

La función de la biblioteca escolar en la construcción de la sociedad lectora

The function of the school library in the construction of the reading society

Miguel Ángel Marzal

mmarzal@bib.uc3m.es

Profesor Titular de Biblioteconomía y Documentación.

UC3M

Resumen

El estudio de análisis detiene su argumentación en tres factores que permiten reflexionar sobre el modo en que las bibliotecas escolares colaboran para el impulso de una sociedad lectora en el siglo XXI, a partir de la formulación de tres preguntas de investigación: qué lectura debemos considerar contando con los caracteres y propiedades de los contenidos para ser leídos, y que condicionan los hábitos del lector y los modos de seguir su comportamiento; qué tipo de biblioteca escolar, como espacio físico y digital apropiado para acoger y promocionar acciones, planes y actividades que sean eficaces en un nuevo tipo de lectura para la información y conocimiento; qué alfabetización o multialfabetizaciones son necesarias contemplar en las bibliotecas escolares para atender unas competencias lecto-escritoras que atiendan a los desafíos propios del Ciberespacio.

Palabras clave

Biblioteca Escolar; Lecturas; Multialfabetizaciones; Hábito lector; Fomento de la lectura

Abstract

The analytical study focuses its argument on three factors that allow us to reflect on the way in which school libraries collaborate in promoting a reading society in the 21st century, based on the formulation of three research questions: what reading should we consider with the characters and properties of the contents to be read, and that condition the reader's habits and the ways of following their behaviour; what type of school library, as an appropriate physical and digital space to welcome

and promote actions, plans and activities that are effective in a new type of reading for information and knowledge; what literacy or multiliteracies are necessary to contemplate in school libraries to meet reading-writing skills that meet the challenges of Cyberspace.

Keywords

School library; readings; Multiliteracies; Reading habit; reading promotion

Recibido: 30/05/2022

Aceptado: 27/06/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-038066>

Descripción propuesta: Marzal, Miguel Ángel, 2022. La función de la biblioteca escolar en la construcción de la sociedad lectora. *Métodos de Información*, **13**(24), 38-66

1. Introducción

Nos encontramos ante una panorámica, en la que la cuestión previa y fundamental para analizar los factores que sostienen el desarrollo de la lectura es si nos encontramos ante una sociedad alfabetizada. La cuestión no es baladí cuando tenemos la firme convicción de que en esta construcción la biblioteca escolar debe cumplir una misión relevante. En este contexto, la lectura no debe contemplarse como el dominio experto de una técnica, sino como la asimilación de un comportamiento, que modifica nuestra conducta para con los otros y para con nuestro entorno.

La alfabetización, en nuestro entorno, ya no se contempla desde una perspectiva cuantitativa (% de población lecto-escritora, o analfabeta), sino que se detiene, desde una perspectiva cualitativa, en los factores y elementos que “contaminan” diariamente nuestra vida y nos conceden un modo de actuar. La lecto-escritura se incrusta en el modo de vida de una población cuando para destacar algún aspecto de la conversación hacemos el signo de comillas, hablamos de subrayar para afirmar una idea, cargar las tintas para insistir, hacer el gesto de firma y escritura para pedir la cuenta, entre un largo

etc. Los signos lecto-escritores se hacen patentes en la comunicación oral y su confirmación gestual. Este proceso se ha acelerado, se ha hecho más omnipresente e influyente, cuando el cine (y la televisión) incorpora obras literarias como guiones de películas (cuyo efecto en el comportamiento y mentalidad son evidentes), o sustenta un “idioma” que se proyecta en los vídeos YouTube. Además, entre los más jóvenes, el cómic tiene un poder “alfabetizador” sobresaliente, cuyo brazo se alarga en la edición de contenidos de los videojuegos, fuente para los procesos de Gaming y Gamificación en las aulas, de un lado, así como para productos en las realidades virtual y ampliada, de otro, con un futuro educativo y alfabetizador de primera magnitud.

Se está conformando, pues, un idioma con su propia gramática (discurso digital textual y gramática visual) para mejor moverse por el Ciberespacio, junto con las reglas propias de la Galaxia Gutenberg. Ambas, en todo caso, están inextricablemente unidas, de modo que alguien que posea las mejores competencias lecto-escritoras en Galaxia Gutenberg, podrá alcanzar el mejor nivel competencias en la lecto-escritura ciberespacial.

2. Una sociedad lectora

Las instituciones educativas, en su lato sentido, y sus bibliotecas educativas deben atender, pues, a desarrollar entre los educandos estas lecturas y escrituras. La promoción y animación lectoras en estas bibliotecas (y “escuelas”) deben adecuarse a estos principios, si, efectivamente, tienen el firme compromiso de seguir siendo un pilar sólido para el desarrollo de una sociedad lectora. Es conveniente que, a este respecto, analicemos los siguientes factores:

2.1 La naturaleza de la lectura

La lectura debe entenderse como un proceso de comprensión intelectual de un mensaje, objetivado en un soporte, y que reclama un medio para su difusión (un código, cuales son los muy distintos “lenguajes”) y su comunicación. Diferentes ciencias y técnicas pueden ocuparse de la lectura como fenómeno, pero, sin duda, a nosotros nos son útiles la pedagogía (percibe la lectura como una técnica en el proceso educativo) y la psicología,

especialmente la psicología cognitiva, que atiende a la descodificación de los signos (mediante la acción de los sentidos sobre distintos entornos) y los significados (fenómeno neurológico), una perspectiva que remite a la lectura hacia los estímulos, la motivación y la inteligencia emocional.

Bajo este prisma, la lectura acoge a distintas técnicas para su mejor desarrollo en cada individuo: en principio, técnicas para una lectura mecánica (descodificación eficaz de signos), luego la comprensiva (relación eficaz de signo y significado) y, por fin, la reflexiva (eficacia en el análisis y asimilación conceptual). Son distintos grados de “alfabetismo”.

Sometida la lectura a la técnica, el alfabetismo en Educación se orienta hacia la comprensión lectora, pero si pretendemos una dimensión no sólo técnica (destrezas y habilidades lectoras), sino psicológica, emotiva y que derive hacia un comportamiento (y mentalidad), va adquiriendo relevancia la animación lectora y la promoción lectora. La lectura en Galaxia Gutenberg ha ido generando sus estrategias, pero la situación se ha hecho mucho más diversa, compleja y “líquida” en los nuevos entornos lecto-escritores del Ciberespacio. En ellos, la lectura es simbólica (Barthes 1987), pero también relacional (Jítrik 1998), especialmente en comunidades virtuales y 2.0 de toda naturaleza, como también cooperativa y en redes, es muy visual y virtual (la imagen ya no es ilustración, sino signo y significante con su propia gramática), no es lineal ni en “continuum narrativo”, sino multisequencial, multimodal, dinámica. Es una lectura con una fuerte impronta emotiva y actitudinal. Realmente, pues, la lectura debe entenderse como una competencia, a la que se llega después de dominar una destreza (dominio de las herramientas, signos en este caso), y luego una habilidad (comprensión de los significados). La competencia implica una actitud y un comportamiento, una de cuyas finalidades relevantes implica fomentar la innovación y la generación (no sólo la producción) del saber, a partir del conocimiento que procura la lectura.

Este carácter de competencia lectora es el que se reconoce en los informes PISA, en los que un lector competente debe ejercer reflexión y análisis críticos, asimilación gratificante del texto, y una conexión sobre su funcionalidad en el entorno del lector (Yubero, Sánchez-García 2017), elementos que permiten la interpretación por el lector de lo que trata de argumentar el autor, paso previo para una eficaz comprensión lectora. Es, por

tanto, una relación directa con la “emoción”, entendida como motivación, capaz de construir un sujeto lector, en el marco de cómo debe entenderse la Educación dentro del modelo educativo competencial para el siglo XXI. No es extraño que, para la competencia lectora, la lectura se identifique con un interés en el sujeto lector y que este interés se fundamente en estímulos durante la etapa infantil, cuando la lectura tiene un firme componente simbólico e indagativo, conectado con una función lúdica y un afán curioso (Carballo, Portero 2018).

Bajo este marco, se hacen particularmente pertinentes los estudios sobre motivación en la lectura para una Educación competencial, en los niveles de infantil y primaria, unos estudios que no son muy numerosos, pero con interesantes excepciones (Vicente-Yagüe, González 2019). Por esta razón son muy destacables experiencias de campo como la realizada por Delgado, Méndez y Ruíz (2020), que a partir de métodos e instrumentos validados por Artola, Sastre y Alvarado (2018), presentan unas conclusiones que demuestran la correlación directa entre el fomento de la motivación y el interés por la lectura, unos factores que se relacionan muy estrechamente, a su vez, con el valor que el educando dé a la lectura. Además, abordan un resultado destacable y muy útil para nuestro análisis: motivación, interés y valor por la lectura son superiores en Educación Primaria a la Infantil, demostración de que son factores en los que la actuación de los docentes y planes de fomento lector tienen un efecto nada desdeñable. Nos situamos, pues, en el umbral del hábito lector.

2.2. El hábito lector

Motivación, interés y valor por la lectura, a los que PISA añade la autonomía como compromiso personal con el acto lector, nos llevan directamente a la actitud y comportamiento, elementos necesarios en un hábito. En tanto que actitud y comportamiento, pues, el hábito lector es objeto de acciones para la dinamización, animación y planes de fomento y promoción. Son acciones muy significativas, por lo que su función se ha ido sofisticando: si en principio respondían a prácticas (muchas veces individuales) de animación a la lectura, con el tiempo han desembocado en planes con un diseño de misión, objetivos, actividades y un sistema de evaluación para determinar la calidad del proceso.

Desde hace tiempo, sin duda, se han ido desarrollando abundantes, diferentes y variadas acciones tendentes al desarrollo del hábito lector, cuya simple enumeración sería excesiva, pero su consideración es importante para definir las funciones de los actores en el hábito lector, en nuestro caso la biblioteca escolar. Es preciso señalar que un volumen muy notable de estas numerosas experiencias, cuando se publican, se hacen con un carácter narrativo experimental, con una vocación divulgativa, de ejemplo para colegas en un sentido colaborativo de aprendizaje cooperativo, lo que es magnífico en redes entre simpatizantes y agentes implicados, pero que arrastran importantes deficiencias: a) un carácter descriptivo, que da ideas sobre el proceso de una actividad, pero no genera un método para planes generales; b) tienen un casi exclusivo carácter empírico (¡cuánto atrae la noción de que lo importante es la práctica y no la teoría! Sic), descuidando la fundamentación conceptual y principios teóricos que limitan visiblemente sus efectos y efectividad por estar desconectado de modelos científicos que permitirían un impacto mucho mayor; c) una parcialidad en el diseño, derivada necesariamente de que parte de una situación concreta, con un grupo-meta concreto, afecta a un área de conocimiento específico y se marca unos fines determinados.

En este sentido cobran especial relevancia estudios como los de Lluçh y Sánchez-García (2017), en torno a las publicaciones de investigación sobre la promoción lectora. Su argumentación destaca, precisamente, los efectos poco beneficiosos de que la promoción y fomento lector no se hagan conforme a un procedimiento propio del método científico, por encaminarse hacia una publicación divulgativa y no hacia revistas científicas, lo que se acredita porque, en un estudio bibliométrico, las publicaciones sobre el hábito lector y sus acciones, sólo tienen cierta representatividad a partir del año 2000, pero con mayor intensidad desde 2009 y alcanzan un cénit entre 2012 y 2015, además con una especial relevancia en estudios desde la Biblioteconomía, seguidos de lejos por Educación y Literatura. Aún hay hechos en este estudio muy importantes para nuestro trabajo: a) las instituciones escenario de estas acciones son, la escuela pero sin mención especial a la biblioteca escolar, la biblioteca pública (más atendiendo a sus bibliotecarios) y, últimamente, la universidad y su biblioteca; b) es sumamente relevante el agente del plan de fomento, lo que fundamenta la necesidad de inscribir las acciones desde las bibliotecas escolares en un marco de planificación general; c) la atención del fomento lector en edades infantiles, un factor que debe ser una guía para el

diseño de acciones desde la biblioteca escolar; d) la necesidad de existencia de instrumentos que midan el impacto y efectividad de los planes de fomento de hábitos lectores; e) la íntima relación entre la lectura y el rendimiento académico (sin duda un factor esencial en un modelo educativo competencial); f) la necesidad de contemplar acciones específicas para la lectura en red., un reto y un “frontera” para definir el modelo de biblioteca escolar.

Conviene detenernos, si bien brevemente, en analizar algunos de estos factores que van a generar el espacio para la biblioteca escolar en la lectura:

- Los estudios estadísticos acreditan la efectividad en el hábito lector mediante una acción mancomunada desde la escuela y su biblioteca con la biblioteca pública, lo que se traduce en un uso muy similar de ambas bibliotecas por parte de los lectores en edad infantil y primaria. Esto es muy significativo, porque las estadísticas demuestran que los lectores de 0 a 12 años son muy proclives a participar en actividades de fomento lector (la familia parece ser muy relevante), pero esta apetencia lectora se va desplomando a partir de los 12 años (Soto, Cordero, Jaraíz 2019), si bien es entre los 8 y 11 años cuando, al parecer, la efectividad del fomento de hábito lector es mucho más efectiva (Lomas 2002). Sin duda es un determinante que la biblioteca escolar debe atender. Parece ser muy útil mencionar dos elementos relevantes: la detección de tendencias de lectura en ferias, como la tan importante Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia (celebrada recientemente entre el 21 y 24 de marzo de 2022); el informe reciente de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Jóvenes y Lectura. Estudio cualitativo y propuestas, que parece acreditar tres comportamientos entre los educandos, a saber, una lectura de placer respecto a libros de ficción, con sus propias técnicas lectoras, una lectura académica, que se aleja del carácter normativo y obligatorio del currículo, capaz de desarrollar capacidades intelectivas, sin renegar de una lectura literaria, mucho más eficaz en clubes de lectura académicos, y una digital, que sigue un comportamiento, técnica y estilo propios, mucho más próximos a la narrativa de los videojuegos.
- Es muy interesante hacer una relación del hábito lector (atendiendo a la función en él de las bibliotecas) con la universidad, para atender a un

escenario extraordinariamente necesario, como sería una estrecha colaboración entre biblioteca escolar y universitaria. Dos estudios de campo pueden darnos una información valiosa. Sin duda hay numerosos estudios sobre los hábitos lectores en general y en España, pero es atractiva la atención a los comportamientos lectores universitarios (Ramírez 2015) y las conclusiones del estudio de Pérez et al. (2018a), donde se documentan un más acendrado hábito lector entre universitarias, 1/3 de estudiantes que no acuden a la biblioteca y quienes acuden lo hacen como espacio para estudiar, seguido de lejos para la consulta de bibliografía y material curricular de las disciplinas, con un sentido utilitario de la lectura, así como un cierto interés por la lectura en los nuevos formatos digitales. Es un escenario muy distinto. Un segundo estudio presenta un interesante análisis diagnóstico evolutivo de los gustos literarios desde Primaria a la Universidad de Mayores, con una relación referida a los préstamos más abundantes en bibliotecas públicas y escolares: los préstamos se concentran en libros de literatura clásica española y cuentos en títulos, en editoriales destacan las que tienen un carácter educativo (Pérez et al. 2018b). Qué ha pasado, es algo que debe ser muy útil como factor de colaboración desde la biblioteca universitaria a la escolar.

- El impacto que el progreso de la lectura digital pueda tener en el hábito lector, tanto en su relación con la lectura impresa como en sus beneficios para el aprendizaje y conocimiento (Mangen, Walgermo, Bronnack 2013), por cuanto algunos estudios parecen demostrar que la lectura digital procura una menor eficacia en la comprensión de textos (Hou, Raschid, Lee 2017). Un estudio de campo de Parodi et al. (2019) para el ámbito universitario, arrojaba resultados muy altos y homogéneos en la preferencia de lectura impresa para la actividad académica, por permitir una mayor concentración y por permitir mejores resultados en la comprensión, memorización y aprendizaje, especialmente cuando los textos son largos, si bien la preferencia se repite aun cuando el propósito sea el entretenimiento. La situación se subvierte con contundencia cuando se trata de buscar, localizar y seleccionar contenidos, donde triunfa la lectura digital. La conclusión parece lógica para la biblioteca escolar: las acciones para el fomento lector deben responder a dos categorías diferenciadas, unas destinadas a

una “lectura emotiva” y otras a una “lectura utilitaria”, con énfasis en una lectura visual (virtualización y visualización de contenidos).

2.3. Radiografía de los hábitos lectores: un elemento primordial

Sin duda para la toma de decisiones y el diseño de planes para planificar acciones en el fomento y animación lectores son imprescindibles instrumentos que midan los comportamientos respecto a la lectura, que permitan publicar informes fiables para definir políticas de lectura. En España existe un importante elenco de estas publicaciones que tienen por origen el Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Cultura y Educación (en sus diferentes denominaciones), Consejerías de Educación de Gobiernos autónomos, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Sector Editorial (Gremios), Observatorios de la Lectura, entre otros, y que han permitido la publicación de análisis y estudios por comunidades, tipos lectores, tipos de lectura, actores implicados, factores contextuales.

No es objeto de este trabajo hacer un análisis sobre la evolución de los factores y elementos que evolucionan conforme a los distintos informes, sino presentar los datos que puedan ser útiles para el sostén de una sociedad lectora desde la biblioteca escolar. Por ello nos detendremos en los datos que proporciona el reciente informe *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España*, editado por la Federación de Gremios de Editores de España, con el patrocinio de CEDRO en colaboración con el Ministerio de Cultura y Deporte, y divulgado en febrero de 2022.

Hay datos, en efecto, sumamente útiles: el 95.4% de la población lee, porque se incorporan al libro textos tan importantes como revistas, periódicos, cómics, webs, redes sociales. El informe, sin embargo, se detiene en los libros: desde el confinamiento crece la población lectora (67.9%) con un aumento del 6.5% en la última década y además se mantiene el nivel de lector frecuente (52.7%), especialmente de libros de ocio en tiempo libre (64.4%). Respecto del lector, la lectura es más habitual en mujeres, es generalizada en niños (con un pico entre los 6 a 9 años), alta hasta los 14 años y algo descendente entre los 15 a 65 años, pero el dato más significativo es que el carácter de lector

frecuente experimenta un notable descenso a partir de los 15 años, al tiempo que el hábito lector es tanto más acendrado cuanto mayor es el nivel educativo, así como (lo que es habitual en la diversidad de España) existen diferencias de hábito entre comunidades autónomas, lo que debe ser atendido por las autoridades competentes. Hay otro dato relevante: se detiene, incluso desciende ligeramente (del 30.3% en 2019 a 29.4% en 2021) la lectura en soporte digital, si bien hay un crecimiento visible en el uso de audiolibros (del 2.4% en 2018 a 5.2% en 2021).

Parece que podemos concluir derivadas e interrogantes interesantes para la biblioteca escolar: a) cómo diseñar planes de fomento lector sectorializados, atendiendo al diferente comportamiento por sexos y por edades, sin duda utilizando estrategias, medios y materiales específicos, respetando unos fundamentos comunes, necesariamente; b) qué hacer con la lectura digital y su fomento de hábito lector, no en paralelo sino en connivencia con la lectura impresa, porque parece evidenciarse que la lectura por ocio no es el espacio natural de la lectura digital (el comportamiento del audiolibro es, cuando menos, llamativo y significativo), pero tiene unas potencialidades de crecimiento e impacto en el conocimiento realmente impresionantes, especialmente cuando comienza a estudiarse el impacto muy beneficioso sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Elche, Sánchez-García, Yubero 2019).

Todo ello sazonado con la visión de la biblioteca en este contexto: los españoles le otorgan un 8.2 (sobre 10), pero parece que el auge del hábito lector ha ido en relación inversa al uso de las bibliotecas, cuyo uso ha pasado del 31.9% de 2017, al 23.2% de 2020, con una incipiente recuperación en 2021 (25.3%). Otro dato para pensar: de las bibliotecas utilizadas, un 89.6% son bibliotecas públicas, 11.6% universitarias y un magro 2.4% escolares. ¿Qué enseñanzas podemos extraer?

- Es necesario asociar al fomento de hábito lector a los *influencers*, unos actores en redes sociales, como Youtube, pero también Instagram, por lo que reciben una denominación (específica para nuestro interés) de *booktubers* o *bookstagramers*. No hacen una reseña o crítica literaria de libros (propia de la lectura gutenberg), sino ofrecen opiniones argumentadas sobre lecturas, adaptadas al funcionamiento de redes

sociales, por su sentido cooperativo, horizontal, esencialmente interactivo, muy dinámico. Su capacidad de impacto no ha dejado de crecer y pueden ser un medio potentísimo para conducir el hábito lector.

- La biblioteca escolar puede (y debe) ser el espacio donde un conjunto de prácticas y experiencias en el fomento de hábito lector puedan, por fin, hallar un enfoque metódico normalizado, un planteamiento general para una verdadera “política de fomento lector” (Coronas-Cabero 2015), mucho más efectivo, que centre la atención del hábito en el comportamiento del sujeto lector y no en la relación del sujeto con el objeto de lectura. Es un enfoque y objetivo que no sólo transforma la biblioteca escolar, sino que a través de ella el centro y sus acciones educativas se transforman, con un énfasis en el fomento lector (García Guerrero 2010). La biblioteca escolar, por lo demás, puede actuar como un eficaz laboratorio para los ensayos de actividades en el fomento de hábitos lectores (Serna, Rodríguez, Etxaniz 2017). Como demuestran muy diferentes estudios, la lectura debe tener un estrecho vínculo con la voluntariedad y el placer (por apropiación y pertenencia en el universo lector), para que, también en la biblioteca escolar, se ejercite la lectura académica por obtención de una plena autonomía en las técnicas lectoras (Ruiz Bejarano 2019). El objetivo es generar un buen lector que relacione el placer lector con la curiosidad científica (Montes, López 2017), por cuanto se evidencia que la mayor competencia lectora tiene una proyección plena en los resultados académicos excelentes.

3. ¿Qué biblioteca escolar para qué lectura?

Hemos venido argumentando hasta aquí el contexto del fomento lector y su referencia con la biblioteca escolar, pero, por su propia naturaleza, este tipo de biblioteca esconde una realidad poliédrica. Las bibliotecas en instituciones escolares las han acompañado y sido escenario de experiencias de innovación docente durante mucho tiempo, pero también han sido obviadas en la dotación de personal, de recursos, personalidad académica, reconocimiento normativo por profesionales de la Educación y de los profesionales de la

Información y Documentación. Esta paradoja se ha sustanciado en las distintas denominaciones que ha ido recibiendo (con una vocación de representar un concepto y filosofía de las bibliotecas en Educación), como biblioteca escolar (de aula y de centro), CDI (Centro de Información y Documentación), Mediateca, CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje), CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje), cada uno de los términos con su propia literatura ad hoc y experiencias que buscan argumentar la validez del modelo que representan. Profesionales, docentes, investigadores han procedido a ensayar redefinir el concepto, modelos y funciones de la biblioteca escolar en un nuevo entorno (Cremades García, Jiménez Fernández 2015).

Entonces, ¿qué biblioteca? Parece que los dos términos más significativos son Biblioteca Escolar (por su idiosincrasia y tradición, nítidas) y CREA, por su carácter “convergente” (integra distintos modelos de unidades de información educativa) y porque no excluye a la biblioteca escolar sino que la asume, convertida en un elemento primordial de este “centro” de recursos. Conviene, pues, encontrar la convergencia de ambos conceptos, para analizar su función como necesario espacio lector.

Por su carácter doctrinario nos interesan las Directrices de la IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares en 2002: “La biblioteca escolar ayuda a los alumnos a desarrollar destrezas de aprendizaje de carácter vitalicio, así como su imaginación, y les ayuda de esta forma a vivir como ciudadanos responsables” (IFLA 2002, p. 3). La propia IFLA hizo revisión de estas Directrices en 2015, destinada no sólo a bibliotecarios, sino a gestores y autoridades en el ámbito educativo para asegurar que la comunidad educativa tuviese acceso a los programas y servicios de las bibliotecas escolares. Su misión primordial debe ser convertirse en el apoyo a la docencia y al aprendizaje, poniendo a su disposición, de manera estructurada, los mejores recursos y más eficaces en el proceso educativo. Debe ser un pilar necesario en el desarrollo de la alfabetización en información como medio para las competencias en la búsqueda y la discriminación de la información más apropiada para responder a las necesidades informativas y educativas. Además, debe contribuir de forma esencial a la formación lectora del alumno, que no queda restringida a la lectura secuencial propia de los materiales impresos, sino la lectura hipertextual e hipermedia (Area 2008).

El plano de intersección de la biblioteca escolar al CREA ha sido, sin duda, la *biblioteca digital escolar*, concepto muy relevante porque puso el énfasis en la necesidad de incorporar estructuradamente una gran diversidad de recursos en todo tipo de soportes (con especial atención a los digitales y virtuales), desde una óptica de programación didáctica y secuencias didácticas (hasta objetos digitales educativos o repositorios de objetos de aprendizaje), pero también muy especialmente a todo género de servicios digitales y virtuales para una Educación digital y competencial del siglo XXI. Han existido iniciativas muy interesantes en España para impulsar este tipo de biblioteca. Son particularmente reseñables las iniciativas de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, a través del CITA, Biblioteca Digital Escolar ([Biblioteca Escolar Digital - CITA Fundación Germán Sánchez Ruipérez \(fundaciongsr.org\)](#)), como una herramienta de apoyo, pero muy especialmente la excelente BNEscolar, de la Biblioteca Nacional ([Inicio - BNEscolar](#)).

El CREA busca coordinar y armonizar los elementos tradicionales de las bibliotecas escolares, con otros innovadores referidos a la Sociedad del Conocimiento. El CREA debe entenderse como “un espacio educativo dinámico, no mero gestor de recursos educativos, sino ámbito para una metodología didáctica activa, interdisciplinar y adaptada a la diversidad de entornos y aprendizajes, centro suministrador, organizador de saberes y potenciador del autoaprendizaje, no complemento del currículum académico, sino parte integrante de él” (Marzal, Cuevas 2007, p. 60).

Entre las funciones que se reconocen al CREA debemos detenernos en aquellas que relacionan la alfabetización en información y la lectura: facultar a los discentes en comprender e interpretar la información que se presenta en documentos educativos cada vez más multimodales mediante tipos de lectura específicos, pero colaborativos entre sí, una lectura intrínsecamente unida a la lectura en entornos web, y que se apoya en Comunidades Virtuales de Aprendizaje, como espacios esencialmente interactivos que fomentan no reproducir sino crear conocimiento (Cabero 2007).

Si tradicionalmente, desde sus orígenes en centros escolares, la biblioteca escolar justificaba su precaria existencia por ser el soporte de los esfuerzos en alfabetizar a la población y, luego, fomentar la lectura, cuando en España comenzó a legislarse sobre bibliotecas escolares, esta relación alcanzó fuerza

normativa. Así se contempla, específicamente, en el artículo 113 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Otras disposiciones normativas secundaban esta iniciativa, como la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y los RD 126/2014, de 28 de febrero y 1105/2014, de 26 de diciembre, respectivamente sobre el establecimiento de los currículos básicos de Educación Primaria y Secundaria. El desarrollo normativo venía enmarcado por análisis muy importantes sobre la situación y condición de las bibliotecas escolares, como *Bibliotecas Escolares “entre comillas”. Estudio de casos: buenas prácticas en la integración de la biblioteca escolar en los centros educativos* (MECD y Fundación Germán Sánchez Ruipérez 2020), *Estadísticas de Bibliotecas Escolares del MECD, 2010-2011* (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, MECD 2011), *Las Bibliotecas Escolares en España: Dinámicas 2005-2011* (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, MECD 2011). La LOMLOE, que deberá ser aplicada en el curso 2022-23, si bien hace una apuesta decidida por el apoyo al fomento de la lectura en Primaria y Secundaria, no varía la función de la biblioteca escolar.

Esta estrecha relación se fundamenta, no sólo (y no tanto) considerando a la biblioteca escolar como agente, sino como cooperante necesario y así se contempla en las medidas del Gobierno: Ley Orgánica 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, que no contemplaba las bibliotecas escolares en el Sistema Bibliotecario Español, pero que impulsó la creación de la Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares, cuyo reglamento se aprobaba por RD 1573/2007, de 30 de noviembre, dentro de la Comisión de Coordinación Bibliotecaria. Se trata de una Comisión Técnica de cooperación entre las administraciones educativas y cuyos objetivos son estudiar y elaborar propuestas para la mejora de las bibliotecas escolares, asesorar y asistir a la Comisión General de Educación en los temas relacionados con las bibliotecas escolares y favorecer la cooperación con otros tipos de bibliotecas. Su acción se ve reflejada en la publicación de informes anuales, en el marco de aplicación de Planes Estratégicos (en la actualidad el tercero, 2019-2023). Una de sus publicaciones más relevantes, para nuestro caso, ha sido sin embargo la publicación del *Marco de Referencia de las Bibliotecas Escolares*, de 2011, en el que se hace una interesante reflexión sobre lo que es y supone la cultura digital (con sus propios códigos de lectura e información), se proporciona una definición del modelo idóneo de

biblioteca escolar, para llegar al ámbito de actuación de la biblioteca escolar, en el que se la reconoce como factor necesario en el desarrollo de proyectos y planes de lectura en los centros, junto con la enseñanza de las competencias propias de la alfabetización en información. La iniciativa ha encontrado una buena proyección en la edición y mantenimiento de la web Leer.es ([Home - Leer.es](#)), cuyos objetivos se concretan en contribuir al fomento de la lectura y la escritura y promover la alfabetización mediática e informacional.

Estos impulsos generaron una saludable dinámica, en el tema que nos ocupa. El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, dependiente del MECD, publicaba en 2014 INFOLAB 2013-2015. *La Biblioteca Escolar como laboratorio de experimentación lectora, del conocimiento y la información*, con la vocación de presentar un Plan de transformación de las Bibliotecas Escolares ante los desafíos de un nuevo modelo educativo para el siglo XXI (en sintonía con el *Plan de Cultura Digital en la Escuela*, actualizado en 2014), en el que es particularmente atractiva la definición de las Acciones del Plan para el curso 2014-15 y siguientes, que se contemplaban en el marco de un maduro modelo de biblioteca digital escolar y centro de recursos de enseñanza y aprendizaje en web, pero además se detenía en la acreditación de las competencias informacionales y mediáticas a través de la biblioteca escolar.

De otro lado, el Consejo de Cooperación Bibliotecaria publicaba en 2017 la *Guía básica para el diseño de un modelo de Plan Local de Lectura*, donde se plasmaban directrices para el diseño, programación y aplicación de un plan de fomento lector, pero además adjuntaba dos anexos para nosotros muy relevantes, cuales son, el Anexo I, *Referencias de ámbito autonómico* sobre normativas y planes para el fomento de la lectura en las Comunidades Autónomas, y el Anexo III, *Buenas Prácticas*, con una exposición de iniciativas por parte de distintos centros, categorizadas por tipos de iniciativas.

Sin duda, es mucho lo que un país se juega en apoyar y fomentar el hábito lector de su población, como antesala para las nuevas alfabetizaciones múltiples, imprescindibles para un desarrollo socio-económico progresivo y sostenible, dentro de la Economía Digital y del Conocimiento. Los Gobiernos, también el español (que ha creado un Observatorio de la Lectura y el Libro, RD 1574/2007, de 30 de noviembre), por tanto, sostienen planes nacionales de fomento de la lectura, en los que tienen una importancia

primordial los centros educativos y sus recursos (biblioteca) y el sistema bibliotecario nacional. El Gobierno de España, con esta orientación, publicó el primer Plan de Fomento de la Lectura, *Leer te da más* (2001-2004), en 2005 del segundo Plan *Si tú lees, ellos leen*, y luego se proponía un nuevo plan *Leer da vidas extras* (2017-2020), que significativamente basculaba a prestar especial atención a los hábitos lectores de los más jóvenes. En 2020 se iniciaba una necesaria reflexión sobre nuevos enfoques en el fomento de la lectura, en el marco de trabajo de la Mesa del Libro y la Lectura, a partir de lo cual se ha presentado un nuevo plan *Lectura infinita* (2021-2024), que plantea 12 desafíos a los que enfrentarse: necesidad de un pacto por la lectura, redefinir el Observatorio de la Lectura y el Libro, dar prestigio a la lectura, mostrar la biodiversidad y mil tipos de lecturas, dotar de prestigio a la creación literaria, comunicar para fomentar, e internacionalización. Cuatro desafíos, sin embargo, deben recabar nuestro interés: 1), desafío 2, Hacia una nueva narrativa, que presta especial atención a los cambios desde la lectura en textos impresos a otros digitales y virtuales; 2), desafío 4, Mejorar los índices de lectura, donde se reconoce y se pretende impulsar acciones específicas sobre colectivos que empobrecen su hábito lector, como los jóvenes de 15 a 18 años; 3) desafío 9, *Visibilizar la lectura como motor para la innovación y el conocimiento*, soporte esencial para un modelo socio-económico basado en el aprendizaje continuo y la “generación” (producción constante) de conocimiento; 4) desafío 12, *La lectura y la Agenda 2030*, que conecta inextricablemente la lectura con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030), impulsados por Naciones Unidas.

Hay un dato que nos conviene destacar en esta evolución normativa: la biblioteca escolar queda referida a una lectura definitivamente transformada, y que supone un gran desafío: la lectura que precisa la consecución de competencias lecto-escritoras informacionales y mediáticas, así como estrategias transformadas y diferentes, aún en el espacio impreso, por el insoslayable progreso del Ciberespacio, sus leyes y su impulso motor en nuevas costumbres, hábitos y comportamientos.

Las bibliotecas escolares, por la difusión que algunas hacen de sus actividades en literatura científica, se orientan perfectamente por estos derroteros, alineando sus prácticas lectoras en el marco de la formación de usuarios (Caicedo, Calle 2019), como también muy especialmente atendiendo a la

eficacia e impacto que en los hábitos lectores puedan tener planes lectores del centro, con sede en bibliotecas escolares (Martínez Díaz, Torres Soto 2019). En este sentido, cobra interés precisamente el replanteamiento que puedan tener los clubes de lectura en un entorno y tipo lecto-escritor muy diferentes a como nacieron (Álvarez Álvarez 2016), pudiendo ser un ámbito muy útil para el ejercicio y fomento de lecturas dialógicas en los nuevos tipos de textos (Pulido, Zepa 2010), así como en el ejercicio de nuevos comportamientos (Álvarez, Gutiérrez 2013). Una experiencia, realmente atractiva para las bibliotecas escolares, la constituyen las *bibliotecas humanas*, iniciadas por la ONG Stop the Violence en 2000, en Copenhague, dentro del Festival de Roskilde. La biblioteca humana se entiende como una plataforma de convivencia que reconoce la diferencia y busca eliminar la discriminación mediante el diálogo. Funciona como la consulta de un catálogo de opciones, donde los libros son personas con historia vividas que contar. El componente digital puede alcanzar una dimensión realmente “universal”. Hoy la experiencia, a su vez, se ha convertido en una ONG, HumanLibrary.org, con presencia en 85 países e implicación de entidades públicas, empresas y multinacionales. En todo caso, parecen estar comprobados los efectos beneficiosos que en el hábito lector tiene la lectura compartida de libros (Goikoetxea Iraola, Martínez Pereña 2015).

El comportamiento lector de los nativos digitales, pues, necesita de estrategias particulares en el desarrollo de estrategias de fomento lector, para lo que comienzan a haber interesantes reflexiones metodológicas en bibliotecas utilizando los nuevos entornos web y sus instrumentos (Echandi 2019). Un caso realmente importante en esta nueva frontera para las bibliotecas escolares se nos ofrece en el blog *Bibliotecas Escolares de Galicia* [Bibliotecas escolares | Blog de Bibliotecas escolares \(xunta.gal\)](http://Bibliotecas_escolares_Blog_de_Bibliotecas_escolares_xunta.gal), una de cuyas entradas se reserva para Realidad Aumentada, en la que se hace la presentación de la aplicación Aurasma, como medio para incorporar y ejercitar las competencias que requiera esta nueva lectura y sus recursos, junto con otra entrada, sumamente rica, donde se puede acceder a un elenco abundante y muy relevante de blogs sobre la biblioteca escolar y la lectura, una consulta muy pertinente para hacer un estudio de campo y un estado del arte en España. De otro lado, asistimos a un interés y creciente presencia de las bibliotecas escolares en las redes sociales, como nuevo, necesario e imprescindible universo, con resultados francamente esperanzadores (Infante-Fernández, Faba-Pérez 2017).

En este contexto, pues, se hace imprescindible contar con instrumentos que permitan medir y evaluar la “reputación” de la biblioteca escolar para su comunidad de usuarios, bien mediante cuestionarios destinados a los estudiantes (Porto-Castro et al. 2018), a los docentes (Barreiro-Fernández et al. 2021), sin descuidar, en absoluto, la presentación de las bibliotecas escolares en el Ciberespacio, mediante sus webs, para lo que es útil la consulta de estudios sobre el estado de estas webs en estudios de campo (Jiménez-Fernández 2013), junto con propuestas para modelos evaluativos de estas web (González-Mateos, Faba-Pérez 2014).

4. Lecturas y multialfabetizaciones en la biblioteca escolar

Para un más preciso análisis de la función de la biblioteca escolar en la construcción de una sociedad lectora, nos hemos detenido en reflexionar sobre qué lecturas en qué bibliotecas escolares, por lo que aún resta un importante fenómeno que considerar, *cómo fomentar la lectura*, por cuanto hoy son muchos y variados los ámbitos en los que se lee, que reclaman una “alfabetización” propia y que impulsan propias estrategias lectoras.

La lecto-escritura en formato manuscrito o impreso, en efecto, fue arrollada (nunca excluida o superada) por el impactante progreso de los medios de comunicación de masas primero y luego por el desarrollo ingente de las TIC, que genera un Ciberespacio, donde la Web evoluciona de forma sorprendente (1.0, 2.0, 3.0...), como también es sorprendente los muy distintos modos de comunicar, conocer, saber y aprender a partir de nuevos códigos. Se enuncian nuevos alfabetos, que hacen emerger nuevas alfabetizaciones para comprender unos contenidos editados y representados de manera muy novedosa (Marzal, 2020). En principio se dio prioridad al dominio de los *lenguajes de especialidad*, referidos a léxicos propios de ámbitos académicos y profesionales específicos (son las “alfabetizaciones”: sanitaria, bibliotecaria, etc.), luego pareció mucho más pertinente desarrollar, primero capacidades para el dominio de herramientas TIC, que facultasen para la asimilación y creación de información y conocimiento en hipertexto e hipermedia, y luego competencias apropiadas para la comprensión del *discurso electrónico*, con su propia gramática. Son las *alfabetizaciones múltiples*, que tendrían por fundamento la *alfabetización*

digital para comprender la edición y comprensión de contenidos digitales y virtuales desde una óptica tecnológica (Kwon, Hyun 2014), y la *alfabetización en información*, destinada a desarrollar competencias en información (lecto-escritura digital, evaluación de contenidos, uso ético de los contenidos) (Bruce 2003). Estas competencias, por razón del progreso del Ciberespacio, adquieren una decidida orientación a usos semánticos, de modo que comienzan a ser estudiadas desde una óptica de comportamiento (Noh 2017), lo que les aproxima decididamente hacia las estrategias de motivación y fomento lector. Un salto cualitativo realmente relevante se produce por el impacto de los *Big Data*, la evolución de la Web hacia la Web Semántica y del Conocimiento (con su sustento en la Inteligencia Artificial), así como un factor determinante en la alfabetización, cual es la *transversalidad*, esto es, el ejercicio de competencias para el dominio experto de lecto-escrituras multisequenciales y multimodales (Sukovic 2014). Esto supone el advenimiento de las *multialfabetizaciones*, con la emergencia de la transliteracy, new media literacy, metaliteracy.

Esta breve exposición diacrónica hacia las multialfabetizaciones debe entenderse como el marco necesario para comprender los desafíos en los hábitos lectores para las bibliotecas escolares y entender las iniciativas que se hacen necesarias, junto a experiencias incipientes. La enunciación de la *alfabetización académica*, como estrategia para que la formación (también para la formación de los futuros educadores de Primaria y Secundaria) en las distintas competencias multialfabetizadoras entre en los planes de las instituciones educativas, muestra sin duda esta vocación (Guzmán-Simón, García-Jiménez 2015).

Por su impacto en el desarrollo sostenible de una Sociedad del Conocimiento, las multialfabetizaciones, han ido suscitando normas, modelos y métodos de aplicación, modelos de evaluación con sus propios indicadores, congresos, asociaciones profesionales, revistas especializadas, sitios web que recogen las noticias, novedades y proyectos como un repositorio institucional o un blog, incluso han comenzado a incorporarse a los currículos académicos de las instituciones educativas. Su simple enunciado y registro excedería con mucho los objetivos limitados de este trabajo de análisis. Abordaremos, brevemente, este horizonte exponiendo algunos estudios de hábitos lectores y experiencias

muy específicas en estas multialfabetizaciones, en el ámbito de la biblioteca escolar.

El progreso contundente de los dispositivos móviles (especialmente los smartphones y las tablets) han dado, en efecto, un impulso definitivo a la lectura digital, comenzando estudios sobre sus caracteres específicos y por ende las acciones idóneas para su fomento, como vehículo de información y conocimiento. El escenario es especial por cuanto la lectura digital parece progresar en actividades que requieren una lectura superficial, un estrategia lectora que se detiene en las noticias llamativas dentro del discurso (scanning), rápida (píldoras de conocimiento que no exijan más de 20 minutos), un método lector que se basa en la capacidad de discernir el contenido deseado y que tiene mucho que ver con la recuperación de información (y sus técnicas), más que con la descodificación de mensajes (García-Delgado 2015). Este factor ha comenzado a ser analizado desde la perspectiva de las estrategias que los lectores emplean para leer, deteniéndose en una *lectura transmedia* especialmente en los smartphones, que se desarrolla mediante una navegación eficiente por distintos medios y distintos contenidos (textual, multimedia, virtuales, etc.) (Albarello 2020), una *lectura hipertextual*, idónea en las lecturas en redes sociales (Fuster-Guillén et al. 2020) y una *lectura virtual*, para la que parece oportuna la organización de clubes de lectura en la nube, en los que las bibliotecas tienen, sin duda, un papel relevante y donde se proponen actividades realmente atractivas (Moreno Mulas, García-Rodríguez, Gómez-Díaz 2017).

El surgimiento y uso de aplicaciones de lectura web (bien nativas, bien web app) permite un empleo muy eficaz de esta lectura, sin duda multisequencial, multimedida, extensiva y con importantes aportes multimedia, por lo que se ha convertido en una nueva estrategia de lectura y alfabetización, donde parece necesaria la existencia de *indicadores*, que puedan medir bien la calidad en su fundamento para una buena lectura digital (Patón Rodríguez, Gómez-Díaz 2016).

El interés por comprobar y analizar los hábitos lectores en este nuevo tipo de lectura también ha comenzado, atendiendo a una dimensión de comportamiento que repercute en el ámbito académico (García-Delgado, Arias Rubio 2021), especialmente optar por diferentes materiales didácticos

web en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, conviene apuntar a la necesidad de investigaciones y acciones desde las bibliotecas educativas, específicamente propuestas sobre los instrumentos que puedan desarrollar competencias informacionales en el marco de un programa de alfabetización en información (Marzal, Sellers 2011), unos programas que deben estar sujetos a la medición de su impacto beneficioso en la comunidad educativa (Marzal, Parra, Colmenero 2011).

En este sentido, cobra especialmente importancia, como factor clave en los hábitos y fomento lector, el uso de los videojuegos, tanto en su versión Gaming (videojuegos que se utilizan como recurso educativo multimedia), como Gamificación (videojuegos editados como objetos digitales educativos), unos productos que abren unas posibilidades extraordinarias en la innovación educativa y las multialfabetizaciones (Marzal, Cruz-Palacios 2018). Una incorporación bien programada de los videojuegos no sólo sustenta una educación competencial de calidad, sino que concede un decidido poder transformador a las bibliotecas digitales (Cruz Palacios, 2019). El fenómeno educativo experimentado por el éxito de la *Khan Academy* ([Khan Academy | Práctica, lecciones y cursos en línea gratuitos](#)) permite ensayar la incorporación de tutoriales interactivos, materiales audiovisuales y objetos digitales educativos con un importante aporte para la alfabetización visual, dentro de los parámetros de la *visual literacy*, una alfabetización que ha tenido un largo y provechoso recorrido en su uso educativo, con participación destacada en las bibliotecas (Brown *et al.* 2016). El estudio sobre los ámbitos y contextos de lectura también han recibido la debida atención: el caso de You Tube, siguiendo los comportamientos de la comunidad booktuber, con una repercusión importante sobre el alfabetismo transmedia (Vizcaíno-Verdú, Contreras-Pulido, Guzmán-Franco 2019). Es preciso recordar, finalmente, la incipiente atención a las realidades virtual y ampliada en las bibliotecas escolares, según se registra en el blog de las bibliotecas de Galicia: es necesario tener muy presente su poder motivador y sus posibilidades formativas, como demostró el éxito de *PokémonGo*.

Nos encontramos, por tanto, con un nuevo modo de leer al que la escuela no puede permanecer alienada, por cuanto la lectura en entornos web no es sólo una nueva lectura, sino que es ejercida por nuevos lectores (es importante, en las multialfabetizaciones que el centro de interés se desplace desde el texto y

acto, a la persona lectora), que precisan de una “educación” lectora para apoyar un nuevo aprendizaje (Ballester, Ibarra 2016).

5. Conclusiones

No cabe duda que la pretensión de este estudio de análisis es presentar una argumentación de fenómenos que aquejan a las lecturas y bibliotecas escolares, con el fin de fundamentar un estado de la cuestión suficiente. Por esta razón, la más adecuada lectura del trabajo debe ser aquella que registre los desafíos que se están planteando, como reflexión teórica, junto con las respuestas plausibles, en forma de iniciativas y experiencia, como trabajo empírico y aplicativo.

Parece evidente, por los resultados de diferentes estudios de análisis y experimentales desde distintos ámbitos y actores, que una sociedad sólidamente lectora obtiene unos notorios beneficios por el desarrollo de un modelo socioeconómico sostenible, por la cohesión social que procura (con eliminación de las brechas que están emergiendo), una eEconomy fundamentada en una población cualificada y en aprendizaje continuo, un modelo educativo basado en la innovación, todo ello fundamentado por el ejercicio de unas *competencias digitales*, que tanta atención recaban y que, en definitiva debe entenderse como eje transversal en la argumentación de este estudio.

Son las competencias digitales las que han aportado una nueva dimensión a los alfabetismos y, por ende, a la funcionalidad de la lectura. Las repercusiones que tuvo el paso de la lectura oral a la lectura silenciosa, trastocando la escuela, el libro y todo su universo (librerías, libreros, bibliotecas, imprenta, etc.), junto con los comportamientos y actitudes de los lectores, son las que debemos esperar en el paso de la lectura textual a las lecturas multimodales que nos presenta el progreso de nuestra Sociedad que busca pasar de la información al conocimiento. Por eso, el presente estudio ha pretendido reflexionar sobre una lectura que es una competencia definitivamente poliédrica y para ello atiende a una perspectiva determinada por:

- Una lectura que debe ser decididamente referida a las competencias, entendidas éstas como una actitud y un comportamiento ante el “hecho escrito”. La lectura, de este modo, prioriza al lector no sólo porque es el sujeto de la lectura, sino porque es el “agente” del proceso lector: es el lector, como verdadero “prosumidor”, quien establece la secuencia lectora, dinamiza el contenido según sus intereses, interactúa con el hecho escrito y con otros lectores, quien determina el relato y su finalidad. Los hábitos deben alcanzar nueva luz desde la óptica de ser concebidos como un comportamiento, por lo que los planes de animación y fomento de la lectura parece que deben encaminarse a esta realidad le la “lectura de cada uno”.
- El hecho lector se ve, por su parte, determinado por las posibilidades y funcionalidades que va presentando el Ciberespacio, sólo verdaderamente útiles si se logran las competencias necesarias. La Educación alcanza así un escenario mucho más polivalente. La Educación puede estar referida unas competencias regladas conforme a un nivel educativo o las exigencias de un área de conocimiento con su currículo, de modo que será una Educación (y Enseñanza) asociada a las instituciones educativas. Pero el Ciberespacio es mucho más, de modo que emerge una “Educación Extendida”, en la que son muchos los espacios que pueden educar y donde educar. Es una Educación No Reglada, que necesita espacio “extendidos” en entornos web. Ésta es la oportunidad y la dimensión necesaria de las bibliotecas educativas y, desde luego, de la Biblioteca Escolar. Por ello es tan necesario plantear modelos apropiados de biblioteca escolar según las distintas necesidades educativas y, muy especialmente, qué “colecciones” de documentos puede y debe organizar, custodiar y difundir. Es una biblioteca escolar transformada una de cuyas misiones deberá ser convertirse en el espacio necesario de las nuevas lecturas y nuevos hechos lectores, la “biblioteca de cada uno”.
- Si evolucionamos a unas nuevas lecturas y nuevas bibliotecas escolares, que asumen los mejores instrumentos para desarrollar competencias digitales para una Educación competencial, se hace

imprescindible reflexionar y alumbrar ejercicios suficientes para estas competencias, las multialfabetizaciones, que reclamen de la biblioteca escolar nuevos materiales lectores, nuevas estrategias de lectura, nuevos ámbitos, cuya misión sea ser sede las multialfabetizaciones. Son multialfabetizaciones que deben ejercitar al lector en nuevos códigos semióticos, transversales y síncronos, donde la forma (signo) es cada vez más el fondo (significado). Son multialfabetizaciones muy atentas a evaporar sucesivas brechas que se crean entre la población (un riesgo cierto de marginalización con efectos devastadores), que además se enfrentan a un desafío inédito: una persona puede ser muy competente en las lecturas web, pero incompetente en la escritura web. La lecto-escritura puede disociarse, lo que nos lleva a terrenos inéditos. Las lecturas y sus multialfabetizaciones, pues, desbordan el ámbito exclusivo del espacio escolar: las bibliotecas escolares tienen, pues, una misión que atender, si se les da oportunidad y ocasión.

6. Bibliografía

- ALBARELLO, F.J., 2020. Informarse en el smartphone: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, **23**(3), e2331. Doi: <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1>
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C., 2016. Clubs de lectura ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*, **35**, 91-105. ISSN: 1514-8327
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. y GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R., 2013. Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, **24**(2), 303-319. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42081
- AREA, M., 2008. Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales digitales. *Investigación En La Escuela*, **64**, 5-18. Doi <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.01>
- ARTOLA, T., SASTRE, S. y ALVARADO, J.M., 2018. Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, **11**(2), 141-157. Doi:10.30552/ejep.v11i2.227

- BALLESTER, J. e IBARRA, N., 2016. La Educación lectora, literaria y el libro en la Era digital. *Revista Chilena de Literatura*, **94**, 147-171. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- BARREIRO-FERNÁNDEZ, F., CASTRO-PAIS, M.D., ZAMORA-RODRÍGUEZ, E.T. y MOSTEIRO-GARCÍA, M.J., 2021. Las bibliotecas escolares en la Comunidad Autónoma de Galicia: análisis de los recursos documentales, personales y tecnológicos. *Contextos Educativos*, **28**, 2021, 129-147. Doi: <http://doi.org/10.18172/con.4641>
- BARTHES, R., 1987. *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN 84-7509-451-1
- BROWN, N.E., BUSSERT, K., HATTWIG y D., MEDAILLE, A., 2016. *Visual Literacy for Libraries: A Practical, Standards-Based Guide*. ALA Editions, ISBN 978-0-8389-1381-9
- BRUCE, C.S., 2003. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de documentación*, **6**, 289-294. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761>
- CABERO, J., 2007. Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, **1**(1), 5-22.
- CAICEDO, G.M. y CALLE GARCÍA, R.X., 2019. Prácticas lectoras en la biblioteca escolar: una perspectiva de la formación de usuarios a partir de la pedagogía crítica. *Rebuso*, **4**(1), 128-137. eISSN 2550-6587
- CARBALLO, A. y PORTERO, M., 2018. *10 ideas clave. Neurociencia y Educación Aportaciones para el aula*. Barcelona: GRAO. ISBN 978-8499808536
- CORONAS-CABERO, M., 2015. Bibliotecas escolares: Currículo y hábitos lectores. En: SÁNCHEZ-GARCÍA, S. y YUBERO, S. (coords.), *Las bibliotecas escolares en la formación de lectores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 25-66. ISBN 978-84-9044-132-9
- CREMADES GARCÍA, R. y JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., 2015. *La Biblioteca escolar a fondo. Del armario al ciberespacio*. Gijón: TREA. ISBN: 978-84-9704-884-2
- CRUZ PALACIOS, E., 2019. *Centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje en una educación basada en competencias digitales: gaming y videojuegos para las alfabetizaciones múltiples y la formación del profesional de la información*. Getafe: eArchivo-uc3m. [Consulta: 27 de mayo 2022]. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/28225>
- DELGADO, M.D., MÉNDEZ, I. y RUIZ, C., 2020. Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, **13**(2), 177-186. Doi: 10.30552/ejep.v13i2.359
- ECHANDI RUIZ, P., 2019. Millennials en la biblioteca: promoción de la lectura recreativa en el entorno digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, **30**, 35-58. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/CDMU.62807>

- ELCHE, M., SÁNCHEZ-GARCÍA, S. y YUBERO, S., 2019. Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, **22**(1), 215-237. Doi: 10.5944/educXX1.21548
- FUSTER-GUILLÉN, D.L., SERRATO-CERRES, A., GONZALES ÁLVAREZ, R., GOICOCHEA EURIBE, N.F., GUILLÉN APARICIO, P.E., 2020. Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, **8**(1), e432. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.432>
- GARCÍA-DELGADO, B., 2015. La influencia de las nuevas tecnologías en los hábitos de lectura: análisis de las noticias de El País, El Mundo y ABC (2011). *Documentación de las Ciencias de la Información*, **38**, 9-37. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DCIN.2015.v38.50807
- GARCÍA-DELGADO, B. y ARIAS RUBIO, G., 2021. Evaluación de los hábitos de lectura de prensa digital en alumnos universitarios de Ciencias de la Información: el caso de España y Portugal (2017). *EDMETIC. Revista de Educación mediática y TIC*, **10**(1), 176-197. Doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12791>
- GARCÍA GUERRERO, J., 2010. *Utilidad de la biblioteca escolar. Un recurso al servicio del proyecto educativo*. Gijón: TREA. ISBN: 978-84-9704-517-9
- GOIKOETXEA, E. y MARTÍNEZ PEREÑA, N., 2015. Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, **18**(1), 303-324. Doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334
- GONZÁLEZ-MATEROS, I. y FABA-PÉREZ, C., 2014. Modelos para evaluar la situación de las bibliotecas escolares y la calidad de sus sitios web. *Investigación Bibliotecológica*, **28**(63), 29-50. ISSN 0187-358X
- GUZMÁN-SIMÓN, F. y GARCÍA-JIMÉNEZ, E., 2015. La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE*, **21**(1), art ME3. Doi: 10.7203/relieve.21.1.5018
- HOU, J., RASCHID, J., y LEE, K., 2017. Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, **67**, 84-94. Doi <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>
- IFLA, 2002. *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* [en línea]. [IFLA School Libraries and Resource Centres Section](#). [Consulta 09-05-2022] Disponible en: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/513>
- IFLA, 2015. *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* [en línea]. [IFLA School Libraries and Resource Centres Section](#). [Consulta 09-05-2022] Disponible en: [Directrices de la IFLA para la Biblioteca Escolar](#)
- INFANTE-FERNÁNDEZ, L.M. y FABA PÉREZ, C., 2027. El uso de los medios sociales en las bibliotecas de los centros de educación secundaria como canales de difusión de su información: el caso de Extremadura. *Revista Española de Documentación Científica*, **40**(4), e187. Doi <http://dx.doi.org/10.3989/recd.2017.4.1434>

- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., 2013. Estudio sobre el estado de las webs de bibliotecas escolares en Andalucía y Extremadura y propuestas para su mejora. *Investigación Bibliotecológica*, **27**(60), 27-50. ISSN 0187-358X
- JÍTRIK, N., 1987. *Lectura y cultura*. México: UNAM. ISBN 10: 9683602592
- KWON, S. y HYUN, S., 2014. A study of the factors influencing the digital literacy capabilities of middle-aged people in online learning. *Korean journal of the learning sciences*, **8**(1), 120-140.
- LOMAS, C., 2002. *Cómo hacer hijos lectores*. Madrid: Ediciones Palabra. ISBN 9788482396170
- LLUCH, G. y SÁNCHEZ-GARCÍA, S., 2017. La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, **40**(4), 1-14. Doi <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- MANGEN, A., WALGERMO, B. y BRONNICK, K., 2013. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, **58**, 61-68. Doi <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- MARTÍNEZ DÍAZ, M.M. y TORRES SOTO, A., 2019. Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, **21**(1), 103-114. Doi 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07
- MARZAL, M.A. y CUEVAS, A., 2007. Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España. *Ciência Da Informação*, **36**(1), 54-68. DOI: [10.1590/S0100-19652007000100004](https://doi.org/10.1590/S0100-19652007000100004)
- MARZAL, M.A. y SELLERS, N., 2010. Instrumentos de Desarrollo de competencias para un programa de alfabetización en información en bibliotecas escolares. *Revista General de Información y Documentación*, **21**, 53-78. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RGID.2011.v21.37432
- MARZAL, M.A., PARRA, P. y COLMENERO, M.J., 2011. La medición de impacto y evaluación de programas de alfabetización en información para bibliotecas escolares. *Revista Española de Documentación Científica*, **34**(2), 190-211. Doi:10.3989/redc.2011.2.780
- MARZAL, M.A. y CRUZ-PALACIOS, E., 2018. Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en Competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, **28**(2), 489-506. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.62836>
- MARZAL, M.A., 2020. Una propuesta taxonómica para las multialfabetizaciones y sus competencias. *El Profesional de la Información*, **29**(4), e290435. Doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.35>
- MONTES, M.E. y LÓPEZ, G., 2017. Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, **39**(155), 162-178. Doi [10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062](https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062)
- MORENO MULAS, M.A., GARCÍA-RODRÍGUEZ, A. y GÓMEZ-DÍAZ, R., 2017. Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual.

- Revista General de Información y Documentación*, **27**(1), 177-199. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.56566>
- NOH, Y., 2017. A study on the effect of digital literacy on information use behavior, *Journal of librarianship and information science*, **49**(1), 26-56. <https://doi.org/10.1177/0961000615624757>
- PÉREZ PAREJO, R., GUTIÉRREZ CABEZAS, A., SOTO VÁZQUEZ, J., JARAÍZ CABANILLAS, F.J. y GUTIÉRREZ GALLEGO, J.A., 2018a. Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación Bibliotecológica*, **33**(79), 119-147. ISSN 2448-8321
- PÉREZ PAREJO, R., GUTIÉRREZ CABEZAS, A., SOTO VÁZQUEZ, J., JARAÍZ CABANILLAS, F.J. y GUTIÉRREZ GALLEGO, J.A., 2018b. Géneros de lectura preferidos por los alumnos extremeños. Datos y análisis. *Información, Cultura y Sociedad*, **39**, 71-92. ISSN 1514-8327
- PARODI, G., MORENO-DE LEÓN, T., JULIO, C. y BURDILES, G., 2019. *Comunicar*, **58**(27), 85-93. Doi <https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>
- PATÓN RODRÍGUEZ, N. y GÓMEZ-DÍAZ, R., 2016. La evaluación de las aplicaciones de lectura web: un paso más en el proceso de editorialización de la web. *Álabe*, **14**. Doi: 10.15645/Alabe.2016.14.5
- PORTO-CASTRO, A.M., BARREIRO-FERNÁNDEZ, F., GERPE-PÉREZ, E. M. y MOSTEIRO-GARCÍA, M.J., 2018. Validación de un cuestionario para evaluar el funcionamiento de las bibliotecas escolares. *RELIEVE*, **24**(1). Doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12372>
- PULIDO, C. y ZEPA, B., 2010. La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, **43**(2), 295-309. DOI: [10.4067/s0718-09342010000400003](https://doi.org/10.4067/s0718-09342010000400003)
- RAMÍREZ, E. (coord.), 2015. *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: UNAM. ISBN 978-607-02-6389-7
- RUIZ BEJARANO, A.M., 2019. Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, **30**(3), 863-878. ISSN 1988-2793
- SERNA, M., RODRÍGUEZ, A. y ETXANIZ, X., 2017. Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, **16**(1), 18-49. Doi 10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- SOTO VÁZQUEZ, J., CORDERO APARICIO, E. y JARAÍZ CABANILLAS, F.J., 2019. Estudio de casos sobre el hábito de lectura entre los niños de 0n a 12 años en Extremadura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, **31**, 147-170. Doi [10.5209/dida.65946](https://doi.org/10.5209/dida.65946)
- SUKOVIC, S. 2014. iTell: Transliteracy and digital storytelling. *Australian academic and research libraries*, **45**(3), 205-229. <https://doi.org/10.1080/00048623.2014.951114>

- VICENTE-YAGÜE, M.I. y GONZÁLEZ ROMERO, M., 2019. Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, **30**(2), 493-508. Doi:10.5209/RECD.57738
- VIZCAÍNO-VERDÚ, A., CONTRERAS-PULIDO, P. y GUZMÁN-FRANCO, M.D., 2019. Lectura y aprendizaje informal en You Tube: el booktuber. *Comunicar*, **59**(27),95-104. ISSN 1134-3478
- YUBERO, S. y SÁNCHEZ-GARCÍA, S., 2015. Las guías de lectura en el espacio de las bibliotecas. En: S. SÁNCHEZ-GARCÍA y S. YUBERO coord. *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, colección Arcadia, n° 26, 320, pp. 241-247. ISBN: 978-84-9044-132-9