen de todos los artistas todas las piezas: algunas de ellas parecen imprescindibles para armar a los personajes, mientras que otras pueden ser accesorias, pero aparecen con la frecuencia suficiente como para incluirlas en el patrón. De manera más concreta (véase la **Figura 2**⁶), todos los relatos dan respuesta a dos de esos aspectos: qué hace insólito al personaje y qué consecuencias tiene su manera de pintar y/o vivir. Por ejemplo, el *pintor de autorretratos* es insólito porque se empeña en parecerse a su retrato y, como consecuencia, no tiene más remedio que empezar a pintar su cadáver. Mientras que en todos los relatos se explican estos dos elementos (qué hace insólito al artista y qué consecuencias tiene esa elección), en algunos también se especifica la razón que ha llevado a esos pintores a ser como son y cuál es su ideario artístico o su noción del arte: la *pintora del trampantojo*, por ejemplo, pinta para engañar

al espectador porque para ella la vida es el engaño de Dios, y su ideario artístico es hacer que el arte se confunda con la realidad (justo lo contrario de lo que persigue el *pintor de autorretratos*). En el Anexo I puede verse el análisis detallado de todos los artistas insólitos siguiendo el esquema de la **Figura 2**.



Teniendo en cuenta lo anterior y retomando el objeto de este epígrafe, enriquecer la lectura de *Artistas insólitos* puede ser, entre otras cosas, atrapar este patrón organizativo, tomar conciencia de él o usarlo, aunque no sea explícitamente, para componer nuevos relatos.

⁶ Es importante señalar aquí que los autores validaron la presencia de este esquema vertebrador, si bien señalaban que no eran conscientes de que estuvieran siguiendo ningún patrón hasta el momento en el que lo vieron ante ellos.

Figura 2. Esquema que subyace a los relatos de *Artistas insólitos*. Nótese que tres de las piezas de este esquema (qué le hace insólito, cuál es su noción del arte y por qué) equivalen a los elementos que componen las tramas: acciones, meta y justificación).

2.3 Las actividades de dinamización

Tanto el grupo de lectores libres como el grupo de lectores guiados participaron en una serie de actividades y tuvieron acceso a algunos recursos. Concretamente, las actividades y recursos comunes para todos los lectores fueron éstas:

- 1) **Fiesta de presentación:** con esta fiesta, organizada en el Centro de Desarrollo Sociocultural de Peñaranda el 21 de enero de 2011, dio comienzo el proyecto *Artistas insólitos*. En ella, todos los lectores recibieron el libro *Artistas insólitos* en papel (Editorial La Galera, 2009) y en formato electrónico cargado en un *iPad* facilitado en calidad de préstamo por la Fundación. Aunque se les dejó plena libertad a la hora de escoger el soporte en el que leer el libro o el tiempo dedicado a cada versión, casi todos los niños optaron por la lectura en el *iPad* (véase en esta misma publicación el [informe](#) de Javier Nó). En la fiesta, entre otras actividades lúdicas y junto a la presentación de los autores, algunos actores dieron vida a varios de los *artistas insólitos* retratados en las páginas de la obra: concretamente, a la *pintora del trampantojo*, al *pintor de humo* y al *pintor cocinero*.
- 2) **Sesión ALFIN:** para enseñarles a manejar la tableta digital, todos los lectores recibieron una sesión de iniciación o *alfabetización* en la que fueron conociendo las posibilidades y funciones del *iPad* y pudieron resolver los problemas que les iban surgiendo al utilizarlo.
- 3) **Canal de Flickr:** el *iPad* fue entregado con algunas aplicaciones instaladas para el tratamiento de imágenes y el diseño artístico. Paralelamente, se creó un canal de *Flickr* en el que todos los usuarios podían colgar y consultar los productos generados con estas aplicaciones.
- 4) **Blog *Artistas insólitos*:** éste es un [blog](#) creado por el equipo de la Fundación para registrar todos los eventos relacionados con el proyecto. En él se incluyeron

comentarios, fotos, vídeos, noticias y vínculos sobre la lectura y sus nuevos soportes. Desde este blog se animaba continuamente a los lectores a participar en las diferentes actividades y a interesarse por las vidas de los curiosos personajes que pueblan el libro de Daniel Monedero y Óscar T. Pérez. El blog era además un punto de encuentro con los autores donde los niños tienen la oportunidad de conversar con ellos, plantearles sus preguntas (por ejemplo, uno de los niños en una de las entradas dice: *Me preguntaba si algunos de los artistas que habéis escrito y habéis dibujado existen en la vida real*) y obtener respuestas (ésta es, por ejemplo, la respuesta de Daniel Monedero al comentario anterior: *Pues lo cierto es que todos los artistas han salido de nuestra imaginación, pero también es cierto que hay ciertos aspectos de los artistas que están basados en la realidad*).

El blog fue, por último, un lugar para la creación y para dar rienda suelta a la imaginación haciendo crecer el libro en sentidos no previstos: los niños colgaron en él los trabajos que hicieron en el *iPad* y en los talleres de lectura (véase más



adelante), Daniel Monedero y Óscar T. Pérez publicaron nuevos relatos y nuevos dibujos (como el del *El lector insólito digital*) y el equipo de la Fundación indagó en la vida de artistas reales también insólitos, suplantó a los artistas concebidos por Daniel y Óscar haciendo que irrumpieran de vez en cuando para *hablar* con sus creadores y los niños, o crearon sus propias historias (como la de *El espectador ilegal genial*). De esta dimensión creativa del blog dio cuenta el libro digital editado por la Fundación a partir de una selección de entradas y titulado: *Lo insólito. Basado en el blog Artistas insólitos*.

5) **“Congreso insolitista”**: así se denominó el encuentro, organizada el 2 de abril en el CILIJ de Salamanca, con el que se clausuró el proyecto. En este encuentro los niños pudieron ver expuestos los dibujos que habían hecho a lo largo de los algo más de tres meses de duración del proyecto, volvieron a reencontrarse con Daniel Monedero y Óscar T. Pérez, volvieron a dar vida a los artistas insólitos del libro y asistieron a la presentación oficial del libro digital *Lo insólito. Basado en el blog Artistas insólitos*.



Los lectores guiados, además de compartir con los lectores libres las actividades y recursos anteriores, participaron de manera exclusiva en otras actividades de dinamización:

1) ALFIN y arte: esta actividad sirvió de complemento al grupo de lectores guiados para sacar el máximo rendimiento a las aplicaciones de tratamiento de imágenes y diseño artístico instaladas en el iPad. Con la ayuda de una experta en el uso de estos programas, los niños pudieron ver ejemplos de las utilidades que incorporaban y pudieron practicar y resolver sus dudas.

2) Talleres de lectura: en cada uno de los centros de la Fundación se organizaron cuatro talleres relacionados directamente con el contenido del libro:

a) No tan desconocidos: este primer taller estuvo dedicado, en su mayor parte, a conocer algunos datos de Daniel Monedero y Óscar T. Pérez y sus obras. Para ello, los niños consultaron el blog de los autores. Este [blog](#) incluye una animación que recrea la inauguración de una exposición de obras y artistas insólitos y que es, por lo tanto, una presentación del libro. Después de ver el vídeo y leer lo que los autores dicen sobre el libro a modo de introducción, los niños leyeron la biografía del escritor e ilustrador. La sesión en Salamanca se completó con otras tres actividades:

1. Identificar al azar algunas de las ilustraciones del libro señalando de qué pintor se trataba.
2. Buscar dentro del libro electrónico –usando la herramienta de búsqueda de la aplicación *iBooks* del iPad– algunas frases para ver en qué capítulo aparecían (y, por lo tanto, a qué pintor describían).
3. Leer por turnos y en voz alta uno de los relatos (*El pintor desconocido*).
4. Visitar virtualmente a través del iPad algunos museos. En Peñaranda,

después de conocer a los autores, la sesión se centró exclusivamente en el relato de *El pintor desconocido*: se pidió a los niños que adivinaran de quién se estaba hablando a partir de algunas pistas (ej.: su nombre es *Luna* en inglés; sus obras son paisajes del alma; puede ver el *interior de la realidad*), leyeron el relato y hablaron de él, y los niños dibujaron en el iPad con los ojos cerrados, imitándole.

b) Mezcla de artistas: en esta sesión se revisó una de las historias del libro, la de *El pintor a la moda*. La ilustración que acompaña a este relato muestra a Picasso pintando mientras el *pintor a la moda* espía sutilmente lo que está haciendo. Al hilo de esta historia buscaron en el iPad y comentaron información sobre Picasso, su arte y Marie Therese, una de sus amantes, que aparece igualmente dibujada junto al relato del libro. También discutieron sobre el *pintor a la moda*: por qué es insólito y qué persigue con su arte. Una vez presentados estos tres personajes (Picasso, Marie Therese y el *pintor a la moda*) se les pidió que construyeran una historia con ellos preservando su identidad: la creatividad y bohemia de Picasso, el amor de Marie Therese hacia aquél y la falta de originalidad del *pintor a la moda*. Para terminar la sesión, en Salamanca algunos niños leyeron lo que habían escrito y en Peñaranda, en lugar de leer cada uno lo que había escrito, utilizaron una aplicación de Internet para pintar como Picasso. Las producciones escritas generadas en este taller fueron luego colgadas en el blog y algunas de ellas se seleccionaron e incluyeron en el libro digital *Lo insólito. Basado en el blog Artistas insólitos*.

c) Retrat-arte: este taller giró en torno al mundo del retrato y el autorretrato. El taller comenzó con la lectura de *El pintor de autorretratos*. A continuación, se les mostró a los niños el retrato de *La Mona Lisa* y leyeron algunos

datos sobre esta obra. Posteriormente, a los niños se les enseñaron algunas de las láminas del *Gran libro de los retratos de animales* de Svyetlan Junakovi para que buscaran en qué retrato real estaban inspirados. En cuarto lugar, los lectores trabajaron con algunas aplicaciones del iPad para crear su autorretrato. En el taller de Salamanca también se les animó a inventar una corriente artística, imaginar que pertenecían a ella y escribir su historia como pintores. Un ejemplo del resultado obtenido fue *El origen del Albismo*, un relato sobre un pintor que viaja por el mundo y crea su propia escuela artística (este relato fue también publicado en el libro digital *Lo insólito. Basado en el blog Artistas insólitos*). Su arte y Marie Therese, una de sus amantes, que aparece igualmente dibujada junto al relato del libro.

d) Cuentipad: en este último taller se leyó la historia de *El pintor del humo* y se revisaron las obras de algunos artistas surrealistas, como Magritte y Dalí, para animar a los niños a buscar imágenes en Internet y transformarlas bajo la inspiración de estos pintores. Finalmente, eligieron a algunos de los personajes del libro *Artistas insólitos* y modificaron sus historias o las combinaron para dar cabida a todos ellos en una misma redacción.

3) Doblaje de arte: esta actividad ocupó dos días en cada uno de los centros (una sesión de una hora y otra de cuatro). En este tiempo, con la ayuda de un profesor de música, los lectores crearon un *lipdub*: un vídeo musical en el que bailaban, gesticulaban y cantaban en *playback* disfrazados. Los lectores del CILIJ trabajaron sobre la canción *Acuarela* de Seguridad Social y los del CDS sobre *Rayas* de Pedro Guerra.



4) **Dale vida, crea tu artista insólito:** en este taller, con la ayuda de una actriz, los niños aprendieron algunas técnicas de interpretación, eligieron un artista insólito y, respetando la esencia del mismo, imaginaron y representaron cómo podría actuar y hablar. Algunos de los artistas elegidos fueron: *el pintor sonámbulo, el pintor del instante, el pintor buzo* (al que los niños hicieron hablar como si estuviera bajo el agua), *el pintor cocinero, la pintora de flores, la pintora que pintó un solo cuadro, el pintor de la sombra, el pinta uñas y el pintor de autorretratos*. Este taller sirvió para preparar las representaciones que se incluyeron en el *Congreso insolitista* con el que se cerró el proyecto.

Teniendo en cuenta el listado de actividades programadas, podría decirse que con ellas se están atacando los tres niveles de lectura distinguidos (además de hacer algo atractivo y placentero para los lectores). Hay actividades que podrían ayudar a penetrar mejor en las tramas protagonizadas por los distintos pintores (o, al menos, por algunos de ellos). Hay también actividades que pueden ayudar a profundizar en esos personajes (como las recreaciones y escenificaciones, o la invención de historias). Y hay, finalmente, actividades que podrían llevar a una lectura enriquecida con la que se aprendan cosas sobre arte y pintura y sobre los aspectos formales del libro. Además, en todas estas actividades quedan claros los objetivos perseguidos, lo que les da carácter formal: los niños no acuden sólo a conversar o hablar del libro sino que realizan tareas que se alejan mucho de lo que podría observarse cuando dos amigos comparten la lectura de una obra común. En este sentido, podríamos decir que se trata de actividades que se dirigen explícitamente a la comprensión.

Como puede apreciarse en la **Tabla II**, la participación en estas actividades fue, en general, muy alta, tanto en las actividades ofertadas a todos los lectores, como en las destinadas exclusivamente al grupo de lectores guiados. Todos los lectores que completaron la evaluación de la comprensión asistieron a la fiesta de presentación del proyecto y a la de clausura (el *Congreso insolitista*); y todos menos uno estuvieron presentes en la sesión común de iniciación al

Actividades	Peñaranda		Salamanca		Total		P
	Guiados (Nº 11)	Libres (Nº 10)	Guiados (Nº 8)	Libres (Nº 10)	Guiados (Nº 19)	Libres (Nº 20)	
Fiesta de presentación del proyecto	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	ns
Sesión ALFIN	91%	100 %	100 %	100 %	95 %	100 %	ns
Canal de Flickr	100 %	80 %	100 %	60%	100 %	70 %	< .01**
Blog "Artistas insólitos"	100 %	40 %	100 %	50%	100 %	45 %	< .01**
Congreso insolitista	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	
ALFIN y arte	91%		88 %		89 %		
Asistencia a los talleres de lectura y a "Dale vida"	60 %		100 %		74 %		
Asistencia a "Doblaje de arte"	91%		100 %		95 %		

manejo del *iPad* (sesión ALFIN). En estas tres actividades no hubo, por lo tanto, diferencias significativas entre los lectores guiados y los libres. Donde si hubo diferencias fue en el número de lectores que colgaron algún trabajo en *Flickr* (el 100% de los lectores guiados frente al 70% de los libres) y en la participación en el blog dejando algún comentario (esto lo hizo el 100% de los lectores guiados pero sólo el 45% de los libres). Teniendo en cuenta las actividades dirigidas únicamente a los lectores guiados, la participación fue también alta: el 89% asistió a la formación ofrecida para aprender a usar las aplicaciones gráficas del *iPad* (*ALFIN y arte*), el 74%

Tabla II. Porcentaje de lectores que participaron en cada una de las actividades diseñadas por la Fundación. Las casillas sombreadas representan las actividades y recursos ofertados a ambos grupos de lectores.

⁷ El porcentaje de asistentes representa el porcentaje de niños que estuvieron presentes en la segunda sesión de esta actividad pues fue la sesión de más duración y en la que se grabó el vídeo musical.

asistió a todos los talleres de lectura y a la actividad *Dale vida, crea tu artista insólito* y el 95% grabó el vídeo musical o *lipdub* en la sesión correspondiente de *Doblaje de arte*. Finalmente, comparando la asistencia entre el centro de Peñaranda y Salamanca, no se observan diferencias relevantes salvo en los talleres de lectura y en *Dale vida, crea tu artista insólito*: mientras que la asistencia fue unánime en Salamanca, sólo el 60% de los lectores de Peñaranda asistió al conjunto de los talleres y a *Dale vida, crea tu artista insólito*.

2.4 Evaluación de la comprensión

En consonancia con el marco teórico expuesto más arriba, la manera de evaluar los resultados de la experiencia intentó capturar el nivel de lectura al que habían llegado los lectores (comprensión de las tramas, profundización y enriqueciendo) así como el grado de disfrute y satisfacción con la experiencia y la obra. Para ello, empleamos diversos instrumentos. Como en el resto de los estudios del proyecto *Territorio Ebook. Lecturas sin fin*, la evaluación incluyó una entrevista y una tarea de emparejamiento; pero en este estudio, adicionalmente, solicitamos a los lectores que crearan un artista insólito y escribieran un relato sobre él.

La evaluación tuvo lugar a la semana siguiente de concluir la experiencia, pocos días después del *Congreso insolitista*. De este modo, aunque cada lector podía haber leído el libro a un ritmo diferente y algunos podían recordarlo mejor que otros, esperábamos que la fiesta de clausura del proyecto sirviera para refrescar lo leído en todos los lectores por igual. En cualquier caso, la estructura de la propia evaluación permite distinguir en qué medida unos lectores podrían rendir mejor que otros como consecuencia de un mejor recuerdo o como consecuencia de una mejor comprensión (véase más adelante). A continuación, exponemos con más detalle en qué consistió la entrevista, la tarea de emparejamiento y la tarea de composición.

Entrevista

La entrevista, realizada individualmente, estuvo estructurada en dos partes: una abierta y otra semi-dirigida. En la parte abierta los niños eran invitados a hablar del libro sin ningún tipo de consigna o guía concreta: sólo se les animaba a pensar en él y a que nos dijeran qué les había llamado más la atención. En ningún momento fueron apremiados para responder, sino que se les dejó tiempo y se les invitó a añadir cualquier cosa que consideraran pertinente (*¿puedes decirnos algo más?*), sin darles ninguna pista ni hacerles ninguna pregunta concreta, para que en este primer acercamiento a su representación del libro los lectores pudieran evocar todo aquello que tenían más activo en su memoria y sus recuerdos no se vieran contaminados por la entrevistadora.

Después de la pregunta abierta, en la parte semi-dirigida de la entrevista, se les fueron planteando estas otras más concretas:

- 1) ¿Y qué me dirías, por ejemplo, del *pintor a la moda*, que es uno de los más conocidos dentro del movimiento insolitista?
- 2) ¿Y podrías contarme algo del *pintor de las ideas*?
- 3) Los autores dicen que estos pintores en realidad pueden representar a personas cotidianas con las que nos podemos encontrar, a algún amigo o, incluso, a nosotros mismos. ¿Tú te sientes identificado/a con alguno de ellos? (...) ¿Por qué?
- 4) Algunas veces los libros nos enseñan cosas que son útiles para nuestra vida, para ver de otra forma lo que nos ocurre, lo que hacemos. Por ejemplo, si leemos *El patito feo* podemos aprender que es muy importante no juzgar a la gente por la primera idea que nos hacemos de ellos, que hay que confiar, darles tiempo porque pueden cambiar. ¿Al leer *Artistas insólitos* crees que has aprendido algo de este estilo, alguna moraleja que puedas aplicar a tu vida?

- 5) ¿Antes de participar en este proyecto, te habías planteado escribir o pintar? (...) ¿Y ahora que ha terminado todo, ha cambiado algo, te apetece más o te llama más la atención *ser un artista*?
- 6) Si tuvieras que recomendar este libro a un amigo, ¿lo harías? ¿sí?, ¿no? (...) ¿por qué?

Como puede apreciarse, las preguntas concretas fueron evaluando el grado en el que se habían alcanzado dos de los tres niveles de lectura. La manera de responder a las preguntas **1** y **2** sirvió para determinar la comprensión de cada trama: si se habían hecho una idea acertada de las acciones de cada pintor, sus metas y justificaciones. Las preguntas **3** y **4** sirvieron para evaluar el grado de profundización: en qué medida los niños habían buceado en la personalidad de los pintores y en qué medida habían extraído alguna enseñanza subyacente a toda la obra. Por último, las preguntas **5** y **6** se incluyeron para evaluar el grado de disfrute y satisfacción por la experiencia, lo que, si bien no es en sí mismo un nivel más de lectura, sí es un resultado deseable de toda dinamización. Puede apreciarse también que, cuando se preguntaba por pintores concretos, se escogieron *el pintor a la moda* y *el pintor de las ideas*. De este modo sería posible apreciar el efecto de los talleres sobre los personajes trabajados explícitamente en los talleres (como ocurre con *el pintor a la moda*: véase más arriba) y sobre los que no.

Finalmente, es importante señalar que se hizo todo lo posible para que los lectores no se sintieran evaluados y hablaran con libertad del libro. Para ello, dada su edad, se les planteó un pequeño juego al que respondieron muy bien: la entrevistadora se presentó como alguien que estaba estudiando el movimiento insolitista y necesitaba conocer cosas de este movimiento a través de ellos. Transcribimos a continuación como tuvo lugar este preámbulo con uno de los niños:

Entrevistadora (E): Pues trabajamos en la Universidad de Salamanca y somos investigadores, y estamos muy interesados en este movimiento del insolitismo, que además

que parece que se está poniendo de moda y es muy famoso, entonces claro queremos saber un poquito más del movimiento, entonces el otro día estuvimos con Daniel y con Oscar, no sé si fuiste al congreso

Niño (N): De Salamanca

E: Sí

N: Sí

E: Ajá, estuvimos con ellos y nos estuvieron contando un poquito del insolitismo, pero claro, yo digo, ¿por qué no les preguntamos nosotros a estos niños que han leído el libro y saben mucho más que yo?, ¡pues claro! Si me quieres contar tú, yo no sé nada del insolitismo, así que me tienes que contar tú pues lo que sepas, ¿vale? Vamos a hablar un poco y me cuentas.

Este mismo clima se intentó mantener durante toda la evaluación. Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma persona, sin que a ésta se la informara del grupo de asignación de cada lector, y fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

Tarea de emparejamiento

En esta tarea, los niños tuvieron que emparejar a todos los pintores con algunas frases o afirmaciones que podrían haber sido dichas por ellos, pero que no aparecían en el libro (véase el **Anexo II**). En este caso, para presentar la tarea se les decía que un periodista un poco despistado había mezclado las entrevistas de varios de los artistas insólitos y que ellos debían hacer coincidir cada pintor con su respuesta en la entrevista. Para que no pudiera hacerse ningún emparejamiento por descarte (emparejando todos los pintores menos aquellos en los que se tuvieran dudas para asignarles los comentarios que quedaran libres), se incluyeron algunos distractores: frases o enunciados que no se correspondían con ningún artista.

Mediante esta actividad pretendíamos recabar más información (además de la proporcionada por la entrevista) para evaluar el grado en el que los lectores habían profundizado en los personajes pues, para responder adecuadamente, era necesario haber captado la esencia de cada pintor en un sentido mucho más preciso que el requerido para entender las tramas.

Tarea de creación de un *artista insólito*

Manteniendo el tono de *juego* que imperó en la entrevista y la tarea de emparejamiento, se les decía a los niños que nos habíamos enterado de la existencia de otro artista insólito que estaba muy indignado porque no se le había tenido en cuenta en el libro y se les proponía a ellos escribir su relato. Se les decía que este artista era el *pintor bibliotecario* y que podían escribir sobre él lo que quisieran. Se eligió este personaje imaginario después de haber revisado todos los pintores con los que el grupo de lectores guiados o ambos grupos habían tenido algún contacto, pues recuérdese (véase el apartado dedicado a las actividades de dinamización) que, además de los pintores incluidos en el libro, los autores, el equipo de la Fundación y los mismos niños fueron creando otros a lo largo del proyecto. Y el *pintor bibliotecario* era igualmente novedoso para todos los lectores. Sólo dos de los niños que asistieron a la evaluación *no siguieron el juego* y entregaron la composición en blanco.

Con esta tarea deseábamos conocer el grado en el que los lectores habían captado el patrón o esquema subyacente a la descripción de cada personaje del libro y eran capaces de utilizarlo para componer nuevos artistas. Es decir, estábamos evaluando con ello el tercer nivel de lectura definido en el marco teórico: enriquecer el texto.

2.5. Corrección

Corrección de las entrevistas

La entrevistas, una vez transcritas, fueron analizadas para extraer de cada una de ellas la siguiente información:

a) Lectura del libro. Aunque no se planteó abiertamente la pregunta de si el libro se había leído o no, los comentarios de los niños daban las pistas necesarias para saber si lo habían hecho. Por otro lado, los términos en los que se planteó la entrevista (como una manera de obtener información sobre el *movimiento insolitista* y no como una evaluación: véase más arriba) dejaban plena libertad a los niños para decir, si éste era el caso, que no habían leído el libro y que, por lo tanto, no podían ayudar a la supuesta investigadora del *insolitismo*. De hecho, tres participantes dijeron que habían leído el libro sólo a medias por lo que asumimos que todos los demás sí lo habían leído. Como las personas que leyeron el libro a medias eran muy pocas y se distribuían de manera bastante equitativa entre el grupo de lectores libres (dos personas) y el grupo de lectores guiados (una persona), no han sido excluidas de los análisis posteriores.

b) Qué se dice de cada pintor. Se hizo el cómputo de todos los pintores mencionados por cada niño y de las ideas válidas que de cada uno de ellos señalaban, teniendo en cuenta qué pintores e ideas se decían espontáneamente en la parte abierta de la entrevista y qué pintores e ideas se indicaban durante la parte semi-dirigida. Para considerar que una idea era válida, ésta debía ser lo suficientemente concreta como para describir a un único personaje y no a todos ellos en su conjunto. Es decir, no se consideró válido describir a un artista como *raro*, *trabajador* o *insólito*, pues estos adjetivos definen globalmente a todos los protagonistas del libro. Por el contrario, sí se consideraron válidos rasgos como perfeccionista (*la pintora que pintó un solo cuadro*), farsante (*la mejor pintora de flores del mundo*) o ciego (*el pintor desconocido*). También se consideraron ideas válidas los acontecimientos o acciones que describen acertadamente las vidas de los pintores (*el pintor de autorretratos comía y bebía lo que creía suficiente para parecerse a su autorretrato*, *la pintora de flores metía flores en cuadros*) y el recuerdo de sus circunstancias o avatares (*el pintor de uñas se quedó con la espalda hecha una*

mierda); pero no las ideas no presentes en el libro si éstas no podían inferirse con cierta seguridad (por ejemplo, hay niños que dicen que *el pintor del humo dibuja con trazos rápidos*, pero este dato es una interpretación idiosincrásica que ni figura en el libro ni puede deducirse de él de un modo inequívoco⁸). Para valorar si el efecto de la dinamización se circunscribía a los pintores trabajados en alguno de los talleres (*pintor a la moda*, *pintor de humo*, *pintor de autorretratos* y *pintor desconocido*) o si, por el contrario, se extendía al conocimiento de otros pintores, contabilizamos por separado cuántos pintores trabajados (e ideas sobre ellos) y cuántos pintores no trabajados (e ideas) eran recordados.

c) Identificación con algún personaje. Después de que los lectores habían descrito a los personajes del libro que eran capaces de recordar, les preguntábamos si se habían identificado con alguno de ellos y por qué. Sus respuestas fueron muy diversas pues hay que tener en cuenta que a lo largo de todo el proyecto fueron creándose personajes *no catalogados* en el libro. Recuérdese que los niños eran animados a componer sus propias historias mezclando artistas o inventando otros nuevos adscritos a escuelas artísticas también inventadas. Pero también en el [blog](#) fueron apareciendo otros artistas insólitos y en las fiestas de inauguración y clausura llegaron a cobrar vida hasta los familiares (también insólitos) de algunos de los pintores. Esta proliferación de personajes obligó a registrar por separado si los niños se identificaban con algún artista que no pertenecía al libro (*la pintora hippie*, *la pintora de las ventanas*, *la pintora del amor*) o si se identificaban con algún artista del libro (*pintor cocinero*, *pintor de las ideas*, *pintora de un solo cuadro*). En este último caso se contabilizó el número de razones válidas –esto es, basadas en las características de los personajes– y razones no válidas –no basadas en las características de los personajes– que se daban para justificar la elección. Por ejemplo, si un niño decía que se había identificado con el *pintor cocinero* porque

pinta comida esta razón fue considerada no válida: el pintor cocinero no pinta comida (no dibuja bodegones) sino que la comida es el material de sus cuadros. Por poner otro ejemplo: consideramos que una razón válida para identificarse con *la pintora que pintó un solo cuadro* es sentirse tan perfeccionista como ella. Distinguir si se identificaban con pintores del libro o pintores ajenos a él podría ayudar a valorar el impacto de los talleres sobre la comprensión del libro pero también el impacto mismo de las actividades diseñadas y su capacidad para crear otros mundos y otras ficciones.

d) Moraleja. Como ya mencionamos, para los autores *Artistas insólitos* el libro es portador de dos enseñanzas básicas: *hay que ser uno mismo* y *hay que convertir la vida en arte*. Como extraer del libro alguna enseñanza es un indicador de comprensión, contabilizamos cuántas moralejas válidas (no necesariamente las indicadas por los autores) habían extraído los niños. A modo de ejemplo, algunas de ellas eran: *hay que ser perfeccionista pero no hay que serlo tanto* (en referencia a *la pintora que pintó un solo cuadro*), *lo importante no es ganar siempre, lo importante es participar* (en alusión a *la mejor pintora de flores del mundo*) o que cada cual debe pintar *según su idea*.

e) Valoración. La última pregunta de la entrevista (¿recomendarías el libro a un amigo?) fue introducida para captar el grado de entusiasmo despertado por la obra leída. No obstante, los niños y niñas iban vertiendo su opinión desde que comenzaba la entrevista. Por ejemplo, tras la primera pregunta de la entrevista, nada más concederle la palabra, una niña responde así:

A mí me ha parecido muy divertido porque el personaje el pintor de uñas por pintar tantas uñas se quedó con la espalda hecha una mierda.

⁸ Puede que algunas de estas características estén condicionadas por las interpretaciones que a lo largo del proyecto han hecho de los personajes tanto actores profesionales como los propios niños.

Por lo tanto, en lugar de analizar exclusivamente la respuesta a la última pregunta, rastreamos la entrevista completa para identificar y contabilizar el número de valoraciones tanto positivas (como la anterior: *es muy divertido*; pero también: *estaba muy bien escrito, tiene su gracia*) como negativas (*a mí no me gusta cómo estaba escrito, a mí me gusta que esté escrito en primera persona, a mí me han parecido las historias un poco cortas*).

f) Aumento del interés por la pintura y la escritura. Tanto la obra como la dinamización de la misma apuestan por despertar la afición al arte en general y a la pintura y la escritura en particular. Es más, se pretende que los participantes no sólo consuman arte: también que lo generen, como queda de manifiesto en más de uno de los talleres de lectura y en el resto de las dinámicas. Por esta razón, en las entrevistas se preguntó a los niños si “Artistas insólitos” había aumentado su interés por estas actividades (véase más arriba) y contabilizamos el número de participantes que decían que sí, que ahora les gustaba más pintar y/o escribir.

Corrección de la tarea de emparejamiento

Esta tarea fue corregida contando el número de emparejamientos correctos y erróneos entre los artistas insólitos y lo que podrían haber dicho en una entrevista imaginaria. Algunos ejemplos de emparejamientos correctos son:

- *El pintor buzo: En mi último cuadro podrán ustedes ver un barco español con el casco roto y un cofre oxidado.*
- *La mejor pintora de flores del mundo: Le he traído un pañuelo por si estornuda con mis cuadros. Le pasa a mucha gente cuando viene a verme en primavera.*
- *La pintora que pintó un solo cuadro: ¿Podría, por favor, hacerme la entrevista otra vez? Creo que no ha quedado bien.*

Como puede verse, la dificultad de la tarea reside en que un recuerdo literal del libro no es suficiente para resolverla con éxito pues ninguno de los enunciados aparece en *Artistas insólitos*. Los lectores tienen que imaginar, a partir de la idea que se han hecho de cada personaje, cómo hablaría y qué podría decir. El número máximo de aciertos en esta tarea es 14 (el número de artistas insólitos que aparece en el libro).

Corrección de la tarea de creación de un artista insólito

Esta tarea fue corregida teniendo en cuenta el esquema que subyace al conjunto de los relatos incluidos en *Artistas insólitos* (véase la [Figura 2](#)). Lo que nos interesaba era valorar en qué medida los niños habían sido capaces de penetrar en esta estructura implícita y podían utilizarla para componer su propio relato de *El pintor bibliotecario*. No valoramos, por lo tanto, la calidad gramatical de la composición, ni su originalidad, puntuación, acentuación o cualquier otro indicador que pudiera imaginarse; sino, simplemente, los siguientes elementos:

- Si se estaba hablando de un artista (alguien que crea algo) o no.

Algunos niños describían al pintor bibliotecario como un lector, por lo que no puntuaron en esta dimensión. Otros imaginaban un artista (por ejemplo, un escritor o un diseñador de bibliotecas) pero no pintor. En este caso les concedimos 0,5 puntos. Si, por el contrario, describían, en consonancia con la obra de referencia, a un pintor, se les concedía 1 punto.

- **Qué le hace insólito.** El elemento central de la composición debía ser, como en todos los relatos del libro, aquello que hace insólito o excepcional al *pintor bibliotecario*. Y, aunque es difícil definir lo insólito, el criterio principal es que debía tratarse de algo fuera de lo común. Por ejemplo, no consideramos insólito hacer las ilustraciones de los libros, pero sí pintar sólo y exclusivamente bibliotecas con todas sus salas y con todos sus libros o pintar sólo y exclusivamente niños cuando no parece muy común en un pintor tal grado de especialización. Por la presencia en la composición de este elemento se concedió 1 punto.

- **Cuál es su noción del arte.** Para *el pintor sonámbulo* el arte debe estar al margen de la razón, para *el pinta uñas* el arte debe estar en movimiento y fuera de los museos, para *el pintor desconocido* el arte debe pintar la belleza interior, la que no se ve, etc. Si algo similar se decía en la composición con respecto al *pintor bibliotecario* se concedía 1 punto.

- **Consecuencias.** Concedíamos 1 último punto a la composición si en ella se imaginaban las consecuencias que podría tener para *el pintor bibliotecario* ser como se le describe. Por ejemplo, si *el pintor bibliotecario* está obsesionado con pintar todas las bibliotecas del mundo y se dice que esto le obliga a viajar continuamente y que muere en un accidente de avión, esto era interpretado con las consecuencias de su insolitismo.

Cada composición fue revisada y calificada en estas cinco dimensiones. Nótese que se trata de dimensiones relativamente dependientes: por ejemplo, si no se escoge acertadamente al protagonista (si no es, al menos, un artista) es difícil imaginar su insolitismo o su noción del arte. En cualquier caso, cada una de estas dimensiones o elementos fue valorado por separado y todas las puntuaciones fueron sumadas para obtener una valoración global, sobre un máximo de 5, de la calidad de la composición. Todas las composiciones fueron evaluadas por dos jueces siguiendo los criterios anteriores, alcanzando un alto grado de acuerdo.

2.6. Resultados

Los resultados serán presentados en dos secciones diferentes. En ellas se han agrupado las distintas variables obtenidas para responder a estas dos grandes preguntas:

- (1) ¿comprenden mejor *Artistas insólitos* los lectores guiados, esto es, quienes participen en todas las actividades de dinamización diseñadas por la Fundación?
- (2) ¿qué efectos tiene la dinamización sobre el interés y el disfrute con el que los lectores se enfrentan a la obra escogida y a su temática? Por tanto, valoraremos por separado el efecto de la dinamización sobre la comprensión y el efecto de la dinamización sobre el interés.

Efectos sobre la comprensión

Como ya ha sido indicado reiteradamente, hemos asumido que comprender *Artistas insólitos* es equivalente a:

- a) Representar adecuadamente las acciones de los personajes, sus metas y sus justificaciones para actuar como lo hacen.
- b) Profundizar en los personajes y en los temas tratados por la obra.
- c) Enriquecer el foco de lectura para aprender sobre cuestiones paralelas o reflexionar sobre los aspectos formales del libro

Para estimar en qué medida los lectores han alcanzado lo descrito en el punto (a) contamos con el recuento del número de pintores e ideas relacionadas con sus vidas que son recordados en la entrevista. Teniendo en cuenta estos datos (véase la [Tabla III](#)), cabe decir que los lectores guiados recordaron en la entrevista más personajes (pintores) y más información sobre ellos. Concretamente, encontramos diferencias significativas en el número total de pintores recordados y en el número de pintores trabajados en los talleres (*el pintor a la moda*, *el pintor de autorretratos*, *el pintor desconocido* y *el pintor del humo*) que son mencionados durante la parte semi-dirigida de la entrevista. Además, las diferencias en otros dos indicadores (número de ideas de los pintores trabajados que son mencionadas en la parte abierta de la entrevista y número de ideas de los pintores no trabajados que son mencionadas en la parte semi-dirigida) rozaron la significatividad.

En todos los demás indicadores generados a partir de las entrevistas los lectores guiados también puntuaron mejor, aunque las diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas. Es más, algunas de estas diferencias afloraron en la primera parte de la entrevista, antes de que, como ayuda para facilitar el recuerdo, a los niños se les mencionaran a algunos pintores (en concreto, *el pintor a la moda* y *el pintor de las ideas*). Y también es relevante señalar que las diferencias no surgen sólo a la hora de hablar de los pintores trabajados en los talleres de lectura, sino también al hablar de los pintores no trabajados, lo que muestra un efecto de transferencia: los lectores guiados no sólo recuerdan mejor al *pintor a la moda*, al *pintor de au-*

torretratos, al *pintor del humo* y al *pintor desconocido*; sino también a otros pintores no aludidos en los talleres y sobre los que no cabría esperar una ventaja.

Finalmente, al observar lo ocurrido entre los lectores de cada centro (CDS de Peñaranda y CILIJ de Salamanca), vemos que el rendimiento de los lectores de Salamanca en su conjunto fue mejor que el de los lectores de Peñaranda y que las diferencias antes mencionadas son más acusadas al comparar a los lectores guiados y libres de Salamanca (los lectores guiados llegaron a recordar, de media, a la mitad de los pintores y proporcionaban de ellos una media de dos características o datos); mientras que las diferencias prácticamente desaparecen al comparar a los dos grupos de Peñaranda.

Para valorar si los lectores han profundizado en los personajes y en los temas tratados por la obra (punto b) contamos con tres indicadores: los resultados de la tarea de emparejamiento, el número de identificaciones con los personajes y el número de moralejas extraídas. En la tarea de emparejamiento esperábamos que los resultados fueran similares a los encontrados en el estudio sobre *El manuscrito de piedra* (véase el [número 1 de La voz de los lectores](#)) y *El joven Lennon* (véase más adelante): es decir que el hecho de tener delante el listado de personajes y lo que supuestamente podrían decir, fuera una clave de recuerdo del libro tan potente que las diferencias a favor de los lectores guiados encontradas en la entrevista desaparecieran. Sin embargo, los resultados ofrecieron una imagen bien diferente (véase la **Tabla IV**): los lectores libres mostraron un número de aciertos significativamente mayor que los lectores guiados y un número de errores significativamente menor. Este mismo patrón se repetía al comparar a los lectores guiados y libres de Peñaranda, mientras que las diferencias entre los grupos desaparecían al comparar los dos grupos de Salamanca. Es decir, sólo los grupos de Salamanca se comportaron según lo esperado: mostrando un rendimiento similar. En los demás casos el rendimiento fue mejor entre los lectores libres.

Indicadores	Peñaranda			Salamanca			Total			
	Guiados (Nº 11)	Libres (Nº 10)	P	Guiados (Nº 11)	Libres (Nº 10)	P	Guiados (Nº 11)	Libres (Nº 10)	P	
Pintores	5,18	4,60	.09	7,00	4,30	< .05*	5,95	4,45	< .05*	
Ideas sobre los pintores	6	5	ns	15,13	7,90	ns	9,84	6,45	ns	
Parte abierta	Pintores trabajados	1,18	0,40	ns	1,25	1,10	ns	1,21	0,75	ns
	Ideas (trabajados)	1,36	0,30	ns	3,13	1,30	ns	2,11	0,80	ns
	Pintores no trabajados	1,91	1,80	ns	2,63	1,70	ns	2,21	1,75	ns
	Ideas (no trabajados)	2,81	2,50	ns	6,88	5,20	ns	4,52	3,85	ns
	Total pintores	3,09	2,20	ns	3,88	2,80	ns	3,42	2,50	ns
	Total ideas	4,18	2,80	ns	10,00	6,50	ns	6,63	4,65	ns
Parte semi-dirigida	Pintores trabajados	1,36	1,30	ns	1,50	0,50	.08	1,42	0,90	< .05*
	Ideas (trabajados)	1,18	1,50	ns	2,38	0,80	ns	1,68	1,15	ns
	Pintores no trabajados	1,64	1,70	ns	2,75	1,70	ns	2,11	1,70	ns
	Ideas (no trabajados)	0,73	0,80	ns	3,25	0,70	< .05*	1,79	0,75	.09
	Total pintores	3,00	3,00	ns	4,25	2,20	< .05*	3,52	2,60	ns
	Total ideas	1,90	2,30	ns	5,63	1,50	< .05*	3,47	1,90	ns

Tabla III. Pintores e ideas sobre los mismos que recuerdan los lectores en cada momento de la entrevista (en la parte abierta y en la parte semi-dirigida) y distinguiendo entre los pintores trabajados en los talleres y los que no. Las diferencias significativas y las que se acercan a la significatividad han sido resaltadas en rojo.

En cuanto a la identificación con los personajes y las moralejas extraídas, sólo se encontraron diferencias en el número de pintores del libro con los que se identifican los lectores (véase la **Tabla V**): el grupo de lectores guiados se identifican con más pintores (lo que podría indicar que los han entendido mejor).

No obstante, el número de razones válidas que dan para esa identificación no supera el número de razones de los lectores guiados ni transmiten un mayor número de moralejas. Como en algunas de las variables anteriores, aquí las diferencias entre lectores libres y guiados vuelven a ser mayores si se les compara sólo en el grupo de Salamanca.

Por último, para evaluar el grado en el que se hizo una lectura enriquecida (punto c) contamos con la puntuación obtenida por los lectores en la composición escrita. En esta composición debían escribir sobre un nuevo artista *insólito*: *El pintor bibliotecario*. Una puntuación alta en esta variable indica, según los criterios de corrección expuestos más arriba, que se ha captado el esquema o patrón que vertebra los distintos relatos, hasta tal punto que se convierte en una especie de molde o plantilla para *hacer* nuevos artistas. Si observamos la **Tabla VI** y tenemos en cuenta que la puntuación máxima en esta tarea es de 5 puntos, cabe concluir que los lectores guiados de Salamanca sí llegaron a una comprensión muy satisfactoria de ese esquema, lo que hace que sus producciones escritas sean significativamente mejores que las de sus compañeros que no asistieron a los talleres. Peor rendimiento y sin diferencias significativas entre los grupos mostraron los lectores de Peñaranda, por lo que al considerar en su conjunto a todos los lectores guiados y a todos los lectores libres desaparecen las diferencias.

Indicadores	Peñaranda			Salamanca			Total		
	Guiados (N= 11)	Libres (N= 10)	P	Guiados (N= 8)	Libres (N= 10)	P	Guiados (N= 19)	Libres (N= 20)	P
Aciertos	4,55	6,80	< .05*	7,12	7,40	ns	5,63	7,10	< .05*
Errores	5,72	3,10	< .05*	2,87	2,60	ns	4,53	2,85	< .05*

Tabla IV. Resultados de la tarea de emparejamiento

Indicadores	Peñaranda			Salamanca			Total		
	Guiados (N= 11)	Libres (N= 10)	P	Guiados (N= 8)	Libres (N= 10)	P	Guiados (N= 19)	Libres (N= 20)	P
Número de pintores ajenos al libro con los que se identifican	0,27	0	ns	0	0,20	ns	0,16	0,10	ns
Número de pintores del libro con los que se identifican	0,81	0,70	ns	1,25	0,50	< .05*	1	0,60	.07
Razones válidas	0,57	0,33	ns	0,71	0,60	ns	0,64	0,45	ns
Razones no válidas	0,57	0,83	ns	0,86	0,40	ns	0,71	0,64	ns
Número de moralejas válidas extraídas	1	0,50	ns	1,13	0,90	ns	1,05	0,70	ns

Tabla V. Personajes con los que se identifican los lectores, razones por las que lo hacen y moralejas extraídas

Indicadores	Peñaranda			Salamanca			Total		
	Guiados (Nº 11)	Libres (Nº 10)	P	Guiados (Nº 8)	Libres (Nº 10)	P	Guiados (Nº 19)	Libres (Nº 20)	P
Puntuación obtenida en la composición	1,55	2,25	ns	3,25	1,72	< .05*	2,31	2,00	ns

Tabla VI. Resultados de la tarea de composición escrita sobre *El pintor bibliotecario*

Efectos sobre el interés y el disfrute

Al margen del nivel de comprensión alcanzado tras la lectura, la entrevista ofreció algunos datos para evaluar el interés y el gusto que la dinamización generó por el libro y su temática. En primer lugar, al contabilizar el número de valoraciones positivas y negativas que los lectores hicieron del libro, se observa con claridad (véase la **Tabla VII**) que el libro gustó a todos los lectores (tanto libres como guiados) pues el número de valoraciones positivas supera siempre a las negativas y estas últimas son casi inexistentes. Aún así, el número de valoraciones positivas de los lectores guiados fue significativamente mayor que el número de valoraciones positivas de los lectores libres y éstas diferencias se observaron tanto en los dos grupos completos de lectores libres y guiados como en el contraste por centros (en Salamanca la diferencia se acerca a la significatividad y en Peñaranda lo es claramente).

Valoraciones	Peñaranda			Salamanca			Total		
	Guiados (N= 11)	Libres (N= 10)	P	Guiados (N= 8)	Libres (N= 10)	P	Guiados (N= 19)	Libres (N= 20)	P
Positivas	5,18	3,50	< .05*	6,38	4,80	.07	5,68	4,15	< .01**
Negativas	0,27	0,20	ns	0,13	0,10	ns	0,21	0,15	ns
Total	5,45	3,70	< .05*	6,50	4,90	.06	5,89	4,30	< .01**

Tabla VII. Valoraciones positivas y negativas sobre el libro expresadas en la entrevista.

Yendo más allá del interés por el libro y analizando el interés que la experiencia despierta por la creación artística –en particular, por la pintura y la escritura– vemos que en porcentajes que oscilan entre el 38% y el 60% de los lectores manifiestan que el proyecto *Artistas insólitos* ha servido para que aumentara el atractivo que experimentan hacia estas actividades (véase la **Tabla VIII**). Esto es especialmente relevante si tenemos en cuenta que es una de las intenciones de los autores (Daniel Monedero y Óscar Pérez) y que esta intención parece también guiar todas las actividades diseñadas por la Fundación. Sin embargo, no se observaron diferencias entre los lectores guiados y libres.

Indicadores	Peñaranda			Salamanca			Total		
	Guiados (Nº 11)	Libres (Nº 10)	P	Guiados (Nº 8)	Libres (Nº 10)	P	Guiados (Nº 19)	Libres (Nº 20)	P
Aumento del interés por la pintura	45%	60%	ns	36%	60%	ns	47%	40%	ns
Aumento del interés por la escritura	45%	40%	ns	50%	40%	ns	42%	60%	ns

Tabla VIII. Porcentaje de lectores que dicen sentir un interés mayor por la pintura o la escritura después del proyecto *Artistas insólitos*.

2.7. Conclusiones

Tomando conjuntamente los resultados ofrecidos en el apartado anterior, es posible afirmar que las actividades organizadas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez tuvieron efectos importantes tanto en la comprensión del libro *Artistas insólitos* como en el gusto e interés por el mismo y su dinámica. De manera más concreta, un buen número de lectores expresaron que había crecido su interés por la pintura y la escritura y todos los lectores valoraron positivamente el libro; más aún, pese al atractivo que para todos los lectores tuvo la experiencia, aquellos que participaron en todas las actividades, incluyendo los talleres de lectura, aventajaron a los lectores libres en:

- El número de pintores que recordaban y la información que podían ofrecer de cada uno de ellos. Un dato que merece ser recordado al respecto es que los lectores guiados podían evocar mejor no sólo a los pintores trabajados en los talleres de lectura, sino también a los no trabajados.
- El número de pintores del libro con los que se identificaban.
- La capacidad para operar con el modelo o patrón subyacente a la descripción de cada personaje (qué le hace insólito, cuál es su ideario artístico, por qué y qué consecuencias tiene) a la hora de crear nuevos personajes. Conviene indicar, sin embargo, que esta ventaja de los lectores guiados se observó sólo en los lectores de Salamanca y no en los de Peñaranda ni en el conjunto de lectores (sumando Peñaranda y Salamanca).

Pese a lo esperado, no se observaron ventajas de los lectores guiados ni en la tarea de emparejamiento, ni en el número de moralejas extraídas, ni en el número de lectores que habían experimentado un crecimiento del interés por la pintura o la escritura. Aún así, se han encontrado diferencias en indicadores suficientes como para concluir que los lectores guiados, además de haber disfrutado más con la experiencia, también rindieron mejor en los tres niveles

de lectura o comprensión distinguidos: la comprensión de las tramas (las acciones-metas-justificaciones de los personajes), la profundización en los personajes y el enriquecimiento de la lectura (aunque esto último sólo en el caso de los lectores de Salamanca).

Estos resultados pueden parecer modestos pero, para valorarlos en su justa medida conviene tener en cuenta tres aspectos:

- a) Los efectos que cabe atribuir a los talleres de lectura y a las distintas dinámicas son más rotundos que los obtenidos en otros estudios del proyecto *Territorio eBook. Lecturas sin fin*. Como veremos más adelante, la evaluación de la comprensión y el disfrute de lectores adolescentes no arrojó tantas diferencias entre los lectores libres y guiados de *El joven Lennon*.
- b) Puede que en algunas de las variables no se haya encontrado un impacto tan alto como el deseado porque el nivel de partida de los lectores ya era alto. Esto puede haber ocurrido con la variable *interés por la pintura y la escritura* pues muchos lectores decían que a ellos ya les gustaba escribir y/o pintar antes de participar en *Artistas insólitos*. Recuérdese, además, que los lectores libres de Peñaranda tienden a ser mejores en rendimiento académico en las áreas de Humanidades, lo que podría haber llevado a un aprovechamiento mayor de las actividades en las que participaron⁹.
- c) Las actividades a las que asistieron ambos grupos de lectores (libres y guiados) podrían haber afectado a muchas de las variables evaluadas. En la fiesta de presentación del proyecto y en la fiesta de clausura, algunos actores y los propios niños representaron a muchos de los pintores del libro; y los autores animaron a los niños a ser originales, a cultivar sus aficiones artísticas o a buscar lo insólito

⁹ No obstante, como ya se señaló en el apartado correspondiente, no encontramos correlación entre las calificaciones en Humanidades y las variables de comprensión evaluadas.

de las cosas. Igualmente, todos los niños tuvieron acceso al blog y algunos de los lectores libres también dejaron en él sus comentarios (si bien, un análisis del blog pone de manifiesto que éste pocas veces se utiliza como una herramienta para pensar o interrogarse sobre el contenido del libro y se emplea más bien para plasmar impresiones o hacer reflexiones que van más allá del libro).

Estas actividades comunes son tan potentes que pueden haber neutralizado muchas de las diferencias esperadas, como quizá ha ocurrido con las moralejas, a las que llegan por igual los lectores libres y los guiados. Dadas estas circunstancias, es muy relevante haber encontrado los efectos que han sido señalados y esto puede ser interpretado como un indicador del fuerte impacto de los talleres en esta experiencia y para este grupo de lectores.

Una limitación que podría atribuirse a estos resultados es que, aunque no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la edad media de ambos grupos, los análisis sí mostraron una tendencia a la significatividad y la variable edad correlacionó significativamente con algunas medidas de comprensión (véase la [Tabla I](#) y la [nota a pie de página número 4](#)). Por otro lado, debe tenerse en cuenta el rango de edad de los participantes pues, en un momento evolutivo tan relevante como es el paso de la niñez a la adolescencia, aún obteniendo dos grupos con la misma edad media, las diferencias entre un niño de 9 años y otro de 13 son muy sustanciales en términos de madurez cognitiva (como muy pertinentemente nos hizo ver Juan Mata: véanse sus comentarios en esta misma publicación). Por esa razón, estudiamos con más detalle la configuración de ambos grupos y observamos que el grupo de lectores libres se diferenciaba del de lectores guiados por incluir más lectores de edades inferiores o iguales a los 10 años y menos lectores de 13¹⁰. Esta diferencia en la composición no resultó estadísticamente significativa pero sí nos pareció cualitativamente relevante. En consecuencia, todos los análisis

expuestos en el apartado de resultados para las medidas de comprensión fueron repetidos con dos grupos iguales de 16 niños: 7 niños de 11 años, 6 niños de 12 años y 3 niños de 13 años.

Este nuevo análisis reveló que las diferencias a favor de los lectores guiados se mantenían en el número de pintores mencionados e ideas sobre los mismos ofrecidas en la entrevista así como en el número de pintores con los que se identificaban. En otras palabras, podría seguir sosteniéndose que los lectores guiados (aún después de eliminar a algunos lectores de más edad) siguen comprendiendo mejor las acciones –metas–, justificaciones de los personajes y siguen profundizando más en ellos. Lo que no pudimos ratificar es si los lectores de Salamanca seguían siendo mejores en la tarea de composición pues el número de participantes quedó sustancialmente reducido.

Finalmente, hay dos puntos que requieren algún comentario adicional. En primer lugar, los resultados tienden a ser más favorables entre los lectores guiados de Salamanca (al compararles con los lectores libres) que entre los lectores guiados de Peñaranda. Este efecto se muestra de un modo muy evidente en la tarea de composición: sólo encontramos diferencias significativas a favor del grupo de lectores guiados en Salamanca (y no en Peñaranda ni en el conjunto de los lectores). No parece plausible que tal ventaja de los lectores guiados de Salamanca se deba a diferencias en el desarrollo de los talleres, pues la grabación y el análisis de los mismos pone de manifiesto que, salvo diferencias poco relevantes, en los dos centros de la Fundación se trabajan los mismos contenidos y de una manera muy similar. Parece más razonable pensar que el elemento crítico son los lectores, pues recuérdese que los lectores de Salamanca son mejores en términos académicos que los lectores de Peñaranda. Así, cabe la posibilidad de que alcanzar ciertos niveles de comprensión (como, por ejemplo, captar la estructura subyacente a las descripciones de cada pintor) sea tan exigente que no baste con el apoyo proporcionado por los talleres y sea también importante que los lectores posean cierto grado de competencia y conocimientos. Pero también es posible que la complejidad de ciertos talleres exija a sus participantes cierto nivel de competencia y conocimientos para que puedan

¹⁰ El grupo de lectores libres estaba compuesto por 1 niño de 9 años, 3 niños de 10 años, 7 niños de 11 años, 6 niños de 12 años, y 3 niños de 13 años. El grupo de lectores guiados lo formaban 7 niños de 11 años, 6 niños de 12 años y 6 niños de 13 años.

aprovecharlos en su justa medida. Los datos con los que contamos no nos permiten tomar partido por ninguna de estas explicaciones a la hora de entender el mayor efecto de los talleres en los lectores de Salamanca. Pero es posible que las interacciones entre lectores y talleres sean diversas, variando en cada proyecto concreto en función de las características de los lectores, de los talleres y de los libros que deben leer.

En segundo y último lugar, un resultado aparentemente desconcertante es que los lectores guiados rindan significativamente peor (salvo en el subgrupo de Salamanca) en la tarea de emparejamiento. Para interpretar este resultado es necesario recordar el tipo de actividades que los lectores guiados realizan en los talleres y, especialmente, aquellas actividades en las que se toman los personaje del libro como inspiración para componer otras historias y aventuras.

En estas actividades se profundiza tanto en los personajes elegidos que los límites de cada uno de ellos se rompen y difuminan y el *lector a la moda*, por poner un ejemplo, deja de ser sólo alguien que copia para ser otras muchas cosas. En otras palabras: los lectores de los talleres crean nuevas ficciones a partir de la ficción, lo que hace que los personajes del libro adquieran identidades mucho más complejas y menos definidas. En tales circunstancias, sus personajes, aunque basados en el libro, pueden decir muchas más cosas que los personajes originales y sus límites se vuelven más laxos. Esto podría conducir a un peor rendimiento en la tarea de emparejamiento. Por el contrario, los lectores libres, que sólo cuentan para hacer esa tarea con los datos que han leído, tienen más éxito porque los personajes que recuerdan son más simples. En definitiva, el peor rendimiento de los lectores guiados en la

tarea de emparejamiento puede ser interpretado como un indicador de que han elaborado personajes más complejos que los lectores libres. Sería mucho pedir a los lectores guiados que, a la hora de resolver la tarea de emparejamiento, fueran capaces de desligar de su recuerdo de los personajes aquello que es fiel al libro de aquello que han aportado en sus creaciones. Este esfuerzo metacognitivo sólo parecen capaces de hacerlo (una vez más) los lectores guiados de Salamanca. En cualquier caso, ésta es sólo una hipótesis que habría que confirmar en estudios posteriores para ver si se produce el mismo efecto: que quien más piense en un personaje termine, paradójicamente, teniendo una imagen de él menos fiel que la mostrada en la obra.



Sección 3.

Estudio 2: *El Joven Lennon*. Análisis del impacto de las actividades de dinamización de la lectura en la comprensión lectora de adolescentes de 14 a 18 años.

3.1 Los lectores

En el segundo estudio que presentamos participaron 40 lectores de entre 14 y 18 años, estudiantes de 1º de ESO a 1º de Universidad, procedentes nuevamente de los mismos dos centros de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez: la mitad eran socios del Centro de Desarrollo Sociocultural (CDS) de Peñaranda de Bracamonte y la otra mitad del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (CILLJ) de Salamanca. Estos 40 lectores fueron distribuidos en dos grupos del mismo tamaño igualando en cada grupo el número de lectores de cada centro: en este primer estudio participaron 41 niños de entre 9 y 13 años, estudiantes de Primaria y 1º de ESO. 20 de ellos eran socios del Centro de Desarrollo Sociocultural (CDS) de Peñaranda de Bracamonte y el resto del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (CILLJ) de Salamanca. Ambos centros pertenecen a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. El grupo total fue dividido en dos subgrupos de tamaño similar, distribuyendo también equitativamente el número de lectores de cada centro:

- a) Lectores guiados (10 lectores del CDS y 10 lectores del CILLJ): estos lectores participaron en todas las [actividades de dinamización](#) organizadas por la Fundación en torno a *El joven Lennon* (véase más adelante).
- b) Lectores libres (10 lectores del CDS y 10 lectores del CILLJ): a este grupo se le animó a que leyera la novela por su cuenta y sólo fue invitado a participar puntualmente en algunas de las actividades de dinamización programadas (véase más adelante).

Como en el estudio anterior, la asignación de los lectores a uno u otro grupo no pudo realizarse al azar, pues se consideró aconsejable respetar el tipo de vinculación que ya mantenían con la biblioteca. Es decir, quienes formaron parte del grupo de lectores guiados pertenecían a un club de lectura y asistían regularmente a actividades de dinamización de la lectura (no sólo las organizadas con motivo de este proyecto); mientras que los lectores libres, aun siendo usuarios de las bibliotecas, no eran miembros de ninguno de sus *clubs* ni solían participar en actividades de dinamización.

Para evaluar y controlar las semejanzas y diferencias existentes entre los dos grupos, todos los lectores rellenaron un exhaustivo [cuestionario](#) elaborado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Estos cuestionarios proporcionaron información sobre su historia académica (curso, calificaciones, conocimiento de idiomas, formación musical...), el uso de la biblioteca (finalidad con la que acudían a ella, frecuencia), sus hábitos de lectura (horas semanales dedicadas a leer, libros leídos en los últimos tres meses, gustos), sus compras de libros (materia, fuentes consultadas para decidir qué comprar) y el grado de familiaridad con las nuevas tecnologías (Internet, libro electrónico).

Ciertas preguntas de los cuestionarios –algunas elaboradas expresamente para ello– nos permitieron valorar si el grupo de lectores guiados y el grupo de lectores libres podían considerarse iguales con respecto a algunas variables que podrían incidir en la comprensión de la novela: calificaciones académicas, nivel de estudios, formación en idiomas, formación musical, horas de lectura semanales y práctica de actividades artísticas y/o deportivas.

De acuerdo con los análisis estadísticos realizados, los grupos originales de lectores libres y lectores guiados fueron exactamente iguales en todas estas variables: su calificación académica media era de Notable en Humanidades y Bien en Ciencias, en ambos grupos predominaban los alumnos del 2º Ciclo de E.S.O. y de Bachillerato, todos tenían conocimientos de Inglés y algunos también de Francés y otros idiomas, tenían intereses artísticos y deportivos y leían una media de nueve horas semanales. No obstante, la comparación por centros de procedencia mostró que los lectores del CILLJ de Salamanca tenían, según informaron, mejores

calificaciones en las asignaturas de Humanidades, conocían más idiomas y realizaban más actividades artísticas (danza, plástica...) y/o deportivas.

Variables	Peñaranda		Salamanca		Total		
	Guiados (N= 3)	Libres (N= 5)	Guiados (N= 9)	Libres (N= 7)	Guiados (N= 12)	Libres (N= 12)	P''
Calificación en Humanidades	3	2,60	3,22	3,28	3,16	3	ns
Calificación en Ciencias	2,66	2,75	2,42	3,28	2,50	3,09	ns
Nivel de estudios	3,33	5,20	5,11	4	4,66	4,50	ns
Años de estudio de inglés	1	0,80	1,22	1,14	1,16	1	ns
Años de estudio de francés	0	0,60	0,88	0,57	0,66	0,58	ns
Años de estudio de otros idiomas	0	0	1,11	0,57	0,83	0,33	ns
Años de formación musical	1,66	1,80	2,66	1,85	2,41	1,83	ns
Número de actividades artísticas y deportivas realizadas	0,66	1,80	2	1,85	1,66	1,83	ns
Horas de lectura semanales	9,83	7,75	10,68	8,78	10,45	8,40	ns

Tabla IX. Comparación entre los grupos de lectores libres y lectores guiados una vez excluidos los participantes que no leyeron el libro o no completaron la evaluación de la comprensión.

NOTA: Calificación en Humanidades y Calificación en Ciencias: Suspenso (0), Suficiente (1), Bien (2), Notable (3) y Sobresaliente (4). Nivel de estudios: 1º ESO (1), 2º ESO (2), 3º ESO (3), 4º ESO (4), 1º Bachillerato (5) y 2º Bachillerato (6).

¹¹ Dado el reducido número de participantes que leyeron el libro en cada uno de los centros, los contrastes estadísticos sólo se presentarán para los grupos completos de lectores guiados y libres.

Pese a este reparto inicial tan cuidado, ambos grupos experimentaron una reducción considerable, dado que 13 participantes no llegaron a leer el libro y otros 3 no acudieron a la sesión de evaluación de la comprensión. En consecuencia, sólo podrán ser analizados los resultados correspondientes a un total de 12 lectores guiados (3 de Peñaranda y 9 de Salamanca) y 12 lectores libres (5 de Peñaranda y 7 de Salamanca). Aún así, los grupos finales de lectores guiados y de lectores libres se mantuvieron igualados en todas las variables de control (véase la **Tabla IX**). Además, la reducción de la muestra igualó a los lectores de Peñaranda y a los de Salamanca en las variables en las que inicialmente diferían¹². Consecuentemente, de existir alguna diferencia entre el grupo de lectores guiados y el grupo de lectores libres en los resultados de la experiencia, dichas diferencias no podrían atribuirse a diferencias en las características de los lectores (al menos en las evaluadas).



¹² La única diferencia que se mantuvo fue el número de años dedicados al estudio de idiomas distintos al inglés, que siguió siendo significativamente superior en el subgrupo de Salamanca.

3.2 El libro: *El joven Lennon*

El joven Lennon es una novela con tintes de biografía o, más bien, una biografía novelada (aunque sólo cubre 3 años de la vida de Lennon, de 1955 a 1958) en la que Jordi Sierra i Fabra narra el encuentro de John Lennon con la música que en ese momento triunfa en EEUU y sus intentos por formar un grupo con el que triunfar él mismo como músico. Dado que éste es el material en el que los lectores debían adentrarse, es necesario plantearse, al igual que hicimos con *Artistas insólitos* qué es comprender las tramas, profundizar y enriquecer *El joven Lennon*.

Comprender las tramas de *El joven Lennon*

De una manera muy resumida, podríamos decir que comprender la trama principal de *El joven Lennon*, dado que la faceta del mismo que más se desarrolla es su vocación musical, no es más que identificar las acciones que realiza (escuchar los discos que están de moda en EEUU, practicar una y otra vez con su guitarra una melodía, buscar un lugar para ensayar, conseguir el apoyo de un manager...) para triunfar como músico (meta) dado que, entre otras cosas, la música es para él una salvación, una tabla de flotación en un mundo que le es hostil (justificación).

Por lo tanto, cuantas más acciones relacionadas con esa meta recuerde un lector, cuanto más clara sea para él esa meta y cuantas más justificaciones encuentre a la misma, mejor habrá comprendido la trama principal.

Además de esta trama principal, el libro desgrana otras que, por tener una presencia o un protagonismo menor, podrían considerarse secundarias. Por ejemplo: Lennon es un hijo frágil (justificación) que quiere estar con su madre pero no quiere parecer débil (dos metas, en este caso, contradictorias) y por eso a veces se muestra indiferente y hasta esquivo cuando ella le visita (acciones); Lennon es un estudiante que quiere demostrar que no es estúpido (meta) pues se siente humillado y maltratado por Pinkerton (justificación), lo que le lleva a buscar la admiración de sus compañeros de clase y a estudiar con tenacidad para diplomarse (acciones);

Lennon necesita tener amigos que le apoyen (justificación) para seguir adelante con su sueño (meta) y por eso comparte con ellos las canciones que escucha (acciones).

Del mismo modo, entender e interconectar las acciones-metas-justificaciones de otros personajes de la novela (la tía Mimi, Julia Stanley, Alfred Lennon, Paul McCartney...) será también equivalente a comprender otras tramas secundarias: por ejemplo, que la tía Mimi cuida de John para proporcionarle una vida más digna porque sus padres no pueden hacerlo.

Profundizar en los personajes y en los temas *El joven Lennon*

Podemos imaginar al menos dos formas de profundizar en esta novela. En primer lugar, sería posible ahondar aún más en la personalidad del joven Lennon y asomarnos a quién es en cada uno de los roles que adopta en el libro: es músico, es estudiante, es hijo y es amigo.

Cuando lo hacemos, surge un personaje de cierta complejidad: con luces y sombras; fortalezas, debilidades y contrastes. Podría decirse, por ejemplo, que es un músico comprometido y esforzado y, sin embargo, un estudiante que, pudiendo obtener buenas notas, se siente humillado y actúa como si la escuela no le importara; es un músico capaz de componer canciones llenas de ternura y solidaridad, pero al que le cuesta aceptar en su banda a George Harrison sólo porque es menor que él; puede ser sensible con su amigo Matthew Hellis pero fingir ser fuerte y frío y actuar con la misma frialdad e indiferencia con su madre en las contadas ocasiones en las que pueden estar juntos para no dejar de pensar en ella cuando no lo están.

Esta imagen poliédrica y contradictoria de Lennon fue contrastada con el propio autor en una entrevista mantenida el viernes 17 de diciembre de 2010 (*Lennon es ángel y demonio* decía Jordi) y fue evaluada para valorar si los lectores habían profundizado en el protagonista. Sin embargo, asumimos, como acertadamente nos hizo pensar Juan Mata (véanse sus [comentarios](#) en esta misma publicación), que *El joven Lennon* es una novela no pensada quizá para llevar al lector a grandes complejidades y que la profundidad que aquí imprimimos a su protagonista podría ser consecuencia de los intereses de este estudio más que de las características del libro.

En segundo lugar, cabe también profundizar en la novela para atrapar su mensaje de fondo, que no es otro que animar al lector a luchar por sus sueños, a intentar conseguir lo que desea a pesar de las dificultades que pueda encontrar. Este mensaje fue también clarificado por el autor en la entrevista mencionada y constituía para él el *leitmotiv* de su obra.

Enriquecer *El joven Lennon*

Por último, enriquecer *El joven Lennon* sería equivalente a dejarse llevar por todo aquello que, aunque no es esencial en la obra, la arropa y conecta con otros mundos, otros ámbitos, otros conocimientos, temáticas y escenarios. Es decir, entraría dentro de este nivel de lectura todo lo que un lector pueda haber aprendido sobre el contexto espacial (Liverpool), temporal (la etapa que siguió a la Segunda Guerra Mundial) y musical (los años del *skiffle*, el *rhythm & blues* y el *rock and roll*) de la novela; así como sobre la formación y evolución de los Beatles.

3.3 El libro: *El joven Lennon*

Los dos grupos recibieron *El joven Lennon* en papel (Ediciones SM) y en formato electrónico junto con un *iPad* cargado, además, con un buen número de aplicaciones y contenidos relacionados con la vida de John Lennon, la trayectoria de los *Beatles* y la música de la época: vídeos, canciones, juegos. Para enseñarles a manejar la tableta, todos los lectores recibieron una sesión de iniciación en la que fueron conociendo las posibilidades y funciones del *iPad* y pudieron resolver los problemas que les iban surgiendo al utilizarlo (véase en esta misma publicación el [informe](#) de Javier Nó para conocer el grado en el que los lectores se apropiaron del dispositivo de lectura). No obstante, se les dejó plena libertad a la hora de escoger el soporte en el que leer la novela o el tiempo dedicado a cada uno de ellos.

Los lectores guiados participaron en todas las actividades de dinamización organizadas en torno a la novela (véase la **Tabla X**):

- 1) **Fiesta de presentación *iPad* y amor: maravillosos años 60:** con esta fiesta, el 13 de octubre de 2010, dio comienzo el proyecto, denominado *BeatlePad* (éste es el nombre con el que la Fundación bautizó la experiencia). En ella, todos los lectores fueron reunidos en el CILIJ de Salamanca y fue en este momento cuando recibieron el *iPad* con *El joven Lennon* y el resto de contenidos ya instalados. En la fiesta se recreó el ambiente típico de los años 60 (la década en la que los *Beatles* triunfaron) y a los lectores se les invitó a asistir disfrazados de acuerdo con esta época.
- 2) ***Lennon a diario:*** éste es el nombre que recibió un blog creado por el equipo de la Fundación para registrar todos los eventos relacionados con el proyecto así como noticias y vínculos sobre la lectura y sus nuevos soportes: www.territorioebook.com/lennonadiario/. Desde este blog se animaba continuamente a los lectores a participar en las diferentes actividades y a interesarse tanto por Lennon y los *Beatles* como por la novela de Sierra i Fabra y el propio autor.
- 3) ***Joven Lennon:*** un perfil de Tuenti creado por la Fundación con fotos, vídeos y comentarios relacionados con John Lennon y con Jordi Sierra i Fabra. El perfil está creado como si su autor fuera el propio Lennon que va haciendo comentarios e invitando a los lectores a hablar de sus intereses, su vida y las actividades del proyecto.
- 4) ***Reuniones en la caverna:*** éste fue el nombre escogido –en alusión al mítico *The Cavern*– para designar a un conjunto de tres encuentros con los bibliotecarios de cada uno de los centros de la Fundación.
 - a) **En el CDS de Peñaranda,** la primera sesión, que recibió el nombre de *Beatlelandia*, estuvo dedicada a *viajar*, usando la aplicación *Google maps* del *iPad*, a los lugares en los que transcurre la novela (*Albert Dock*, la casa de la tía Mimi,

The Cavern), a lugares significativos para John Lennon (como el *Dakota Building* de New York) y a lugares donde estuvieron de gira los Beatles (incluyendo la plaza de *Las Ventas* de Madrid). En la segunda sesión se habló de la vida de Lennon y la trayectoria de los Beatles utilizando como apoyo la presentación de fotografías, vídeos y música para terminar con un cuestionario: ¿Cómo se llama la madre de Lennon?, ¿Quién presentó a Lennon y McCartney?, ¿Qué música escuchaba Lennon?, ¿Quién fue el primer amor de Lennon?...

Para la tercera sesión se programaron varias actividades en torno a la música: completar las letras de algunas de las canciones más conocidas de los *Beatles* (*Imagine* y *Help*), escuchar canciones que luego versionarían los *Beatles* (por ejemplo, algún tema de Elvis) y escuchar canciones de los *Beatles* versionadas por otros (Michael Jackson, Amy Winhouse, Amaral).

b) En el CILIJ de Salamanca, la primera sesión se dedicó, como en Peñaranda, a desarrollar la actividad denominada *Beatlelandia*, aunque también se reservaron unos momentos iniciales para presentar la figura de Jordi Sierra i Fabra. El segundo encuentro en la caverna estuvo centrado en la figura emblemática de John Lennon. Para ello se revisaron videos y animaciones, tomados de las plataformas *Youtube* y *Vimeo*, de algunos acontecimientos míticos de su vida personal y su trayectoria profesional, tanto individual como con el grupo: su última entrevista en público, viajes, conciertos, relaciones personales.

En la tercera sesión, se invitó a los jóvenes a repasar la música del libro con la ayuda de vídeos y vinillos. A través de ellos se repasaron algunos de los hitos musicales del grupo así como los principales autores y las tendencias de la época que inspiraron al joven Lennon a interesarse por la música y, más tarde, inspirarían al grupo. Al finalizar la sesión los jóvenes hablaron de la música que les ha influido a ellos personalmente.

5) Beatlecómico: en este taller una ilustradora enseñó a los lectores a hacer caricaturas e invitó a los participantes a utilizar lo aprendido para caricaturizar a los Beatles y hacer una secuencia de viñetas con el fin de presentarla a un concurso de cómics también programado dentro del proyecto *BeatlePad*. Este taller fue ofertado, por separado, en los dos centros de la Fundación.

6) Goodevening: en esta actividad los lectores tuvieron la oportunidad, con la ayuda de las aplicaciones del *iPad* y guiados por un profesor de música, de componer la letra y la música de canciones de distintos géneros (*rock'n'roll*, *rap*, *hip hop*). El taller fue desarrollado en días distintos en los dos centros de la Fundación.

7) Escuela de artistas: tomando como punto de partida la originalidad de muchas de las fotos y carátulas de los discos de los *Beatles*, se organizó un taller de fotografía en el que, a lo largo de dos sesiones, un fotógrafo profesional enseñó a los lectores algunos de los requisitos de una buena fotografía y les invitó a ponerlos en práctica realizando fotos y montajes. Este taller fue ofertado, por separado, en los dos centros de la Fundación.

8) Beatlealízate: en esta actividad los lectores del CDS de Peñaranda y del CILIJ de Salamanca por separado utilizaron el *Beatles Rock Band* para *Wii* con el que pudieron simular el modo de tocar y cantar de los *Beatles*.

9) Conocemos al autor: esta actividad sirvió para concluir el proyecto el 16 de diciembre de 2010 reuniendo a todos los lectores en el CILIJ de Salamanca. En este encuentro, Sierra i Fabra se encontró con los lectores, les habló de su vida, de su experiencia como escritor, su relación con Lennon y los Beatles y el mensaje de fondo que encierra su novela: *arriesgarse en la vida y luchar por nuestros sueños* (tomado del blog *Lennon a diario*). Además, se organizó una fiesta musical y se entregaron los premios a los ganadores de la actividad *Beatlecómico*.

Nótese que estas actividades se dirigen en su mayor parte al enriquecimiento de la novela: se organizan eventos que guardan una relación temática con ella pero que parecen no adentrarse directamente en lo que ocurre en el libro. En este sentido, si lo comparamos con lo observado en *Artistas insólitos*, podríamos decir que en esta experiencia la comprensión de las tramas y la profundización en temas y personajes se ataca menos explícitamente (salvo en el encuentro con el autor).

La participación en estas actividades fue dispar, aunque, en general, similar¹³ entre los lectores guiados del CDS de Peñaranda y del CILIJ de Salamanca que completaron el estudio (véase la **Tabla X**). El 100% acudieron a la fiesta de presentación *iPad y amor*, aceptaron la invitación del perfil de Tuenti *Joven Lennon* y asistieron al encuentro con Jordi Sierra i Fabra. Un porcentaje también muy alto participó en el *Beatlecomic* (91,6%), acudió a *Goodevening* (83,3%) y pusieron a prueba sus destrezas musicales en *Beatlealízate* (83,3%). Sin embargo, sólo el 66,66% asistió a las tres *Reuniones en la caverna* programadas, sólo el 25% asistió al taller de fotografía y ninguno de los lectores guiados que completaron el estudio hizo comentarios en el blog.

Los lectores libres, más allá de la ayuda para el empleo del *iPad*, sólo fueron invitados a participar en tres de las actividades descritas: la fiesta de presentación *iPad y amor: maravillosos años 60*, el blog *Lennon a diario* y *Conocemos al autor* (véase la **Tabla X**). Un número similar y alto de los lectores libres de ambos centros que completaron el estudio asistió a la fiesta de presentación (el 80% de Peñaranda y el 85,7% de Salamanca). Por el contrario, al encuentro con el autor asistió el 40% de los lectores libres de Peñaranda frente al 100% de los lectores libres de Salamanca. Ninguno de los lectores libres que completaron el estudio participó activamente en el blog dejando algún comentario.

Al comparar la participación de los lectores libres (en su conjunto) con la participación de los lectores guiados (también en su conjunto) en estas tres actividades comunes, comprobamos que no hubo diferencias significativas.

Actividades	Peñaranda		Salamanca		Total		
	Guiados (N= 3)	Libres (N= 5)	Guiados (N= 9)	Libres (N= 7)	Guiados (N= 12)	Libres (N= 12)	P
<i>iPad y amor</i>	100 %	80 %	100 %	85,7%	100 %	83 %	ns
<i>Lennon a diario</i>	0%	0 %	0 %	0%	0 %	0 %	ns
<i>Joven Lennon</i>	100 %		100 %		100 %		
<i>Reuniones en la caverna</i>	66,66 %		66,66 %		66,66 %		
<i>Beatlecomic</i>	100 %		88,88 %		91,6 %		
<i>Good evening</i>	66,66%		88,88 %		83,3 %		
<i>Escuela de artistas</i>	0 %		33,33 %		25 %		
<i>Beatlelízate</i>	100%		77,77 %		83,3%		
<i>Conocemos al autor</i>	100%	40%	100 %	100%	100%	75%	ns

¹³ Dado el reducido número de lectores guiados de Peñaranda (N=3) no hemos realizado ningún contraste estadístico.

3.4 Evaluación de la comprensión

La evaluación de la comprensión de *El joven Lennon* tuvo lugar a la semana siguiente de concluir la experiencia, pocos días después del encuentro con Jordi Sierra i Fabra. De este modo, aunque cada lector podía haber leído el libro a un ritmo diferente¹⁴ y algunos podían recordarlo mejor que otros, esperábamos que las palabras del autor hubieran servido para refrescar lo leído en todos los lectores por igual. De esta manera, esperábamos evitar que quienes hubieran leído el libro más tarde rindieran mejor en la evaluación, independientemente de su grupo de adscripción (libre o guiado).



Para este estudio diseñamos dos herramientas de evaluación: una entrevista y una tarea de emparejamiento. A continuación, exponemos con algo más de detalle en qué consistieron cada uno de estos instrumentos.

Entrevista

La entrevista, realizada individualmente, estuvo estructurada en dos partes (al igual que la de *Artistas insólitos*): una abierta y otra semi-dirigida. En la parte abierta los lectores eran invitados a hablar del libro sin ningún tipo de consigna o guía concreta: sólo se les animaba a pensar en la novela como en un cuadro que estuvieran contemplando, en el que ciertas cosas nos llaman la atención y, por eso mismo, las comentamos con quien tenemos al lado. En ningún momento fueron apremiados para responder, sino que se les dejó tiempo y se les invitó a añadir cualquier cosa que consideraran pertinente (*¿hay algo más que añadirías?, ¿puedes decirnos algo más?*), sin darles ninguna pista ni hacerles ninguna pregunta concreta, para que en este primer acercamiento a su representación de la novela los lectores pudieran evocar todo aquello que tenían más activo en su memoria y sus recuerdos no se vieran contaminados por la entrevistadora. Después de esta primera pregunta, en la parte semi-dirigida de la entrevista, se les fueron planteando estas otras más concretas:

- 1) ¿Has extraído del libro algo que te sirva para tu vida, alguna lección?
- 2) ¿Qué idea te has hecho de la época de la que habla el libro?...¿y de Liverpool en esa época?
- 3) ¿Qué idea te has hecho de los *Beatles*?
- 4) De todas las actividades que se han organizado en torno al libro, ¿cuál es la que

¹⁴ Los lectores libres no recibieron ninguna consigna al respecto y a los lectores guiados en las *Reuniones en la caverna* sólo se les animaba a que lo fueran leyendo.

te ha gustado más? ¿y cuál es la que crees que te ha ayudado más a entender la novela?

- 5) ¿De qué manera quería Lennon influir en la música de la época?
- 6) ¿Cómo te imaginas al John Lennon de la novela? ¿Cómo lo describirías?... ¿Cómo lo describirías como el músico incipiente que era?... ¿Y como alumno?... ¿Y como hijo?, ¿Y como amigo?...
- 7) ¿Qué te ha hecho pensar sobre los jóvenes, la adolescencia?

Lógicamente, lo dicho por los lectores en la parte abierta de la entrevista podía estar relacionado con cualquiera de los niveles y resultados de lectura, mientras que, en la parte semi-dirigida, la pregunta **5** recae sobre la trama principal; las preguntas **1**, **6** y **7** evaluaban el grado de profundización alcanzado; y las preguntas **2** y **3** el grado de enriquecimiento. La pregunta **4** era una pregunta más genérica relacionada con el disfrute y el grado de implicación en la experiencia. Es importante señalar que se hizo todo lo posible para que los lectores no se sintieran evaluados y hablaran con libertad del libro. Para ello se insistía en que estábamos interesados en saber qué queda (no qué habían comprendido) de la lectura de un libro como *El Joven Lennon*. Este mismo clima se intentó reproducir en la tarea de emparejamiento. Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma persona, sin que a ésta se la informara del grupo de asignación de cada lector, y fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

Tarea de emparejamiento

Justo después de concluir la entrevista, cada lector resolvió una tarea de emparejamiento en la que debían seleccionar, de entre un listado de 32 adjetivos, los que considerara más apropiados, a la luz de la novela, para describir a Lennon en sus facetas de músico, amigo, hijo y estudiante (véase el **Anexo III**). Para garantizar la comprensión de la tarea, un miembro del equipo de investigación les aclaró que podían emparejar con cada *Lennon* tanto adjetivos como creyeran adecuado (o ninguno, si así lo creían).

Esta tarea de emparejamiento fue también resuelta por 12 miembros de los equipos de ambos centros de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (nos referiremos a ellos como el grupo de bibliotecarios). Esta medida fue adoptada para comparar los resultados de los lectores participantes en el estudio con los de un grupo de *buenos lectores*, implicados y comprometidos con la novela.

3.5 Corrección

Corrección de las entrevistas

Una vez transcritas, todas las entrevistas fueron analizadas para extraer de cada una de ellas los siguientes datos:

- 1) **Si el libro había sido leído o no.** Algunos de los participantes manifestaron espontáneamente que no habían leído el libro o sólo algunas páginas. En cualquier caso, esta variable fue controlada preguntándoles expresamente en el momento de registrar su nombre, al inicio de la entrevista.
- 2) **El número de valoraciones sobre la novela**, tanto positivas (*si tienes ganas de oír una historia diferente ésta es bastante buena*) como negativas (*lo único negativo que he visto son las acciones, demasiado largas, lo que hace pesado el libro, al principio me pareció un poco aburrido*).
- 3) **Los adjetivos empleados** para describir a Lennon en sus distintas facetas de músico, amigo, hijo y estudiante. Para ello, empleamos como referencia el [listado](#) de 32 adjetivos incluido en la tarea de emparejamiento, pero registrando también los adjetivos empleados por los lectores si éstos no figuraban en el listado. Si, por ejemplo, se decía algo como: *el profesor conoce cuatro cosas y está continuamente repitiendo lo mismo; sin embargo Lennon siempre está mirando al futuro y buscando cosas nuevas* anotamos que se consideraba a Lennon, en su faceta de estudiante, como innovador. Si se decía *él quiere que sus amigos le sigan hasta*

el fin del mundo con su idea anotábamos que se estaba viendo a Lennon como un amigo egoísta; y así sucesivamente. Una vez anotados todos los adjetivos o rasgos señalados en cada una de las dimensiones, analizamos si todos ellos traslucían, para cada lector, una imagen negativa, positiva o ambivalente en cada dimensión (músico¹⁵, hijo, amigo, estudiante).

4) Qué personajes, además de Lennon, eran mencionados o descritos.

5) Cuántas ideas sobre Liverpool afloraban (por ejemplo: *es un Liverpool destrozado por la guerra, destrozado por la guerra mundial, Hay muchos chicos que están por la calle porque se han quedado sin familia, Había muchas influencias musicales*).

6) Cuántas ideas sobre la música de la época proporcionaban los lectores (*en el libro se ve ya que tiene ganas de, a partir de la música country, de los negros en América y de la música de rock and roll de Elvis, ya se ve como pues él es capaz de crear algo nuevo, [Si] en Estados Unidos se ha creado: por qué no en Inglaterra no se va a poder crear otro tipo de música*).

7) Cuántas de las ideas comentadas tenían que ver con el mensaje de fondo: *arriesgarse en la vida y luchar por nuestros sueños* (por ejemplo: *yo creo que la moraleja del libro está bastante clara, que es luchar por la pasión de cada uno*).

8) Cuántas ideas sobre los Beatles eran proporcionadas (por ejemplo: *yo creo que es un grupo que se dedica a la música porque le gusta la música y realmente le gusta lo que hace, [Es un grupo que] intenta experimentar para cada vez hacerlo mejor, a mí me gusta más la primera etapa que las últimas*).

Los cálculos correspondientes a las variables 3, 4, 5, 6, 7 y 8 se hicieron por separado para la parte abierta (o sin ayudas) de la entrevista y la parte semi-dirigida (o con ayudas) de la entrevista.

Corrección de la tarea de emparejamiento

La tarea de emparejamiento fue corregida con el fin de obtener las siguientes medidas:

- El número y porcentaje de lectores de cada grupo que realizaba cada uno de los posibles emparejamientos entre las cuatro dimensiones o facetas de Lennon (músico, amigo, hijo y estudiante) y el listado de los 32 adjetivos.
- El número total de emparejamientos realizados para cada una de las facetas de Lennon.
- El número total de emparejamientos (la suma de los emparejamientos realizados en cada faceta).
- Imagen construida: al igual que en las entrevistas, a partir de los adjetivos escogidos por cada lector, valoramos en qué medida habían construido una imagen positiva, negativa o ambivalente de Lennon en cada uno de sus roles¹⁵.

Estas medidas fueron calculadas tanto para cada grupo de lectores (libres y guiados) como para los bibliotecarios que –recuérdese lo dicho en la descripción del procedimiento– resolvieron la tarea.

¹⁵ En la faceta de Lennon como músico, más que una imagen positiva, negativa o ambivalente, lo que consideramos es que se podía reflejar una imagen de un músico innovador (que rompe radicalmente con el pasado), clásico o de síntesis (alguien que toma la música existente y la reconstruye).

3.6 Resultados

En esta sección presentamos los resultados que permitirán valorar el efecto de las tareas de dinamización sobre la comprensión de la novela y sobre el grado de interés y disfrute.

Efectos sobre la comprensión

En este punto, y de manera diferente a como presentamos los resultados de *Artistas insólitos*, ofrecemos primero los resultados procedentes de la parte abierta de la entrevista; a continuación, los correspondientes a la parte semi-dirigida y, finalmente, los obtenidos en la tarea de emparejamiento. Esta secuencia de presentación de los resultados se corresponde con lo que los lectores son capaces de recuperar de lo leído en función de distintos grados de ayuda: en la parte abierta de la entrevista, los lectores recuperan aquellas ideas en las que, cabe suponer, han pensando más, puesto que fluyen espontáneamente a su memoria (sólo con una pregunta abierta y genérica sobre el libro); en la parte semi-dirigida evocan ideas no tan activas, pero que pueden recuperar con algunas preguntas concretas (*¿qué idea te has hecho de Liverpool?, ¿y de Lennon en su faceta de músico?*); por último, la tarea de emparejamiento rescata aquello que han comprendido pero que sólo con una clave de recuerdo muy específica (un listado de adjetivos o características de Lennon) son capaces de reconstruir.

En la primera parte de la entrevista, cuando simplemente son animados a contar lo que les ha llamado la atención, el retrato del Joven Lennon que los lectores construyen es más bien pobre (véase la [Tabla XI](#)). Los lectores guiados apelaban a una media de 7,33 características para describir al protagonista del libro y los lectores libres a una media de 6,25, sin que esta diferencia llegue a ser significativa. Entre esas características, predominan las que le describen como músico, su faceta más presente en la novela y, en menor medida, algunos de sus rasgos como hijo, siendo casi inexistentes las alusiones a su papel como amigo y estudiante.

Además de ser pobre, esta imagen es monolítica pues los lectores, independientemente del grupo de referencia (guiados o libres) no reflejan las ambivalencias de Lennon: sólo un porcentaje muy reducido (del 33% en el mejor de los casos) detecta su ambivalencia en algunas de sus facetas.

Podríamos decir, rescatando los adjetivos que utilizan con más frecuencia (véase el **Anexo IV**), que para ellos Lennon es, fundamentalmente, un músico; y es un músico autodidacta, creativo, fuerte, innovador, interesado, decidido, luchador y perseverante. Pero, a pesar de que su recuerdo de Lennon está centrado fundamentalmente en su faceta musical, no señalan que, aún siendo innovador, bebe de estilos ya existentes para fundirlos y hacer algo nuevo: es el resultado, pero no los materiales, lo que –según se presenta en la novela– hacen de Lennon un músico original.

En cuanto al número de personajes que, aparte de Lennon, se mencionan, los lectores libres hablan de una media de 3, frente a la media de 1,75 que mencionan los lectores guiados (esta diferencia a favor de los lectores libres roza la significatividad: $p = .056$). Los personajes que recuerdan ambos grupos son fundamentalmente los familiares de Lennon: su madre, su padre y su tía; y, en menor medida, a Paul McCartney, George Harrison y el profesor Elías Pinkerton.

Las referencias a la música de la época son muy poco frecuentes y las alusiones a Liverpool o al mensaje de fondo de la novela son prácticamente inexistentes en esta primera parte de la entrevista. Ambos grupos son estadísticamente iguales en estas tres últimas variables: plasman el mismo número de ideas sobre la música, Liverpool y el mensaje de fondo.

Finalmente, el grupo de lectores guiados manifestaron un conocimiento mayor sobre la trayectoria de los *Beatles* y esa diferencia rozaba la significatividad ($p = .06$).

En resumen, en la parte abierta de la entrevista los lectores guiados sólo dieron muestras de haber comprendido mejor algunas tramas secundarias (las relacionadas con personajes no

protagonistas) y de haber hecho una lectura más enriquecida (pues mostraban un mayor conocimiento de los *Beatles*). Pero no destacaron en la comprensión de la trama principal (Lennon y sus avatares) ni en ninguno de los indicadores de profundización (la complejidad de Lennon y el mensaje de la novela).

En la segunda parte de la entrevista, cuando a los lectores se les plantean preguntas más dirigidas (*¿Has extraído del libro algo que te sirva para tu vida, alguna lección?, ¿Qué idea te has hecho de la época de la que habla el libro, ¿Cómo te imaginas al John Lennon de la novela?...*) su recuerdo de la obra emerge con más precisión (véase la **Tabla XII**). La descripción de Lennon se hace más exhaustiva (el grupo de lectores guiados llega a proporcionar una media de 17,33 rasgos y el de lectores libres de 11,91), los lectores guiados recuerdan más personajes que en la primera parte de la entrevista (los lectores libres mantienen su media de 3 personajes secundarios mencionados), se describe un poco más el Liverpool de la novela, se dicen más cosas sobre la música de la época, se argumenta algo más el mensaje de fondo (*luchar por tus sueños*) y se pone de manifiesto un mayor conocimiento de los *Beatles*. Además, en este momento, sí hay diferencias significativas entre los dos grupos en cuatro de las variables: los lectores guiados –los que participaron en todas las actividades de dinamización–, ofrecían más rasgos de Lennon como amigo y de Lennon en general (aunando todo lo dicho de él como músico, amigo, hijo y estudiante), al igual que hacían más comentarios sobre la música de la época y sobre la trayectoria de los *Beatles*.

También observamos crecimiento, en comparación con la primera parte de la entrevista, en las ambivalencias detectadas en el personaje de Lennon: el porcentaje de lectores para el que Lennon presenta luces y sombras en sus distintas facetas es mayor llegando, al hablar de él como hijo, al 66% entre el grupo de lectores guiados. No obstante, en el porcentaje de lectores que detectan estas ambivalencias no hay diferencias significativas entre los lectores libres y los lectores guiados.

Variables	Peñaranda		Salamanca		Total		P
	Guiados (Nº 3)	Libres (Nº 5)	Guiados (Nº 9)	Libres (Nº 7)	Guiados (Nº 12)	Libres (Nº 12)	
Lennon-músico	2	3,80	5,11	2,28	4,33	2,91	ns
Lennon-amigo	0,66	0,40	1,11	1,14	1	0,83	ns
Lennon-hijo	1	2	1,55	1,71	1,41	1,83	ns
Lennon-estudiante	0	0,40	0,77	0,85	0,58	0,66	ns
Adjetivos totales	3,66	6,60	8,55	6	7,33	6,25	ns
Imagen como músico	P: 66% N: 0 A: 0	P: 80% N: 0 A: 20%	P: 55% N: 0 A: 22%	P: 71% N: 0 A: 14%	P: 58% N: 0 A: 16%	P: 75% N: 0 A: 16%	ns
Imagen como amigo	P: 0 N: 33% A: 0	P: 20% N: 0 A: 0	P: 22% N: 22% A: 0	P: 0 N: 57% A: 0	P: 16% N: 16% A: 0	P: 8% N: 0 A: 33%	ns
Imagen como hijo	P: 0 N: 66% A: 0	P: 20% N: 20% A: 40%	P: 22% N: 0 A: 22%	P: 14% N: 0 A: 43%	P: 0 N: 33% A: 0	P: 8% N: 17% A: 0	ns
Imagen como estudiante	P: 0 N: 0 A: 0	P: 20% N: 0 A: 0	P: 22% N: 0 A: 11%	P: 14% N: 14% A: 0	P: 16% N: 8% A: 0	P: 16% N: 0 A: 8%	ns
Otros personajes	1,33	3	1,88	3	1,75	3	.05
Liverpool	0	0,20	0	0	0	.08	ns
Música	1	1,20	1,55	1	1,41	1,08	ns
Mensaje de fondo	0,33	1,20	1,33	1,42	1,08	1,33	ns
Conocimiento sobre los Beatles	0	0	1,44	0,57	1,08	0,33	.06

78 **Tabla XI.** Resultados en la parte abierta de la entrevista. P = Imagen positiva, N = Imagen negativa, A = Imagen ambivalente

En términos más cualitativos, la imagen de Lennon que los lectores perfilan en esta segunda parte de la entrevista consta de más piezas (véase el **Anexo IV**): Lennon no es sólo un músico en ciernes y, aunque ésta es su faceta más sobresaliente, los lectores también hablan de él como un hijo que no tuvo lo familia que le hubiera gustado, un buen amigo (aunque algunos lectores le ven como reservado), y un estudiante indiferente a la escuela. Los demás personajes que mencionan siguen siendo, preferentemente, sus familiares; describen la música del momento como una vía de escape para aliviar el dolor y la pobreza de la posguerra, a Liverpool como una ciudad dañada por los bombardeos pero con muchos clubs; y dicen, cuando se les pregunta por el mensaje de fondo o por lo que han aprendido de utilidad para sus vidas cosas como que, por ejemplo, si alguien ha conseguido su sueño en la vida por qué no va a conseguirlo uno mismo. Sin embargo, los lectores guiados sólo volvieron a mostrar una mayor comprensión de alguna de las tramas secundarias (en este caso, lo relacionado con las vicisitudes de Lennon como amigo) y manifestaron haber hecho una lectura más enriquecida, aprendiendo más sobre los *Beatles* y la música.

Por último, en la tarea de emparejamiento (véase la **Tabla XII** y el **Anexo V**), cuando todos los lectores tienen a su disposición un listado de adjetivos para asociar con los distintos roles de Lennon, el retrato construido, teniendo en cuenta el número de emparejamientos, es igual de rico que en la segunda parte de la entrevista (la media de adjetivos seleccionados por los lectores guiados es de 16,75 y por los lectores libres de 18,08) pero desaparecen las diferencias entre lectores guiados y lectores libres. Además, los lectores quedan igualados a los bibliotecarios –recuérdese que también ellos completaron esta tarea– en el número de emparejamientos totales y en el número de emparejamientos en cada dimensión (músico, amigo, hijo y estudiante).

Variables	Peñaranda		Salamanca		Total		
	Guiados (Nº 3)	Libres (Nº 5)	Guiados (Nº 9)	Libres (Nº 7)	Guiados (Nº 12)	Libres (Nº 12)	P
Lennon-músico	4,33	7	9,55	5,57	8,25	6,16	ns
Lennon-amigo	3	2,20	3,33	1,71	3,25	1,91	.04*
Lennon-hijo	1,66	2,40	4,55	2,28	3,83	2,33	ns
Lennon-estudiante	2	2	2	1,14	2	1,50	ns
Adjetivos totales	11	13	19,44	10,71	17,33	11,91	.03*
Imagen como músico	P: 66% N: 0 A: 34%	P: 60% N: 0 A: 40%	P: 66% N: 0 A: 34%	P: 85% N: 0 A: 15%	P: 66% N: 0 A: 34%	P: 75% N: 0 A: 25%	ns
Imagen como amigo	P: 34% N: 0 A: 66%	P: 40% N: 0 A: 60%	P: 22% N: 11% A: 55%	P: 43% N: 0 A: 43%	P: 25% N: 8% A: 58%	P: 50% N: 0 A: 50%	ns
Imagen como hijo	P: 0 N: 66% A: 0	P: 20% N: 20% A: 40%	P: 0 N: 11% A: 88%	P: 29% N: 15% A: 43%	P: 0 N: 25% A: 66%	P: 25% N: 16% A: 42%	ns
Imagen como estudiante	P: 34% N: 66% A: 0	P: 0 N: 40% A: 40%	P: 11% N: 11% A: 44%	P: 15% N: 0 A: 29%	P: 16% N: 25% A: 34%	P: 8% N: 16% A: 33%	ns
Otros personajes	3,33	3,60	3,22	2,57	3,25	3	.05
Liverpool	2	2,40	1,66	1,42	1,75	1,83	ns
Música	3	2,60	3,11	2,28	3,08	2,41	.01*
Mensaje de fondo	1,33	2,40	2,55	2	2,25	2,16	ns
Conocimiento sobre los Beatles	3,33	2,60	4,88	2,57	4,5	2,58	.02*

Tabla XII. Resultados en la parte semi-dirigida de la entrevista. P = Imagen positiva, N = Imagen negativa, A = Imagen ambivalente

En cuanto a la ambivalencia del personaje, sólo en torno a la mitad de los lectores (independientemente del grupo) captan la complejidad de Lennon como amigo, hijo y estudiante, pero no como músico (no ven en él la síntesis musical que encarna). Este dato es especialmente relevante en la faceta de Lennon como hijo que es, quizá, donde más patente resulta su ambigüedad (esa mezcla de querer, al mismo tiempo, ser independiente y estrechar lazos con su familia). Mientras que sólo el 50% de los lectores atrapan esta ambivalencia, el 100% de los bibliotecarios la reflejan (la diferencia entre lectores y bibliotecarios es significativa). En definitiva, los lectores guiados no hicieron una lectura más profunda de Lennon a pesar de que esa lectura era posible en algún grado (pues sí la hicieron los bibliotecarios).

Efectos sobre el interés y el disfrute

Para poder interpretar adecuadamente los resultados anteriores, es necesario contrastar el número de lectores de cada grupo que llegó a leer la novela y analizar cuál fue la acogida que recibió (si les gustó o no). En la **Tabla XIII** figura el número de participantes que leyó la novela comparando al grupo de lectores guiados con el grupo de lectores libres, tanto aunando los dos centros (CDS de Peñaranda y CILIJ de Salamanca) como por separado. Como puede apreciarse, no hubo ninguna diferencia significativa entre el número de lectores que abandonaron (o ni siquiera intentaron la lectura) en el grupo de lectores guiados y libres (tanto en su conjunto como dividiendo por centros), pero este abandono fue mayor entre los lectores de Peñaranda (de casi el 53%) que entre los lectores de Salamanca (del 20%), diferencia que sí fue significativa ($p = .03$). Con el fin de conocer las características de los lectores que no leyeron la obra, comparamos sus respuestas en el cuestionario inicial y su participación en las actividades de la Fundación con las respuestas y la participación de los lectores que sí completaron la lectura del libro.

Quienes no lo leyeron tenían menos años de estudio de otros idiomas distintos al Inglés y asistieron en menor medida a algunas de las actividades (en concreto, a *Goodevening* y al

Variables	Lectores			Lectores vs. bibliotecarios		
	Guiados (Nº 12)	Libres (Nº 12)	P	Lectores (Nº 24)	Bibliotecarios (Nº 12)	P
Lennon-músico	6,58	6,16	ns	6,37	6,08	ns
Lennon-amigo	4	4,41	ns	4,20	4,33	ns
Lennon-hijo	3,33	3,91	ns	3,62	3,83	ns
Lennon-estudiante	2,83	3,58	ns	3,20	2,58	ns
Adjetivos totales	16,75	18,08	ns	17,41	16,83	ns
Imagen como músico	P: 75% N: 0 A: 25%	P: 67% N: 0 A: 33%	ns	P: 71% N: 0 A: 29%	P: 92% N: 0 A: 8%	ns
Imagen como amigo	P: 50% N: 0 A: 50%	P: 57% N: 0 A: 43%	ns	P: 58% N: 0 A: 42%	P: 58% N: 0% A: 42%	ns
Imagen como hijo	P: 33% N: 17% A: 50%	P: 33% N: 9% A: 55%	ns	P: 33% N: 13% A: 52%	P: 0 N: 0% A: 100%	.01*
Imagen como estudiante	P: 8% N: 42% A: 42%	P: 17% N: 33% A: 50%	ns	P: 13% N: 38% A: 48%	P: 0% N: 58% A: 42%	ns

Tabla XIII. Resultados en la tarea de emparejamiento tanto de los lectores como de los bibliotecarios. P = Imagen positiva, N = Imagen negativa, A = Imagen ambivalente

encuentro con el autor¹⁶). En el resto de variables de control y en el resto de actividades propias de su grupo de adscripción (guiado o libre) no se encontraron diferencias.

Leyeron el libro	Peñaranda			Salamanca			Total		
	Guiados (Nº 10)	Libres (Nº 10)	P	Guiados (Nº 8)	Libres (Nº 10)	P	Guiados (Nº 19)	Libres (Nº 20)	P
Si	3	5	ns	9	7	ns	12	12	ns
No	6	3	ns	1	3	ns	7	6	ns
TOTAL	9	8		10	10		19	18	

En cuanto al **gusto experimentado** por el libro entre los 24 lectores que lo leyeron (y teniendo en cuenta que a los 13 que no lo leyeron quizá no les atrajo lo suficiente), podemos decir que tanto los lectores guiados como los lectores libres se muestran muy poco elocuentes al respecto (véase la **Tabla XIV**). Las valoraciones que hacen de la novela durante las entrevistas son escasas: el grupo de lectores libres hace una media de 2,16 valoraciones y el de lectores guiados una media de 2,33.

Tabla XIV. Número de participantes en el estudio que leyeron el libro.

¹⁶ En la asistencia al encuentro con el autor la diferencia entre los participantes que leyeron el libro y los que no lo leyeron no fue significativa, pero estuvo muy cerca de serlo ($p = .06$). Ahora bien, en el caso de que pudiera hablarse de alguna relación entre ambas variables, cabe pensar, teniendo en cuenta que la evaluación de la comprensión se hizo poco después del encuentro con Jordi Sierra i Fabra, que sería la lectura del libro la que motivara la asistencia al encuentro con el autor (y no a la inversa).

Para poder hacernos una idea de lo que esto significa, téngase en cuenta que, en el estudio anterior, la media de valoraciones sobre *Artistas insólitos* de los lectores guiados fue de 5,89 y de los lectores libres de 4,30 (ambos grupos fueron más efusivos).

Volviendo a los lectores de *El joven Lennon*, la diferencia en el número de valoraciones entre lectores libres y guiados no fue significativa, como tampoco lo fueron las diferencias en el número de valoraciones positivas que hace cada grupo ni en el número de valoraciones negativas. Donde sí se encontraron diferencias fue en el contraste, aunando los dos grupos, entre valoraciones positivas y negativas: el número medio de valoraciones positivas entre todos los lectores del libro es significativamente mayor que el número medio de valoraciones negativas ($p < .01$).

Valoraciones	Peñaranda		Salamanca		Total		
	Guiados (Nº 3)	Libres (Nº 5)	Guiados (Nº 9)	Libres (Nº 7)	Guiados (Nº 12)	Libres (Nº 12)	P
Positivas	2	1,80	1,55	1,71	1,66	1,75	ns
Negativas	0,33	0,60	0,77	0,28	0,66	0,41	ns
TOTAL	2,33	2,40	2,33	2,00	2,33	2,16	ns

Tabla XV. Valoraciones del libro hechas por los lectores

3.7 Conclusiones

Para poder interpretar adecuadamente los resultados anteriores, es necesario contrastar el número de lectores de cada grupo que llegó a leer la novela y analizar cuál fue la acogida que recibió (si les gustó o no). En la [Tabla XIII](#) figura el número de participantes que leyó la novela comparando al grupo de lectores guiados con el grupo de lectores libres, tanto aunando los dos centros (CDS de Peñaranda y CILIJ de Salamanca) como por separado. Como puede apreciarse, no hubo ninguna diferencia significativa entre el número de lectores que abandonaron (o ni siquiera intentaron la lectura) en el grupo de lectores guiados y libres (tanto en su conjunto como dividiendo por centros), pero este abandono fue mayor entre los lectores de Peñaranda (de casi el 53%) que entre los lectores de Salamanca (del 20%), diferencia que sí fue significativa ($p = .03$). Con el fin de conocer las características de los lectores que no leyeron la obra, comparamos sus respuestas en el cuestionario inicial y su participación en las actividades de la Fundación con las respuestas y la participación de los lectores que sí completaron la lectura del libro.

- a) Captaron mejor algunas de las tramas secundarias de la novela: la relacionada con las amistades de Lennon y con otros personajes secundarios (la madre de Lennon, su padre, su tía, Paul McCartney).
- b) Hicieron una lectura más enriquecida. Esto es, podían decir más cosas sobre el contexto musical descrito en el libro (hablaban de lo que se escuchaba en ese momento en Inglaterra, de la música que se estaba haciendo en Estados Unidos, de cómo la música servía para sobrellevar una vida dura) y mostraban más conocimientos sobre los *Beatles*, su aportación a la música, sus etapas, etc.

Puede considerarse por lo tanto que el proyecto *BeatlePad* sirvió para crear un contexto capaz de animar a los lectores a dialogar de un modo más profundo con el libro. Esto es especialmente relevante si tenemos en cuenta que se trataba de adolescentes bien formados

(algunos de ellos estaban estudiando el primer curso de Universidad), con intereses culturales y un hábito lector muy arraigado (todos eran usuarios de la biblioteca y dedicaban una media de nueve horas semanales a leer). Incluso para este tipo de lectores, el papel dinamizador de las bibliotecas puede cumplir una función importante, ampliando sus conocimientos.

Sin embargo, las actividades propuestas no lograron evitar que algunos chicos no leyeran el libro, ni consiguieron que les gustara más, como tampoco condujeron a un mayor conocimiento de la trama principal (la búsqueda del triunfo musical), ni a una mayor profundización en el personaje o el mensaje de fondo de la obra: apostar por tus sueños. Aún así, la ausencia de efectos en estos niveles y resultados de lectura puede tener algunas explicaciones:

- a) El grado de participación de los lectores guiados en las actividades diseñadas fue dispar y, en algunos casos, no muy alto: por ejemplo, sólo el 66% asistió a todas las *Reuniones en la caverna* y sólo el 25% a la actividad *Escuela de artistas* (véase la [Tabla X](#)). Una mayor implicación podría haber aumentado los efectos en alguna de las otras variables evaluadas.
- b) Aunque los lectores, cuando valoraban la obra, tendían a hacer más valoraciones positivas que negativas, éstas son, en cualquier caso, infrecuentes. Ninguno de los grupos manifestó demasiado entusiasmo por la obra, lo que podría haber conducido a una lectura poco comprometida y podría explicar por qué algunos participantes ni siquiera leyeron la novela.
- c) Puede que no se detectaran diferencias en el grado en el que el mensaje de fondo o *leitmotiv* fue captado (*arriesgarse en la vida y luchar por nuestros sueños*) pues el mismo Jordi Sierra i Fabra en el *Encuentro con el autor* hizo explícito este mensaje para animar a todos los asistentes (tanto del grupo libre como guiado) a luchar por sus sueños. La entusiasta intervención de Jordi pudo ser suficiente para que ese mensaje aleteara por igual en las mentes de todos los chicos que fueron

entrevistados, con independencia de haber participado en todas las dinámicas del proyecto o no. De hecho, para prácticamente todos los lectores quedó claro que la obra era un alegato a favor de los ideales y sueños de cada cual.

- d) Es muy probable que el libro sea lo suficientemente transparente y asequible para este grupo de lectores y, por lo tanto, la trama principal (la lucha de Lennon para convertirse en un músico de éxito) no requiera ningún tipo de apoyo o soporte (véase lo dicho en el marco teórico) dando lugar a que no existan diferencias en este sentido entre el grupo de lectores libres y guiados.
- e) En la línea de lo anterior, la sencillez de la novela puede que no permita profundizar en la figura de Lennon y que esas ambivalencias y contrastes que hemos considerado sean (como hemos asumido más arriba) un tanto forzadas y artificiales.

En suma, el proyecto *BeatlePad* tiene consecuencias positivas, aunque modestas, para quienes participan en él y ayuda a los lectores a llegar más lejos de lo que llegan por sí solos. Allí donde no se observaron efectos positivos, podría ser por la escasa participación en algunas actividades, porque quizá la obra no fue especialmente atractiva ni compleja, o porque el encuentro con el autor fue suficiente para entender parte de la novela. Pero puede también pensarse en otra posibilidad que presentamos por separado por ser, a nuestro juicio, más relevante para la Fundación. Y es que, quizá, dado el contenido de las actividades de dinamización, se apostó más por recrear el contexto musical de la obra y conocer la trayectoria de los *Beatles* que por bucear en el Lennon que Jordi Sierra i Fabra construye. Esta opción es, por supuesto, totalmente válida y tiene la gran ventaja de que los lectores aprenden y se interesan por un sinfín de facetas que van más allá del libro: la música de los años 60, la trayectoria de un grupo musical de renombre, la composición musical y artística, etc. Consecuentemente, como ponen de manifiesto los resultados, los lectores guiados terminaron sabiendo más sobre la música y los *Beatles* que los lectores libres. Precisamente por esto, dado que las actividades

realizadas tienen efectos positivos, creemos que tiene sentido preguntarse qué nivel o niveles de comprensión desea promoverse y, si lo que se desea es, por ejemplo, una comprensión más profunda, incidir también en ello siempre y cuando la novela escogida lo permita¹⁷. En otras palabras: puesto que los datos indican que *el que siembra recoge*, merece la pena preguntarse qué se quiere sembrar.



¹⁷ Conviene señalar aquí que, como los Bibliotecarios de la Fundación nos hicieron ver, las obras escogidas responden a los intereses de los lectores y, dado el tramo de edad con el que se iba a trabajar, una obra centrada en un icono de la música parecía especialmente pertinente.

Sección 4.

Conclusiones generales: *Artistas insólitos* + *El joven Lennon*. ¿Qué podemos aprender sobre la dinamización de la lectura de obras de literatura infantil y juvenil?

Como planteábamos en el marco teórico presentado en las primeras páginas, asumimos que la comprensión de una obra literaria objeto de una dinamización depende de tres elementos: de los lectores, de la obra en sí y de las actividades de dinamización programadas (véase la **Figura 1**). El modo en el que estos tres elementos se engarcen condicionará el resultado (o resultados) de lectura alcanzado: la comprensión de las tramas, la profundización en los personajes y los temas, el enriquecimiento de la obra y el disfrute-satisfacción-placer. Los dos estudios presentados aquí ilustran estas interacciones, pues las características de lectores, libros escogidos y dinámicas son muy distintas y, consecuentemente, también lo son los resultados obtenidos, tal y como resume la [Tabla XV](#).

	Los lectores	El libro	Las actividades de dinamización	Resultados
"Artistas insólitos"	Niños que aún siguen desarrollando su competencia lectora	Una colección de relatos sorprendentes que admiten diferentes interpretaciones	Dirigidas a todos los niveles de lectura de un modo explícito	<ul style="list-style-type: none"> - Se recuerdan las tramas de más relatos -Se ha profundizado más en los personajes -Se ha hecho una lectura enriquecida (al menos el grupo de Salamanca) -Mayor disfrute y satisfacción con la experiencia
"El joven Lennon"	Lectores con alto grado de competencia	Una novela transparente y sencilla para los lectores	Dirigidas esencialmente al enriquecimiento de la novela	<ul style="list-style-type: none"> -Se recuerdan más tramas secundarias -Se ha hecho una lectura más enriquecida

A la luz de este contraste puede afirmarse que la experiencia de *Artistas insólitos* fue más exitosa pero, dado que todas las variables relevantes difieren, es difícil deslindar los efectos de cada una de ellas. Es más, parece razonable pensar que el éxito se debe a la suma de todas ellas: es probable que el efecto de la dinamización sea mayor en lectores que no tienen aún demasiada experiencia lectora si, además, el libro resulta de su interés. Ahora bien, si comparamos *Artistas insólitos* con el estudio sobre *El manuscrito de piedra* publicado en el primer número de *La voz de los lectores*, el papel de las actividades de dinamización emerge con claridad.

Los lectores que leyeron *El manuscrito de piedra* también necesitaban un acompañamiento (eran lectores mayores de 55 años que no habían tenido, en su mayoría, la oportunidad de adquirir una buena formación académica) y también leyeron un libro que a la mayoría le resultó atractivo. Aún así, la dinamización no logró que hicieran una lectura más enriquecida ni más



Tabla XVI. Valoraciones del libro hechas por los lectores

profunda (pero sí que penetraran mejor en la trama principal). Esta diferencia puede atribuirse al tipo de actividades de dinamización: mientras que en *Artistas insólitos* atacaban explícitamente los tres niveles de lectura (tramas, profundización y enriquecimiento), en *El manuscrito de piedra* los lectores participaban en conversaciones que tenían un nivel menor de explicitud y exigencia. No obstante, antes de concluir qué tipo de dinámicas parecen más idóneas, conviene recordar que sólo el subgrupo de lectores más competentes de *Artistas insólitos* pareció beneficiarse de algunas de las tareas programadas y llegar a un nivel mayor de comprensión (sólo ese subgrupo hizo mejor la tarea de composición de el *pintor bibliotecario* reflejando con ello haber captado la estructura formal de los relatos).

En definitiva, estos datos revelan que el diseño de experiencias de dinamización es parecido a armar un puzzle en el que todas las piezas deben encajar: lectores, libros y actividades. Para complicar aún más las cosas, esas piezas deben encajar también con nuestros objetivos (y viceversa), lo que abre un sinfín de posibilidades entre las que habrá que elegir, si bien algunas piezas puede que vengan dadas de antemano (un grupo de lectores en particular o una novela que ya ha sido escogida). Por ejemplo, si tenemos lectores con poca formación y una obra adecuada para ellos, sabemos que se beneficiarán de las actividades de los talleres pero que no podrán diseñarse actividades demasiado exigentes (como hemos aprendido con *Artistas insólitos*) por lo que, quizá, tengamos inevitablemente que rebajar nuestros objetivos y conformarnos con que capten mejor las tramas y disfruten con la experiencia. Si, por el contrario, los lectores son muy competentes y previsiblemente entenderán las tramas por sí solos, podrán diseñarse actividades más focalizadas en los niveles de profundización y enriquecimiento, pero habrá que elegir una novela que tolere un análisis más minucioso y que conecte con múltiples temáticas. Las opciones son tantas que, en realidad, sería mejor elaborar varias hipótesis y saber leer qué es lo que está ocurriendo en las sesiones y en la mente de los lectores para ir tomando decisiones según sea el curso de los acontecimientos.



Sección 5. Agradecimientos y bibliografía

Agradecimientos

Deseamos agradecer a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y a sus centros de Salamanca y Peñaranda la oportunidad que nos han ofrecido de participar en el proyecto *Territorio Ebook. Lecturas sin fin* así como la generosidad con la que nos han abierto sus puertas para estudiar su trabajo. Igualmente, deseamos agradecer la colaboración de Irene Álvarez Domingo y Andrea Sevilla Ortega en el seguimiento de las actividades de dinamización y en la recogida y preparación de los datos de los estudios aquí presentados y del dedicado, anteriormente, a "El manuscrito de piedra", publicado en el número 1 de *La voz de los e-lectores*.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. S. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Cuetos, F., & Ramos, J. L. (1999). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria* (PROLEC-SE). Madrid: TEA Ediciones.

Graesser, A., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). *Discourse comprehension*. Annual Review of Psychology, 48, 163-189.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lluch, G. (2005). *Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial*. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, 3, 135-155.

Mayer, R. E. (1996). *Learning strategies for making sense out of expository text: the SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction*. Educational Psychology Review, 8(4), 357-371.

Otero, J., & Kintsch, W. (1992). *Failures to Detect Contradictions in a Text - What Readers Believe Versus What They Read*. Psychological Science, 3(4), 229-235.

Sánchez, E., & García, J. R. (2009). *The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22(9), 1081-1108.

Sánchez, E., García, J. R., & Gonzalez, A. J. (2007). *Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions?* Journal of Learning Disabilities, 40(4), 290-306.

Sung, Y. T., Chang, K. E., & Huang, J. S. (2008). *Improving children's reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training*. Computers in Human Behavior, 24(4), 1552-1571.

Tomasello, M. (1999). *The human adaptation for culture*. Annual Review of Anthropology, 28, 509-529.

Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). *Situation models in language comprehension and memory*. Psychological Bulletin, 123(2), 162-185.

5. Reflexión final

Autor: Juan Mata

Profesor Titular de la Facultad de Educación Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada.

Dos son las cuestiones que ante la aparición de nuevos dispositivos electrónicos de lectura atraen de modo preferente la atención de quienes tienen el libro y la lectura como materia de trabajo y reflexión.

La primera de ellas se refiere al impacto que los nuevos soportes digitales tendrán en los hábitos de lectura, si su presencia alterará el modo y, sobre todo, la voluntad de leer, si se manifestarán resistencias o, por el contrario, se incorporarán sin reservas a las tareas cotidianas, si estimularán y modificarán el acto de leer, si crearán expectativas nuevas de lectura, si afectarán a los objetivos y funcionamiento de las bibliotecas.

En segundo lugar, y partiendo de la evidencia del predominio de esos dispositivos en un futuro próximo, se plantea si determinadas actividades programadas en torno a los textos ofrecidos en esos nuevos soportes pudieran contribuir a una mejor comprensión de los mismos y si esas actividades facilitarían a la par la apropiación de esos dispositivos como instrumentos de lectura.

Quiere ello decir que los modos y las expectativas de lectura así como la comprensión lectora son las cuestiones medulares en este tiempo de transición, ya que los asuntos referidos a las sensaciones de la lectura en papel (olores, tacto, sonidos) o los hábitos individuales (anotaciones, marcas, paso de páginas, conservación), que suelen invocarse como expresiones de recelo hacia los nuevos dispositivos electrónicos, son en realidad asuntos colaterales, aunque legítimos. Si pensamos específicamente en las bibliotecas, las cuestiones señaladas son de especial relevancia.

La primera de las preocupaciones está plenamente justificada al pensar en las personas mayores, en lectores formados de manera exclusiva con libros de papel y cuyo acceso a las

nuevas tecnologías de la información y la comunicación suele ser más precario. Por eso, para la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, a través del programa *Territorio Ebook, lecturas sin fin* (2009-2011), fue prioritario el análisis de los comportamientos de los lectores mayores de 55 años ante la lectura en un *ebook* de una novela, *El manuscrito de piedra*, de Luis García Jambriña, y la participación en las actividades de animación planeadas al efecto. Como quedó demostrado en su momento, los lectores de más edad no sólo no fueron reacios a leer en un soporte digital sino que descubrieron ventajas sobre los tradicionales libros de papel. En su caso quedaba patente que las dudas acerca de la oposición a los nuevos soportes por parte de los ciudadanos de mayor edad no tenían demasiado fundamento. Los procesos de aceptación y adaptación fueron rápidos y apenas generaron rechazo. Y si además esos procesos van acompañados de actividades de animación en torno a los textos contenidos en los ebooks, como ocurrió en aquella investigación, la apropiación puede ser aún más incuestionable.

Podría esperarse entonces que si ese mismo estudio se repetía con lectores más jóvenes, nacidos todos ellos en la era digital y familiarizados desde pequeños con tecnologías electrónicas de todo tipo, los resultados confirmarían la hipótesis de la apropiación inmediata de los soportes digitales de lectura. Más todavía si, como sucedió, las actividades de acompañamiento explotaban al máximo las potencialidades de esos dispositivos, el *iPad* en este caso.



Sección 1. La apropiación

Los resultados de los estudios realizados son concluyentes: los jóvenes de entre 9 y 18 años aceptan sin reservas el *iPad* como soporte para leer. De la investigación llevada a cabo por Javier Nó se deduce que la satisfacción de los lectores con esos dispositivos es prácticamente unánime. A esos niños y jóvenes, acostumbrados desde su infancia al manejo de artefactos electrónicos, la presencia de uno más, el *iPad* en ese caso, no les causa ni extrañeza ni rechazo. Antes al contrario, se sienten de inmediato atraídos por ellos, muestran gran interés por su funcionamiento, se adaptan rápidamente a su uso, lo incorporan sin obstáculos a sus hábitos y valoran las ventajas sobre los inconvenientes. Es decir, se apropian del dispositivo sin mayores problemas, entendiendo por apropiación la satisfacción que les genera su uso, la inmediata comprensión de sus códigos y la inclusión de ese nuevo soporte en ámbitos de los que estaba ausente hasta ese momento.

Las pocas objeciones que les hacen son irrelevantes, más relacionadas con sus propios hábitos o con las prestaciones del aparato –la inexistencia de *USB*, las limitaciones en el proceso de escritura o la luminosidad, por ejemplo– que con sus virtudes para la lectura, aunque algunos comentarios los infravaloren frente a los libros de papel. Quiere ello decir que, a la hora de leer, no les supone ningún esfuerzo la aceptación y apropiación de soportes digitales, pues para ellos, a diferencia de los mayores de 55 años, ese paso no significa una migración, sino una continuidad. La reflexión que debiera generar la presencia de esos nuevos dispositivos digitales de lectura no debería, pues, centrarse en la posibilidad de rechazo o indiferencia hacia ellos, ya que no parece que ese temor esté justificado, sino en los modos en que esos dispositivos puedan participar en la tarea permanente de formar lectores.

Y es ahí donde las actividades de acompañamiento o dinamización puestas en marcha en torno a los textos propuestos para la investigación –*Artistas insólitos*, de Daniel Monedero y

Óscar T. Pérez, para el grupo de 9 a 13 años, y *El joven Lennon*, de Jordi Sierra i Fabra, para el grupo de 14 a 18 años– cobran pleno sentido.

Los resultados muestran satisfactoriamente que esas actividades, además de ayudar a la comprensión del texto, promueven en los lectores de los grupos experimentales una actitud más positiva hacia el *iPad* y una mayor disposición a usarlo para leer, los convierte además en prescriptores y los hace más conscientes de las ventajas que poseen para enriquecer la lectura. Esas conclusiones no por esperables dejan de alegrar menos a quienes consideran los nuevos dispositivos electrónicos aliados y no enemigos de la lectura. Con los niños, adoles-



centes y jóvenes no se trataría tanto de entender y vencer sus posibles reticencias o resistencias sino de comprobar en qué medida los nuevos dispositivos pueden incrementar o debilitar sus deseos y sus modos de leer. Más aún: quizá el desafío sea en esos casos conseguir que acepten los dispositivos electrónicos como soportes ventajosos para la lectura y no solo para el divertimento, que es con lo que los relacionan habitualmente.

Los dispositivos digitales, sin embargo, no predisponen por sí mismos a su uso como soporte de lectura, sino que su apropiación puede llegar con más eficacia si se vincula con las actividades diseñadas para comprender un texto. Es una demostración de que los *iPad* o cualquier otro aparato electrónico futuro pueden ser instrumentos muy valiosos para promover la lectura, a condición siempre de que las actividades de dinamización o acompañamiento que se programen sean interesantes y significativas, igual que ocurre, por lo demás, con las actividades diseñadas en torno a los libros de papel. Es importante comprobar, como ponen de manifiesto las investigaciones llevadas a cabo, que el hecho de que tareas ideadas para comprender mejor una novela contribuyen a la par a una mejor consideración del dispositivo en que se lee. La constatación de que el grado de satisfacción de los lectores con respecto al dispositivo es superior en los componentes de los grupos experimentales parece demostrar que si se programan bien las actividades pueden cumplir dos funciones simultáneas: ayudar a la comprensión y ayudar a que esos dispositivos sean percibidos como soportes atractivos para la lectura. La perspectiva de una mutua estimulación entre la comprensión del texto y la apropiación del dispositivo que lo acoge es muy sugerente.

Merecen atención, no obstante, las opiniones de algunos componentes del grupo experimental de 9 a 13 años con respecto a su inclinación a leer novelas, teatro y poesía en papel, así como el hecho de que en el futuro seguirán leyendo mayoritariamente en ambos soportes, papel y soportes digitales. ¿Son esas opiniones la expresión de un hábito arraigado y difícil de abandonar? ¿Significan que, una vez conocido el libro de papel, se aprecian ventajas perdurables más allá de la aparición de nuevos soportes? ¿Son tal vez la predicción de un futuro en el que coexistirán muchos formatos para leer y en el que tal vez el libro de papel quedará

destinado a albergar determinados textos, preferentemente literarios? Indagar en ese sentido sería sumamente clarificador, pues ayudaría a entender un poco mejor los comportamientos futuros de los lectores.

Hasta ahora, bien de manera consciente o inconsciente, se parte de la premisa de una cierta renuencia a los libros o dispositivos electrónicos por parte de lectores acostumbrados al soporte de papel. Estamos interesados en saber qué ocurrirá en los próximos años, qué va a cambiar y en qué dirección cuando los libros electrónicos o las tabletas dejen de ser un artefacto de minorías. La indagación sobre el comportamiento de los lectores mayores de 55 años, a los que se les suponía una mayor resistencia al cambio, trataba precisamente de esclarecer su disposición o rechazo a utilizar dispositivos electrónicos de lectura. Y entraba dentro de lo normal que hubieran mostrado cierta inclinación a la compatibilidad de soportes. Pero en el caso de los niños no ocurre igual. Ellos han convivido desde su nacimiento con los libros de papel y con los dispositivos electrónicos, de manera que no tienen prejuicios ni necesitan ningún proceso de adaptación a los soportes digitales. Por eso resultan tan interesantes sus opiniones o sus intuiciones sobre los hábitos lectores del futuro.

Resulta llamativo, sin embargo, que el grupo experimental de los lectores entre 9 y 13 años declare que ha leído menos con el libro electrónico que con el libro de papel y que asimismo ha dedicado, en conjunto, menos tiempo a leer. Como no creo que el *iPad* haya actuado de elemento disuasorio, no acierto a interpretar muy bien esas respuestas, pues no sé qué puede significar *menos*: ¿menos que con los libros de papel, menos textos o menos oportunidades? No soy capaz de responder.

En cualquier caso, parece evidente que no va a suponer un desgarramiento ni un abandono de hábitos lectores la expansión del libro electrónico o las tabletas como soporte de los textos. Como queda dicho, en el caso de los niños y adolescentes el desafío será hacerles atractiva la lectura en los nuevos soportes más que hacerles atractivos los nuevos soportes de lectura en sí.

Sección 2.

La comprensión

La comprensión aparece como otro de los asuntos medulares de la actividad lectora, se ha convertido en un tema recurrente de los debates pedagógicos. ¿Es posible ayudar a comprender?, ¿Quiénes lo hacen o quiénes deben de hacerlo?, ¿Cómo y dónde hacerlo?, ¿Los nuevos dispositivos electrónicos –ebooks o tabletas digitales– ayudan o dificultan la comprensión?, ¿Necesitan alguna actividad de dinamización adicional?, ¿Serían de la misma naturaleza las mismas que las realizadas con los libros de papel?, ¿Demandan actividades de otro tipo?, ¿Serán más o menos eficaces?

Cuando los textos narrativos son transparentes, es decir, tanto la acción como las intenciones de los personajes son fácilmente reconocibles e identificables por el lector a partir sobre todo de sus propias experiencias y pensamientos, y así mismo la estructura lingüística y el orden en que se suceden las secuencias son elementales, apenas requieren ayuda para ser comprendidos. Los significados son fácilmente elaborados por los lectores. Por el contrario, los textos que por sus referencias, sus alusiones, sus elipsis o sus vacíos exigen mayores conocimientos y competencias son los que acogen mejor actividades conducentes a desvelar los signos menos evidentes o a subsanar las carencias o las desatenciones de los lectores.

Comprender los datos implícitos en un texto suele ser más arduo que entender las informaciones explícitas. Se requiere mucha experiencia personal y lectora.

Por eso es tan beneficiosa la ayuda de otros. Ayudas que pueden ser de carácter informal o institucionalizadas, diversas tanto por los protagonistas –profesores, críticos, autores, periodistas, bibliotecarios, escritores, otros lectores –como por los ámbitos y situaciones donde se producen: aulas, revistas especializadas, programas radiofónicos, conferencias, clubes de lectura, reseñas, conversaciones.

Lo cierto es que todos aprendemos permanentemente de otros, todos hemos aprendido a leer con otros o gracias a otros. Lo que ha sido así desde tiempos remotos no tiene por qué alterarse en el futuro, pues escuchar, conversar o leer por cuenta propia son actividades con-substanciales al aprendizaje de nuestro tiempo. Es seguro que lo que hasta ahora ha sostenido el conocimiento en general, y el literario en particular, no va a desaparecer.

Al tratarse de narraciones los libros ofrecidos en los *iPads* a los grupos objeto de las investigaciones (recuérdese: *Artistas insólitos*, para los grupos de 9-13 años, y *El joven Lennon*, para los grupos de 14-18 años) se hacía necesario fijar con claridad qué debía entenderse por comprender una narración. Para los autores de la investigación, J. Ricardo García, Emilio Sánchez y Nadezhna Castellano, la comprensión de un texto podría concretarse en los siguientes aspectos:

- **Comprender** las tramas, lo que significa que el lector debe reconstruir en su mente un vínculo entre las acciones de los protagonistas y las metas que persiguen, asumiendo que experimentan (o experimentaron en el pasado) un cierto número de problemas (necesidades frustradas, una traición, una pérdida) que justifican esas metas y las acciones subsiguientes.
- **Profundizar** en los caracteres de los personajes y en los temas que constituyen el trasfondo del relato, atendiendo las lecciones o reflexiones sobre la vida que lo narrado pueda proporcionar a los lectores.
- **Enriquecer** o ampliar conscientemente la lectura conectando los contenidos del relato con temas y competencias específicos suscitados por él, de modo que el lector pueda reflexionar y generar representaciones o conclusiones sobre los temas que jalonan una obra, sobre el contexto espacial o temporal que la envuelve o sobre la estructura formal y el tipo de lectura que la misma exige.

Esas cuestiones han servido para valorar la comprensión de ambos textos tanto por parte de los componentes de los grupos experimentales, que participaron en las actividades de dinamización programadas en torno a los libros seleccionados, como por los componentes de los grupos de control.

Los tres niveles fijados como pauta para detectar la comprensión me parecen mejor perfilados en *Artistas insólitos* que en *El joven Lennon*. Creo incluso que las entrevistas y las tareas de emparejamiento están asimismo mejor planteadas con el libro de Daniel Monedero y Óscar T. Pérez, que requiere asociaciones más perspicaces y una más aguda percepción de las historias y los personajes. La comprensión de *Artistas insólitos* es menos simple y genérica, pues la idea misma de *rareza*, a partir sobre todo de los ejemplos que la concretan, es más sugerente que el concepto abstracto de *seguir el camino propio*, que parecía ser el elemento central de la novela de Jordi Sierra i Fabra. En *Artistas insólitos* hay más asuntos que comprender.

La misma idea de rareza requiere un mayor esfuerzo para entender sus mecanismos y su significación. La conciencia de rareza demanda una experiencia vital que no siempre poseen los niños. La búsqueda de la originalidad es en sí una conducta a menudo incomprensible.

Tal vez por ello, y a diferencia de las actividades de acompañamiento realizadas a propósito de la novela *El joven Lennon*, las programadas para dinamizar la lectura de *Artistas insólitos* me han parecido más sólidas y más centrípetas, es decir, más centradas en el contenido mismo del libro. Considero que ese libro ofrecía más posibilidades de generar propuestas creativas y de programar talleres que ensancharan sus significados. La propia naturaleza de las historias contenidas en él demandaba actividades que facilitarían la comprensión, nada evidente por otra parte, pues entender a fondo los relatos que lo componen requiere lecturas muy sutiles. Las referencias literarias y culturales, así como las ironías y el tenue humor que atraviesan los relatos, son constantes y su percepción pide unos conocimientos que la mayoría de los lectores sujetos de la investigación raramente poseen. Por esa razón, *Artistas insólitos* es un libro especialmente susceptible de ser *animado*, es decir, de ser leído de manera expansiva mediante sucesivas

aportaciones de información y referencias culturales. La misma idea de lo insólito es muy atractiva e impulsa fácilmente la imaginación y la recreación.

Los talleres programados para los lectores guiados se han centrado de modo preferente en la aprehensión de los rasgos implícitos de los relatos, lo cual hace que adquieran más sentido esas actividades. Las tareas de creación pictórica y literaria tienen a su vez una relación muy directa con las historias del libro. Los conocimientos de pintores y museos que han propiciado las actividades, así como la aproximación al significado de lo insólito en las artes mediante la invención de un artista que lo ejemplifique, por ejemplo, son propuestas que no distraen, sino que esclarecen y afirman los significados de los textos. Las creaciones tanto literarias como pictóricas de los niños han resultado admirables.



La consecuencia de todo ello es que se recuerdan más pintores y más características; los lectores se identifican con más pintores; aumenta la capacidad de entender el patrón subyacente en los relatos para crear otros nuevos... Se han encontrado diferencias en indicadores suficientes como para concluir que los lectores guiados, además de haber disfrutado más con la experiencia, también rindieron mejor en los tres niveles de lectura o comprensión distinguidos: la comprensión de las tramas (las acciones-metas-justificaciones de los personajes), la profundización en los personajes y el enriquecimiento de la lectura (aunque esto último sólo en el caso de los lectores de Salamanca).

A diferencia del libro escogido para el grupo de lectores entre 9 y 13 años, *El joven Lennon* me parece que no es una novela de compleja trama ni se presta a múltiples interpretaciones ni exige una lenta inmersión en las profundidades de sus significados. No es de esas narraciones cuya comprensión se hubiera visto facilitada con actividades, conversaciones o lecturas complementarias. Es, por el contrario, una narración previsible, lineal, con los significados flotando en la superficie. Está más próxima a un reportaje dramatizado sobre la adolescencia de John Lennon que a una novela densa y sinuosa. De hecho, las dos últimas partes, esas sí, pertenecientes al campo de la crónica y la confesión personal, apenas muestran diferencias de tono con las precedentes, las declaradas como literarias.

Es posible entonces que algunos de los lectores seleccionados, con un cualificado nivel de estudios y un notable hábito lector, hayan podido sentir ante ella la misma falta de entusiasmo y expectación que acabo de manifestar. Pudiera ser que la comprensión de la novela, que no requiere especiales reflexiones, era una tarea más que fácil para lectores tan bien formados.

No sé, en consecuencia, si el escaso valor literario del libro ha podido influir en la poca efusividad de los lectores a la hora de responder al cuestionario, como ponen de manifiesto J. Ricardo García, Emilio Sánchez y Nadezhna Castellano, pero lo cierto es que se percibe una cierta diferencia entre lo que se esperaba que dijeran los lectores y lo que dijeron en realidad.

Los investigadores destacan algunos aspectos del proceso de evaluación que merecen ser reflexionados. En primer lugar, el desentendimiento de la lectura por parte de algunos de los lectores seleccionados. ¿Cómo interpretar esa actitud? ¿Qué edades tenían los *desertores*? ¿Fueron los más jóvenes o los de más edad? ¿Qué causas los llevaron a no iniciar o abandonar la lectura? Lamentablemente no es posible responder a esas preguntas, pero convendría conocer esos datos para saber si su rechazo fue debido a factores circunstanciales, al carácter de la novela seleccionada o al propio diseño de la experiencia. Hago hincapié en esa última circunstancia porque percibo un cierto desajuste entre lo programado y lo conseguido.



En segundo lugar se señala la poca elocuencia de los lectores en las valoraciones ofrecidas en la parte abierta. Se afirma que son pobres y monolíticas, que no reflejan, por ejemplo, los muchos rasgos de la personalidad de Lennon. Por ejemplo, se insiste mucho en la *ambivalencia* de su carácter a la hora de evaluar la comprensión, de manera que no reparar en ella es tomada como una carencia. Me pregunto, no obstante, si es evidente ese rasgo, pues tengo la impresión de que se pide inicialmente a los lectores que se den cuenta de algo que aparece muy difuminado en la novela, algo incluso inexistente. Pienso, honestamente, que esa peculiaridad no se desprende de manera clara del texto y, por tanto, su inadvertencia no debería ser considerada una deficiencia. Me parece que los investigadores, por hacer su trabajo con el mayor rigor posible, han querido detectar en las respuestas de los lectores más informaciones de las que la novela ofrece en realidad. Hablan en algún momento de comprobar, por ejemplo, si los lectores han captado la *imagen poliédrica y contradictoria de Lennon*, un objetivo que me parece un tanto forzado, pues le agregan una complejidad al personaje y a la trama de la novela que, a mi juicio, no tiene.

Perfilan al protagonista con unos rasgos que no se derivan de la estricta narración literaria, sino que son consecuencia de la necesidad de fijar un mínimo protocolo de análisis de una novela que me parece endeble. La mayoría de las cualidades que se le asignan a John Lennon se me antojan artificiales. Los rasgos complejos de su personalidad me resultan difíciles de reconocer en las páginas de la novela. Pienso que los investigadores han investido a la novela de una densidad que no le corresponde.

¿Ese desajuste puede explicar la inexpresividad inicial de los lectores? Es indudable que cuesta trabajo, quizá por falta de costumbre o de recursos, manifestar espontáneamente las impresiones causadas por la lectura de una novela, y que resulta más fácil hacerlo cuando existe una guía o se participa en una conversación. La edad de los lectores ha podido influir en esa actitud, así como en la dejación de los compromisos adquiridos, inclusive en la no lectura del libro. Pero sin negar esa circunstancia, que hay que tener muy en cuenta, me gustaría con-

siderar la posibilidad de que uno de los factores determinantes haya sido el escaso atractivo de la novela.

No debe extrañarnos que se muestren más expresivos en la parte semi-dirigida y en la tarea de emparejamiento. Las preguntas y los adjetivos provocan asociaciones en los lectores que por sí mismos no habían hecho o no habían sabido expresar.

Las preguntas y los adjetivos orientan las respuestas, naturalmente, y hacen más fácil la transformación de las percepciones en respuestas. Esa actividad mental forma parte del aprendizaje. Una conclusión destacada, no obstante, se refiere a las diferencias significativas entre el grupo guiado y el grupo libre en cuanto a la percepción de la *complejidad* del personaje y de la trama de la novela. Es decir que, incentivados por igual por las preguntas y los adjetivos, los lectores del grupo guiado manifiestan más variedad de matices que los lectores del grupo de control.

Es una afirmación muy importante y me gustaría señalar que el objetivo de las actividades que se programen en el futuro debería ser tanto afirmar la comprensión como desarrollar la expresividad a la hora de hablar de una lectura. Dicho lo cual, reitero mis dudas sobre la idoneidad de la novela escogida para la investigación y me sigo preguntando si la poca elocuencia en las respuestas espontáneas de los lectores, incluso el abandono de la lectura, pudiera deberse a la propia novela y no a la escasa comprensión, la impericia expresiva, la edad de los lectores o la cualidad de las actividades programadas. Todo lo anterior no invalida el hecho de que determinadas actividades ideadas en torno a la lectura de una obra literaria influyen en su comprensión.

Los resultados confirman de nuevo que la programación de talleres o dinimizaciones en torno a un texto, incluso si este se ofrece en soporte electrónico, es sumamente beneficiosa, pues a la par que la comprensión se refuerza el interés por la lectura y los dispositivos electrónicos.

Sección 3.

El significado de las actividades

Los futuros dispositivos electrónicos deberán ser capaces de ayudar a entender mejor los textos. Me pregunto, no obstante, si tanto *Artistas insólitos* como *El joven Lennon* se habrían comprendido igual si no hubiera habido de por medio actividades y talleres en torno y a partir de los *iPad*; si los *iPad* han contribuido de manera específica a una mejor comprensión de esos libros; si otras actividades que prescindieran de esos dispositivos habrían conseguido los mismos resultados; si la comprensión depende de los artefactos o de las actividades programadas. Las respuestas a estos dilemas podrían contribuir, entre otras consecuencias, a la definición de las nuevas funciones de las bibliotecas. La cuestión fundamental será buscar las relaciones entre comprensión, dispositivos electrónicos y talleres. Se trataría de ver si los talleres diseñados específicamente para trabajar con los dispositivos electrónicos, en este caso el *iPad*, ayudan a la comprensión del texto, admitido ya que apenas hay resistencias al uso mismo de esos dispositivos. Y asimismo sería bueno determinar si esa comprensión sería más compleja o más profunda que la que podría lograrse con talleres en torno al libro de papel. Es decir, si el leer y trabajar con un *iPad* agrega alguna característica cualitativa a la comprensión. Ese camino merece la pena ser explorado.

En este sentido, cabe plantearse si las bibliotecas deberán en el futuro constituirse en un espacio habitual de provisión activa de experiencias lectoras susceptibles de incrementar la comprensión de un texto por parte de los lectores, si tiene sentido aspirar a que las bibliotecas hagan de esas tareas formativas uno de sus objetivos principales. No parece que sea una pretensión desatinada. De hecho, ya lo viene haciendo en cierto modo con los clubes de lectura. La cuestión es si las bibliotecas pueden o están en disposición de ofrecer servicios que ensanchen ambiciosamente sus actuales funciones.

En cualquier caso, ¿qué características deberían tener esas experiencias?

Una de las ideas motoras de las investigaciones de *Territorio Ebook* es conocer empíricamente si la participación en talleres de dinamización en torno a un libro hace que los lectores comprendan mejor los significados del mismo. Es cierto que si aceptamos que cada lector elabora ese significado a partir de sus propias experiencias y sus imágenes mentales nunca habrá dos interpretaciones iguales.

Los significados de un texto siempre serán personales. ¿Es posible, entonces, contribuir a esa compleja actividad cognitiva que llamamos *comprensión*? La respuesta es afirmativa. Nadie duda de que organizar actividades de conversación, investigación o información en torno a un libro alienta su comprensión. Los riesgos, sin embargo, no deben ocultarse, como han puesto de manifiesto las tareas de dinamización llevadas a cabo en las investigaciones realizadas.

El principal, que las actividades diseñadas en torno a los libros sean inapropiadas, bien por su carácter extravagante o distorsionado o desmedido, lo que puede desvirtuar la función primordial. Por ejemplo, la participación de los autores al iniciar una lectura puede condicionar la *comprensión* del texto al desvelar, aun sin pretenderlo, las intenciones que tenía al escribirlo. Es posible que haya ocurrido así en el caso de *El joven Lennon*, no tanto en el de *Artistas insólitos*.

Igual podríamos decir de la sombra de otros intermediarios, como los profesores o los críticos, cuyas interpretaciones pueden determinar la lectura personal. Como en cualquier actividad directiva es necesario tener en cuenta la delicada frontera entre guía e imposición, entre sugerencia y desvelamiento.

Otro riesgo es que los recursos y materiales utilizados adquieran un protagonismo tan excesivo que acaben desfigurando la reflexión sobre los libros, tanto más cuanto más elemental sea el texto. Puede ocurrir que las actividades de dinamización programadas sean tan atractivas en sí mismas que acaben distrayendo la atención de lo que se importa, que no es sino el logro de la comprensión. Las dinamizaciones pueden derivar, si se olvidan los propósitos iniciales,

en actividades que, si bien pueden crear conocimientos imprevistos e interesantes, acaban alterando la búsqueda de los sentidos de una obra. Pienso que algo semejante ha podido ocurrir con las actividades programadas en torno a *El joven Lennon*, cuya enumeración anonada: encuentros con el autor, elaboración un blog, talleres de fotografía y cómic, encuentros con bibliotecarios, acciones musicales.

Y, sin embargo, cuando se analizan sus consecuencias prácticas se tiene la sensación de cierta inutilidad. Salvo la conversación con Jordi Sierra i Fabra, donde ya quedó desvelado el sentido último de la novela (o el sentido que el propio autor le otorgaba), algo que podría restar interés a las respuestas de los lectores, no parece que las otras actividades hayan propiciado una mejor comprensión de *El joven Lennon*.

Han podido agregar valiosas informaciones de carácter biográfico, histórico o musical, pero no parece que hayan contribuido demasiado a construir o desvelar significados acerca del protagonista de la obra, sus motivaciones vitales o su conducta.

Pienso que ha podido cometerse un error a la hora de programar las actividades, de una innecesaria amplitud dada la sencillez del objetivo, que no era otro que entender una narración literaria más bien simple. Da la impresión de que el propósito de todo ello era dar a conocer a los *Beatles*, su época y su estilo musical, y que la novela *El joven Lennon* era una pieza más de ese acercamiento. Resulta difícil apreciar en qué mejor percepción del personaje o de la trama han influido realmente las actividades llevadas a cabo.

La comprensión lectora parecía haberse convertido en un objetivo menor, difuminado entre el despliegue de actividades artístico-musicales, algo que no pareció ocurrir con las actividades diseñadas para *Artistas insólitos*, cuya adecuación a los fines de comprensión previstos fue más evidente.

Los desequilibrios, no obstante, advierten de los riesgos de un exceso de actividades, de un deseo de *hacer cosas* sin calibrar su significado real o su necesidad, lo cual puede



acabar desvirtuando el valor mismo de las tareas de dinamización o acompañamiento. Casi sin advertirlo se puede incurrir en los defectos achacados tantas veces a la animación a la lectura: mermar el acto de leer en beneficio de actividades periféricas de entretenimiento. Coincido por tanto con los autores de la investigación cuando señalan la necesidad de definir qué clase de comprensión desea promoverse y, en consecuencia, con qué finalidad deben programarse las actividades de dinamización.

Conviene señalar finalmente que los talleres no bastan por sí mismos. Hay que tener en cuenta otros factores previos –formación académica, competencias o entorno familiar y social de los lectores– que pueden resaltar o disminuir su eficacia. A propósito de las investigaciones llevadas a cabo cabe preguntarse si no son los lectores ya preparados los más receptivos a las actividades de los talleres.

Sería interesante determinar si son aprendizajes previos en torno a la lectura, no necesariamente realizados con dispositivos electrónicos, los que favorecen la comprensión de textos leídos posteriormente en dispositivos electrónicos. Es decir, si aprender a leer requiere el desarrollo de ciertas capacidades cognitivas que, de adquirirse, facultan para enfrentarse a los diversos textos, se presenten en el formato que se presenten, y cuya carencia, por el contrario, dificulta la comprensión de un texto independientemente del soporte en que se ofrezca.

Quiere ello decir que, dependiendo de las características de los lectores, los fines de los talleres deben variar, como deberían variar asimismo en función de los libros a leer.

Y aún más. Dado que los sujetos de la investigación ya eran lectores, muy conciencados en la mayoría de los casos, antes de la experiencia, leer en un dispositivo electrónico como el no supone para ellos otra cosa que seguir leyendo en otro soporte. ¿Pero qué sucede con los no lectores?, ¿Serán los dispositivos electrónicos instrumentos capaces de estimular y sostener el gusto por la lectura en quienes no leen habitualmente? Y pues la alfabetización inicial se sigue haciendo aún con libros de papel casi exclusivamente, ¿cómo debería realizarse

la transición a los dispositivos electrónicos?, ¿Debería dejarse al arbitrio de cada cual o cabría elaborar proyectos que facilitaran ese paso? Y en caso afirmativo, ¿a quién correspondería esa labor y dónde podrían realizarse?

El desafío que tenemos por delante es por tanto replantearnos cómo enseñar a leer, pues enseñar a leer de nuevo significa enseñar también a leer lo nuevo y con lo nuevo.





Anexo I

Esquema subyacente a todos los relatos

Conviene señalar finalmente que los talleres no bastan por sí mismos. Hay que tener en cuenta otros factores previos –formación académica, competencias o entorno familiar y social de los lectores– que pueden resaltar o disminuir su eficacia. A propósito de las investigaciones llevadas a cabo cabe preguntarse si no son los lectores ya preparados los más receptivos a las actividades de los talleres.

Artista-relato	Por qué	Qué le hace insólito	Cuál es su noción de arte	Consecuencias
El pintor de autorretratos	No se aclara	Se esfuerza por parecerse a su autorretrato	La vida debe imitar el arte	Anticipándose al futuro, está pintando el autorretrato de su muerte
El pintor del humo	No se aclara	Desea pintar el aire y lo que se lleva el aire	Pintar es como respirar-fumar	Murió de cáncer de pulmón, sus cenizas se lanzaron al aire y se le puede ver en las nubes
La mejor pintora de flores del mundo	No se aclara	Enmarca flores de verdad y hace cuadros maravillosos, pero perecederos	El arte tiene que hacer feliz a la gente	Cuando se la descubre es despreciada, hasta que se la comprende
El pintor del instante	No se aclara	Quiere atrapar cada instante	No se aclara	Pinta pero no vive y sus cuadros son incomprensibles
El pintor sonámbulo	Cuando pinta despierto, lo que hace es muy mediocre	Sólo pinta mientras duerme	El arte debe alejarse del control de la razón	Cuando tiene episodios de insomnio su arte se marchita
El pintor cocinero	Es hijo de un pintor y una cocinera	Pinta alimentos de todo el mundo	El arte debe ser un alimento para el cuerpo	Sus obras están en un restaurante, tienen nombres de platos, su catálogo es una carta...
La pintora que pintó un solo cuadro	Busca la perfección	Pintó toda su vida pero sólo un cuadro	No se aclara	Se desconoce cómo son sus miles de borradores

Esquema subyacente a todos los relatos

Artista-relato	Por qué	Qué le hace insólito	Cuál es su noción de arte	Consecuencias
El pintor buzo	Cayó al mar desde un barco y se salvó de milagro	Se sumerge en los mares para pintar fondos marinos	El arte es un tesoro por descubrir	Desapareció en una de sus inmersiones
El pintor de la sombra	Él es como una sombra: siniestro y alargado	Pinta la sombra de las personas	No se aclara	Ha perdido la cabeza y se ha convertido en una sombra del que fue
El pinta-uñas	No se aclara	Pinta en las uñas de las mujeres	Quiere que su arte camine por el mundo y sea libre	Los coleccionistas quieren poseer a las mujeres pintadas
El pintor de las ideas	No se aclara	Pinta en su imaginación	La realización del arte mata el arte	Toda su obra, sus exposiciones, sus críticas... son imaginadas
La pintora del trampantojo	Cree que la vida es un engaño de Dios	Pinta cuadros de escaleras y salas que parecen existir	El arte debe parecer real	Desapareció misteriosamente (¿en uno de sus cuadros?, ¿era una ilusión creada por otro pintor?)
El pintor a la moda	Necesitaba la gloria y el reconocimiento	Imita, pero tarde, todas las tendencias	No posee un ideario: se deja llevar	Murió sin que se conocieran sus mejores obras: las que no eran imitaciones
El pintor desconocido	Ser ciego le permite "ver" el interior	Es capaz de captar la esencia de las personas pintando su rostro pero está ciego	Hay que dejarse guiar por la luz de la ceguera	Sólo apareció en un acto público, al final de su vida

Anexo II

Tarea de emparejamiento *Artistas insólitos*

INSTRUCCIONES: Un periodista un poco despistado ha entrevistado a los artistas insólitos pero ha mezclado todas sus respuestas y ahora no sabe quién ha dicho cada cosa. ¿Puedes ayudarlo a unir cada una de estas respuestas con el artista que puede haberlas dado? A lo mejor alguna respuesta no es de ninguno de ellos porque con nuestro periodista todo puede pasar.

Artista	Respuesta
El pintor de autorretratos	<i>Aunque me gusta pintar en mi sofá, soy el único artista capaz de pintar a todas horas y en todas partes</i>
El pintor del humo	<i>¿Dice usted que ha entrevistado también a otros artistas? Eh... ¿podría decirme cómo es la obra que están pintando en la actualidad?</i>
La mejor pintora de flores del mundo	<i>En mi paleta hay gris claro, gris oscuro y negro. No necesito nada más</i>
El pintor del instante	<i>En mi último cuadro podrán ustedes ver un barco español con el casco roto y un cofre oxidado</i>
El pintor sonámbulo	<i>¿Está usted grabando esta entrevista o sólo me hace creer que la graba para que me piense bien lo que le respondo?</i>
El pintor cocinero	<i>Le he traído un pañuelo por si estornuda con mis cuadros. Le pasa a mucha gente cuando vienen a verme en primavera</i>
La pintora que pintó un solo cuadro	<i>Mis trazos en los lienzos se parecen a palabras</i>
El pintor buzo	<i>No puedo pintar muchas horas seguidas porque, cuando lo hago, me duele el estómago</i>
El pintor de la sombra	<i>Pinto cuando no pienso, porque si pienso, no pinto</i>
El pinta-uñas	<i>Pinto las últimas tendencias en ropa y complementos</i>
El pintor de las ideas	<i>Pinto para que no se lo lleve el viento</i>
La pintora del trampantojo	<i>¿Podría, por favor, hacerme la entrevista otra vez? Creo que no ha quedado bien</i>
El pintor a la moda	<i>¿Puede repetirme la pregunta, por favor? Quiero pintarle justo en el momento en el que abre la boca para preguntar</i>
El pintor desconocido	<i>Sólo he pintado un cuadro en mi vida porque pude venderlo por tanto dinero que no he sentido nunca más la necesidad de trabajar</i>
	<i>Una de mis peores pesadillas es imaginar que pisotean mis obras en el metro, en las colas o en los conciertos</i>
	<i>Usted no me ha visto nunca, pero intuyo que es periodista y que es a mí a quien viene a entrevistar</i>
	<i>Yo quiero ser lo que pinto</i>

Anexo III

Tarea de emparejamiento *El joven Lennon*

INSTRUCCIONES: Nos interesa saber si la novela *El joven Lennon* ayuda a hacerse una idea de cómo era Lennon como músico, como hijo, como estudiante y como amigo. ¿Podrías decir qué adjetivos describen cada uno de *estos Lennon* emparejando mediante flechas de colores el listado de la izquierda con los adjetivos de la derecha?

Piensa que de *cada Lennon* puede salir más de una flecha y a cada adjetivo puede llegar más de una flecha. También puede ocurrir que de algún Lennon no salga ninguna flecha y que algún adjetivo de la derecha no reciba ninguna flecha.

	Aburrido
	Acomplejado
	Alegre
	Autodidacta
	Cariñoso
	Clásico
Lennon como músico es	Conservador
Lennon como amigo es	Creativo
Lennon como hijo es	Dependiente
Lennon como estudiante es	Desacomplejado
	Divertido
	Estudioso
	Fiel
	Frío/despegado
	Fuerte
	Generoso

	Humilde
	Inconstante
	Independiente
	Indiferente
	Innovador
	Inseguro
Lennon como músico es	Interesado
Lennon como amigo es	Irreverente/provocador
Lennon como hijo es	Líder
Lennon como estudiante es	Perseverante/constante
	Pesimista
	Protector
	Reservado
	Ruin
	Seguro de sí mismo
	Sumiso

Anexo IV

Rasgos con los que los lectores describen a Lennon en la parte abierta de la entrevista

Lennon como musico es	Guiados (N=12)	Libres (N=12)	<i>p</i>
Fuerte	2	2	ns
Creativo	1	0	ns
Frío/despegado	0	1	ns
Inconstante	0	1	ns
Independiente	0	1	ns
Innovador	3	1	ns
Inseguro	1	1	ns
Interesado	3	3	ns
Líder	1	0	ns
Perseverante/constante	5	9	ns
Seguro de sí mismo	2	0	ns
Poco respaldado	2	2	ns
Incomprendido	1	0	ns

Lennon como musico es	Guiados (N=12)	Libres (N=12)	<i>p</i>
Vocacional	1	0	ns
Afortunado	2	0	ns
Talentedo	2	0	ns
Apasionado	0	2	ns
Ilusionado	0	1	ns
Comprometido	0	2	ns
Trabajador	0	1	ns
Soñador	3	0	ns
Catártico	1	0	ns
Expresivo	1	0	ns
Inspirado	1	0	ns
Decidido	5	4	ns
Complementario	10	1	ns

Lennon como musico es	Guiados (N=12)	Libres (N=12)	<i>p</i>
Luchador (con espíritu de superación)	3	2	ns
Triunfador	1	0	ns
Buen músico	1	0	ns
Famoso	0	1	ns
Prepotente	1	0	ns
Exagerado	1	0	ns
Visionario	0	1	ns
Exigente	1	0	ns
Actual (moderno)	1	0	ns
Pesimista	1	0	ns
Solitario	1	0	ns
Con iniciativa	1	0	ns
Influyente	1	0	ns
Selectivo	1	0	ns
Triste	1	0	ns

Lennon como amigo es	Guiados (N=12)	Libres (N=12)	<i>p</i>
Creativo	1	0	ns
Innovador	1	1	ns
Reservado	1	0	ns
Ruin	0	1	ns
Empático	1	1	ns
Envidioso	0	1	ns
Exigente	1	0	
Rechazado	1	0	
Marginado	0	1	
Solitario	1	0	
Incomprendido	1	0	
Chaquetero	0	1	
Egoísta	0	1	ns
Despectivo	1	0	
Distante	1	0	
Receloso	1	2	

Lennon como hijo es	Guiados (N=12)	Libres (N=12)	<i>p</i>
Alegre	0	1	ns
Dependiente	0	1	ns
Frío/despegado	0	1	ns
Fuerte	0	2	ns
Inconstante	1	0	ns
Independiente	1	1	ns
Inseguro	1	0	ns
Seguro de sí mismo	0	1	ns
Con dificultades	1	2	ns
Abandonado	2	3	ns
Incomprendido	0	1	ns
Huérfano	1	1	ns
Apegado	1	1	ns
Predestinado	1	0	ns

Lennon como músico es	Guiados (N=12)	Libres (N=12)	<i>p</i>
Con afán de superación	0	1	ns
Triste	0	1	ns
Poco respaldado	0	1	ns
Molesto	0	1	ns
Incondicional	1	0	ns
Distante	0	1	ns
Incomprendido	1	0	ns
Solitario	1	0	ns
Maduro	1	0	ns
Esperanzado	1	0	ns
Autónomo	1	2	ns
Decidido	1	0	ns
Inconstante	1	0	ns
Conformista	0	1	ns

Lennon como estudiante es	Guiados (N=12)	Libres (N=12)	<i>p</i>
Inseguro	1	0	ns
Decidido	1	0	ns
Humillado	0	1	ns
Castigado	0	1	ns
Exigido	0	1	ns
Especial	1	1	ns
Maltratado	1	0	ns
Incomprendido	1	1	ns
Hastiado	0	1	ns
Solitario	1	0	ns
Vago	1	0	ns
Inconformista	0	1	ns
Crítico	0	1	ns

Lecturas complementarias*

Autores y lectores valoran la experiencia de lectura de un álbum ilustrado en iPad. (2 vídeos/ 3,36 min./ 3,18 min.). En: Lecturalab, Mayo 2011. Disponible en: <http://www.lecturalab.org/story.php?id=2200>

Becerra, Daniel. *El proceso de información en los jóvenes y las nuevas formas de lectura.* En: BiblogTecarios, 06/09/2011. Disponible en: <http://www.biblogtecarios.es/firmasinvitadas/el-proceso-de-informacion-en-los-jovenes-y-las-nuevas-formas-de-lectura>

Born Digital [Video/3,43 min.]. En: YouTube, 2011. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=3Bq9-eRPTP8>

Clark, Christina. *Children's Reading Today. Findings from the National Literacy Trust's annual survey* [PDF/923 KB]. National Literacy Trust, 2012. 60 p. Disponible en: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4450/Young_people_s_reading_-_FINAL_REPORT.pdf

Cómo son los niños nacidos en la era digital. En: ReaWritte.Web.es, 26/02/2011. Disponible en: <http://www.readwriteweb.es/tecnologias/como-son-ninos-nacidos-era-digital/>

Corroto, Paula. *La generación digital que ama el papel.* En: Público.es, 11/03/2011. Disponible en: <http://www.publico.es/culturas/365547/la-generacion-digital-que-ama-el-papel>

Della Riva, Ernesto. *Nativos digitales: mentes jóvenes en tiempos acelerados.* En: Rincón del bibliotecario, 2010. Disponible en: <http://rincondelbibliotecario.blogspot.com/2010/05/nativos-digitales-mentes-jovenes-en.html>

La dinamización en las bibliotecas tiene efectos relevantes sobre la comprensión lectora. En: Lecturalab.org. Disponible en: <http://www.lecturalab.org/story.php?id=2180>



* Selección realizada por el Centro de Documentación del CILIJ de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez
www.facebook.com/fgsr.cendoc
<https://twitter.com/fgsr>

Ebook 55+. Los lectores mayores de 55 años y los libros electrónicos. Disponible en: http://www.territorioebook.com/recursos/vozelectores/55/Informe_lecto-res_+55.pdf

El ebook y otras pantallas. 18 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares, Salamanca, 2010. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2010, p. 41-60.

E-Books, E-Readers and School Libraries [PDF/660 KB]. ERAC. 2012. 20 p. Disponible en: <http://eracommons.ca/ebooks/files/2012/01/EReaders-Report-for-School-Districts.pdf>

Ferreiro, Emilia. *La lectura en la era "pre-digital"* [4 Vídeos]. En: Curso: Alfabetización integral e inicial. Disponible en: <http://cursoalfabetizacionintegralinicial.bligoo.com.ar/la-lectura-en-la-era-pre-digital-emilia-ferreiro>

Gil, Felipe G. *Generación transmedia.* En: *EMBED*, 2010. Disponible en: <http://embed.at/article13.html>

Una investigación analiza el iPad como soporte de lectura. Agenciasinc.es, 20/05/2011. Disponible en: <http://www.agenciasinc.es/Noticias/Una-investigacion-analiza-el-iPad-como-soporte-de-lectura>

Jóvenes lectores ante las tabletas electrónicas (Video/3,21 min.). En: YouTube. Canal de Territorio Ebook, 11/03/2011. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=Lp9aXbL2T5U>

Juventud y nuevos medios de comunicación (Monográfico). En: Revista de estudios de juventud N. 88. Madrid: Instituto de la Juventud, Marzo 2010. Disponible en: <http://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/n%C2%BA-88-juventud-y-nuevos-medios-de-comunicacion>

El libro electrónico entusiasma a lectores infantiles y juveniles. En: LecturaLab 10/03/2011. Disponible en: http://www.lecturalab.org/story.php?id=2047&utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter



Marquès, Pere. *Los alumnos que usan libros digitales mejoran más en ortografía* (PDF 82,7 KB). En: Blog Tecnología Educativa, 2011. 3 p. Disponible en: <http://peremarques.net/docs/notadeprensainvesortografia.pdf>

Marquès, Pere. *Para estudiar, ¿mejor el libro de papel?* En: Chispas TIC y Educación, 13/03/2011. Disponible en: <http://peremarques.blogspot.com/2011/03/para-estudiar-mejor-el-libro-de-papel.html>

PISA 2009 Results: Students On Line (PDF 5,43 MB). Digital Technologies and Performance (Volume VI). Paris: OECD, 2011. 395 p. Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf>

Playá, Josep. *El reto de los jóvenes es pasar de consumidores a creadores*. En: La Vanguardia.com, 18/11/2011. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20111118/54239033559/reto-jovenes-pasar-consumidores-creadores.html>

Proyecto H@z Ti: guía práctica de aprendizaje digital de lectoescritura mediante "tablet" para alumnos con síndrome de Down. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012. Disponible en: http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/105L_guiahz.pdf

El proyecto Territorio Ebook evalúa a los jóvenes con el iPad (Vídeos). En: Enclave: revista cultural de Castilla y León, 30/12/10. Disponible en: http://www.enclaverevista.com/libros/articulo.php?id_articulo=2751

¿Qué aporta el trabajo de los bibliotecarios a la experiencia de lectura digital? En: Lecturalab.org. Disponible en: <http://www.lecturalab.org/story.php?id=2249>

Reportaje Clausura Proyecto Artistas Insólitos Fundación Germán Sánchez Ruipérez. RTV-CYL Salamanca, 05/04/2011. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=V8BMzavYb-M&feature=relmfu>



Resumen Informe Horizon 2012. Enseñanza Primaria y Secundaria [PDF/305 KB]. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Departamento de Proyectos Europeos, Junio 2012, 10 p. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe_Horizon_INTEF_Primary_y_Secundaria_junio_2012.pdf

Rodríguez, Joaquín. *Algunas recomendaciones para la enseñanza y promoción de la lectura*. En: Los futuros del libro 24/03/2011. Disponible en: <http://www.madrimasd.org/blogs/futurosdelibro/2011/03/24/133102>

Rosler, Roberto. *¿Cómo enseñar a los nativos digitales? Principios Neurocognitivos para la enseñanza de nativos digitales* [Video/50,35 min.]. Para que sepan, 14/02/2012. Disponible en: <http://paraquesepan.blogspot.com/2012/02/como-ensenar-los-nativos-digitales.html>

Valbuena, Javier. *Escuchar la voz y analizar el comportamiento del lector digital. Territorio Ebook, lecturas sin fin*. En: El ebook y otras pantallas. 18 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares, Salamanca, 2010. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2010, p. 41-60.

Willey, Paula. *Examining E-Picture Books. Librarian Paula Willey, on kids' books read via E-readers* [+2 podcast]. En: Maryland Morning, 18/02/2011. Disponible en: <http://mdmorn.wordpress.com/2011/02/18/218113-examining-e-p/>

Yuste Tuero, Elisa. *Jóvenes lectores, álbumes, novelas, iPads, arte, música. Un cóctel que funciona*. 19ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Salamanca: Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil. FGSR, 2011. Disponible en: <http://www.lecturalab.org/print.php?id=2411>

Zero to eight: children's media use in America [PDF/1845 KB]. Common Sense Media Research Study, 2011. 48 p. Disponible en: <http://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/zerotoeightfinal2011.pdf>

