

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

19(1) | 2024

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Narrativa transmedia del arquetipo de princesa/Transmedia narrative expansion of the princess archetype	1-22
Nivel de lectoescritura y autoconcepto en Primaria / Literacy level and self-concept in primary school children	23-47
Actos embrionarios de lectura/ Embryonic Acts of Reading	48-69
Hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés / Reading habits and vocabulary in English teachers	70-94
Puentes entre la educación infantil y primaria/ Bridges between Early Childhood and Primary Education	95-122
Propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales / Interactive proposal to promote linguistic and social aspects	123-138

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezepeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)








- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, UMU, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, UMU, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, UMU, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by
 Asociación Española de Comprensión Lectora y
 Universidad de Málaga
Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
 científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact 
 Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@comprensionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2024





Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

The Dimensions of Embryonic Acts of Reading: Conceptualization and Proposal for Analysis in the Work of Hervé Tullet (1958-)

Moisés Selfa Sastre

<https://orcid.org/0000-0001-5394-6471>

Universitat de Lleida, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17636>



Reception: 23/09/2023

Acceptation: 05/04/2024

Contact: moises.selfa@udl.cat

Abstract:

This article conceptualizes the four dimensions of embryonic reading acts (spatial-temporal, relational, modal and objectual dimensions) in the context of reading mediation between the first months of a child's life and up to 4-5 years of age. For this purpose, a working scheme is proposed in which these four dimensions are related to the book, which is the object of reading. In order to analyse the object and modal dimensions in the object books of the French author Hervé Tullet, we use a qualitative methodology aimed at analysing and critically interpreting the modes of reading in fifteen works by this French author. These are texts in which the visual language has a fundamental weight, so that the pre-reader, with the help of the reading mediator, can interact satisfactorily with works created specifically for him. The conclusions we have reached show that there are reading protocols related to the modal and objectual dimensions, since the reader must use the senses, especially those of touch and sight, to make an appropriate approach to the narrative conflicts presented by the text, a fact that requires him to interact with it continuously through the senses.

Keywords: Pre-readers, embryonic acts, object dimension, object dimension, modal dimension, Hervé Tullet

Selfa Sastre, M. (2024). The Dimensions of Embryonic Acts of Reading: Conceptualization and Proposal for Analysis in the Work of Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.



The Dimensions of Embryonic Acts of Reading: Conceptualization and Proposal for Analysis in the Work of Hervé Tullet (1958-)

INTRODUCTION

Literary education in pre-readers and the dimensions of embryonic reading acts: a conceptual proposal.

From the first moments of life, human beings are capable of forming relationships, interacting with people and objects of human culture, learning and developing their physical, motor, psychic and affective potential. Literary education in childhood, and especially in the early years, should be the object of attention in order to rethink the offer and mediation with books at this age (Egan et al., 2022; Mareovich et al., 2023), without implying the need to anticipate schooling processes that should take place in later stages.

In this sense, it will be very necessary for the child to initially perform more external actions with books, such as feeling and experimenting with them (Contin & Rodríguez, 2021; Ramírez, 2021). Later and at a more advanced age, they will imitate adult behaviour, hypothesizing and making predictions from, in, and through reading to form their reading identity.

Knowing how children's intelligence and personality are configured is fundamental for an adequate development of the work of the reading mediator. According to Guevara and Rodriguez (2023), the best time for educational intervention is when an attitude towards the unknown is being formed, although there is an eagerness to learn. In the first year of life, the child's main activity - through which he or she encounters the world around him or her - is emotional communication with those who care for him or her, be they parents, educators or people close to him or her (Porrás et al., 2020). Although it is not yet possible to speak of verbal communication, it is true that the child perceives touch, speech, affectionate attention, and the direction of the adult's gaze through the gaze or movement of the body, which are great incentives for interacting with the world. Therefore, new needs are created that lead to the consolidation of initial learning related to communication

and the perception of seeing, hearing, and grasping objects (Chang et al., 2022; Grøver et al., 2023; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020).

As the child encounters the book, picking it up, biting it, touching it, his or her attention, perception, and communication with this cultural object are shaped. In this sense, the accumulated experiences with book-centred activities begin to be deposited in his memory (Hoyne & Egan, 2019).

If affective communication is the main activity at this early stage of life, it is followed by exploratory communication (Vygotsky, 2010). Thus, it becomes the main function of the child from the first year to about three years of age: seeing, hearing, touching, grasping, kneading, opening, closing, stacking, rolling, comparing, sorting, are urgent needs in this sensitive period of human development (Boulaire, 2023). The child, in front of the book, observes, concentrates, chooses, experiments, exchanges one book for another of different materiality (cloth, rubberized, cardboard, with lights and sounds, aromas, three-dimensional *pop-ups*, loaded with rhymes, onomatopoeias and alliterations, among other sensory stimuli), interacts with other subjects in his environment, with the educator and the reading mediator. In short, the child tries to resolve the doubts generated by the practical activity with the book as an object (O'Farrelly et al., 2018).

In this context of experimentation, of playing with the book, the child discovers many different realities, enlarging his perception of the object and the modes of communication that it arouses in them. As they discover the books available to them, they will get to know them in their own way, interpreting them and understanding what they are exploring. For example, when leafing through a book, the pre-reading child does not perform a simple mechanical act, but through an object-like activity (Marcolino, 2013), that is, with the object in their hands,

Selfa Sastre, M. (2024). The Dimensions of Embryonic Acts of Reading: Conceptualization and Proposal for Analysis in the Work of Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.

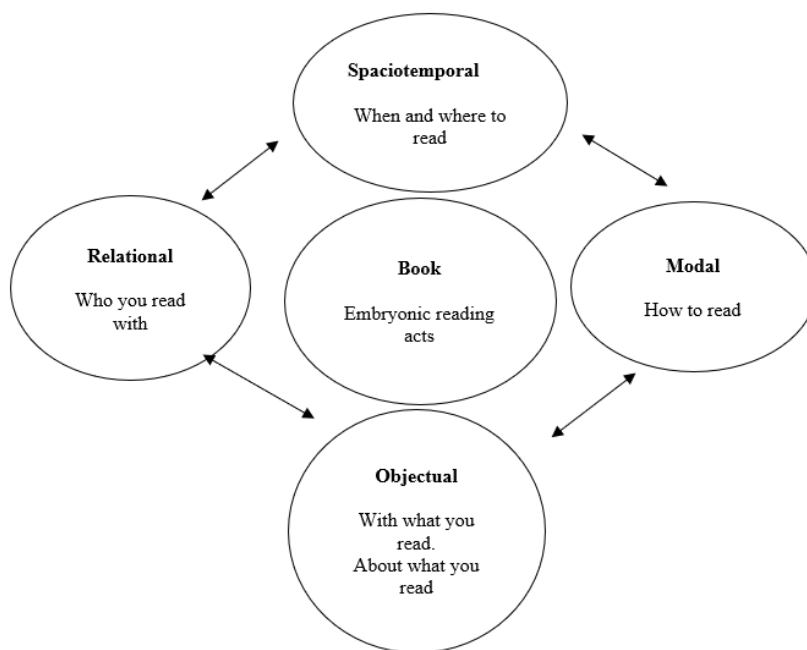
they appropriate a history and the modes of action and behaviour (of being a reader and of reading) of an instrument produced by humanity.

According to the observation of the behaviour of pre-readers and their evolution up to 4 and 5 years of age (Giroto et al., 2020), we can describe four phases of the relationship of pre-readers with the books offered to them in the context of reading animation: the appropriation of the book (up to 2 years of age), the inclusion of this object in their fantasy games (2-3 years of age), the production of language from the images of the book (3-4 years of age) and, finally, the actual discovery that they contain stories (4-5 years of age). In this process, we can say that he unconsciously forms the image of a reader, in a phase that we call embryonic, and this depends on how he is included in contexts of reading mediation (Cárdenas et al., 2020), on how it feels in the situations that the child experiences among books and on the place that he occupies (Huebner & Payne, 2010; Giroto et al., 2010).

In this process of reading acquisition, children acquire their own individuality, and the texts open paths for the constitution of what will be an autonomous reader in later stages of life. Thus, we define an organizational scheme of the dimensions of the embryonic acts of reading (Figure 1).

It synthesizes and orients our practical proposal for teaching reading to the youngest children, from infancy (0-2 years) to early childhood (2-5 years). This scheme is specifically designed for reading with pre-readers. The dimensions of the embryonic acts of reading are the following: a) the spatiotemporal dimension: where and when one reads; b) the relational dimension: with whom one reads; c) the objectual dimension: with what one reads and about what one reads; and d) the modal dimension: how one reads. The spatial-temporal dimension is the one that considers the variables of time and space, that is, at what time of day and for how long the act of reading takes place, and in what specific place it takes place. The space can be either a reading area specifically created for this purpose or another more indeterminate place where contexts of reading mediation can be created (Calvo & Tabernero, 2015: p. 51). The relational dimension has to do with the reading mediator, who must have a clear voice. Reading a story is not the same as facilitating the interaction of pre-readers with the same story. The former is a linear reading practice, and the latter is a sequential reading practice that requires pauses as interpellations. Thus, the mediator will have to rehearse their mediation in order to discover, among other things, the articulation of signs of surprise, the search for images and even objects

Figure 1
Dimensions of embryonic acts of reading



Source. Elaborated from the research by Marcolino (2013), which discusses the dimensions in the creation of role play in early childhood education.

Selfa Sastre, M. (2024). The Dimensions of Embryonic Acts of Reading: Conceptualization and Proposal for Analysis in the Work of Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.

that they might need and that refer directly to the written text (Martín-Macho & Neira-Piñeiro, 2017; Vivaldi & Allen, 2021). The objectual dimension has to do with both the materiality of the book (and the experimentation with it during reading) and the reading content (Ruiz Guerrero & Molina Puche, 2021). Finally, the modal dimension, intrinsically related to the relational dimension (with whom one reads), is the one that has to do with the protocols and modes of reading. Therefore, this dimension includes everything that has to do with the pre-reading child's approach to the book (Cerrillo et al., 2002; Larrañaga & Yubero, 2005: p. 44).

From this point of view, the hypothesis we have formulated is that the actions carried out by the mediator, which allow the learning and development of a good reading attitude, are those that focus on these four dimensions of the embryonic acts of reading, which open the way in the pre-reader to the ability to read, respecting their vital specificities (Junqueira de Souza & Martins, 2016).

METHODOLOGY

Objective

Following the conceptualization of the dimensions of embryonic acts of reading, the general objective of our study is as follows:

- To analyse the objectual dimension and the modal dimension of embryonic reading acts in the works of Hervé Tullet, as well as the narrative contents shared in these works and related to these two dimensions of embryonic reading acts.

From this general objective, two specific objectives follow:

- To determine how the materiality of the book and, related to this, the content of a work can be considered as embryonic reading of books specifically created for pre-readers.
- To explain and show the ways of reading that can be carried out with this type of book in the context of reading mediation with pre-readers.

For this reason, we have chosen to focus on the objective and modal dimensions, because if we want to analyse these dimensions in an author's literary work, we should emphasize them insofar as they address questions related to *what is read* and *how it is read*, aspects that undoubtedly lead us to refer also to space and time (spatial-temporal

dimension), as well as to *who reads*, i.e., the reading mediator (relational dimension).

Instruments

The instrument used for our research is the work by Hervé Tullet (1958), specifically fifteen titles published between 2001-2021 that are representative of this French author. Tullet is an artist, illustrator, and author of children's literature for pre-readers. His work allows us to analyse the dimensions of the embryonic acts of reading referred to above in situations of reading mediation with pre-readers from 0 to 3 years old. This is so because we can speak of books that invite experimentation and play. These are object-books, which are the result of the intervention of an artist, who, making use of a technique, plays with the arrangement of the elements and includes new materials to favour the interactivity of the readers (Agrelo Costas & Mociño González, 2019: pp. 63-30; Taberero Sala, 2019). In addition, they have a scarce presence of text. They are surprising books that go beyond what the book itself contains. Tullet's books need the participation of the pre-reader because they are a continuous invitation that the author makes to them to play with them, offering, in this way, a portentous tool for the cognitive development of the subject.

We cannot consider in its totality, for reasons of space, all Tullet's work, but we can consider a representative sample of them. The selected titles respond to this idea of representativeness of the artistic work of this author. For the selection of Tullet's texts, which can be found in the final bibliography of this work and whose Spanish translations have been used, we have adopted the criteria proposed by Lluch (2010, pp. 127-130) to highlight books for pre-readers. In general, these criteria refer to texts that invite body games and movements such as clapping and touching; texts that are brief and striking because of the colourful images; texts that tell a story mainly through images; and texts that invite babies, through reading mediation, to infer the meaning of new concepts related to the shape, colour, texture, and size of objects.

Procedure

The analysis of the content of the texts chosen as research instruments implies the use of a qualitative methodology based on the analysis of the content and modes of reading, which will lead us to point out the most relevant aspects of Tullet's work in relation to the dimensions of the embryonic acts of reading. It is therefore a research that facilitates the development of "a research technique aimed

at formulating, from certain data, reproducible and valid conclusions that can be applied to their context and whose purpose is to provide knowledge, new insights and a practical guide for action” (Krippendorff, 1990: p. 28, cited in Hernández-Ortega et al., 2023: p. 100).

Results

1. Objectual Dimension

The objectual dimension has a fundamental weight in the embryonic acts of reading, since it is related to the very materiality of the book, as well as to the conceptual content that the reading of a text presents. In Tullet’s books, classified as book-objects in the previous lines, materiality does not refer specifically to the physical object of the book, nor to the typography or even the text, but above all to the interaction between these and the pre-reader deployed in time and space (Alaca, 2018). It is therefore a matter of reading objects that possess an expression of visual and literary art with multiple pedagogical and methodological possibilities (Ramos & Mociño González, 2017: p. 6). These artistic expressions lead us, logically, to the narrative contents and conflicts that the reading mediator will work with the pre-readers.

In the books selected by Tullet from 0 to 3 years of age, there are first of all narrative conflicts related to a great variety of entanglements. They are stories with entanglements related to basic geometric shapes (circles, for example) and personifications, to children’s games related to the spatial situation of objects, to the speed at which they can move. In *Jugamos* (2015), a yellow circle goes on a journey, accompanied by a thin black line. In this journey, the yellow circle rises above the line, descends below it, and when the line shakes, the yellow circle spins like a Ferris wheel until it discovers that it is not alone: along the circle traced by the black line, there are other blue and red circles. The yellow circle, when it stops turning along the black line, regains its horizontality and continues its journey in a straight line through a dark and black area, along the line of a red head, until it is embedded in a two-coloured traffic light (green and red) in which the yellow circle is missing. Finally, the yellow circle ends its journey by somersaulting on itself, together with other red and blue circles.

Wauu! (2017) is not strictly speaking a book, although it refers to a type of reading related to games in which logic plays a fundamental role. The content of this work consists of 25 cards with 3 circles (red, yellow, and blue) and 25 cards with 6 circles (2 red, 2 yellow and 2 blue). The

geometric shape of the circle is therefore the one that favours the manipulation and the reading of this work, which consists in placing medium-sized circles in the empty circles of each of the cards, but according to a reading logic: for example, blue cards can only be placed in circles surrounded by this colour or in sequences in which this colour must appear in a logical way. This reading game makes it possible to construct deducible sequences and combinations of circles, the geometric place par excellence in this work, related to the identification of three colours: red, yellow, and blue.

Tullet proposes a different reading of forms in *Juego de combinaciones* (2011). Here, there are no longer cylindrical geometric shapes as in the two previous works, but rather basic objects and materiality familiar to the reader, divided in half and to be combined to obtain different possible images. Each page of this book is divided into 4 parts: for example, half of a red globe, half of a yellow star, half of a red fish, and half of the corolla of a green flower. These halves, when moved, can be combined with their other halves, but also with halves of objects and realities, allowing up to 50 possible images. In *Formas* (2020), an accordion text with die-cuts that comes in a slipcase, Tullet invites the reader to unfold the book to find different silhouettes of squares, circles, vertical and horizontal rectangles, rhomboids, and even a cross. In this way, the reading of these two texts stimulates the creativity of the pre-reader and the activation of the imagination in relation to shapes that are in principle impossible, but which, as the reading of the work progresses, find a place in the imagination.

Second, there are works by Tullet in which colour supports the narrative conflict. This is the case with *Colores* (2021), a book that invites discovery and observation through the combination of colours. The work begins with brushstrokes of yellow, blue, and green approaching a grey point. When these three colours have reached it, different mixtures of colours are produced (blue and yellow produce green, red and blue produce violet, yellow and red produce orange), which become lighter when combined with white and darker when mixed with black. It is a text that, in Tullet’s own words, is meant “to play, to look, to mix, to discover, but above all ... Have a lot of fun!” (Tullet, 2014: p. 56). Something similar happens in *Mézclalo bien* (2017), where the reader is invited to put all the colors together in the palm of his or her hand and experiment by mixing them. The result is, for example, the color green, created by mixing blue and yellow, or violet, created by mixing blue and red. *Rosa limón* (2001) is another of Tullet’s original proposals

for children to learn colors. The text presents a series of puzzles related to the chromatism of objects, fruits, constructions, and even human realities. These puzzles are intended for the pre-reader to judge the logic of the reality in question. For example, “*Limón ¿Rosa?*” (Tullet, 2001: p. 2). Or this one: “*Nieve ¿Roja?*” (Tullet, 2001: p. 4) This questioning is possible thanks to the form and the striking images of the colors. The solutions to the riddles, that is, the realities that human logic associates with a color (*yellow* lemon or *white* snow), appear on the front and back covers of this work.

Thirdly, Tullet presents works associated with the plot of a story as it is represented in the children's imagination, that is, with animated protagonists who develop an action in a certain space and place. Now, in *Sin título* (2013) Tullet shows the reader the very process of creating a story, with half-made characters that want to satisfy the reader's need to read. They are animated characters (a blue princess, a green snake, a pink pig, an orange dog, a round red monster and the sketch of a human figure) that challenge Tullet himself to finish building the story with them. Tullet heeds them and constructs a text in which “the bad monster is gone, disappeared, evaporated” (Tullet, 2013: p. 45). The characters are not satisfied with this initiative. One of them goes so far as to tell Tullet himself that he has better stories: “-You have better ones...” (Tullet, 2013: p. 48). It is then that Tullet invites them to leave. The characters discover that by themselves they cannot create a story and say goodbye to their potential reader. This is a work in which, in a clear exercise of metaliterature and meta fictionality (Ruiz & Molina, 2018), the author goes inside himself to clarify his creative function (De-Amo, 2010).

Fourthly, we can speak of texts in which the senses -and especially that of sight- play a fundamental role in the satisfactory reading of the text. It is not that in Tullet's other titles so far presented, the senses do not play an active role. Of course, they do, especially sight and touch, but in the works, we are going to refer to one of the five senses, or all five senses, are essential for the reading of the text. The first of these is *Cinco Sentidos* (2013). The text is presented with two initial paratexts: a hand with 5 fingers representing each of the 5 human senses. The second is the concrete illustration of these senses: a black eye associated with sight, a black ear related to hearing, a pointed nose linked to smell, large lips representing taste and a hand, like the one on the cover of the text, but in this case red, suggesting the sense of touch. Tullet then develops in each of the pages of this work the potential of the five senses. He develops them based on images that we can perceive

especially, but not exclusively, through the sense treated. For example, with sight, the pre-reader can see the blue of the sea - as in the image Tullet shows - but this sea can also be heard with the ear, tasted with the taste, and thus discover salt water, touched with the body, and smelled with the nose. Another example is that of a yellow candle that Tullet associates with smell, but which can be touched with the hand, so that we can burn ourselves, listen to the silence of the burning flame and perceive by sight the light of the candle when we are in a dark place. In this case, the sense of taste has no human logic when associated with a candle, but the imagination in Tullet's works makes everything possible. We say this because in the last two pages of this work, Tullet adds one more sense to the five human ones: that of imagination. Thus, he presents a figure that can be touched, smelled, tasted, seen, and tasted with the lips. The pre-reader must imagine what the contact with this image suggests to him.

In *Juego de ojos* (2007), Tullet plays with die-cuts and holes in the shape of eyes, inviting the child to perceive a group of figures that appear in a disjointed way throughout the work, but provoke the reader to smile. It is therefore a book-game to experiment with the reading of seemingly unrelated characters, such as a boy named Roberto who looks at the reader with his punched-out eyes, or two mushrooms whose eyes invite the reader to play. In *Juego de sombras* (2007), on the other hand, the search for an animal is presented through the sight of a noise that sounds in the darkness of the garden. With the help of a lamp, the reader discovers that it is not a bird or a squirrel moving on the branch of a tree, or even mysterious creatures hidden in the bushes. Nor is it a wolf, a snake, a little fox, or an elephant that has crept into the garden. The senses of sight, already adapted to the darkness of the orchard, and hearing, which detects the presence of the animal, allow the reader to discover that it is a cat: “But it is the cat they were waiting for!” (Hullet, 2007: p. 10). After discovering the animal, the reader regains his or her composure and is invited to go back into the house to begin dreaming: “Hurry up and go to bed, it's time to dream!” (Tullet, 2007: p. 12).

2. Modal dimension

In Tullet's selected works, the images as the first fundamental paratext of reading are those that allow the reading mediator to bring the pre-reader closer to the text (Santiago-Ruiz, 2021). Since these are works with a notable absence of words, this fact provokes “the maximum significance of the image and its relationship with the support in the generation of the senses”

(Taberero, 2019: p. 33). Thus, each image has a value, and these allow for the examination of objects and their meanings in everyday life (Guimaraes & Cardoso, 2016), as proposed by *Artifactual Literacy* (Pahl & Rowsell, 2012):

We therefore propose an approach that examines objects and their meanings in everyday life and also acknowledges the situated nature of texts in places and communities. We have labelled this approach artifactual. (p. 130).

They are images of circles-usually yellow, red, and blue, as in *Un libro* (2012), *Jugamos* (2015), and *Wauu!* (2017)-that move when clicked, multiply when the prereader claps, mix with other primary colours as in *Mézclalo bien* (2017), and even disappear when blown. They can also be placed anywhere on the page of the book as the reader moves left, right, up, or down. This is how the child perceives them in a book, for example, by tilting the pages of the book. In this way, the child follows the instructions of the teacher, who adopts Tullet's voice: "That's it! Very good. Now tilt the book to the left... And to the right? Excellent! Move the book once more to bring some order..." (Tullet, 2012: pp. 20-26). The reading mode is similar to that of a game, in which the pre-reader plays a fundamental role.

In *Colores* (2021), Tullet invites the child to experiment and touch colours: "Take with your fingers a bit of blue ... and caress yellow" (Tullet, 2013: p. 14). This experimentation will be possible if the mediator facilitates the implementation of this action of touching. Only in this way will the way of reading progressively advance until playing with the whole palette of basic colours, which allows the pre-reader to obtain colours such as green, violet, orange, as well as to see how white lightens colours and black darkens them. The images and the relational play with colours are also signified in *Rosa limón* (2001). It is the mediator who shows the child the image of a grey apple, brown clouds, and a blue orange. The discovery of these colours associated with objects and the questioning of these associations are the actions that the mediator must prepare for the reading to be adequate.

A second aspect of the modal dimension in Tullet's works has to do with interpellation. The reading mediator must be the one who causes the pre-reader to participate in this interpellation. Thus, in *Sin Título* (2013), two characters appear on the first two pages, looking at the reader and initiating the first dialog with them: "-Hey, look! Hey, look! They are looking at us!" (Tullet, 2013: p. 4). This exclamation is Tullet's demand for the child to feel like

another in the narrative and to engage in an interactive reading of the text. In *Colores* (2021), the interpellation takes the form of a direct question: "Are you ready?" (Tullet, 2014: p. 4). If the viewer answers "yes" he or she is invited to click on a grey dot that gives way to the approach of the other colours, which form a large pictorial amalgam. The same happens in *¿Jugamos?* (2015). The invitation to read already appears on the cover of the book. Its function is to initiate a shared reading by playing with objects of different nature and variety.

Tullet also uses interpellation as a way of reading that incites the child to make the first logical associations. This is how he perceives it in *Rosa limón* (2001), a work whose purpose is to stimulate the imagination beyond human logic: "Have you already tasted red fries, swum in the yellow sea, caressed a pink elephant? No, because it does not exist. And why not?" (Tullet, 2011: p. 112). Hence, each reality that Tullet offers to the pre-reader is a syntagm formed by a noun - the one referring to the image of that reality - and an adjective between question marks: "Blood ¿white? Apple, gray?" (Tullet, 2001: 99) are some of the examples that the reader mediator should work on with the pre-reader to stimulate their imagination.

In *Tengo una idea* (2019), the reading game is similar. In this case, Tullet, through the reading mediator, demands that the pre-reader imagine that their head is a well into which seeds are falling (they represent ideas) that, with sufficient time and maturation, fructify: "A few seeds assemble, and so ... Oh, I have an idea!" (Tullet, 2017: pp. 67-68).

Finally, interpellation is the one that gives way to action through play with the hands and other parts of the body. In *Juego de las Combinaciones* (2011), Tullet asks the pre-reader, following the reading instructions of the mediator, to move the four tabs on each page of the book to achieve results related to possible objects (an apple), but also to imaginary objects: a yellow sun with a brown neck and purple edges. The combination of these two tabs gives rise to unreal realities that fit perfectly into the child's imagination. In the same way, in *Juego de ojos* (2007), the mediator must bring the face of the pre-reader close to each of the die-cuts in the shape of an eye that are presented on the pages of this work. Only in this way will he/she be able to imagine, for example, two mushrooms, each with an eye, whose purpose is to spend some time playing together. In *¡Baila!* (2021), the rhythmic movement of hands and eyes, an action that is to be conveyed by the progressive

presentation of the book, leads to the discovery of different postures.

A third characteristic of the modal dimension is related to the use of objects, beyond the book itself, to exploit the ultimate purpose of reading. In *Juego de sombras* (2007), Tullet himself already points out on the back cover that for this book-game “you need the help of an adult in the dark and with a lamp everything will become magical. Flowers will grow and fish will fly on the walls and the ceiling” (Tullet, 2007: p. 15). In *Juego de luces* (2008), also on the back cover “the presence of an adult is recommended. [...] With the help of a lamp everything will be more magical” (Tullet, 2007: p. 15). The role of the reading mediator goes beyond the only interaction with the text. Therefore, other elements are required to facilitate the purpose of reading.

CONCLUSIONS

The analysis of the objectual and modal dimensions in fifteen works by Hervé Tullet allows us to speak of a type of multimedia text capable of stimulating the senses through discursive interaction, the articulation of different languages, and that can be exploited from an aesthetic-literary point of view by touching, manipulating, and seeing, in order to follow with the eye narrative conflicts that are developed and resolved in a very particular way.

In this sense, Tullet’s books are printed texts with suggestive and colourful images that evoke sounds of all kinds and invite the movement of parts or the whole body, contain circles that move, dots that group and disperse, mix colours to obtain new tonalities, and present characters that enter and leave the book, even questioning the author of the book.

Thus, we can conclude that the works studied in this work stand out for offering reading protocols that go beyond the literality of a text and an image, since they present situations in which the pre-reader can discover different and singular reading possibilities, which are only the starting point for constructing a unique and personal story.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Authors’ contributions: Conceptualization, MSF; methodology, MSF; analysis statistic, MSF; research, MSF; preparation of the original manuscript, MSF; revision & edition, MSF; All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: No external funding was received for this research.

Note: The authors declare that they have no conflicts of interest



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

REFERENCES

Primary Sources. Selected works of Hervé Tullet

- Tullet, H. (2001). *Rosa limón*. Editorial Destino.
- Tullet, H. (2007). *Juego de ojos*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2007). *Juego de sombras*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2011). *Juego de las combinaciones*. Editorial Phaidon
- Tullet, H. (2008). *Juego de luces*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2013). *Cinco sentidos*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2015). *¿Jugamos?* Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2015). *Sin título*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2017). *¡Mézclalo bien!* Chronicle Books.
- Tullet, H. (2017). *¡Oh! Un libro que habla*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2019). *Tengo una idea*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2020). *Flores*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2020). *Formas*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2021). *Baila*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2021). *Colores*. Editorial Kókinos.

Secondary sources

- Agrelo Costas, M. E. & Mociño González, I. (2019). Libro-objeto: do artefacto ás infinitas lecturas. In A. M. Ramos & I. Mociño González (Eds.), *Libro-objeto e xénero estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 63-80). Universidade de Vigo.
- Alaca, I. V. (2018). Materiality in picturebooks. In Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 59-68). Routledge.
- Boulaire, C. (2023). Rhythm and Musicality in Baby Books. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09528-w>
- Calvo Valios, V. & Taberero Sala, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 47-66.
- Cárdenas Conejeros, K. A.; Moreno Núñez, A. & Miranda Zapata, E. (2020). Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Cerrillo, P. C.; Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chang, C. S., Hsieh, F. J., Chen, T. Y., Wu, S. C., Tzeng, O. J., & Wang, S. (2022). Revisiting dialogic reading strategies with 12-month-old infants. *Early Childhood Education Journal*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01385-4>
- Contin, L., & Garrido, C. R. (2021). La lectura del libro en la escuela infantil como facilitador de la atención en bebés. In L. Conti & J. L. de los Reyes (Eds.), *Los objetos sí importan: Acción educativa en la escuela infantil* (pp. 83-108). Horsori.
- De-Amo Sánchez Fortún, J. M. (2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: El caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado. *Ocnos*, 6, 1-33. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.02

Selfa Sastre, M. (2024). The Dimensions of Embryonic Acts of Reading: Conceptualization and Proposal for Analysis in the Work of Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.

- Egan, S. M., Moloney, M., Pope, J., Breatnach, D., & Hoyne, C. (2022). From stories at bedtime to a love of reading: Parental practices and beliefs About reading with infants. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984221123710>
- Giroto C. G. G. S., Junqueira de Souza, R., Kanthack Hernandes, E. D. & Selfa Sastre, M (2020). Literary Education in early childhood: contradictions between what is promised and what is delivered. *Early Years*, 40(4-5), 457-470. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1833181>
- Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., & Strømme, H. (2023). Developing communication through objects: Ostensive gestures as the first gestures in children's development. *Developmental Review*, 68. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-113011-143802>
- Guevara, I. & Rodríguez, C. (2023). Developing communication through objects: Ostensive gestures as the first gestures in children's development. *Developmental Review*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101076>
- Guimarães, G. & Cardoso, M. C. (2016). Literatura infantil na sociedade multimidiática. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 47, 185-202. <https://doi.org/10.1590/2316-4018479>
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J., & Bañares-Marivela, E. (2023). Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en *La Casa de Papel*. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 81-110. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15724>
- Hoyne, C. & Egan, S.M. (2019). Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits. *An Leabhbh Og*, 12(1), 77-92. <https://www.researchgate.net/publication/335627073>
- Huebner, C. & Payne, K. (2010) Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 195–201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Junqueira de Souza, R. & Martins Motoyama, J. F. (2016). Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*, 10(3), 25-31. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2017v12n1.34600>
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43 - 60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Marcolino, S. (2013). *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. [Doctoral thesis]. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. <https://hdl.handle.net/11449/106628>.
- Mareovich, F.; Jauck, D. E. & Peralta, O. A. (2023). Análisis de las intervenciones de bebés de 9 meses durante la lectura compartida. *Acta de investigación psicológica*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/d10.22201/fpsi.200774719e.2023.1.484>
- Martín-Macho Harrison, M. & Neira-Piñeiro, M. R. (2017). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>
- O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 69-83. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.12.001>
- Pahl, K. H., & Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151. <https://doi.org/10.5070/B82110050>
- Porras Cruz, L. T., Buitrago Bonilla, R. E., & Gutiérrez Torres, A. M. (2020). Comunicación emocional no verbal en la infancia, análisis en el aula desde la metodología observacional. *Know and share psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4343>
- Ramírez Bañuelos, E. E. (2021). El libro que somos. La lectura desde la cuna y en la primera infancia. In M. T. Orozco López (Ed.). *Miradas en torno a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes* (pp. 27-39). Universidad de Guadalajara.
- Ramos, A. M. & Mociño González, A. M. (2019). Introducción. In A. M. Ramos & I. Mociño González (Eds.). *Libro-objeto e xénero estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 5-14). Universidade de Vigo.

Selfa Sastre, M. (2024). The Dimensions of Embryonic Acts of Reading: Conceptualization and Proposal for Analysis in the Work of Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.

- Rodríguez, C., & Moreno-Llanos, I. (2020). A pragmatic turn in the study of early executive functions by object use and gestures. A case study from 8 to 17 months of age at a nursery school. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1-48. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-020-09578-5>
- Ruiz Guerrero, L. & Molina Puche, S. (2018). ¿Quién teme al lector feroz? Sin título, de Hervé Tullet, y las convenciones del cuento clásico. *Álabe*, 17. <http://doi: 10.15645/Alabe2018.17.3>
- Ruiz Guerrero, L. & Molina Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51–74. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>
- Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510
- Taberner Sala, R. (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Vivaldi, R. A. & Allen, M. L. (2021). Beyond literal depiction: Children’s flexible understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105208>



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura: conceptualización y propuesta de análisis en la obra de Hervé Tullet (1958-)

Moisés Selfa Sastre

<https://orcid.org/0000-0001-5394-6471>

Universitat de Lleida, España



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18068>



Recepción: 23/09/2023

Aceptación: 05/04/2024

Contacto: moises.selfa@udl.cat

Resumen:

En este artículo se conceptualizan las cuatro dimensiones de los actos embrionarios de lectura (dimensiones espaciotemporal, relacional, modal y objetual) en contextos de mediación lectora comprendidos entre los primeros meses de vida en niños y hasta los 4-5 años. Para ello, se propone un esquema de trabajo en el que se sitúan estas cuatro dimensiones en relación con el libro, que es el objeto de lectura. Con la finalidad de analizar las dimensiones objetual y modal en libros-objeto del autor francés Hervé Tullet, utilizamos una metodología de tipo cualitativo, la cual está dirigida a analizar e interpretar críticamente los modos de lectura en 15 obras de este autor francés. Se trata de textos en los que el lenguaje visual posee un peso fundamental para que el prelector, ayudado del mediador lector, pueda interactuar satisfactoriamente con obras que han sido creadas específicamente para él. Las conclusiones a las que llegamos demuestran que existen protocolos de lectura relacionados con las dimensiones modal y objetual, ya que el lector debe usar los sentidos, en especial los del tacto y la vista, para realizar una aproximación apropiada a los conflictos narrativos que presenta el texto, hecho que le exige interactuar continuamente con él a través de los sentidos.

Palabras clave: Prelectores, actos embrionarios, dimensión objetual, dimensión modal. Hervé Tullet

Selfa Sastre, M. (2024). Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura: conceptualización y propuesta de análisis en la obra de Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.



Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura: conceptualización y propuesta de análisis en la obra de Hervé Tullet (1958-)

INTRODUCCIÓN

La educación literaria en prelectores y las dimensiones de los actos embrionarios de lectura: propuesta de conceptualización

El ser humano, desde los primeros momentos de vida, es capaz de establecer relaciones, interactuar con personas y objetos de la cultura humana, aprender y desarrollar su potencial físico, motor, psíquico y afectivo. La educación literaria en la infancia y, muy particularmente, en las primeras edades de esta, debe ser objeto de atención con la finalidad de repensar la oferta y mediación con libros en esta edad (Egan et al., 2022; Mareovich et al., 2023), sin que ello implique la necesidad de anticipar procesos de escolarización que deben darse en etapas posteriores.

En este sentido, será muy necesario que el niño realice inicialmente acciones de tipo más externo con libros, tales como tantearlos y experimentar con ellos (Contin y Rodríguez, 2021; Ramírez, 2021). Más tarde, y en edades más avanzadas, imitará la conducta del adulto, planteando hipótesis y predicciones de, en y a través de la lectura para formar su identidad lectora.

Conocer cómo se configura la inteligencia y la personalidad de los niños es fundamental para un desarrollo adecuado de la labor del mediador lector. Según Guevara y Rodríguez (2023), el mejor momento para la intervención educativa es cuando se está formando una actitud hacia lo desconocido, si bien se ansía aprender. En el primer año de vida, la actividad principal del niño -aquella a través de la cual entra en contacto con el mundo que lo rodea- es la comunicación emocional con quienes lo atienden, bien sean padres, educadores o personas cercanas (Porrás et al., 2020). Aunque aún no podemos hablar de una comunicación verbal, sí que es cierto que este, a través de la mirada o el movimiento del cuerpo, percibe el tacto, el habla, la atención afectuosa y la dirección de la mirada del

adulto, que constituyen grandes incentivos para su interacción con el mundo. Por tanto, se crean nuevas

necesidades que conducen a consolidar aprendizajes iniciales relacionados con la comunicación y la percepción de ver, oír y coger objetos (Chang et al., 2022; Grøver et al., 2023; Rodríguez y Moreno-Llanos, 2020).

Cuando el niño entra en contacto con el libro, cogiéndolo, mordiéndolo, tocándolo, se está formando su atención, percepción y comunicación con este objeto cultural. En este sentido, las experiencias acumuladas con actividades centradas en el libro empiezan a depositarse en su memoria (Hoyne y Egan, 2019).

Si la comunicación afectiva es la actividad principal en esta etapa inicial de la vida, la comunicación exploratoria la sucede (Vigostky, 2010). Se convierte así en la función principal del niño desde el primer año hasta aproximadamente los tres años: ver, oír, coger, amasar, abrir, cerrar, apilar, rodar, comparar, clasificar, son necesidades urgentes en este sensible período del desarrollo humano (Boulaire, 2023). El niño, frente al libro, observa, se concentra, elige, experimenta, cambia un libro por otro de diferente materialidad (tela, engomado, cartón, con luces y sonidos, aromas, *pop-ups* tridimensionales, cargado de rimas, onomatopeyas y aliteraciones, entre otros estímulos sensoriales), interactúa con otros sujetos de su entorno, con el educador y el mediador de lectura. En definitiva, intenta resolver dudas que le genera la actividad práctica con el libro como objeto (O'Farrelly et al., 2018).

En este contexto de experimentación, jugando con el libro, el niño descubre muchas realidades diferentes, ampliando su percepción del objeto y los modos de comunicación que este le suscita. A medida que descubre los libros que están a su disposición, los irá conociendo a su manera, interpretándolos y comprendiendo lo que explora. Por ejemplo, al hojear un libro, el niño prelector no realiza un

simple acto mecánico, sino que, mediante una actividad de tipo objetual (Marcolino, 2013), es decir, con el objeto que tiene en sus manos, se está apropiando de una historia y de los modos de acción y de conducta (de ser lector y de leer) de un instrumento producido por la humanidad.

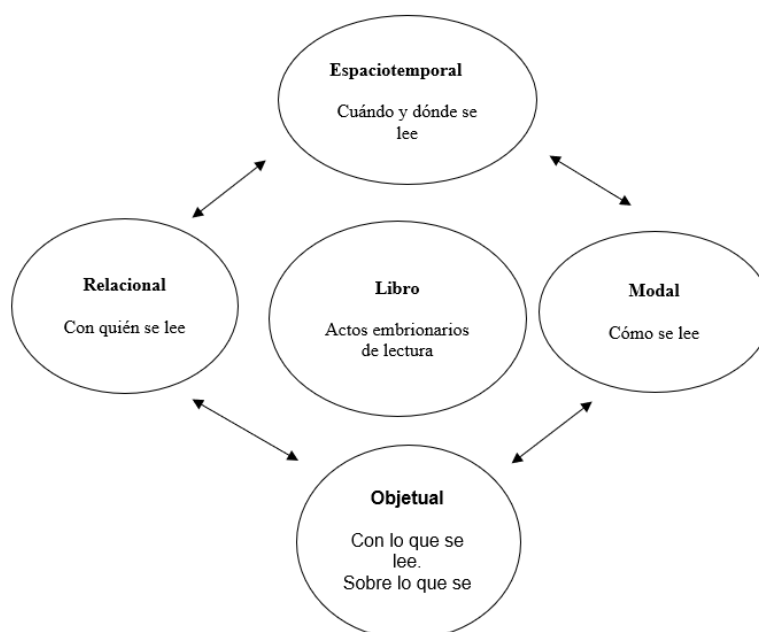
Tras la observación del comportamiento de prelectores y su evolución hasta los 4 y 5 años (Giroto et al., 2020), pueden describirse cuatro fases de relación de prelectores con los libros que les son proporcionados en contextos de animación lectora: apropiación del libro (hasta los 2 años de vida), inclusión de este objeto en sus juegos de fantasía (2-3 años de vida), producción de lenguaje a partir de las imágenes del libro (3-4 años de vida) y, finalmente, descubrimiento efectivo de que contienen historias (4-5 años de vida). En este proceso, podemos decir que inconscientemente forma su imagen de lector, en una fase que denominamos embrionaria, y esto depende de cómo es incluido en contextos de mediación lectora (Cárdenas et al., 2020), de cómo este se siente en las situaciones que vive entre los libros y del lugar que ocupa (Huebner y Payne, 2010; Giroto et al., 2010).

En este proceso de adquisición de la lectura, los niños van adquiriendo individualidades propias y los textos les abren caminos para la constitución de lo que será un lector autónomo en estadios vitales posteriores. Es así como definimos un esquema organizativo de las dimensiones de

los actos embrionarios de lectura (figura 1). Sintetiza y orienta nuestra propuesta práctica de mediación lectora con los más pequeños, desde que son bebés (0 a 2 años) hasta la primera infancia (2-5 años).

Este esquema está pensado especialmente para el trabajo de la lectura con prelectores. Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura son las siguientes: a) dimensión espaciotemporal: dónde y cuándo se lee; b) dimensión relacional: con quién se lee; c) dimensión objetual: con lo que se lee y sobre lo que se lee; y d) dimensión modal: cómo se lee. La dimensión espaciotemporal es aquella que tiene en cuenta las variables del tiempo y del espacio, es decir, en qué momento del día y durante cuánto tiempo se desarrolla el acto de lectura, y en qué lugar concreto se lleva a cabo este. El espacio puede ser tanto una zona de lectura específicamente creada para ello como otro lugar más indeterminado en el que puedan crearse contextos de mediación lectora (Calvo y Taberner, 2015, p. 51). La dimensión relacional tiene que ver con el mediador de lectura, el cual tiene que poseer una voz clara. No es lo mismo leer una historia que facilitar la interacción de prelectores con esa misma historia. La primera es una práctica de lectura lineal y la segunda una práctica de lectura secuenciada, que exigirá realizar pausas a modo de interpelaciones. Así, el mediador deberá ensayar su mediación para descubrir, entre otros aspectos, la

Figura 1
Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura



Fuente: Elaboración a partir de la investigación de Marcolino (2013), que discute las dimensiones en la creación del juego de rol en Educación Infantil.

Selfa Sastre, M. (2024). Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura: conceptualización y propuesta de análisis en la obra de Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.

articulación de signos de sorpresa, la indagación de imágenes e incluso objetos que pueda necesitar y que remiten directamente al texto escrito (Martín-Macho y Neira-Piñero, 2017; Vivaldi y Allen, 2021). La dimensión objetual tiene que ver tanto con la materialidad del libro (y la experimentación que se lleva a cabo con él cuando se lee) como los contenidos de lectura (Ruiz Guerrero y Molina Puche, 2021). Finalmente, la dimensión modal, intrínsecamente relacionada con la relacional (con quién se lee) es aquella que tiene que ver con los protocolos y modos de lectura. Por tanto, esta dimensión abarca todo lo que tenga que ver con la aproximación del niño prelector al libro (Cerrillo et al., 2002; Larrañaga y Yubero, 2005, p. 44).

Desde este punto, de vista, la tesis formulada por nosotros es que las acciones llevadas a cabo por el mediador, que posibilitan el aprendizaje y desarrollo de una buena actitud lectora, son aquellas que se centran en estas cuatro dimensiones de los actos embrionarios de lectura, las cuales abren el camino en el prelector a la capacidad de leer respetando sus especificidades vitales (Junqueira de Souza y Martins, 2016).

METODOLOGÍA

Objetivo

Tras la conceptualización de las dimensiones de los actos embrionarios de lectura, el objetivo general de nuestro estudio es el siguiente:

- Analizar la dimensión objetual y la dimensión modal de los actos embrionarios de lectura en la obra de Hervé Tullet, así como los contenidos narrativos que son compartidos en estas obras y que tienen que ver con estas dos dimensiones de los actos embrionarios de lectura.

De este objetivo general, se desprenden, en consecuencia, dos objetivos específicos:

- Determinar cómo la materialidad del libro y, relacionado con esta, los contenidos de una obra pueden ser considerados embriones de lectura a partir de libros específicamente creados para prelectores;
- Explicar y señalar los modos de lectura que pueden llevarse a cabo con este tipo de libros en contextos de mediación lectora con prelectores.

Optamos, pues, por las dimensiones objetual y modal ya que cuando se quiere analizar estas en la obra literaria de un autor, convendrá enfatizarlas en tanto que abordan cuestiones relacionadas con *sobre lo que se lee* y con el *cómo se lee*, aspectos que nos llevan, sin duda, a referirnos también al espacio y al tiempo (dimensión espaciotemporal), así como con *quién se lee*, es decir, el mediador de lectura (dimensión relacional).

Instrumentos

El instrumento que se utiliza para nuestra investigación es la obra de Hervé Tullet (1958), en concreto 15 títulos publicados entre los años 2001-2021 que son representativos de este autor francés. Tullet es un artista, ilustrador y autor de literatura infantil para prelectores. Su obra permite analizar las dimensiones de los actos embrionarios de lectura antes referidas en situaciones de mediación lectora con prelectores de 0 a 3 años. Esto es así porque podemos hablar de libros que invitan a la experimentación y al juego. Se trata de libros-objeto, que son el resultado de la intervención de un artista, el cual, haciendo uso de una técnica, juega con la disposición de los elementos e incluye nuevos materiales para favorecer la interactividad de los lectores (Agrelo Costas y Mociño González, 2019, pp. 63-30; Taberner Sala, 2019). Además, cuentan con una presencia escasa de texto. Son libros sorprendentes que van más allá de lo que el propio libro contiene. Los libros de Tullet necesitan de la participación del prelector porque son una continua invitación que el autor realiza a estos para que jueguen con ellos, ofreciendo, de este modo, una portentosa herramienta para el desarrollo cognitivo del sujeto.

No podemos considerar en su totalidad, por razones de espacio, toda la obra de Tullet, pero sí una muestra representativa de ellos. Los títulos seleccionados responden a esta idea de representatividad del quehacer artístico de este autor. Para la selección de textos de Tullet, que pueden encontrarse en la bibliografía final de este trabajo y de los que se han manejado las traducciones a la lengua española, hemos adoptado los criterios que propone Lluch (2010, pp. 127-130) para destacar libros para prelectores. En general estos criterios tienen que ver con textos que invitan a juegos corporales y movimientos como aplaudir y tocar; textos de carácter breve y llamativos por el colorido de las imágenes; textos que cuentan una historia a través principalmente de imágenes; y textos que invitan a los bebés, a partir de la mediación lectora, a inferir el significado de nuevos conceptos relacionados con la forma, el color, la textura y el tamaño de objetos.

Procedimiento

El análisis del contenido de los textos escogidos como instrumentos de investigación supone el uso de una metodología de tipo cualitativo, que está basada en el análisis de contenidos y modos de lectura, que nos conducirá a señalar los aspectos más relevantes de la obra de Tullet en relación con las dimensiones de los actos embrionarios de lectura. Se trata, pues, de una investigación que facilita el poder desarrollar “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto y cuya finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones y una guía práctica para la acción” (Krippendorff, 1990, p. 28, citado en Hernández-Ortega et al., 2023, p. 100).

Resultados

1. Dimensión objetual

La dimensión objetual tiene un peso fundamental en los actos embrionarios de lectura, ya que esta está relacionada con la propia materialidad del libro, así como con los contenidos de carácter conceptual que presenta la lectura de un texto. En los libros de Tullet, clasificados en las líneas anteriores como libros-objeto, la materialidad no se refiere específicamente al objeto físico del libro, ni la tipografía y ni siquiera al texto, sino, sobre todo, a la interacción entre estas y el prelector desplegada en el tiempo y el espacio (Alaca, 2018). Se trata, por tanto, de objetos de lectura, los cuales poseen una expresión de arte visual y literario con múltiples potencialidades educativas y metodológicas (Ramos y Mociño González, 2017, p. 6). Estas expresiones artísticas nos conducen, lógicamente, a los contenidos y conflictos narrativos que el mediador lector trabajará con los prelectores.

En los libros seleccionados de 0 a 3 años de Tullet existen, en primer lugar, conflictos narrativos relacionados con una gran diversidad de embrollos. Son historias con enredos que remiten a formas geométricas básicas (círculos, por ejemplo) y personificadas, a juegos infantiles vinculados a la situación espacial de objetos, a la velocidad con que pueden moverse estos. En *Jugamos* (Tullet, 2015), un círculo amarillo realiza un viaje acompañado de una fina línea negra. En este viaje, el círculo amarillo sube por encima de la línea, baja por debajo de esta, y, cuando la línea se agita, el círculo amarillo gira como una noria hasta descubrir que no está solo: a lo largo del círculo que traza la línea negra hay otros círculos de color azul y rojo. El círculo amarillo, cuando deja de girar sobre el trazado de la línea negra, recupera la horizontalidad y prosigue su viaje

en línea recta por una zona oscura y negra, por el trazado de una cabeza roja hasta incrustarse en un semáforo bicolor (verde y rojo) en el que falta el círculo amarillo. Finalmente, el círculo amarillo concluye su viaje dando volteretas sobre sí mismo junto a otros círculos rojos y azules.

¡*Wauuu!* (Tullet, 2017) no es propiamente un libro, aunque sí remite a un tipo de lectura relacionada con juegos en los que la lógica tiene un papel fundamental. El contenido de esta obra es el de 25 cartulinas de 3 círculos (rojo, amarillo y azul) y el de 25 cartulinas de 6 círculos (2 rojos, 2 amarillos y 2 azules). Por tanto, la forma geométrica del círculo es la que propicia la manipulación y la lectura de esta obra, que consiste en colocar medianas circunferencias en los círculos vacíos de cada una de las cartulinas, pero de acuerdo con una lógica de lectura: solo podrán ponerse, por ejemplo, fichas azules en círculos rodeados de este color o en secuencias en los que este deba aparecer de una manera lógica. Este juego de lectura permite la construcción de secuencias deducibles y combinaciones de círculos, lugar geométrico por excelencia en esta obra, relacionadas con la identificación de tres colores: el rojo, el amarillo y el azul.

La lectura de otro tipo de formas es la que Tullet propone en *Juego de combinaciones* (Tullet, 2011). Aquí ya no hay formas geométricas cilíndricas como en las dos obras anteriores, sino que aparecen objetos y materialidades básicas conocidas por el prelector partidas por la mitad y que habrá que combinar para obtener diferentes imágenes posibles. Cada hoja de este libro aparece dividida en 4 partes: por ejemplo, la mitad de un globo rojo, la mitad de una estrella amarilla, la mitad de un pez rojo y la mitad de la corola de una flor verde. Esas mitades, al moverlas, pueden combinarse con sus otras mitades, pero también con mitades de objetos y realidades que permiten hasta 50 imágenes posibles. En *Formas* (Tullet, 2020), un texto acordeón con troqueles que viene en un estuche, Tullet invita a desplegar el libro para encontrar diferentes siluetas de cuadrados, círculos, rectángulos verticales, horizontales, romboides y hasta una cruz. Es así como la lectura de estos dos textos estimula la creatividad del prelector y la activación de la imaginación relacionada con formas en principio imposibles, pero que, a medida que la lectura de la obra avanza, tienen cabida en la imaginación.

En segundo lugar, existen obras de Tullet en los que el color sostiene el conflicto narrativo. Es el caso de *Colores* (Tullet, 2021), un libro que invita al descubrimiento y la observación tras la combinación de colores. La obra comienza con unas pinceladas de amarillo, azul y verde que

se acercan a un punto gris. Cuando estos tres colores lo han alcanzado, se producen diversas mezclas de colores (azul y amarillo que resultan el verde, rojo y azul para formar el violeta, amarillo y rojo que producen el naranja) que, al ser combinados con el blanco, se aclaran, y, al ser mezclados con el negro, se oscurecen. Es un texto que, como afirma el propio Tullet, está pensado para “jugar, mirar, mezclar, descubrir, pero sobre todo ... ¡Diviértete muchísimo!” (Tullet, 2014, p. 56). Algo semejante sucede en *Mézlalo bien* (Tullet, 2017), en el que se invita al prelector a juntar todos los colores en la palma de su mano y experimentar mezclándolos entre ellos. El resultado es, por ejemplo, el color verde, que resulta de la mezcla del azul y el amarillo; o el violeta, al mezclarse el azul con el rojo. *Rosa limón* (Tullet, 2001) es otra original propuesta de Tullet para que los más pequeños aprendan los colores. El texto presenta un conjunto de adivinanzas relacionadas con el cromatismo de objetos, frutas, construcciones y hasta realidades humanas. Estas adivinanzas pretenden que el prelector juzgue la lógica de la realidad en cuestión. Por ejemplo, “Limón ¿Rosa?” (Tullet, 2001, p. 2). O esta otra: “Nieve ¿Roja?” (Tullet, 2001, p. 4) Este cuestionamiento es posible gracias a la forma y a las imágenes llamativas de los colores. Las soluciones a las adivinanzas, es decir, realidades que la lógica humana relaciona con un color (limón *amarillo* o nieve *blanca*) aparecen en el anverso de la portada y en la contraportada de esta obra.

En tercer lugar, Tullet presenta obras asociadas a la trama de un cuento tal como este queda representado en el imaginario infantil, es decir, con protagonistas animados que desarrollan una acción en un espacio y lugar determinados. Ahora bien, en *Sin título* (Tullet, 2013), Tullet muestra al lector el propio proceso de creación de un cuento, con personajes a medio hacer que quieren satisfacer la necesidad de lectura del lector. Son personajes animados (una princesa azul, una serpiente verde, un cerdo rosa, un perro anaranjado, un monstruo rojo bien redondo y el boceto de una figura humana) que interpelan al propio Tullet a que acabe de construir la historia con ellos. Tullet les hace caso y construye un texto en el que “el monstruo malo se fue, desapareció, se evaporó.” (Tullet, 2013, p. 45). A los personajes esta iniciativa no les satisface. Uno de ellos llega a decir al propio Tullet que tiene mejores cuentos: “-Los tienes mejores...” (Tullet, 2013, p. 48). Es entonces cuando Tullet los invita a marcharse. Los personajes descubren que por sí mismos no pueden crear un cuento y se despiden de su potencial lector. Se trata esta de una obra en la que, en un ejercicio claro de metaliteratura y metaficcionalidad (Ruiz y Molina, 2018),

el autor se adentra en su interior de esta para aclarar su función creadora (De-Amo, 2010).

En cuarto lugar, podemos hablar de textos en el que los sentidos -y en especial, el de la vista- juegan un papel fundamental para realizar una lectura satisfactoria del texto. No es que en los otros títulos de Tullet hasta aquí presentados los sentidos no tengan un papel activo. Desde luego que lo tienen, en especial la vista y el tacto, pero en las obras que vamos a referirnos uno de los cinco sentidos, o los cinco sentidos en su totalidad, son imprescindibles para la lectura del texto. El primero de ellos es *Cinco Sentidos* (Tullet, 2013). El texto se presenta con dos paratextos iniciales: una mano que con 5 dedos representa cada uno de los 5 sentidos humanos. El segundo es la ilustración concreta de estos sentidos: un ojo negro asociado a la vista, una oreja negra relacionado con el oído, una nariz puntiaguda vinculada con el olfato, unos labios grandes que representan el gusto y una mano, como la de la portada del texto, pero en este caso roja, que sugiere el sentido del tacto. A continuación, Tullet desarrolla en cada una de las páginas de esta obra las potencialidades de los cinco sentidos. Los desarrolla a partir de imágenes que podemos percibir especialmente por el sentido tratado, aunque no exclusivamente. Por ejemplo, con la vista, el prelector puede ver el azul del mar -como el de la imagen que enseña Tullet- pero este mar también puede ser escuchado con el oído, probado con el gusto y descubrir así el agua salada, tocado con el cuerpo y olido con la nariz. Otro ejemplo es el de una vela amarilla que Tullet asocia al olfato, pero que puede ser tocada con la mano, con lo que podemos quemarnos, escuchar el silencio de la llama que va consumiéndose y percibir por la vista la luz de vela cuando estamos en un lugar oscuro. En este caso, el sentido del gusto no tiene lógica humana cuando se asocia a una vela, pero la imaginación en las obras de Tullet hace que todo sea posible. Decimos esto porque en las dos últimas páginas de esta obra, Tullet añade un sentido más a los cinco humanos: el de la imaginación. Así presenta una figura que puede ser tocada, olida, gustada, vista y probada con los labios. El prelector tiene que imaginar lo que le sugiere el contacto con esta imagen.

En Juego de ojos (Tullet, 2007), Tullet juega con troqueles y agujeros en forma de ojos que invitan al niño a la percepción de un conjunto de personajes, que aparecen de un modo inconexo a lo largo de la obra pero que provocan la sonrisa del lector. Se trata, pues, de un libro-juego para experimentar con la vista la lectura de figuras aparentemente inconexas, como son un niño de nombre Roberto que mira al lector con sus ojos troquelados o el de

dos setas que con sus ojos invitan a jugar al lector. Por su parte, en *Juego de sombras* (Tullet, 2007), se presenta la búsqueda de un animal, a través de la vista de un ruido, que suena en la oscuridad del jardín. Con la ayuda de una lámpara, el lector descubrirá que no es un pájaro o una ardilla que se mueven en la rama de un árbol, ni siquiera misteriosas criaturas escondidas en el matorral. Tampoco un lobo, una serpiente, un zorrillo o un elefante que se han colado en el jardín. Los sentidos de la vista, ya adecuada a la oscuridad del espacio del vergel, y del oído que descubre la presencia del animal, permiten al lector descubrir que es un gato: “¡Pero si es el gato que nos estaban esperando!” (Hullet, 2007, p. 10). Tras el descubrimiento del animal, el lector recobra la calma y se le invita a entrar de nuevo en casa para empezar a soñar: “¡Entra rápido a acostarte, que ya es hora de ir a soñar!” (Tullet, 2007, p. 12).

2. Dimensión modal

En las obras seleccionadas de Tullet, las imágenes como primer paratexto fundamental de lectura son las que permiten al mediador lector aproximar al prelector al texto (Santiago-Ruiz, 2021). Al tratarse de obras con una notable ausencia de palabras, este hecho provoca “la significación máxima de la imagen y su relación con el soporte en la generación de sentidos” (Taberner, 2019, p. 33). Así, cada imagen tiene un valor por sí mismo y estas permiten examinar los objetos y sus significados en la vida cotidiana (Guimaraes y Cardoso, 2016), tal como propone la *Artifactual Literacy* (Pahl y Rowsell, 2012):

We therefore propose an approach that examines objects and their meanings in everyday life and also acknowledges the situated nature of texts in places and communities. We have labelled this approach artifactual. (p. 130).

Son imágenes de círculos -normalmente amarillos, rojos y azules como en *Un libro* (Tullet, 2012), *Jugamos* (Tullet, 2015), y *¡Wauu!* (Tullet, 2017)- que se mueven al ser pulsados, se multiplican cuando el prelector aplaude, se mezclan con otros colores primarios, como en *Mézlalo bien* (Tullet, 2017), e incluso se esfuman al ser sopladados. También pueden situarse en cualquier parte de la página del libro cuando el prelector mueve hacia la izquierda, la derecha, arriba o abajo el libro. Es así como, por ejemplo, el niño lo percibe en *Un libro* al inclinar las páginas de este. Sigue, de este modo, las indicaciones del mediador que adopta la voz de Tullet: “¡Ya está! Muy bien ... Ahora inclina el libro hacia la izquierda, ¿A ver...? ¿Y hacia la derecha? ¡Excelente! Mueve el libro una vez más, para

poner un poco de orden...” (Tullet, 2012, pp. 20-26). El modo de lectura se asemeja al de un juego en el que el prelector adopta un papel fundamental.

En *Colores* (Tullet, 2021), Tullet invita al niño a experimentar y tocar los colores: “¡Coge con los dedos un poco del azul ... y acaricia el amarillo” (Tullet, 2013, p. 14). Esta experimentación será posible si el mediador facilita la puesta en práctica de esta acción de tocar. Solo así la forma de realizar la lectura irá avanzando progresivamente hasta conseguir jugar con toda la paleta de colores básicos, lo cual permite al prelector obtener colores como el verde, violeta, naranja, así como comprobar cómo el color blanco aclara los colores y el negro los oscurece. Las imágenes y el juego relacional con los colores también se significan en *Rosa limón* (Tullet, 2001). Es el mediador el que muestra al niño la imagen de una manzana gris, de unas nubes marrones y de una naranja azul. El descubrimiento de estos colores asociados a objetos y la interrogación sobre estas asociaciones son las acciones que el mediador debe preparar para que la lectura sea adecuada.

Un segundo aspecto de la dimensión modal en las obras de Tullet es el que tiene que ver con la interpelación. El mediador de lectura tiene que ser el causante de que el prelector participe de esa interpelación. Así, en *Sin Título* (Tullet, 2013), ya en las dos primeras páginas, aparecen dos personajes que están mirando e iniciando el primer diálogo con el sujeto: “-Eh, ¡mira! ¡Nos están mirando!” (Tullet, 2013, p. 4). Esa exclamación es la demanda que Tullet realiza para que el niño se sienta uno más de la narración y realice una lectura interactiva del texto. En *Colores* (Tullet, 2021), la interpelación adopta una forma de interrogación directa: “¿Preparados?” (Tullet, 2014, p. 4). Tras el sí del prelector, se invita a este a pulsar un punto gris que dará paso a la aproximación del resto de colores, que conformarán una gran amalgama pictórica. Lo mismo sucede en *¿Jugamos?* (Tullet, 2015). El requerimiento de lectura aparece ya en la misma portada del libro. Su función es la de iniciar una lectura compartida a través del juego con objetos de distinta índole y variedad.

La interpelación también la utiliza Tullet como un modo de lectura que incita al niño a realizar las primeras asociaciones lógicas. Es así como este lo percibe en *Rosa limón* (Tullet, 2001), una obra cuyo propósito es estimular la imaginación más allá de la lógica humana: “¿Ya has probado patatas fritas rojas, nadado en el mar amarillo, acariciado un elefante rosa?” No, porque no existe. ¿Y por qué no?” (Tullet, 2011, p. 112). De ahí que cada realidad que Tullet ofrece al prelector sea un sintagma formado por

un sustantivo - el que refiera la imagen de dicha realidad - y un adjetivo entre signos de interrogación: “Sangre ¿blanca? Manzana ¿gris?” (Tullet, 2001: 99) son algunos de los ejemplos que el mediador lector deberá trabajar con el prelector para espolear la imaginación de este.

En *Tengo una idea* (Tullet, 2019), el juego de lectura es similar. En este caso, Tullet, a través del mediador de lectura, demanda que el prelector imagine que su cabeza es un pozo en el que van cayendo semillas (representan las ideas) que, con el tiempo y la maduración suficiente, fructifican: “Unas cuantas semillas se ensamblan, y así ... ¡Oh! ¡Tengo una idea! (Tullet, 2017, pp. 67-68).

Finalmente, la interpelación es la que da paso a la acción a partir del juego con las manos y otras partes del cuerpo. En *Juego de las combinaciones* (Tullet, 2011), Tullet requiere que el prelector, siguiendo las pautas de lectura del mediador, mueva las cuatro pestañas que tiene cada página del libro para lograr resultados que tengan que ver con objetos posibles (una manzana), pero también objetos imaginados: un sol amarillo que tiene cuello marrón con bordes violetas. La combinación de estas dos pestañas es lo que da lugar a la formación de realidades irreales pero que perfectamente tienen cabida en la imaginación del niño. Del mismo modo, en *Juego de ojos* (Tullet, 2007) el mediador debe aproximar la cara del niño prelector a cada uno de los troqueles, en forma de ojo, que presentan las páginas de esta obra. Solo así será capaz de imaginar, por ejemplo, dos setas con un ojo cada una cuyo propósito es pasar un rato jugando juntas. En *¡Baila!* (Tullet, 2021), el movimiento acompasado de manos y ojos, acción que debe mediarse a partir del despliegue del progresivo del libro, da como resultado el descubrimiento de diversas posturas corporales.

Una tercera característica de la dimensión modal es la que está relacionada con el uso de objetos, más allá del propio libro, para explotar la finalidad máxima de la lectura. En *Juego de sombras* (Tullet, 2007), el propio Tullet ya señala en la contraportada que para este libro-juego “necesitas la ayuda de un adulto en la oscuridad y con una lámpara todo se volverá mágico. Crecerán flores y volarán peces en las paredes y el techo” (Tullet, 2007, p. 15). En *Juego de luces* (Tullet, 2008), también en la contraportada “se recomienda la presencia de un adulto. [...] Con la ayuda de una lámpara todo será más mágico” (Tullet, 2007, p. 15). La función del mediador de lectura va más allá de la única interacción con el texto. Se requieren, pues, de otros elementos que faciliten alcanzar la finalidad de lectura.

CONCLUSIONES

Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura conceptualizadas en este trabajo, y en especial las dimensiones objetual y modal, son las que posibilitan a los prelectores, a partir de contextos específicos de mediación lectora, a tomar contacto con libros-objeto, bien sea de modo material, visual, con su forma, con las imágenes que en estos textos aparecen y, en general, con todo aquello que permite concebir el libro como un soporte de lectura apropiado para estimular el desarrollo inicial de esta habilidad lingüística en edades muy tempranas.

El análisis de las dimensiones objetual y modal en 15 obras de Hervé Tullet nos faculta para hablar de un tipo de textos multimediáticos, capaces de estimular los sentidos a través de la interacción discursiva, de la articulación de lenguajes diferentes y que pueden ser explotados desde el punto de vista estético-literario a través del tacto, para manipular, y de la vista para seguir con la mirada conflictos narrativos, que se desarrollan y se resuelven de un modo muy particular.

En este sentido, los libros de Tullet son textos impresos con imágenes sugerentes y coloridas, que evocan sonidos de todo tipo y que invitan al movimiento de partes o la totalidad del cuerpo, que contienen círculos que se mueven, puntos que se agrupan y dispersan, que mezclan colores para obtener nuevas tonalidades y que presentan personajes que entran y salen del libro interpellando incluso al autor de este.

Es así como podemos concluir que las obras estudiadas en este trabajo destacan por ofrecer protocolos de lectura más allá de la literalidad de un texto y de una imagen, ya que presentan situaciones en las que el prelector puede descubrir diferentes y singulares posibilidades de lectura, las cuales son solo el punto de partida para construir una historia única y personal.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Contribución de los autores: Conceptualización, MSF; metodología, MFS; análisis MFS; preparación del manuscrito, MFS; revisión y edición, MFS

Fondos: Esta investigación no recibió financiación externa.

Nota: Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA 2024 (VOLUMEN 1)

REFERENCIAS

Fuentes primarias. Obras seleccionadas de Hervé Tullet

- Tullet, H. (2001). *Rosa limón*. Editorial Destino.
- Tullet, H. (2007). *Juego de ojos*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2007). *Juego de sombras*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2011). *Juego de las combinaciones*. Editorial Phaidon.
- Tullet, H. (2008). *Juego de luces*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2013). *Cinco sentidos*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2015). *¿Jugamos?* Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2015). *Sin título*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2017). *¡Mézclalo bien!* Chronicle Books.
- Tullet, H. (2017). *¡Oh! Un libro que habla*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2019). *Tengo una idea*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2020). *Flores*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2020). *Formas*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2021). *Baila*. Editorial Kókinos.
- Tullet, H. (2021). *Colores*. Editorial Kókinos.

Fuentes secundarias

- Agrelo Costas, M. E. y Mociño González, I. (2019). Libro-obxecto: do artefacto ás infinitas lecturas. En A. M. Ramos y I. Mociño González (Eds.). *Libro-obxecto e xénero estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 63-80). Universidade de Vigo.

Selfa Sastre, M. (2024). Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura: conceptualización y propuesta de análisis en la obra de Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.

- Alaca, I. V. (2018). Materiality in picturebooks. En Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 59-68). Routledge.
- Boulaire, C. (2023). Rhythm and Musicality in Baby Books. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09528-w>
- Calvo Valios, V. y Tabernero Sala, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 47-66.
- Cárdenas Conejeros, K. A., Moreno Núñez, A. y Miranda Zapata, E. (2020). Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chang, C. S., Hsieh, F. J., Chen, T. Y., Wu, S. C., Tzeng, O. J. y Wang, S. (2022). Revisiting dialogic reading strategies with 12-month-old infants. *Early Childhood Education Journal*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01385-4>
- Contin, L., y Garrido, C. R. (2021). La lectura del libro en la escuela infantil como facilitador de la atención en bebés. En L. Conti y J. L. de los Reyes (Eds.), *Los objetos sí importan: Acción educativa en la escuela infantil* (pp. 83-108). Horsori.
- De-Amo Sánchez Fortún, J. M. (2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: El caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado. *Ocnos*, 6, 1-33. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2010.06.02>
- Egan, S. M., Moloney, M., Pope, J., Breatnach, D. y Hoyne, C. (2022). From stories at bedtime to a love of reading: Parental practices and beliefs About reading with infants. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984221123710>
- Giroto C. G. G. S., Junqueira de Souza, R., Kanthack Hernandez, E. D. y Selfa Sastre, M (2020). Literary Education in early childhood: contradictions between what is promised and what is delivered. *Early Years*, 40(4-5), 457-470. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1833181>
- Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., y Strømme, H. (2023). Developing communication through objects: Ostensive gestures as the first gestures in children's development. *Developmental Review*, 68. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-113011-143802>
- Guevara, I. y Rodríguez, C. (2023). Developing communication through objects: Ostensive gestures as the first gestures in children's development. *Developmental Review*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101076>
- Guimarães, G. y Cardoso, M. C. (2016). Literatura infantil na sociedade multimidiática. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 47, 185-202. <https://doi.org/10.1590/2316-4018479>
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J. y Bañares-Marivela, E. (2023). Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en *La Casa de Papel*. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 81-110. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15724>
- Hoyne, C. y Egan, S.M. (2019). Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits. *An Leabh Og*, 12(1), 77-92. <https://www.researchgate.net/publication/335627073>
- Huebner, C. y Payne, K. (2010) Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 195-201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Junqueira de Souza, R. y Martins Motoyama, J. F. (2016). Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*, 10(3), 25-31. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2017v12n1.34600>
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43 - 60. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2005.01.04>
- Marcolino, S. (2013). *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. [Tesis doctoral]. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. <http://hdl.handle.net/11449/106628>.

Selfa Sastre, M. (2024). Las dimensiones de los actos embrionarios de lectura: conceptualización y propuesta de análisis en la obra de Hervé Tullet (1958-). *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 48-69.

- Mareovich, F., Jauck, D. E. y Peralta, O. A. (2023). Análisis de las intervenciones de bebés de 9 meses durante la lectura compartida. *Acta de investigación psicológica*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/d10.22201/fpsi.200774719e.2023.1.484>
- Martín-Macho Harrison, M. y Neira-Piñeiro, M. R. (2017). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>
- O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., y Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 69-83. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.12.001>
- Pahl, K. H. y Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151. <https://doi.org/10.5070/B82110050>
- Porrás Cruz, L. T., Buitrago Bonilla, R. E. y Gutiérrez Torres, A. M. (2020). Comunicación emocional no verbal en la infancia, análisis en el aula desde la metodología observacional. *Know and share psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4343>
- Ramírez Bañuelos, E. E. (2021). El libro que somos. La lectura desde la cuna y en la primera infancia. En M. T. Orozco López (Ed.). *Miradas en torno a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes* (pp. 27-39). Universidad de Guadalajara.
- Ramos, A. M. y Mociño González, A. M. (2019). Introducción. En A. M. Ramos y I. Mociño González (Eds.), *Libro-objeto e xénero estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 5-14). Universidade de Vigo.
- Rodríguez, C. y Moreno-Llanos, I. (2020). A pragmatic turn in the study of early executive functions by object use and gestures. A case study from 8 to 17 months of age at a nursery school. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1-48. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-020-09578-5>
- Ruiz Guerrero, L. y Molina Puche, S. (2018). ¿Quién teme al lector feroz? Sin título, de Hervé Tullet, y las convenciones del cuento clásico. *Álabe*, 17. <http://doi: 10.15645/Alabe2018.17.3>
- Ruiz Guerrero, L. y Molina Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>
- Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510
- Taberero Sala, R. (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Vivaldi, R. A. y Allen, M. L. (2021). Beyond literal depiction: Children's flexible understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105208>