

Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo

Ester TRIGO IBÁÑEZ
Roberto SAIZ PANTOJA
Eva SÁNCHEZ ARJONA
Manuel Francisco ROMERO OLIVA

Datos de contacto:

Ester Trigo Ibáñez
Universidad de Cádiz
ester.trigo@uca.es

Roberto Saiz Pantoja
Universidad de Cádiz
roberto.saizpantoja@alum.uca.es

Eva Sánchez Arjona
Universidad de Cádiz
eva.sanchezarjona@alum.uca.es

Manuel F. Romero Oliva
Universidad de Cádiz
manuelfrancisco.romero@uca.es

Recibido: 06/10/2022
Aceptado: 28/10/2022

RESUMEN

Este trabajo estudia las posibilidades que ofrece la implementación de libros ilustrados de no ficción para desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado de segundo de Educación Primaria. Desde la creación de un tercer espacio educativo, se diseña e implementa una secuencia didáctica para abordar desde una perspectiva crítica e interdisciplinar los inventos en el área de Ciencias Sociales. Las sesiones fueron grabadas y transcritas para analizar las habilidades de pensamiento crítico que se activaron en el alumnado y las estrategias didácticas aplicadas por los mediadores. Se utilizó un guion de observación para sistematizar la información y se realizó un análisis categórico e interpretativo utilizando NVivo-12. Los resultados indican que las estrategias de lectura compartida aplicadas por los mediadores durante la implementación de la secuencia didáctica fueron efectivas para permitir que el alumnado desarrollara habilidades de pensamiento crítico asociadas al nivel inferencial de comprensión lectora. Se concluye que el libro ilustrado de no ficción y su modelo de lectura constituyen una práctica idónea para propiciar el pensamiento crítico en edades tempranas, incidiendo en el lugar que, en este proceso, ocupa la formación inicial y permanente del profesorado y la ayuda que ofrecen los programas para la innovación educativa.

PALABRAS CLAVE: Sociedad de la información; Investigación participativa; Lectura; Formación del profesorado.

Develop critical thinking with the illustrated non-fiction book in the framework of the third educational space

ABSTRACT

This work studies the possibilities offered by the implementation of illustrated non-fiction books to develop critical thinking in students in the second year of Primary Education. Since the creation of a third educational space, a didactic sequence is designed and implemented to approach inventions in Social Sciences from a critical perspective and interdisciplinary. The sessions were recorded and transcribed to analyze the critical thinking skills that were activated in the students and the teaching strategies applied by the mediators. An observation script was used to systematize the information and a categorical and interpretive analysis was performed using NVivo-12. The results indicate that the shared reading strategies applied by the mediators during the implementation of the didactic sequence were effective in allowing students to develop critical thinking skills associated with the inferential level of reading comprehension. It is concluded that the illustrated non-fiction book and its reading model constitute an ideal practice to promote critical thinking at an early age, emphasizing the place that, in this process, the initial and permanent training of teachers and the help they offer. programs for educational innovation.

KEYWORDS: Society of Information; participatory research; Reading; Teacher training.

Introducción

Inmersos en la sociedad de la información, de pleno en la era de la posverdad y la desinformación, sigue resultando necesario prestar atención a la creación de estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico. Así, existen trabajos centrados en relacionar las habilidades cognitivas de pensamiento crítico con las estrategias de lectura que se movilizan en los diferentes niveles de comprensión lectora –literal, inferencial y crítico– (Doll & Parra, 2021; Sánchez Carlessi, 2013).

Según Cassany (2022, p. 18), el concepto de *lectura crítica* “surgió en la época en que se descubren los *analfabetos funcionales*, las personas que, pese a completar sus estudios básicos y poder oralizar la grafía, son incapaces de recuperar las ideas relevantes de un escrito y relacionarlas con su entorno”.

Y es que, a medida que avanzamos en la construcción de la sociedad digital, somos más conscientes de los retos y desafíos que esta plantea para forjar ciudadanos críticos, capaces de desentrañar los significados implícitos que esconden los textos a los que se enfrentan diariamente o de construir interpretaciones personales de estos (Dávila & Elovich, 2022; Tabernero, 2022).

Por ello, los sistemas educativos europeos están trabajando para consolidar una serie de competencias que la ciudadanía debe haber desarrollado al finalizar su escolarización obligatoria. En España, estas competencias las regula el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas*

mínimas de la Educación Primaria. De las ocho propuestas, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) es el vehículo para acceder al conocimiento. Se ha constatado que el éxito escolar está relacionado con el nivel de CCL que desarrollan los estudiantes. De hecho, el último informe TIMSS evidenció que los estudiantes con bajo nivel en matemáticas y ciencias poseen también bajo nivel en comprensión lectora (MEFP, 2020).

Esta preocupación social tiene un reflejo directo en la comunidad investigadora. No en vano, en los últimos años se han multiplicado los estudios centrados en la formación de lectores críticos, comprometidos con las problemáticas más acuciantes de la sociedad (Cañas et al., 2022). En consecuencia, se han realizado investigaciones dedicadas a la Educación Infantil (O'Reilly et al., 2022), Educación Primaria (EP) (Von Gillern et al., 2022), Educación Secundaria (Zárete, 2019), enseñanzas universitarias (Gordillo & Flórez, 2009), e incluso en la enseñanza de segundas lenguas (Bori, 2022).

De acuerdo con lo anterior, se han desarrollado metodologías para ayudar a los estudiantes a acercarse a textos de diversa índole, desde la perspectiva literaria (González-Ramírez et al., 2022) hasta la científica (Fajkisová, 2022).

Sin embargo, abordar los problemas relativos a la literacidad crítica tan solo desde la lectura supondría acercarse a un complejo problema social desde una visión parcial y reduccionista. Por ello, en los últimos tiempos, las administraciones han creado planes y programas para favorecer la innovación educativa y solventar, desde las bases, las problemáticas más acuciantes de nuestra sociedad.

En este contexto surge el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), “un elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de la competencia lingüística que también sirve para garantizar los principios de igualdad y equidad” (Trujillo & Rubio, 2014, p. 32).

Así, los centros escolares que desarrollan su PLC han adoptado acuerdos para trabajar la CCL tanto en áreas lingüísticas como en áreas no lingüísticas, lo que les ha obligado a repensar sus planes de lectura, revisar el inventario de libros que componen sus bibliotecas, descubrir, desde la formación permanente del profesorado, metodologías de trabajo que favorecen la cooperación o el aprendizaje ubicuo (Vaillant & Marcelo, 2021) y recursos que contribuyen a disminuir el número de analfabetos funcionales del sistema social (Baró, 2022).

En consonancia con esto, como indican Hernández y Sancho (2019), aparecen diversos escenarios para la formación docente, entre los que destacamos la creación de un *tercer espacio*, concebido como un espacio híbrido que reúne al profesorado de la universidad y de los centros escolares, lo que implica mayor valoración del conocimiento práctico y una ruptura de la jerarquía tradicional entre saber universitario y saber del profesorado para formar “una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico” (Zeichner, 2010, p. 132). Así, son ya diversas las investigaciones que han demostrado que es posible modificar la cultura de los centros formando un tercer espacio (Bernal, 2016).

En este contexto de colaboración entre universidad y escuela para construir un PLC, han surgido experiencias formativas que han ayudado a descubrir y a introducir en la cultura docente el uso de libros ilustrados de no ficción (LINF) como elementos facilitadores para el acceso a los saberes, pues despiertan la curiosidad, conectan a los estudiantes con sus vidas, poseen formatos atractivos, ayudan a expandir el conocimiento, construyen el vocabulario específico, desarrollan estrategias de lectura crítica, preparan a los estudiantes para la alfabetización informática, etc. (Young et al., 2007).

Así, se han realizado investigaciones tanto en el terreno universitario –para concienciar a los futuros docentes– (Romero-Oliva, Trigo et al. 2021; Trigo et al., 2021), como en el ámbito escolar, en colaboración con la universidad –para contribuir a la formación permanente del profesorado– (Saiz & Sánchez-Arjona, 2021; Sanjuán et al., 2022).

Estos procesos formativos han permitido acercarse a los LINF, que, si bien son herederos de la corriente racionalista del siglo XIX, han proliferado tan vertiginosamente en el marco editorial que es preciso dotar a los docentes de elementos para acercarse críticamente a estos y determinar si son válidos o no para su utilización en el aula (Lartitegui, 2018). Por ello, en los últimos tres años han aflorado investigaciones muy útiles para el profesorado, bien porque se acercan a obras concretas y las analizan con detalle (Colón, 2021; Sampérez, Hernández et al., 2020; Vaughn et al., 2022), bien porque aportan claves para el aula (Calvo et al., 2021; Sampérez, Tabernero et al., 2020b; Sanjuán et al., 2022; Shimek, 2019; Tabernero et al., 2022) o bien porque contribuyen a seleccionar las obras estableciendo criterios de calidad (Goga et al., 2021; Romero-Oliva, Heredia et al., 2021), pues las últimas investigaciones apuntan a que los docentes demandan directrices claras para ejercer adecuadamente la mediación lectora y literaria (Neira & Martín-Macho, 2020).

Sin embargo, como indicamos, trabajar la lectura crítica no es suficiente para el correcto desarrollo de la CCL, sino que es necesario buscar estrategias que favorezcan la motivación de los discentes para su aprendizaje global (Abreu et al., 2018; Santos-Díaz, 2017), adaptarse a la cambiante realidad, modificando los modos de enseñar y aprender, comprendiendo que es posible llegar a los estudiantes tanto desde escenarios presenciales como virtuales (Aguilar, 2020), identificando los puntos que pueden mejorarse (Herrera et al., 2022) y los retos que se presentan para acometer el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la multimodalidad (Vega et al., 2019).

No obstante, si bien es cierto que existen investigaciones sobre la implantación del tercer espacio educativo (Bernal, 2016), la formación inicial de docentes para el uso de LINF como elemento para desarrollar un PLC (Trigo et al., 2021) o la exploración de las posibilidades para promover la lectura de LINF en la escuela (Tabernero et al., 2022), no conocemos trabajos que analicen experiencias realizadas a través de la formación de parejas pedagógicas entre investigadores, procedentes del ámbito universitario, y docentes, ubicados en el marco escolar, que aúnen sus esfuerzos para movilizar estrategias de pensamiento crítico tomando como referencia tanto la actuación docente como la respuesta de sus discentes.

Este vacío detectado nos lleva a tratar de cubrir un hueco para la comunidad investigadora aportando nuevas luces para introducir los LINF en EP desde un escenario multimodal. Así, tras la realización de una experiencia formativa desarrollada en un PLC y fundamentada en la filosofía del tercer espacio para implementar una secuencia didáctica con el LINF, esta investigación tiene, como objetivo general, evaluar las posibilidades que ofrece la dinamización de la lectura del LINF para desarrollar del pensamiento crítico en el alumnado. Para dar respuesta a este, se persiguen dos objetivos específicos:

- OE 1. Analizar las estrategias de pensamiento crítico que se han movilizado en el alumnado durante la secuencia didáctica basada en la lectura del LINF.
- OE2. Analizar las estrategias didácticas aplicadas por los mediadores durante la secuencia didáctica basada en la lectura del LINF.

Método

Este estudio posee un enfoque etnográfico (Angrosino, 2012) y constituye una investigación acción participativa (IAP) (Francés et al., 2015). Como metodología implicativa, es consecuente con la idea del tercer espacio defendida en esta investigación y ha permitido acceder a la comunidad investigada con el doble rol de investigador-dinamizador del LINF estableciendo una relación horizontal con los participantes para emprender acciones sostenibles que, lejos de suponer una contaminación de los resultados, constituyen un necesario procedimiento para promover cambios en la cultura escolar desde la investigación (Guba & Lincoln, 2012).

Contexto y participantes

La investigación surge del proyecto I+D+i PID2021-126392OB-100 “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”, dirigido a indagar en las posibilidades que ofrecen las lecturas no ficcionales en la formación de una ciudadanía crítica a través del diseño, la implementación y la experimentación de programas de lectura en diferentes contextos socioeducativos. En este trabajo nos centramos en la experiencia de implementación de lectura no ficcional realizada en un centro educativo de Cádiz durante el curso escolar 2020-2021.

La elección de este contexto ha estado determinada por la facilidad de acceso y la aceptación a la participación, siendo el centro educativo quien demandó la presencia de formadores al encontrarse implicado en la elaboración de un PLC. Sin embargo, el verdadero contexto de esta investigación se sitúa en el tercer espacio (Zeichner, 2010) creado al aunar universidad –investigadores bajo el rol de formadores y dinamizadores– y escuela –docentes y alumnado– (vid. Figura 1) trabajando en una misma dirección desde la formación basada en la práctica como referencia (Imbernón, 2002).

Figura 1

Relación de los sujetos participantes en el marco del tercer espacio educativo



Nota: elaboración propia a partir de Francés et al. (2015) y Romero-Oliva (2022).

Esta investigación, llevada a cabo en el segundo curso de EP, acoge las voces de 25 estudiantes, su tutor y el investigador participante. Para hacer efectiva la participación, fue necesaria la firma de un consentimiento informado siguiendo las directrices marcadas por el Código de ética y buenas prácticas (COPE).

Instrumento

Para registrar la información, se grabaron las sesiones de la secuencia didáctica. Posteriormente, sus transcripciones facilitaron la cumplimentación del guion de observación –diseñado *ad hoc* para esta investigación–, formado por dos dimensiones con diferentes indicadores que constituyen las categorías de análisis preestablecidas. La primera dimensión ayuda a explorar las habilidades de pensamiento crítico asociadas a los niveles de lectura que el alumnado activó durante la secuencia didáctica y fue elaborada a partir de los indicadores de pensamiento crítico en la comprensión lectora propuestos por Sánchez-Carlessi (2013) y Smith (1989) ajustados a las posibilidades de lectura crítica que, según Garralón (2013), proporcionan los LINF. La segunda busca identificar las estrategias didácticas de lectura compartida que aplicaron los dinamizadores –docentes e investigadores– atendiendo a las establecidas por Solé (2000) en los diferentes momentos de lectura y diversos trabajos sobre metodología de enseñanza de la lengua (Cassany et al., 2014; Cuebas & Moreno, 2021).

El guion de observación fue validado mediante un juicio de expertos en Didáctica de la Lengua y la Literatura de tres universidades: Cádiz, Málaga y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso quienes determinaron su coherencia interna y la pertinencia de las dimensiones e indicadores según los objetivos de la investigación (Cervone & Pervín, 2008).

Procedimiento

Debido a la pandemia, esta investigación se abordó desde la etnografía digital (Pink et al., 2019). Siguiendo la lógica particular del método seleccionado, se llevó a cabo en tres momentos diferenciados (Francés et al., 2015):

- **Momento 1.** Diseño de la secuencia didáctica

Se celebraron diferentes encuentros formativos entre los investigadores y los docentes y se consensuaron líneas de actuación para la implementación del LINF. En el curso objeto de estudio, se optó por la planificación de una secuencia didáctica de una semana de duración utilizando el libro *Un mundo por descubrir. 30 inventos que cambiaron nuestra forma de vivir*, de la editorial Maeva para abordar los inventos como contenido curricular en el área de Ciencias Sociales, formada por cinco sesiones de una hora aproximadamente –*vid.* Tabla 1–.

El análisis documental realizado (Romero-Oliva, Heredia et al., 2021) permitió seleccionar el libro siguiendo los criterios de calidad propuestos por Ruth (2009) y Garralón (2013), descubriendo sus posibilidades de dinamización y negociando las actividades y pautas de intervención de lectura compartida que se llevarían a cabo durante la secuencia.

Tabla 1

Descripción de las sesiones de la secuencia didáctica

Sesión	Actividades	Pautas de intervención
1	Presentación del libro, lectura del índice y selección del invento que desean leer.	Explorar los conocimientos previos del alumnado en torno a los inventos antes de la lectura.
2	Lectura compartida del invento seleccionado y cumplimentación de una ficha técnica.	Promover diferentes tipos de inferencias durante la lectura y organizar la información leída después de la lectura.
3	Lectura del invento en otros textos y fuentes de información y debate sobre las ventajas e inconvenientes del invento.	Promover diferentes inferencias durante la lectura y establecer conclusiones después de la lectura.
4	Lectura exploratoria del libro como recurso creativo para diseñar un invento.	Promover estrategias de búsqueda de información y expresión de nuevas ideas para crear otros textos después de la lectura.
5	Exposición oral del invento diseñado y confección de un libro.	Favorecer la expresión del conocimiento construido.

Nota. Elaboración propia

- **Momento 2.** Desarrollo de la secuencia didáctica y recogida de información.

Durante la semana acordada, el docente y el investigador desarrollaron las cinco sesiones propuestas utilizando como estrategia la co-enseñanza: el primero presente en el aula con el alumnado y el segundo presente virtualmente a través de *Google Meet*. Todas las sesiones fueron grabadas en vídeo para su transcripción y recopilación de material formativo para el profesorado al considerarse la puesta en práctica de la secuencia didáctica una formación de modelaje *in situ*.

- **Momento 3.** Análisis de la información.

Siguiendo el modelo utilizado por Aragón et al. (2021), las sesiones se analizaron desde un enfoque etnográfico, considerando un producto colectivo el discurso que los participantes construyen en interacción y teniendo en cuenta la presencia de intervenciones que se asocian a más de una función simultáneamente. Esto conllevó que se analizaran los datos partiendo del guion de observación utilizado para recabar la información. Las dimensiones del instrumento sirvieron como categorías y los indicadores como códigos que, a través del programa informático de análisis de datos cualitativo NVivo-12, permitieron procesar y comprender el discurso generado. Este proceso queda plasmado en la tabla 2, que recoge las fases propuestas por Cambra (2003):

Tabla 2

Proceso de análisis de la información

1. Descripción datos	2. Análisis categórico	3. Análisis interpretativo
Elaboración del guion de observación (dimensiones e indicadores).	Códigos de NVivo-12 para el análisis del discurso compartido.	Mapas jerárquicos Intervenciones de participantes.

Nota. Elaboración propia a partir de Cambra (2003).

Para salvaguardar su anonimato, los participantes fueron codificados: (A = alumno/a); (D = docente); (I = investigador).

Resultados

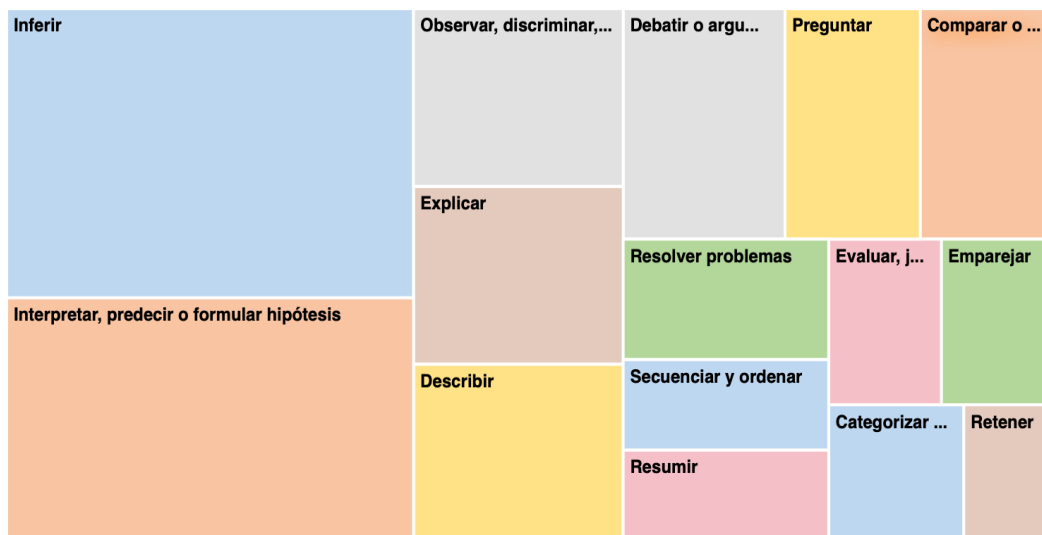
Los resultados se organizan atendiendo a los objetivos específicos marcados en el estudio y vinculados a las categorías de análisis. Es decir: por un lado, las estrategias de pensamiento crítico que se activaron en el alumnado y, por otro lado, las estrategias didácticas de lectura compartida aplicadas por los dinamizadores.

OE 1. Analizar las estrategias de pensamiento crítico que se han movilizado en el alumnado durante la secuencia didáctica basada en la lectura del LINF.

Este objetivo describe la variedad de estrategias de pensamiento crítico que el alumnado activó durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Sus intervenciones evidencian que todas las estrategias contempladas en el instrumento fueron puestas en juegos en diferentes situaciones de la secuencia didáctica. Sin embargo, la frecuencia de aparición muestra diferencias significativas, como puede observarse en el mapa jerárquico presentando en la figura 2.

Figura 2

Mapa jerárquico. Estrategias de pensamiento crítico movilizadas en el alumnado.



Nota. Elaboración propia

Del análisis general se extrae que se han activado en más ocasiones aquellas estrategias de pensamiento crítico que pertenecen al nivel inferencial, como la realización de inferencias mediante los conocimientos previos, las interpretaciones,

predicciones o hipótesis a través del texto y de las ilustraciones, las explicaciones y las descripciones. En menor medida, también se han desarrollado estrategias que pertenecen al nivel literal como la observación, la discriminación y la identificación, y estrategias propias del nivel crítico como el debate y la argumentación.

Para presentar una visión más ambiciosa de la información obtenida, a continuación, se exponen los resultados atendiendo a los diferentes niveles de comprensión lectora asociados al pensamiento crítico.

En relación con el primer nivel de lectura, el *literal*, se ha podido constatar que el desarrollo de la secuencia didáctica ha propiciado diferentes situaciones en las que el alumnado ha movilizado estrategias de pensamiento crítico relacionadas con habilidades cognitivas básicas como la observación, la percepción y la memoria –*vid.* Tabla 3–.

Tabla 3

Estrategias de pensamiento crítico relacionadas con el nivel literal

Estrategias de pensamiento crítico	Ejemplos
<i>Observar, discriminar, identificar o nombrar</i> elementos del texto y de las ilustraciones	A: “Veo una pastilla y también una bombilla gigante”. A: “Eso es un átomo y un papel para el cuarto de baño”. A: “¡Eso es un cable de los que tengo en mi casa!”. A: “Ahí se ve el mar con un tiburón, un barco y las casitas”.
<i>Emparejar</i> destacando aspectos comunes estableciendo similitudes entre conceptos, hechos e ideas	A: “Es un libro de manualidades porque en la portada hay un boli ¿lo ves? y un jarrón”. A: “Yo creo que los hippies, los militares y los informáticos fueron los que inventaron internet”.
<i>Secuenciar y ordenar</i> la información del texto	A: “Primero vamos a leer el origen de internet y, y después el nacimiento de la web ¿no?, es lo que está en negrita”. A: “Hemos leído quién inventó el internet que fue mucha gente y cómo lo crearon”.
<i>Retener</i> de manera literal la información del texto	A: “Internet fue creado por militares del ejército de EEUU y por los hippies”. A: “Los cables submarinos, esos cables, transportan los correos electrónicos que enviamos”.

Nota. Elaboración propia.

Además, se evidenció que, en la mayoría de las ocasiones, estas intervenciones asociadas a habilidades básicas iban acompañadas de otras que requerían una mayor abstracción, pasando de una comprensión inicial a un nivel superior, el *inferencial*.

De hecho, la mayoría de las intervenciones del alumnado durante la secuencia didáctica corresponden a este nivel. Es así como se pudo constatar una alta aparición de operaciones lógicas del pensamiento, que constituyen habilidades cognitivas complejas propias de una comprensión lectora interpretativa fruto de la interacción entre el lector y el texto –*vid.* Tabla 4–.

Tabla 4

Estrategias de pensamiento crítico relacionadas con el nivel inferencial

Estrategias de pensamiento crítico	Ejemplos
<i>Comparar o contrastar</i> la información del texto según sus rasgos comunes y diferenciadores	A: "El papel está relacionado con los libros porque los libros están hechos de papel, pero las vacunas no". A: "La imprenta sí tiene relación con los libros porque allí es donde se hacen los libros y las cosas de papel".
<i>Categorizar o clasificar</i> la información en función de una característica o criterio determinado	A: "A ver lo de que los estantes de los supermercados estarían vacíos si no hubiese internet tiene que ser una utilidad". A: "El nombre del inventor es hippie, militar e ingeniero".
<i>Describir</i> objetos, fenómenos, personas o situaciones que aparecen en el texto y en la ilustración	A: "Eso es un mapa del mundo que en medio está donde nosotros vivimos y las rayas negras esas son los cables que llevan los mensajes que yo envió a mi amigo". A: "Eso es un cable de internet que tiene muchos cables dentro y va por debajo del agua".
<i>Inferir</i> a partir de los conocimientos previos	A: "Los inventos que yo conozco son las motos, la <i>Play</i> y la <i>Nintendo Swicht</i> ". A: "Mi madre dice y yo lo vi un día que en el correo electrónico hay muchos mensajes de la gente porque nos quieren decir algo". A: "La universidad es donde va mi hermano, donde estudian las personas grandes".
<i>Explicar</i> con sus palabras el significado del texto y de las ilustraciones	A: "[...] el dibujo que aparece al final, el del cable, la información llega por la punta y esa parte más finita y esa parte está recubierta de muchas capas para que no se moje". A: "Los hippies son unas personas que se visten con flores, con muchos colores y siempre dicen lo de la paz".
<i>Interpretar, predecir o formular hipótesis</i> a través del texto y de la ilustración	A: "este libro que se llama un mundo por descubrir va de dinosaurios". A: "Yo creo que ahora nos va a contar el libro que en internet podemos mandar caritas". A: "Dice que internet es muy antiguo, pero yo no me lo creo porque es súper nuevo".
<i>Resumir</i> las ideas principales del texto	A: "primero vimos que los hippies habían creado internet, después lo de la carita sonriente y que sirve para muchas cosas". A: "Vimos antes todas las cosas de internet, el cómo se creó y eso, y ahora hemos visto lo de los cables".
<i>Resolver problemas</i> de comprensión	A: "¿Qué es un hippie? Podemos buscarlo en internet como hemos hecho antes ¿no?". A: "eso no se parece a un cable ¡mira el cable de la pizarra! ¿Lo cortamos para ver cómo es por adentro?".
<i>Preguntar</i> aspectos de interés	A: "¿Por qué los pescados del mar no muerden los cables?". A: "¿Por qué los cables no se estropean debajo del agua?". A: "¿Cómo se encuentra en internet el amor verdadero?".

Nota. Elaboración propia.

En menor medida, se activaron las habilidades cognitivas complejas asociadas al nivel de lectura crítica que, dada la edad del alumnado, se trata de argumentos y juicios más cercanos a la fantasía que a la realidad, de rechazo y aceptación en función del sistema de valores del lector más que en función de su bagaje formativo –*vid.* Tabla 5–

Tabla 5

Estrategias de pensamiento crítico relacionadas con el nivel crítico

Estrategias de pensamiento crítico	Ejemplos
Debatir o argumentar defendiendo una posición o una idea	A: “Yo no estoy a favor de la guerra, eso es muy malo para todos porque la gente se muere”. A: “No se puede vivir sin internet, porque sirve para un montón de cosas como hemos leído, para comer, para hablar con mi familia, para enamorarme”.
Evaluar, juzgar o criticar el contenido del texto y de las ilustraciones	A: “El cable no está bien dibujado porque parece una tarta de cumpleaños, tiene hasta velas”. A: Los cables son malos para el mundo porque los peces lo muerden y se mueren y nos quedamos sin comer”. A: “Internet es bueno porque podemos aprender muchas cosas. Mi madre me ayuda a hacer la tarea y me pone vídeos de <i>YouTube</i> con un hombre que sale y... me lo explica y entonces si no hay internet yo no traigo la tarea y me riñen”.

Nota. Elaboración propia.

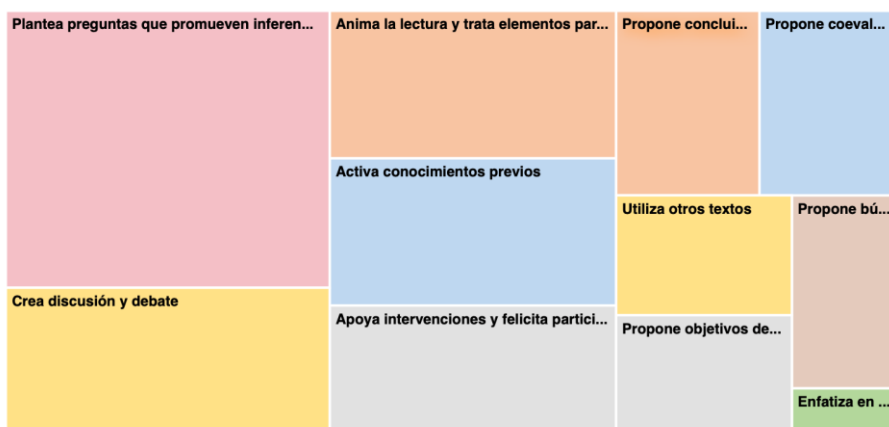
Estos resultados reflejan que la lectura del LINF ha favorecido que el alumnado trascienda de la información literal expuesta en el texto y las ilustraciones, ampliándola y enriqueciéndola mediante sus propios juicios y reflexiones, profundizando en el nivel inferencial y avanzando hacia el nivel crítico.

OE2. Analizar las estrategias didácticas aplicadas por los mediadores durante la secuencia didáctica basada en la lectura del LINF.

Este objetivo explica las estrategias didácticas de lectura compartida que los mediadores aplicaron, pudiendo constatar que guardan una estrecha relación con las habilidades de pensamiento crítico manifestadas por el alumnado. Una visión general de estas estrategias se presenta en la figura 3 mediante un mapa jerárquico que indica su frecuencia de aparición.

Figura 3

Mapa jerárquico. Estrategias didácticas aplicadas por los mediadores de lectura



Nota. Elaboración propia.

Los valores más altos se dirigen a la realización de preguntas para generar conversaciones con el alumnado sobre la información leída a partir de diferentes inferencias y a la creación de situaciones de discusión y debate para propiciar la emisión de juicios. Además, se detecta que los mediadores otorgan mucha importancia a otras estrategias, como animar la lectura mediante la presentación del libro a través de sus paratextos, propiciar en el alumnado momentos de lectura auténtica que permitan activar sus conocimientos previos y apoyar las intervenciones y felicitarlas.

No obstante, se evidencia que el docente y el investigador ayudaron a gestionar las intervenciones del alumnado siguiendo las estrategias de las diferentes fases de lectura desde un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua adoptando el rol de acompañantes en el proceso de lectura.

Antes de la lectura se aprecia el esfuerzo de los mediadores para generar motivación, condición *sine qua non* para desarrollar el pensamiento crítico. De hecho, las estrategias aplicadas –*vid.* Tabla 6– han contribuido a que el alumnado adopte, desde el inicio de la secuencia didáctica, el rol de lector activo y una actitud reflexiva.

Tabla 6

Estrategias didácticas aplicadas por los mediadores antes de la lectura

Estrategias didácticas	Ejemplos
Presenta el libro y trata los <i>elementos paratextuales</i> para <i>animar su lectura</i>	D: “Ya tenemos algunas pistas, hemos leído el título y hemos visto la cantidad de ilustraciones que aparecen en la portada ¡me muero de ganas por leerlo!, ¿vosotros también?”. I: “Vamos a hacer un juego, vamos a apuntar en la pizarra los inventos que os gustarían descubrir y luego vamos a leer el índice para ver si están y podemos leerlos”.

Estrategias didácticas	Ejemplos
Enfatiza en el <i>tipo de texto</i> que se va a leer	I: “¿Será un cuento o será una enciclopedia, un diccionario?, ¿qué pensáis?”.
Ayuda a que el alumnado active sus <i>conocimientos previos</i>	D: “¿Alguien ha leído alguna vez un libro parecido a este?”. I: “De los dibujos que aparecen en la portada ¿qué objetos conocéis? ¿habéis utilizado alguna vez alguno?”.
Propone crear <i>objetivos de lectura</i>	I: “¿Para qué nos puede servir este libro?”.

Nota. Elaboración propia.

El rol activo que los mediadores consiguieron promover en el alumnado se hizo aún más notable con las estrategias aplicadas *durante la lectura* –*vid.* Tabla 7–. En este momento, sus esfuerzos se dirigieron a establecer preguntas orientadas a promover diferentes tipos de inferencias como hipótesis y predicciones, exponer razones, proyectar opiniones y brindar alternativas, actuando como facilitadoras para ampliar el significado del texto y, en consecuencia, activar habilidades de pensamiento crítico de orden superior. También fueron relevantes las estrategias asociadas a la organización de la información, que llevaron al alumnado a separar, clasificar y descomponer la totalidad del texto en las partes que lo constituyen según los criterios propuestos por los mediadores, así como la lectura de otros textos para ampliar la información y evaluar su confiabilidad.

Tabla 7

Estrategias didácticas aplicadas por los mediadores durante la lectura

Estrategias didácticas	Ejemplos
Plantea <i>preguntas que promueven diferentes tipos de inferencias</i> (hipótesis, predicciones...).	D: “Quién creéis que inventó internet? ¿Lo sabéis? ¿Una persona? ¿Un robot?”. I: “¿Por qué pensáis que los hippies no han podido inventar internet?”. D: “¿Qué creéis que ocurriría si un pez muerde uno de los cables submarinos que nos dan internet?”.
Propone tareas de <i>búsqueda, selección y organización</i> de la información	I: “Ahora tenéis que leer de nuevo muy bien la información y localizar quién fue el inventor y dónde se creó internet”. D: “De lo que acabamos de leer sobre los cables submarinos ¿qué creéis que es lo más importante?”.
<i>Utiliza otros textos</i> para descubrir significados y ampliar la información	I: “Chicos ¿os parece bien que busquemos cómo era internet en Google? ¿Cómo era en 1989 para ver la diferencia?”. I: “En internet hemos leído que la persona que lo inventó fue Tim Berners-Lee, ¿es eso cierto? ¿En el libro nos cuentan lo mismo?”.

Nota. Elaboración propia.

Después de la lectura, los mediadores, a través de las estrategias didácticas aplicadas –*vid.* Tabla 8– propiciaron el control de la comprensión y generaron una lectura entre líneas impulsando al alumnado a construir nuevos significados desde la expresión de sus puntos de vista, la creación de opiniones argumentadas y la emisión de juicios críticos. Se evidenció que, a partir de las intervenciones de los docentes, el alumnado activó las habilidades de pensamiento crítico concernientes al máximo nivel: el crítico.

Tabla 8

Estrategias didácticas aplicadas por los mediadores después de la lectura

Estrategias didácticas	Ejemplos
Propone concluir, recapitular y resumir información leída	I: “[...] entonces hemos visto un montón de cosas sobre internet ¿no?, ¿quién me ayuda a hacer un pequeño resumen?”. I: “Ahora que hemos terminado de leer ¿para vosotros qué ha sido lo que más ha llamado vuestra atención?”.
Crea discusión y debate	I: “¿Por qué no estáis de acuerdo con que internet nos ayuda a encontrar el amor verdadero?”. I: “¿Pensáis que internet es bueno o malo? [...] Ahora, ¿por qué pensáis que internet es bueno?”. D: “¿Cómo sería la vida sin internet? [...] ¿Por qué pensáis que sería más aburrida?”.
Promueve estrategias de coevaluación	I: “Entonces, ¿qué os ha parecido la lectura? ¿Qué es os ha gustado más? ¿Sabías todo esto sobre internet?”. D: “¿Creéis que lo que hemos descubierto hoy nos ha ayudado a conocer la relación entre internet y los libros?”.

Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, se constata que la elevada frecuencia con la que los mediadores realizan intervenciones dirigidas a apoyar el discurso del alumnado, unida a las felicitaciones por su participación, constituye una garantía para asegurar un avance en el desarrollo del pensamiento crítico.

Discusiones y conclusión

Los resultados aportados nos conducen a afirmar la validez de implementar el LINF para promover el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado de EP y, en consecuencia, contribuir a los constantes desafíos comunicativos que emergen del nuevo ecosistema digital en el que se desenvuelve el alumnado (Tabernero et al., 2022).

Por una parte, hemos constatado en las intervenciones del alumnado muchas de las características que definen a un lector competente para las que se requiere desarrollar habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico: crear significados, realizar interpretaciones, emitir hipótesis y organizar la información (Puente et al., 2019). Esto indica que el alumnado ha mantenido una relación activa con el texto y, más allá de permanecer en el nivel de comprensión literal, se situó en el nivel inferencial con una

indudable tendencia de aproximación al nivel crítico. Así, estos resultados concuerdan con otros estudios que, al evaluar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de EP, localizan los valores más bajos en el nivel crítico (Lastre et al., 2018; Rojas & Cruzada, 2016). Sin embargo, consideramos que, si bien desde una mirada adulta, las intervenciones realizadas por el alumnado al debatir, argumentar, evaluar, juzgar o criticar, puede parecer que no guardan relación con este nivel de comprensión, poseen un valor significativo para tomar posturas frente a lo implícito del texto y evaluar lo leído (Doll & Parra, 2021).

Por otra parte, creemos que la variedad de habilidades cognitivas, tanto básicas como complejas, puesta en juego por parte del alumnado no se han movilizadas *per se*, sino que ha sido propiciada por la adecuada tarea de dinamización que docente e investigador llevaron a cabo. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones centradas en el LINF (Calvo et al., 2021; Sanjuán et al., 2022). Además, la mayoría de las estrategias didácticas aplicadas para promover el pensamiento crítico coinciden con las analizadas en investigaciones precedentes, que, si bien no sitúan el foco en la lectura no ficcional, sí demuestran una mejora del pensamiento crítico (Bori, 2022; Cañas et al., 2022).

Por tanto, con este estudio mostramos un modelo de lectura sustentado por el LINF, cuyos planteamientos didácticos apuestan por un enfoque interdisciplinar (Romero-Oliva, Trigo et al., 2021) y subrayan la importancia de trabajar las habilidades del pensamiento crítico utilizando el LINF (Taberner, 2022), enfatizando en la necesidad de incorporar la pedagogía de la creatividad y el pensamiento crítico tanto en áreas lingüísticas como no lingüísticas (Cangalaya, 2020) y aportando directrices claras para que tanto los docentes en ejercicio como los futuros docentes puedan ejercer una mediación lectora a la altura de las exigencias que demanda la actual sociedad de la información (Neira & Martín-Macho, 2020). Unido a ello, hallamos en nuestro trabajo una alternativa plausible que se suma a las expuestas en otras investigaciones (Callohuanca, 2021; Tapia & Castañeda, 2022) que, tras una revisión sistemática, demandan otras formas de abordar la educación ante un mundo que se encuentra en constante cambio y en el que el desarrollo del pensamiento crítico se sitúa como la base hacia el éxito académico y personal.

Sin embargo, aun contando con suficientes evidencias para proponer nuevos modelos de enseñanza sustentados en una perspectiva crítica, son pocos los avances que se realizan en el contexto escolar al predominar una cultura profesional arcaica que sitúa al libro de texto como principal material didáctico (Fernández & Caballero, 2017). Así, consideramos que experiencias formativas como la desarrollada en esta investigación, donde el PLC ha funcionado como elemento unificador, suponen el punto de partida para mejorar la competencia lectora de los estudiantes y, por ende, su pensamiento crítico. Conscientes de que no todos los centros educativos tienen las mismas oportunidades de acceder a este programa de innovación y pudiendo constituir esta casuística una limitación de nuestro estudio, realizamos los beneficios obtenidos y sumamos evidencias a las investigaciones realizadas por Trujillo y Rubio (2014) y Trigo et al. (2021) sobre los efectos positivos que promueve en los estudiantes, al situarse como beneficiarios de las acciones acordadas, y en los docentes, al convertirse en promotores del cambio desde la experimentación de una

enseñanza renovada para tratar los contenidos curriculares desde la significatividad y funcionalidad que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Las posibilidades de realizar una investigación en el marco del PLC nos ha permitido superar la inclinación dicotómica que separa universidad y escuela y crear un tercer espacio educativo como escenario para la formación del profesorado del que obtenemos claras evidencias para avanzar, mediante la formación inicial y permanente, hacia la figura de un docente que se encuentra preparado para enseñar a su alumnado a afrontar los desafíos cognitivos y deontológicos a los que debe hacer frente (Bernal, 2016; Romero-Oliva, 2022).

Como prospectiva, estimamos importante continuar investigando cómo el alumnado avanza en el desarrollo del pensamiento crítico potenciando las diferentes destrezas comunicativas a través de los LINF desde un estudio longitudinal que nos permita contrastar los resultados obtenidos en diferentes cursos escolares incidiendo en las creencias y opiniones de los participantes para seguir difundiendo la experiencia y conseguir que estos resultados se materialicen en otros centros educativos. Solo así podremos afrontar el gran reto de formar lectores con pensamiento crítico capaces de “emitir juicios de valor o establecer relaciones significativas entre lo que leen y la realidad del mundo” (Castillo & Pérez, 2016, p. 171).

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido posible gracias al proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, E.T.I., E.S.A., R.S.P. y M.F.R.O.; metodología, E.T.I., E.S.A., R.S.P. y M.F.R.O.; validación, E.T.I. y M.F.R.O.; análisis formal, E.S.A. y R.S.P.; investigación, E.T.I., E.S.A., R.S.P. y M.F.R.O.; análisis de datos, E.S.A. y R.S.P.; redacción del borrador original, E.T.I., E.S.A. y R.S.P.; redacción, revisión y edición, E.T.I., E.S.A., R.S.P. y M.F.R.O.; adquisición de financiación, E.T.I. y M.F.R.O.

Referencias

- Abreu, Y., Barrera, A. D., Worosz, T. y Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 610-623. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400610&lng=es&tlng=es.
- Aguilar, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Aragón, L., Sánchez, S. y García, V. (2021). Sostener el discurso científico en aulas de 4 y 5 años: análisis de las intervenciones de docentes y alumnado y del conocimiento emergente en torno al huerto ecológico escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 135-153. <https://doi.org/10.35362/rie8714606>
- Baró, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *Métodos de Información*, 13(24), 67-90. <https://dx.doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-067090>
- Bernal, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En I. Carrillo Flores (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 290-295). Servei de Publicacions de la UVic-UCC.
- Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 71-81. <http://dx.doi.org/10.5209/dill.81349>
- Callohuanca, W. (2021). Importancia de la lectura crítico-reflexiva para promover el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica: Array. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 326-334.
- Calvo, V., Del Moral, C. y Senís, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural. *Lenguaje y Textos*, (54), 55-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.1576>
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Cangalaya, L. M. (2020) Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Revista Scielo*, 12(1), 141-153. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Cañas, M., Pinedo, R. y Palacios, A. (2022). Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico. El uso de los medios digitales. *Revista de Educación*, 398, 193-217. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557>
- Cassany, D. (2022). Ser crítico: enfoques y reflexiones. En G. Gil y P. Morán (Coords.). *Primer encuentro internacional de cátedras extraordinarias. Miradas y prácticas descolonizadoras* (pp. 17-27). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castillo, F. y Pérez, N. C. (2016). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 20, 169-188.
- Cervone, D. y Pervin, L. (2008). *Personalidad. Teoría e investigación*. El manual moderno.
- Colón, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetetepé*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2021.i23.2201>
- Cuebas, F. A. y Moreno, M. Á. (2021). Validación de un instrumento para evaluar metodología de enseñanza de la lengua en docentes de educación secundaria. *UNACIENCIA. Revista de Estudios e Investigaciones*, 14(27), 35-49. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v14i27.635>
- Dávila, D. y Elovich, S. (2022). Evaluating the Narrative Authenticity of Informational Nonfiction for Children. *The reading teacher*, 75(4), 505-511. <https://doi.org/10.1002/trtr.2078>

- Doll, I. y Parra, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Fajkisová, D. (2022). INSERT como método de comprensión lectora de textos de divulgación científica. *Lenguaje y Textos*, 55, 13-25. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17805>
- Fernández, M. P. y Caballero, P. Á. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C. y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa. Métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Goga, N., Iversen, S. H. y Teigland, A. (2021). (Eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press.
- González-Ramírez, C., Gladic, J. y Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Atualidades Pedagógicas*, 53, 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Gedisa.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2019) Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68-87, <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Herrera, D., Ríos, D., Díaz, C. y Salas, F. (2022). Elaboración y validación de cuestionario sobre la enseñanza y aprendizaje en educación remota. *Educação e Pesquisa*, 48, e256217, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248256217esp>
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica, *Educación*, 30, 15-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.311>
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Lastre, K. S., Chimá, F. J. y Padilla, A. R. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.15665/v16i01.945>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.
- Neira, M. R. y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como

- recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- O'Reilly, C., Devitt, A. y Nóirín, H. (2022). Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Puente, A., Mendoza, M., Calderón, J. F. y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2019.18.1.1781>
- Rojas, M. R. y Cruzada, A. C. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de educación*, 7(9), 337-356.
- Romero-Oliva, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y Literatura*. Peter Lang.
- Romero-Oliva, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1695-1717. <https://doi.org/10.21723/riae.v16iesp.3.15306>
- Romero-Oliva, M. F., Heredia, H., Trigo, E. y Romero-Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <http://www.jstor.org/stable/30249376>
- Saiz, R. y Sánchez-Arjona, E. (2021). O livro de não ficção da voz do professor. *Ensino em Perspectivas*, 2(3), 1-12. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6689>
- Sampérez, M., Hernández, L. y Manrique, N. (2020). La relación entre texto e ilustración en la comprensión del libro de no ficción. Análisis de la obra “El profesor Astro Cat y las fronteras del espacio”, en A. Díez y R. Gutiérrez (Coords.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 475-491). Octaedro.
- Sampérez, M., Taberner, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez-Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizonte de la ciencia*, 3(5), 31-38. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/192>
- Sanjuán, M., Manrique, N. y Taberner, R. (2022). Instruir deleitando con libros ilustrados de no ficción, en A. Asián y M. V. López-Pérez (Coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 131-153). Graó.
- Santos-Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>
- Shimek, C. (2019). Sites of Synergy: strategies for readers navigating nonfiction picture books. *The Reading Teacher*, 72(4), 519-522. <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>

- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Taberero, R. (2022). Formar lectores en la sociedad digital: algunos retos y otros desafíos, en A. Asián y M. V. López-Pérez (Coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 29-49). Graó.
- Taberero, R., Colón, M. J., Sampérez, M. y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *El Profesional de la Información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Tapia, M. y Castañeda, E. (2021). Percepción futurista sobre pensamiento crítico en la nueva era. *Revista Innova Educación*, 4(2), 45-61. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.003>
- Trigo, E., Heredia, H. y Romero Oliva, M. F. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *HOLOS*, 2(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-37.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vaughn, M., Sotirovska, V., Darragh, J. J. y Elhess, M. (2022). Examining Agency in Children's Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, 53, 33-51. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09435-y>
- Vega, C. A., Castro, A. Z., Erazo, J. C. y García, D. G. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-231. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>
- Von Gillern, S., Gleason, B. y Hutchison, A. (2022). Digital Citizenship, Media Literacy, and the ACTS Framework. *The reading teacher*, 76(2), 145-158. <https://doi.org/10.1002/trtr.2120>
- Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zárete, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Signos*, 52(99), 181-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149.