






# Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria<sup>1</sup>

## Analysis and evaluation of a didactic strategy to take advantage of non-fiction picture books in Primary Education

Rubén Cristóbal Hornillos , Marta Sanjuán Álvarez , Eva María Villar Secanella 

Universidad de Zaragoza, España

rcristob@unizar.es, msanjlv@unizar.es, evillar@unizar.es

### Resumen

Este trabajo analiza y evalúa una estrategia didáctica ideada para el aprovechamiento de libros ilustrados de no-ficción en Educación Primaria. Partimos del presupuesto inicial de que la organización, el diseño y estilo de muchas de estas obras convierten el aprendizaje en una experiencia vívida, frente al enfoque más expositivo y frío del libro de texto, siempre que el proceso de mediación sepa aprovechar el componente estético y lúdico que contienen. Con esta finalidad, hemos desarrollado un proceso de investigación-acción (Elliott, 1993) que analiza los resultados de una intervención didáctica con un grupo de 3º de Primaria, basada en el libro *Tom viaja en el tiempo: Antiguo Egipto*, de Crow y Burke (2020), que ya analizamos en un trabajo anterior siguiendo los criterios del Orbis Pictus Award Committee (Sanjuán y Cristóbal, 2022). El procedimiento didáctico se apoya en el modelo de conversación dirigida propuesto por Tough (1976 y 1979) para el desarrollo de estructuras cognitivas en los niños, en la consideración de la relevancia de los procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje de Kesler (2012) y Sanjuán (2013), así como en el concepto de aprendizaje social modelado de Bandura (1976). Los resultados indican que la estrategia didáctica desarrollada añade numerosos componentes emocionales a los procesos cognitivos del aprendizaje, estimula actitudes de indagación, creatividad y juego, y favorece simultáneamente el desarrollo sensorial y lingüístico.

**Palabras clave:** libros ilustrados de no-ficción, procesos emocionales del aprendizaje, procesos de lectura, estrategias de diálogo, aprendizaje social

### Abstract

This paper analyses and evaluates a didactic strategy devised to take advantage of non-fiction picture books in Primary Education. We start from the initial assumption that the organisation, design and style of many of these works turn learning into a vivid experience, as opposed to the more expository and cold approach of the textbook, provided that the mediation process takes advantage of the aesthetic and playful component they contain. To this end, we have developed an action-research process (Elliott, 1993) that analyses the results of a didactic intervention with a 3rd grade Primary school group, based on the book *Find Tom in Time: Ancient Egypt*, by Crow and Burke (2020), which we have already analysed in a previous work following the criteria of the Orbis Pictus Award Committee (Sanjuán and Cristóbal, 2022). The didactic procedure is based on the guided conversation model proposed by Tough (1976 and 1979) for the development of cognitive structures in children, on the consideration of the relevance of the emotional processes of reading and learning by Kesler (2012) and Sanjuán (2013), as well as on Bandura's (1976) concept of modelled social learning. The results indicate that the didactic strategy developed adds numerous emotional components to the cognitive processes of learning, stimulates attitudes of enquiry, creativity and play, and simultaneously favours sensory and linguistic development.

**Keywords:** nonfiction picture books, emotional processes of learning, reading processes, strategies in dialogue, social learning

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco de un Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y los Fondos FEDER de la Unión Europea (LECTURAS NO FICCIONALES PARA LA INTEGRACIÓN DE CIUDADANAS Y CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL NUEVO ECOSISTEMA CULTURAL. PID2021-126392OB-I00).



DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>

Recibido 11 de noviembre de 2022

Aceptado 6 de marzo de 2023

Publicado 31 de marzo de 2023

**Cómo citar este artículo:** Cristóbal Hornillos, Rubén; Marta Sanjuán Álvarez y Eva María Villar Secanella. "Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria". *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. 8.1 (2023): 17 -43, <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>

## 1. Introducción

Bajo la denominación de libro álbum de no-ficción o, más en general, libro ilustrado de no-ficción, se abarca una amplia gama de obras cuya función principal es crear deseo de aprender. En muchos casos, sin dejar de ofrecer contenidos extraídos de sólidas bases científicas, unen elementos ficcionales al contenido informativo (Duke, 2003, cit. por White, 2011), frente al carácter netamente expositivo o expositivo-argumentativo de los libros informativos. El auge de estos libros híbridos responde a las nuevas demandas sociales y a la necesidad de ir más allá de la exposición de datos o informaciones, para crear mundos vívidos que atraigan el interés del lector, despierten su curiosidad y transformen la mera adquisición de información en aprendizaje (Butterfield, 2002; Kesler, 2012). Frente al enfoque enciclopédico de los textos escolares, la hibridación de géneros, estructuras textuales y códigos semánticos en estas obras ilustradas de no-ficción no solo hace más atractiva la información, sino que intensifica el proceso de construcción del sentido y aumenta la implicación del lector con el tema, en una fusión de las experiencias estéticas de la lectura con las habilidades cognitivas necesarias para el procesamiento en profundidad de la información (Gill, 2009; Martins y Belmiro, 2021). Por añadidura, su componente artístico, presente sobre todo en los formatos y en la abundancia y calidad de las ilustraciones, adquiere enorme importancia, en una búsqueda de fórmulas lúdicas, sensoriales e interactivas que favorezcan el aprendizaje, siguiendo el lema horaciano de *instruir deleitando*.

En el complejo contexto de la actual sociedad digital, Tabernero-Sala, Colón-Castillo, Sampérez-Hernández y Campos-Bandrés (2022) defienden la relevancia de estos libros ilustrados de no-ficción para la educación, la difusión del conocimiento, la promoción de la lectoescritura y el placer de la lectura en la infancia:

La información se vuelve inaprehensible en los medios sociales y el lector infantil necesita la linealidad del objeto libro para acceder al conocimiento, es decir, para ordenar con criterio la información. El libro de no ficción se convierte en uno de los motores de evolución del libro infantil y su aportación parece residir en el desarrollo del límite de lo analógico frente a la ausencia de directrices del espacio virtual. (p. 3)

Apoyándose en las ideas de Wolf (2020) sobre cómo el predominio de la lectura en medios digitales, sobre todo si se inicia desde edades tempranas, puede estar desviando a muchos lectores de una lectura en profundidad, Tabernero (2022) defiende el uso de los libros ilustrados de no-ficción desde las primeras edades, como modo de iniciar los procesos de la lectura crítica, que se ven favorecidos por algunas de las



características de estas obras, tales como la fusión de conocimiento y arte; la incitación a desarrollar itinerarios personales de lectura para recorrer obras que no se suelen estructurar de manera lineal; o, finalmente, la aproximación emocional y lúdica al conocimiento, que en muchos casos induce al juego, a la interacción y a la búsqueda de informaciones complementarias.

A pesar de todo este potencial formativo, los libros ilustrados de no-ficción tienen un uso escolar muy restringido en los países hispanohablantes, quizá por el peso de una tradición de enseñanza expositiva y enciclopédica. En algunos países anglosajones, por el contrario, parecen haber desplazado a los libros de texto como recurso didáctico principal en áreas científicas o sociales, con resultados de aprendizaje muy relevantes (Young, Moss y Cornwell, 2007; White, 2011; Hartsfield, 2021). Kuhn, Rausch, McCarthy, Montgomery y Rule (2017) destacan el interés de los niños por estos libros, pero advierten de que no es suficiente con ponerlos a su disposición para que realicen una lectura significativa y desarrollen procesos complejos de pensamiento. A pesar de la ayuda que suponen las ilustraciones y el atractivo visual, son necesarias unas estrategias de apoyo explícito por parte de los maestros.

En nuestro país son muy escasas las propuestas sobre cómo llevar estos libros al ámbito educativo formal, y más escasos aún los estudios basados en experiencias reales con niños en contextos de aula, si bien esta carencia comienza a paliarse con trabajos como el de Sanjuán, Manrique, y Tabernero (2022), que ha servido de referencia para este trabajo.

Con el propósito de contribuir a esta línea de investigación, hemos desarrollado un proceso de investigación-acción (Elliott, 1993) que valora los resultados de una intervención didáctica con un grupo de 18 niños y niñas de 8 y 9 años (3º de Educación Primaria). La intervención se basa, como se observa en la figura 1, en el libro *Tom viaja en el tiempo: Antiguo Egipto*, de Crow y Burke (2020), que analizamos en un trabajo anterior (Sanjuán y Cristóbal, 2022) siguiendo los criterios que utiliza el Orbis Pictus Award Committee en su evaluación anual de libros de no-ficción. Dos preguntas guiaron el análisis del libro: ¿En qué medida este libro ilustrado de no-ficción añade importantes componentes emocionales a los procesos cognitivos de la lectura y del aprendizaje, habitualmente priorizados? ¿Cuáles de sus características básicas crean *oportunidades para el aprendizaje* (Hartsfield, 2021) y lo refuerzan?



Figura 1. Cubiertas de *Tom viaja en el tiempo: Antigo Egipto*



Fuente: Crow y Burke (2020), [Web de la editorial Edelvives](#)

En síntesis, el análisis determinó que el encuadre de la información sobre el Antigo Egipto en una historia de aventuras protagonizada por un niño, así como el carácter lúdico de las actividades propuestas, apelan a los intereses infantiles, favorecen su implicación y fomentan una lectura comprensiva y crítica. La organización de la obra hace atractiva la información, estimula la curiosidad, refuerza el proceso de construcción del sentido mediante la lectura recursiva y fusiona el componente cognitivo y el emocional de la lectura y del aprendizaje, lejos de la mera asimilación de contenidos informativos. Advertíamos, por otra parte, que la obra ofrece un sinfín de posibilidades para su aprovechamiento didáctico en el aula, siempre que se cuente con una mediación docente adecuada.

Nos planteamos ahora nuevas preguntas de investigación, relacionadas con las posibilidades de uso de las obras de no-ficción en el contexto escolar: ¿Cómo se puede integrar su doble faceta, informativa y estética, en el aprendizaje? ¿Qué modelo de intervención puede ser más eficaz y cuál sería el papel del mediador? ¿Qué procesos de recepción lectora y de aprendizaje se pueden observar en los niños?

Partiendo de estas preguntas, y adoptando un enfoque de investigación-acción (Elliott, 1993), hemos diseñado y desarrollado una intervención didáctica que nos ha permitido analizar tanto la eficacia del modelo de intervención como los procesos de recepción que el libro ha generado. El objetivo de la investigación es analizar y evaluar una estrategia didáctica ideada para el aprovechamiento de libros ilustrados de no-ficción.



## 2. Los libros de no ficción en el aula de Primaria: claves metodológicas

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación, las características de la obra seleccionada y el contexto escolar en el que se iba a desarrollar la intervención, y con el objetivo investigador de evaluar la eficacia de una estrategia didáctica ideada con libros ilustrados de no-ficción, la intervención didáctica diseñada se apoya en cuatro claves metodológicas:

- 1) El desarrollo ordenado de estrategias de recepción y comprensión de textos.
- 2) El desarrollo de estructuras verbales y cognitivas complejas y la adquisición de conocimientos mediante la conversación guiada.
- 3) La ilustración y el componente estético de los libros ilustrados de no-ficción como estímulo para el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, el juego y la creación.
- 4) Aprendizaje social y aprendizaje modelado con libros de no-ficción en aulas de Primaria.

### 2.1. El desarrollo ordenado de estrategias de recepción y comprensión de textos

Desde la perspectiva de la recepción lectora, se han tenido en cuenta las tres fases en que se puede estimular el desarrollo de las estrategias fundamentales del proceso de comprensión lectora, de acuerdo con Solé (1992) y Sánchez Miguel (coord.) (2010):

1. *Antes de la lectura*: momento para activar conocimientos previos relevantes; generar expectativas; dotarse de objetivos para la lectura; establecer hipótesis y predicciones sobre contenido y forma lingüística.
2. *Durante la lectura*: momento para seleccionar información principal; establecer nuevas hipótesis y predicciones; establecer inferencias de sentido; inferir el significado de palabras desconocidas; regular la propia comprensión; tomar decisiones ante fallos de comprensión.
3. *Después de la lectura*: momento para recapitular el contenido principal; extraer el tema o idea principal; construir un sentido global, interpretar; retener la información; valorar la información; transferir lo aprendido a otras situaciones o a otros códigos, contrastar con otras fuentes de información, recrear la información; crear algo nuevo en el plano artístico (creación verbal, dramatización, expresión plástica o musical).

### 2.2. El desarrollo de estructuras verbales y cognitivas complejas y la adquisición de conocimientos mediante la conversación guiada. El modelo de Joan Tough

Siguiendo las ideas de Vygotsky y de Luria, Joan Tough (1979) concede al lenguaje y a la conversación con los niños un lugar preferente en el aprendizaje, puesto que el lenguaje les ayuda a comprender y discernir el sentido de las experiencias concretas, de modo que a la vez que están aprendiendo a usar el lenguaje están aprendiendo a pensar. Observa grandes diferencias en los usos del lenguaje que los niños aprenden en sus familias; no se trata de diferencias en la inteligencia, sino de que algunos niños no tienen ocasión de aprender los usos comunicativos más complejos en su medio familiar habitual.



A partir de estas investigaciones, Tough diferencia siete usos del lenguaje en los niños —*Autoafirmación, Direccionalidad, Relato de experiencias presentes y pasadas, Hacia el razonamiento lógico, Predecir, Proyectar, Imaginar*—, cada uno de los cuales, a su vez, se puede desarrollar con estrategias más o menos complejas (1976; trad. 1989, pp. 91-92). La conversación guiada por los maestros puede contribuir al desarrollo cognitivo si se conduce esa conversación, mediante preguntas y comentarios, hacia los usos de mayor complejidad verbal y cognitiva. La conversación debe ayudar a los niños a pensar, a expresar claramente su pensamiento y realizar una *interpretación ampliada* de sus experiencias, pero también a reflexionar y explorar el pensamiento de los demás. Las preguntas irán dirigidas, por tanto, al desarrollo de los distintos usos y estrategias del lenguaje, desde los más sencillos (como etiquetar lo que se ve, describir objetos y personajes, expresar emociones propias) hasta los más complejos (formular relaciones causales, predecir consecuencias, anticipar lo que va a ocurrir, formular hipótesis, etc.). Estos usos verbales complejos requieren estructuras de mayor complejidad lingüística (léxica, gramatical o textual) (Tough (1976, trad. 1989, pp. 88-90). De este modo, expresiones gramaticalmente sencillas, asociadas a usos comunicativos básicos como *etiquetar* o *denominar*, contrastan con estructuras gramaticales y textuales más complejas (expositivas o argumentativas), requeridas para el desarrollo de ideas más abstractas, tales como *expresar razonamientos lógicos, predecir resultados de acontecimientos* o *proyectar los sentimientos de otros*. A modo de ejemplo, un enunciado del primer tipo es: “Esto es un barco y esto su vela. Allí está el hombre y está en el barco” (p. 89), mientras que “Tienen que cruzar una calle por el cruce, por eso tienen que esperar que el tráfico se pare, si no es peligroso” (p. 154) ilustra la complejidad lingüística asociada al razonamiento lógico. Además, para guiar la conversación, Tough sugiere el empleo de diferentes estrategias de diálogo (1979, trad. 1989, pp. 113-121): de *orientación* (se invita al niño a reflexionar en torno a un tema: “¿Qué está sucediendo aquí?”); de *facilitación* (se le invita a completar su pensamiento, a centrarse en aspectos concretos, a reconsiderar lo que ha dicho: “¿Estás seguro de...?”); de *información* (el docente ofrece una descripción, una afirmación o un resumen, razona con argumentos, etc.); de *apoyo* (el docente realiza comentarios, gestos o expresiones faciales que animan al niño a continuar expresando sus ideas); de *terminación* (el docente concluye la conversación o da un giro en el tema que se está tratando).

### **2.3. La ilustración y el componente estético de los libros ilustrados de no ficción en el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, el juego y la creación**

Para Bonnafé (2008), la manipulación física de los libros por los niños facilita la observación detallada y la aprehensión de los contenidos. El énfasis en la materialidad de muchos de estos libros de no-ficción, con formatos poco convencionales, abundancia de ilustraciones, presencia de solapas, desplegados, etc., que aportan elementos de interactividad física, condiciona, según Tabernero (2022), la relación entre el libro y el lector, y es fruto del deseo de diferenciar la lectura en papel de la lectura virtual. Frente a la virtualidad, en la que es fácil perderse, estos libros crean un espacio físico delimitado y unas propuestas de manipulación que convierten al lector en cómplice necesario para la interpretación del discurso, al tiempo que refuerzan el juego y la actividad como procesos relevantes del aprendizaje infantil. También es frecuente que el enfoque



lúdico y activo del aprendizaje se complete con actividades que estimulan la creatividad y obligan a ampliar la información dada o a hacer algo nuevo con ella.

Muchos de estos libros de no-ficción han sido concebidos, además, como objetos artísticos (Govoni, 2020). El componente artístico, muy destacado en cubiertas, encuadernación, ilustraciones, etc., de manera similar al libro álbum, puede extenderse en los libros de no-ficción a otros elementos constitutivos del género: índice, glosarios, tablas, gráficos, tipografía. Está presente, también, en el estilo literario característico de muchas de estas obras. Kesler (2012) utiliza el concepto de *poetic nonfiction picture books* para referirse a estos libros híbridos que utilizan una gran riqueza de recursos estilísticos, tales como la musicalidad o el lenguaje figurado. Este componente artístico no solo hace más atractiva la información, sino que intensifica el proceso de construcción del sentido, pues conecta los contenidos con las emociones y la imaginación de los lectores infantiles, ilumina y refuerza los temas, crea el deseo de aprender sobre ellos y facilita la interpretación.

Siguiendo las ideas de Rosenblatt (2002), podemos concluir que el componente artístico de estas obras consigue combinar la comprensión de los contenidos informativos (lectura eferente, atenta a los contenidos del texto) con la experiencia estética del lector. En definitiva, contribuye a fusionar el componente cognitivo y el emocional como facetas inseparables de una experiencia vívida de lectura (Sanjuán, 2013) que asegura otra manera de aprender, lejos de una mera asimilación cognitiva de contenidos. Pero para alcanzar esta meta los profesores deben saber extraer de estos libros todo su potencial, atendiendo no solo al contenido sino al estilo y a los efectos emocionales que puedan producir en los receptores.

#### **2.4. Aprendizaje social y aprendizaje modelado con libros de no-ficción en aulas de Primaria**

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1976) nos proporciona un marco didáctico general en el que insertar la intervención, ya que pretendemos valorar si los niños participantes, más allá de su comportamiento como receptores de la obra seleccionada, son capaces de adoptar roles activos para dirigir ellos mismos la conversación y el análisis de algunas páginas, una vez que han observado el modelo de actuación de los mediadores adultos. Por medio de la observación de modelos aprendemos cómo se deben hacer las cosas: “Cuando se exponen a un modelo, las personas que lo observan adquieren, principalmente, representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo. Esas representaciones les sirven de guía para efectuar las acciones apropiadas.” (Bandura, 1976; trad. 1987, p. 38).

El aprendizaje modelado por observación se compone, según Bandura (1976), de cuatro procesos (de *atención, retención, reproducción motora y motivacionales*), que se han tenido en cuenta para el diseño de la intervención. En cuanto al *proceso de atención*, se subraya que la eficacia de la conducta que sirve de modelo es variable, y en gran medida está delimitada por la atracción interpersonal que produzca el modelo sobre los aprendices. El segundo proceso consiste en la *retención* de las actividades que han servido de modelo, para lo cual es necesario el uso de la representación simbólica, básicamente mediante imágenes o codificación verbal. También la repetición, el practicar lo que se ha observado, constituye una ayuda para la memoria: “El nivel más alto de aprendizaje por observación es el que se consigue cuando primero se organiza y repite simbólicamente la conducta del modelo y luego se efectúa abiertamente.” (Jeffery, 1976; cit. por



Bandura, 1976, trad. 1987, p. 43). Los *procesos de reproducción motora* consisten en la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas. Generalmente las imitaciones adecuadas se consiguen después de efectuar ajustes y corregir los defectos de los esfuerzos preliminares, muchas veces basándose en la retroalimentación que se recibe de otras personas. En cuanto a los *procesos motivacionales*, Bandura destaca la propensión a adoptar, de entre las muchas conductas que se observan, aquellas que parecen más valiosas o que tienen efectos gratificantes. Es importante, por tanto, que la retroalimentación equilibre los elementos correctivos con los elementos positivos, siempre en un clima emocional que estimule la actuación de los niños. Por último, Bandura señala que el aprendizaje modelado no es meramente imitativo, sino que puede generar conductas creativas o innovadoras.

En nuestro diseño de la intervención, este marco general del aprendizaje modelado por observación se completó con otras dos propuestas más concretas para el aprovechamiento de los libros de no-ficción en la Educación Primaria, perfectamente compatibles entre sí. Ambas defienden la idea de que, dada la complejidad de estos libros, es necesario instruir a los niños en las estrategias adecuadas para su comprensión y disfrute, con la finalidad de que alcancen una autonomía como lectores de este género y sean capaces de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades de investigación.

Así, la propuesta de Palmer y Stewart (2005), muy próxima a la idea de modelado de Bandura, se desarrolla en tres fases sucesivas. La primera fase tiene como objetivo principal que los niños comprendan los recursos gráficos y semánticos propios de este género, para lo cual los maestros deben enseñar de manera explícita las estrategias de lectura adecuadas. Entre otros aspectos, se les puede hacer ver que estos libros no tienen por qué leerse en orden lineal, sino que se pueden leer en orden aleatorio o para buscar aspectos concretos sobre un tema. Es también importante que los lectores inicien su lectura a partir de lo que ya saben y se planteen unas preguntas concretas de lo que quieren saber, que guiarán la búsqueda de información. Durante el proceso de lectura, se les debe hacer ver la importancia de los títulos, subtítulos, índices, glosarios, gráficos y ayudas visuales en general. En cuanto al componente verbal, estos libros tienen rasgos textuales específicos que deben aprender a reconocer. Es también necesario que se les enseñe a poner en común la información que encuentran y a elaborar síntesis de la misma mediante diagramas, esquemas, pequeños informes escritos, etc. En la segunda fase se trata de hacer un uso independiente de lo aprendido; bajo la supervisión del profesor, en grupos reducidos, debaten para elegir un tema y seleccionan los libros adecuados para encontrar las respuestas a las preguntas que se han planteado; la información encontrada se resume y se presenta con gráficos, ilustraciones, etc. al resto del grupo. Finalmente, en la tercera fase, cada estudiante elige un tema, plantea unas preguntas, selecciona los libros, sintetiza la información y elabora un producto final para compartirlo con el grupo. Kuhn, Rausch, McCarthy, Montgomery y Rule (2017) añaden la relevancia, con estos libros, de una instrucción explícita centrada en las estrategias de comprensión del vocabulario.

### 3. Metodología de la investigación

Como ya se ha señalado anteriormente, son muy escasas las investigaciones en el ámbito del español que aporten resultados empíricos sobre los libros de no-ficción al ámbito educativo formal. Con el propósito de





contribuir a esta línea de investigación, hemos desarrollado un proceso de investigación-acción (Elliott, 1993) dirigido a formular una alternativa de acción que permita comprender y mejorar las prácticas educativas, tal como propone Latorre (2007).

El proceso de investigación se ha desarrollado en dos ciclos. En un primer momento nos centramos en el análisis de *Tom viaja en el tiempo: Antiguo Egipto*, de Crow y Burke (2019), siguiendo los criterios del Orbis Pictus Award Committee (precisión, diseño, organización y estilo), con los resultados que se han indicado en la Introducción (Sanjuán y Cristóbal, 2022). A partir de estos resultados, en un segundo ciclo nos planteamos nuevas preguntas y un nuevo objetivo de investigación: diseñar y evaluar una estrategia didáctica ideada con libros ilustrados de no-ficción en el aula.

La aplicación de la intervención didáctica diseñada ha sido sometida al análisis mediante el uso de diversas técnicas de recogida de datos, siguiendo a Latorre (2007, p. 47):

La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en las que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos.

La observación de la aplicación se desarrolló de forma sistemática, lo que supone una forma “intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de cientificidad” (Martínez González, 2007, p. 63). En nuestro caso, consistió en la recogida y registro de datos orales y escritos a partir de unos instrumentos que aportaran evidencias del comportamiento y las conductas externas, tanto de los mediadores como de los alumnos durante la administración de la intervención didáctica, para examinar después los resultados de la misma:

- 1) La observación participante y anotaciones de los investigadores.
- 2) La grabación en vídeo y posterior transcripción de los talleres.
- 3) Los materiales elaborados por los alumnos para la preparación de sus presentaciones.
- 4) Un cuestionario cumplimentado por los alumnos para la valoración de la intervención.
- 5) Las entrevistas realizadas a la maestra del grupo clase.

Con todo ello, se llevó a cabo el análisis, categorización e interpretación de los datos, para finalmente elaborar las conclusiones a partir de las preguntas de investigación planteadas.

#### **4. Diseño de la intervención**

El diseño de la intervención se apoya en los cuatro pilares teóricos anteriormente descritos. Se ha seguido un enfoque de *codiseño* muy enriquecedor, en el que han participado los tres investigadores de la Universidad de Zaragoza que firman el artículo y la docente del grupo de 3º de Primaria en el que se ha aplicado.

La aplicación en el aula sigue tres fases, de acuerdo con la estructura del aprendizaje modelado:



- Primera fase en la que los niños observan las estrategias de lectura del libro de no-ficción y el tipo de interacción que proponen las dos mediadoras (primer taller). En este primer taller nos centramos sobre todo en desarrollar y mostrar a los niños de manera explícita las estrategias adecuadas para la comprensión y disfrute del libro de no-ficción seleccionado, con el doble objetivo de favorecer respuestas cognitivas y emocionales y de que aprendan a dirigir la lectura e interpretación de otras páginas de la misma obra ante sus compañeros en el segundo taller.

- Segunda fase en la que los niños interiorizan, retienen y refuerzan el modelo observado, antes de ponerlo en práctica con sus compañeros. Para ello se desarrolla un proceso semi-guiado que comienza al final del primer taller con grupos de trabajo reducidos y se prolonga en una fase de trabajo intermedio con la maestra para que lean, interpreten y sinteticen información complementaria sobre el Antiguo Egipto contenida en otras obras de no-ficción, con vistas a exponerla a los compañeros en el segundo taller.

- Tercera fase de puesta en práctica del modelo por parte de los grupos (segundo taller).

A continuación, se describen con más detalle los elementos más destacados observados en cada una de estas fases del proceso de aprendizaje:

1) Esta primera fase se desarrolló en la sala principal de la biblioteca Mar Benegas del CEIP Agustina de Aragón de Zaragoza el día 5 de mayo de 2022 a las 12:30, y tuvo una duración aproximada de 50 minutos. Participaron 8 niñas y 10 niños de 3º de Primaria, sentados en círculo en bancos de diferentes alturas, frente a los cuales se situaron las dos mediadoras que intervinieron (Ver figura 2). Durante la primera parte de la sesión, que duró aproximadamente 10 minutos, la investigadora les presentó el libro y durante la segunda parte, que tuvo una duración aproximada de 40 minutos, la maestra se centró en la doble página sobre las pirámides. Para que pudieran observar con atención los detalles, se les aportó una fotocopia de la misma en color.

**Figura 2. Disposición de la mediadora y los alumnos en la biblioteca**



Fuente: Elaboración propia



Para la presentación de la obra y de las dobles páginas seleccionadas se optó por la lectura expresiva en voz alta por parte de las mediadoras, y se elaboró una guía (figura 3) para dirigir la conversación partiendo del modelo que propone Tough (1976), a la que se añadieron cuestiones del enfoque de conversación literaria de Chambers (1993), que refuerza los aspectos emocionales de la recepción, la sensibilidad estética, la imaginación, el juego y la creación:

**Figura 3. Guía elaborada para dirigir la conversación a partir del libro**

**GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE TOM VIAJA EN EL TIEMPO: ANTIGUO EGIPTO**

La observación de las páginas del libro se hace siempre en dos fases:

1º Vagabundeó. Observación libre. Los niños se familiarizan con la imagen, observan y comentan con sus compañeros, hacen preguntas, relacionan la escena con experiencias propias.

2º. Lectura en voz alta de los breves textos de cada doble página y conversación guiada con preguntas que atienden a diferentes aspectos:

**\* QUÉ REPRESENTA LA ESCENA.** (Estrategias de descripción y relato).

- Personajes:
  - Quiénes son los personajes.
  - Estados de ánimo de los personajes.
  - Relación que existe entre ellos.
  - Qué están haciendo.
  - Cómo van vestidos.
- Situación espacial:
  - En qué lugar ocurre la escena.
  - Situación espacial de personajes y objetos dentro de la escena (dentro/fuera; arriba/abajo; encima de/debajo de; a la izquierda/a la derecha; cerca/lejos; etc.).
- Situación temporal:
  - En qué momento se desarrolla la escena (día/noche; mañana/tarde).
  - Época del año (estaciones a partir de indicios).
  - Qué pasó antes; qué pasará después.
  - Fenómenos meteorológicos.
- Objetos:
  - Identificar objetos y uso que se hace de ellos en la lámina. Añadir otros usos posibles.
  - Forma, color, material del que están hechos, posición, dirección.
- Extraer la idea central de lo que representa la escena. Ponerle título.

**\* RAZONAMIENTO LÓGICO.**

- Por qué y para qué se realizan movimientos, acciones, trabajos, relaciones sociales, etc., en la ilustración.
- Semejanzas y diferencias entre elementos representados en la lámina y objetos o procesos reales.
- Predecir consecuencias de acciones o acontecimientos.
- Formular hipótesis (más o menos fantásticas): ¿qué pasaría si...?

**\* ASPECTOS AFECTIVOS Y DE PROYECCIÓN DEL YO.**

- Qué personaje te gusta más/menos. Poner nombre a los personajes.
- Qué personaje te gustaría ser. Qué harías. Con quién hablarías.
- Qué está pensando/diciendo un personaje. Qué siente. Qué va a hacer/qué harías tú.
- Qué te ha gustado más/menos de la escena. Qué te ha sorprendido.

**\* DESARROLLO DE LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD.**

- Creatividad verbal:
  - Inventar diálogos entre personajes.
  - Inventar relatos (a partir de una situación, un objeto, un personaje).
  - "Meterse" dentro de la lámina y contar lo que pasa.
  - Describir algún elemento de la lámina para que otros niños lo adivinen.
  - Dramatizar la escena, con o sin diálogos.
  - Juegos de vocabulario: jugar al veo-veo; recordar palabras que han salido que respondan a una determinada característica (palabras muy largas/muy cortas; que empiecen por...; palabras bonitas; etc.); ampliación de campos semánticos, léxicos.
- Desarrollo sensorial:
  - Sonorizar la lámina (con onomatopeyas, con instrumentos).
  - Decir qué olores, qué sabores hay en la lámina.
- Creatividad plástica y corporal:
  - Expresar pensamientos, emociones y sensaciones mediante el dibujo, la creación plástica, el mimo, el lenguaje corporal.

**\* DESARROLLO DE LA CURIOSIDAD Y LA ACTITUD DE INDAGACIÓN Y BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.**

- Formulación de nuevas preguntas, búsqueda de información en fuentes digitales o analógicas.

Fuente: Elaboración propia



2) La segunda fase comenzó al final de la misma sesión, en la que se destinaron los últimos 30 minutos aproximadamente a que los alumnos, en cinco grupos de 3 o 4 componentes, se familiarizaran con la doble página que fue asignada a cada grupo, para lo cual contaron con la ayuda de los tres investigadores (Ver figura 4).

**Figura 4. Trabajo en grupos de alumnos con la ayuda de los investigadores**



Fuente: Elaboración propia

A lo largo de la semana que mediaba hasta el segundo taller, los grupos siguieron trabajando con su maestra diversas actividades de refuerzo de lo aprendido, de modo que fueron interiorizando el modelo de aprovechamiento didáctico observado, con la finalidad de guiar la lectura y comentario de su doble página con el resto de los compañeros. Para ello, cada grupo ensayó la lectura en voz alta de los distintos párrafos contenidos en su doble página, y consensuó y anotó las preguntas que querían hacer para guiar el comentario, tomando como guía el esquema que se les había facilitado (Ver figura 5). Con ello se abordó, simultáneamente, la puesta en práctica de las estrategias de comprensión lectora.



Figura 5. Guion que se aportó a los alumnos para la exposición

### LEEMOS UNA IMAGEN CON NUESTROS COMPAÑEROS

Primero, enseñamos la imagen a nuestros compañeros, leemos el texto, dejamos que pregunten, que hagan sus observaciones...

Después, nosotros hacemos preguntas para ver todos los detalles que aparecen, por ejemplo:

Sobre los **personajes**: Quiénes son los personajes, ¿están contentos, tristes...?, ¿se conocen entre ellos?, ¿son familia, amigos...?, ¿Qué están haciendo?, ¿cómo van vestidos?...

Sobre el **lugar**: ¿dónde ocurre la escena?, ¿dónde están los personajes o los objetos en la escena (dentro/fuera; arriba/abajo; encima de/debajo de; a la izquierda/a la derecha; cerca/lejos; etc.)?

Sobre el **momento**: ¿En qué momento se desarrolla la escena (día/noche; mañana/tarde) ?, ¿en qué época del año pueden estar?, ¿qué habrá pasado antes?, ¿y después?, ¿qué tiempo hace?...

Sobre los **objetos que aparecen**: ¿qué objetos hay?, ¿para qué sirven?, ¿para qué podrían servir?, ¿cómo son: forma, color, material del que están hechos, posición...?

Sobre los **animales**: ¿hay animales?, ¿cómo son, de qué tipo...?, ¿qué hacen...?

Sobre la **escena**: ¿qué título le pondrías?

Una vez leídos todos los detalles de la imagen, **imaginamos**:

¿Por qué hacen los personajes lo que están haciendo?, ¿son todos iguales?, ¿qué pasará después?

¿Se parece en algo lo que hay en la lámina a algo que tú conozcas?, ¿qué es igual?, ¿qué es diferente?

¿Qué pasaría si...?

Después de leer todos los detalles de la imagen, **damos nuestra opinión y nos ponemos en la piel de los personajes**:

¿Qué personaje te gusta más o menos? ¿por qué?, ¿qué nombre le pondrías?

¿Qué personaje te gustaría ser?, ¿qué harías?, ¿con quién hablarías?

¿Qué está pensando o diciendo un personaje?, ¿qué siente?, ¿qué va a hacer o qué harías tú?

Por último, podemos **jugar a**:

Inventar diálogos entre personajes.  
Inventar pequeñas historias a partir de una situación, un objeto o un personaje.  
Contar lo que pasa dentro de la imagen como si fuésemos un personaje.  
Jugar a las adivinanzas o al veo - veo con elementos de la imagen.

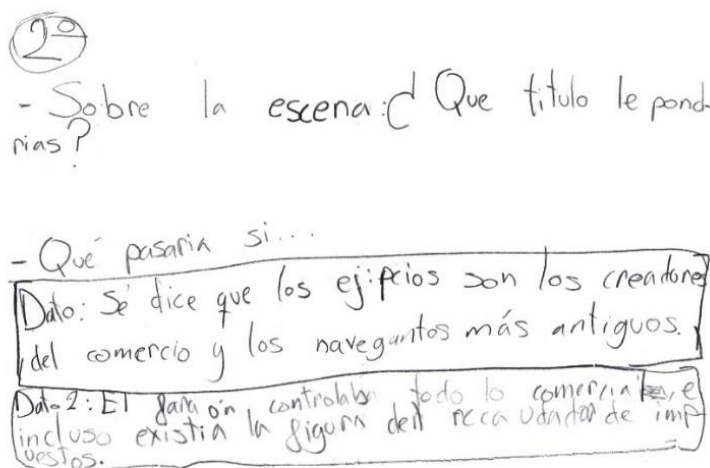
Ponerle sonido a la lámina con onomatopeyas...  
Decir qué olores, qué sabores hay en la lámina.

Fuente: Elaboración propia



Además, cada grupo realizó pequeñas investigaciones sobre el tema que presentaba su lámina, para lo que disponían de un conjunto de libros que se habían recopilado para la ocasión, que se añadieron a los libros de la biblioteca. Esto les permitió obtener datos curiosos sobre el tema que desarrollaba la doble página que les había correspondido y anotarlos por escrito para compartirlos con el resto de los compañeros. Finalmente, cada alumno, en coordinación con el resto de su grupo, y con la ayuda de su maestra, escribió su guion para la exposición ante el resto de la clase (Ver figura 6).

**Figura 6. Ejemplo de uno de los guiones preparados por los alumnos**



Fuente: Elaboración propia

3) La tercera fase se desarrolló el 12 de mayo de 2022 a las 12:30, en una sesión de 90 minutos aproximadamente en la biblioteca del colegio, aunque en un espacio distinto del que tuvo lugar la presentación inicial debido a que algunos grupos quisieron hacer uso del proyector.

Los cinco grupos fueron leyendo en voz alta y guiando el comentario de su lámina, siguiendo el modelo aprendido, en presentaciones que duraron entre 15 y 10 minutos. Uno por uno, participaron todos los integrantes de cada grupo ante el resto de sus compañeros, que estaban sentados frente a ellos como se puede observar en la figura 7. La maestra hizo de moderadora, y los tres investigadores de la Universidad de Zaragoza tomaron notas y grabaron las intervenciones. Al terminar el taller los alumnos cumplieron un pequeño cuestionario escrito individual para evaluar lo aprendido, así como el proceso de aprendizaje vivido.



**Figura 7. Presentación realizada por uno de los grupos ante sus compañeros**



Fuente: Elaboración propia

## 5. Análisis y discusión de resultados

El análisis de la intervención se ha realizado principalmente con los datos obtenidos a partir de los instrumentos directos e inmediatos (la observación y grabación), que fueron completados con los guiones escritos realizados por los niños, los cuestionarios y la entrevista a la maestra.

### 5.1. Estrategias de mediación desarrolladas

Empezamos por analizar las estrategias de conversación guiada que utilizan las mediadoras para presentar el libro, generar interés, facilitar la formulación de hipótesis de sentido, conectar con intereses y conocimientos previos de los niños y, en general, favorecer la interpretación grupal. Básicamente se sigue el modelo de la conversación dirigida de Tough (1976).

Antes de comenzar propiamente la lectura, la primera mediadora activa conocimientos previos relevantes mediante estrategias de diálogo y orientación en las que se invita a los niños a reflexionar de una forma concreta en torno a un tema:

Mediadora: [...]. Habéis visto que se titula *Tom viaja en el tiempo. Antiguo Egipto*. Me parece, me ha dicho Bea que sabíais ya muchas cosas sobre Egipto.

Niños: Sí.

Mediadora: ¿Me contáis qué sabéis?

Procura generar expectativas, predicciones, hipótesis e incluso objetivos de lectura a través de las ilustraciones y los textos de las cubiertas:

Mediadora: Aquí, en la cubierta del libro, está Tom escondido, pero aquí tenemos una pista que nos dice dónde está. [Los niños miran interesados la imagen]. ¿Lo veis?



Niños: [Varios a la vez] Sí... No... A ver... No lo veo... [Algunos se levantan para poder observarlo mejor].

Mediadora: Luego, en cada página, buscaremos a Tom y a su gato.

Pablo: Más o menos para que sepamos cómo es Tom, ¿no?

También pone en juego estrategias de facilitación y focalización, con las que se les invita a completar su pensamiento, a centrarse en aspectos concretos, y a continuar expresando sus ideas:

Mediadora: Bueno, abrimos el libro... Esto se llaman guardas. Tiene aquí unos dibujitos. ¿Esto qué es? [mostrando las guardas].

Niños: [Varios a la vez] Letras... Símbolos...

Mediadora: Claro, esta es la manera de escribir que tenían los antiguos egipcios... ¿que se llaman?

Niños: [Varios a la vez] Jeroglíficos.

Mediadora: Jeroglíficos, muy bien. [Sigue mostrando el libro]. Aquí tenemos los dibujos de Tom, su gato Ulises y la abuela, que se llama Bea.

Con el comienzo de la lectura, la mediadora añade estrategias de información a través de analogías, con las que se ofrece una primera descripción de los personajes, y estrategias de orientación, con las que invita a reflexionar sobre estos y sobre la trama del libro. De este modo, pasa de procesos lingüísticos sencillos, como describir los personajes y expresar emociones a partir de ellos, hasta otros más complejos, como formular relaciones causales o anticipar lo que va a ocurrir:

Mediadora: “La abuela de Tom, Bea, es una abuela normal. Es lista, valiente y además un poco traviesa. Le encantan las aventuras también.”

Niños: [Sonríen].

Pablo: ¿A la abuela? [pregunta en voz alta, y al no recibir contestación le pregunta a su compañero] ¿A la abuela?

Mediadora: ¿Tenéis abuelas así? ¿Tenéis abuelas aventureras?

Esta lectura del contexto ficticio que enmarca los contenidos temáticos de la obra anima y estimula al lector infantil, permite introducir el significado de palabras poco habituales y regular la comprensión de la historia, antes de dar paso a la lectura de un capítulo temático:

Mediadora: ¿Sabéis que es eso?

Varias voces: Sí.

Mediadora: “Le dijo: Es un amuleto.” ¿Sabéis lo que es un amuleto?

Varias voces: Sí.

Mediadora: ¿Qué es?

Niña: Un amuleto de la suerte.

Mediadora: Un amuleto de la suerte. Si tienes eso, vas a tener muy buena suerte. “Es un amuleto, le dijo la abuela Bea. Los antiguos egipcios los usaban para protegerse de cualquier peligro y creían que este símbolo con forma de ojo, cuidaba de los niños. Tom extendió la mano para tocar el amuleto y ¡Zas!”

[Los niños escuchan atentos. Mario echa su cuerpo hacia atrás como mostrando cierto miedo o sorpresa].

“¡Zas!” ¿Qué pasó?

Varias voces a la vez: ¡Desapareció!





La maestra toma a continuación la palabra y comienza usando estrategias de comprobación, compleción y apoyo para que los alumnos reconsideren ideas formuladas, las concreten y avancen por sí mismos en su análisis, en este caso sobre la idea del libro de no ficción:

Mediadora: Marta nos ha contado el cuento, el libro... Oye, es un libro... ¿qué creéis?

David: De aventuras...

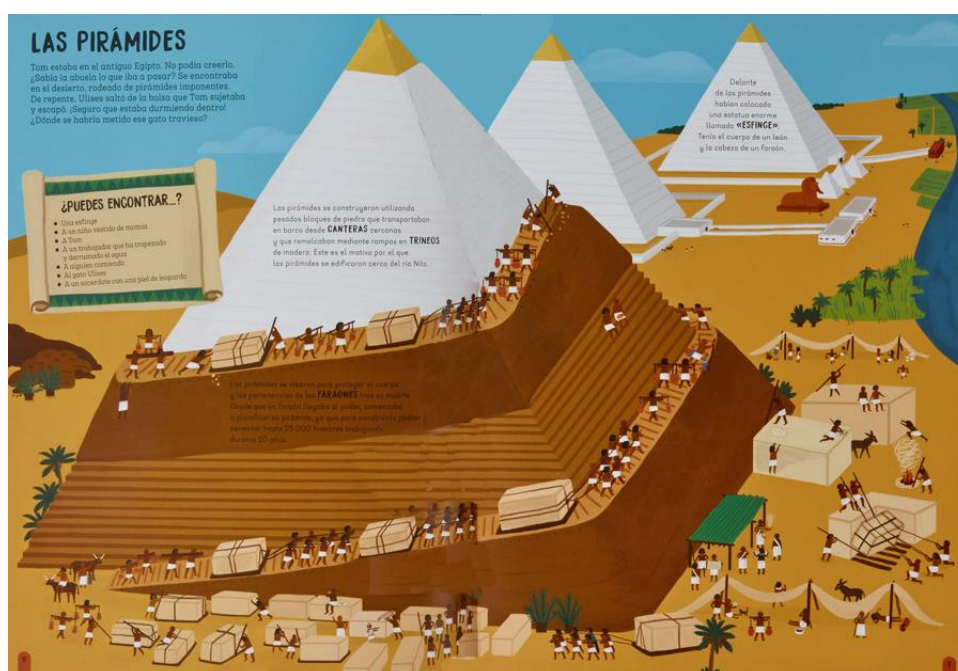
Mediadora: Va a ser un libro... ¿de imaginación? ¿o un libro que nos cuenta información?

Niños: [Varias voces] Que nos cuenta información... Imaginación...

Mediadora: Pero si hay personajes...

Nacho: [...] nos está informando, por ejemplo... cómo eran... las pirámides, lo del amuleto... que le daba buena suerte...

**Figura 8. Doble página sobre las pirámides presentada por la docente**



Fuente: Crow y Burke (2020), [Web de la editorial Edelvives](#)

A continuación, sentada en el centro, la mediadora sostiene el libro en sus manos y comienza a mostrar una doble página, como la que se muestra en la figura 8, titulada Las Pirámides, en la que se centra el resto de la sesión. Vuelve a centrar la conversación mediante estrategias de información, facilitación y terminación, entre otras:

Mediadora: [...] Chicos, las pirámides, el primer lugar en el que Tom se encuentra son las pirámides ¿de dónde, hemos dicho...?

Niños: [Varias voces] De Egipto. [Varias voces] Del antiguo Egipto.

Mediadora: ¿Y por qué antiguo y no nuevo?

Niños: [Varias voces a la vez, inaudible].



David: Hace mucho, mucho, mucho tiempo...

A lo largo de toda la conversación encontramos ejemplos de estrategias de conversación guiada que dan lugar a respuestas complejas:

Mediadora: Chicos, ¿a quién se le ocurre otro “¿Qué pasaría si...?”

[Mario y Guillermo levantan la mano].

Mediadora: Ya no quiero egipcios y medievales. David, ¿Qué pasaría si...?

David: Aparecieran dinosaurios [sonríe, encantado de su idea].

Mediadora: Ya te lo digo yo, que se iban corriendo todos estos pobres, del miedo...

Yanira: No se irían.

Mediadora: ¿No se irían?

Yanira: Sí, pero no llegarían.

Conforme la lectura de la doble página va concluyendo, se ponen en juego algunas estrategias de información por analogía y de facilitación. En el siguiente ejemplo, se invita a los alumnos a identificarse con uno de los personajes para recrear la información recibida en un plano más personal (proyección del yo):

Mediadora: David, ya que has levantado la mano, aprovecho para preguntarte... ¿Qué personaje te gustaría ser aquí? [muestra la lámina].

[Yanira levanta la mano].

David: No un esclavo.

Mediadora: Tú no serías esclavo... el que sea, menos un esclavo.

David: Tom.

Mediadora: Tom serías. [Señala a Yanira dándole la palabra].

Yanira: A mí me gustaría ser la jefa, o el personaje que está durmiendo.

Ya al final, usa estrategias de terminación para cambiar de tema y centrar la siguiente fase, que consistirá en preparar, en grupos reducidos, el análisis dirigido de otras láminas:

Mediadora: Bueno, bueno, bueno... Oye, chicos, estáis viendo que hay un montón de cosas.

Bajamos la mano. Que hay un montón de cosas que leer en las imágenes porque texto, hay poquito, pero todo lo que hemos leído en las imágenes... ¿Qué es lo que vamos a proponeros?

## 5.2. Respuestas de tipo cognitivo y emocional

En general, los niños han demostrado interés y motivación por la búsqueda que propone el libro de diferentes objetos y personajes. Ello se percibe no solo por sus respuestas verbales participativas, sino también por su escucha atenta y lenguaje corporal (se inclinan hacia adelante para observar mejor las imágenes del libro que se les muestra). Ya con sus dobles páginas individuales (fotocopias en color), observan con detenimiento y comparten sus descubrimientos con el compañero de al lado, incluso levantándose para poder mostrar su descubrimiento a un mayor número de participantes. Aunque en ocasiones domine en ellos la necesidad de expresarse, demuestran conocer y respetar las normas discursivas de un debate, como levantar la mano cuando desean participar.



**Figura 9. Presentación del libro ante los alumnos por una investigadora**



Fuente: Elaboración propia

En la primera parte del taller, que se centró en aspectos más generales del libro, como las características de las cubiertas y las guardas, el tema, la estructura, la trama en la que se enmarca o el juego que propone, encontramos ya respuestas de distintos tipos. En lo que respecta a las de tipo cognitivo, tenemos respuestas a las cuestiones planteadas (varios responden “¡Jeroglíficos!”, al preguntarles sobre la manera de escribir de los egipcios) y aportaciones complementarias de información (algunos alumnos señalan cuestiones que ya sabían sobre el Antiguo Egipto, como nombres de dioses y faraones, o amplían la información dada, como David, que señala que “la punta de las pirámides está hecha de oro”, cuando surge este tema).

Otro tipo de respuestas cognitivas son las de formulación de hipótesis, como las que usan para corroborar que están entendiendo el juego que Marta ( figura 9) les propone al inicio de la sesión. Así, Pablo y David lanzan sus hipótesis acerca de lo que deben hacer, el primero con una oración final y el segundo con una oración comparativa entre lo que se propone y su intertexto lector.

Mediadora: Luego en cada página buscaremos a Tom y a su gato.

Pablo: Más o menos para que sepamos cómo es Tom, ¿no?

David: ¿Como *Dónde está Wally*?

Mediadora: Sí, como *Dónde está Wally*.

En ocasiones se producen correcciones entre unos y otros: “No, un faraón”, corrigen varios niños tras señalar uno de ellos a Tutankamón en un listado de dioses; o estrategias de completar una idea, como cuando Sofía apunta a que había “una columna...” y varios niños señalan “vertebral”. Esta estrategia fue todavía más clara en las presentaciones grupales posteriores, donde los alumnos ayudaban a los compañeros que tenían más dificultad a completar sus intervenciones con éxito.

También encontramos estructuras verbales lógicas, tales como comparaciones o ejemplos concretos que argumentan una tesis o contraargumentan la de otro compañero:



Mediadora: Un esclavo, ¿qué es?

Niños: [Varios a la vez]. Es una persona que...

David: Es un señor que tiene que hacer... por ejemplo... las tareas de casa... eh...

Otro niño: Lo que le diga el rey. Tirar las piedras para hacer las pirámides.

Nacho: Un esclavo es como un trabajador que trabaja para ti, pero tú no le pagas.

El aprendizaje colaborativo ayuda a compartir y expresar los conocimientos y el léxico sobre los dioses egipcios, la escritura egipcia, las profesiones. Las explicaciones de conceptos como “esclavo”, “cantera” o “esfinge” se dan a partir de definiciones, comparaciones o ejemplos concretos que, en ocasiones, tienen que ver con sus conocimientos previos y con relaciones intertextuales como la de Astérix y Obélix. También en la búsqueda lúdica que propone el libro de personajes y objetos se ayudan los unos a los otros. Todo ello muy relacionado con la corrección entre iguales que puede observarse en diferentes ocasiones para alcanzar ciertos conceptos más precisos —como faraón en vez de dios, antiguo Egipto en vez de Egipto—, ayuda con léxico concreto o argumentos que el compañero no es capaz de encontrar. También existe una corrección de la conducta entre compañeros, en este caso desde el lenguaje no verbal.

Los niños muestran una correcta interpretación de la conexión que se establece entre texto e imagen en este tipo de libros. Son capaces de localizar la imagen de un hombre con piel de leopardo e identificarlo como sacerdote porque así lo especifica el texto escrito; del mismo modo, son capaces de localizar la imagen de una momia e identificarla con un niño disfrazado de momia porque así lo especifica también el texto escrito. “Porque lo pone”, argumentan.

Usan también el razonamiento lógico y la argumentación, con estructuras de opinión como “yo creo”, o estructuras de hipótesis, como “igual” o “parece como”. En el caso de la hipótesis o la suposición, nos encontramos que a partir de los datos de los que disponen lanzan sus conjeturas como inicio de una “investigación”. También se observan argumentaciones más seguras que se dan, normalmente, a partir de ejemplos concretos, así como oraciones causales, finales o comparaciones.

Mediadora: ¿Pueden ser esclavos los animales? [...]

David: Sí, bueyes de carga [...].

Nacho: No serían esclavos porque tú les pagas, les das comida para que sigan vivos, ¿no? Me parece un buen pago.

Respecto a las respuestas afectivo-emocionales, encontramos numerosos ejemplos no verbales, como risas, gestos de aprobación, exclamaciones entusiastas y de sorpresa, aunque alguna también de asco, como la de Julieta cuando le muestran el amuleto con forma de escarabajo. También se expresan respuestas emocionales a través del lenguaje implícito y el humor, como cuando David, en una comparación entre el uso del oro en el antiguo Egipto y en la actualidad, habla de *money money* a la vez que mueve los dedos haciendo el gesto de “dinero” y todo su cuerpo como si se tratara de la danza de la película Cabaret y de la canción del grupo Abba "Money, money".

Se observan también respuestas que aluden a experiencias vitales propias, como al hablar sobre la arqueología, profesión a la que se dedica la abuela de Tom:

Mario: Un día me encontré una mandíbula de algo...

Mediadora: ¿Ah, sí?



David: Yo, yo un día en el bosque de mi pueblo, vi un esqueleto de... vi huesos tirados por ahí, los fui montando y era el esqueleto de un ciervo.

Mediadora: ¡Anda!

David: La cornamenta no estaba, pero el resto estaba todo [sonríe satisfecho].

Yanira: Yo lo único que me encontré fue una peluca...

Mediadora: ¿Una peluca?

Todos: [Risas].

Con respecto a los estados de ánimo de los personajes, los niños demuestran una gran empatía. Intentan ponerse en el lugar de esos personajes y utilizan en su discurso argumentaciones que justifican la causa de su estado de ánimo o hipótesis que pretenden ponerse en el lugar del otro:

Mediadora: ¿Y por qué crees que habrá alguno enfadado?

Danae: [Se encoge de hombros]. Porque no le pagan...

Mediadora: [Asiente]. Porque no le pagan.

Danae: Pero supongo que les obligan.

En sus hipótesis sobre los personajes también cabe, habitualmente, el humor y la conexión con experiencias vitales. Así, encontramos comentarios entusiastas al carácter de Tom y su afición a las aventuras, la cual aseguran compartir varios niños, y expresiones admirativas sobre la edad, el carácter aventurero y la profesión de la abuela de Tom, puesto que algunos se sorprenden de que no esté jubilada y otros la comparan con su maestra, con la que comparte nombre.

### 5.3. Aprendizaje social modelado

La responsabilidad del modelado recayó en la investigadora Marta y en la maestra de este grupo, Beatriz, figura muy conocida y apreciada por los niños desde la perspectiva emocional. Esta vinculación afectiva se manifestó a través del humor y la complicidad de datos personales compartidos y facilitó el éxito del *proceso de atención*.

Mediadora 1: Ahora con Beatriz vais a explorar esta lámina muy a fondo, muy a fondo para buscar a Tom y al gato.

Mario: Es que Bea también tiene un gato.

Niños: Se llama Unito.

Mediadora 2: No hace falta que contéis mi vida privada...

Niños: [Risas]

Mediadora 2: ...que nos conocemos, pero poco... [Refiriéndose a los investigadores presentes].

Niño fuera de plano: Entonces, ¿por qué nos lo cuentas a nosotros?

Mediadora 2: Porque vosotros sois de clase.

También se observó una intensificación en el *proceso de atención* en aquellos momentos en los que el modelo de lectura guiada se acercaba a la conversación real, o cuando las propuestas lúdicas de descubrimiento de la obra incitaban a detenerse en la lectura de imágenes.

El éxito del segundo proceso contemplado por Bandura, *proceso de retención*, creemos se debió, en primer lugar, al modelo ofrecido como experiencia vívida en el primer taller y, en segundo lugar, a la posterior organización por grupos de los niños antes del segundo taller, a los que se les facilitó un guion orientativo con el que trabajar en esta segunda fase. En este guion se recogían y repetían, ahora por escrito,



las estrategias utilizadas por las mediadoras para hacerlos conscientes de las mismas, recordarlas y practicarlas, guiando a los grupos de trabajo a consensuar ideas, anotar las preguntas que querían plantear a sus compañeros, preparar y coordinar, en definitiva, siempre bajo la supervisión de su maestra, la mediación del segundo taller a partir del capítulo concreto que se le asignó a cada grupo.

El tercer proceso recogido por Bandura se refiere a los *procesos de reproducción motora*. En nuestro caso, los niños ejercitaron, bajo la supervisión de la maestra, la lectura en voz alta del fragmento del capítulo que les había correspondido, y tuvieron oportunidad, antes del segundo taller, de poner en práctica y ensayar las acciones apropiadas para mediar la lectura a sus compañeros.

En íntima relación con el cuarto y último proceso mencionado por Bandura, *el proceso motivacional*, la reproducción del modelo no requiere de una imitación fiel, pueden existir desvíos del original que conllevan una apropiación del mismo, desvíos creativos motivados por su propia experiencia con el modelo y que reflejan los aspectos que los niños consideran valiosos de reproducción. A este respecto, en el segundo taller llevado a cabo por el alumnado, en comparación con el modelo, centrado en transmitir una información más formal, la mayoría de los niños optan por incorporar a su discurso estrategias que se acercan a la conversación oral espontánea, comprendiendo la utilidad de combinar elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos, tales como el contacto visual con el público, con el objetivo de captar la atención del auditorio y facilitarles, al mismo tiempo, la información. En todo caso, también se observa, en algunos niños, cierta dificultad en el uso de elementos paralingüísticos como el tono y volumen de la voz, la dicción clara o fluidez, lo cual no significa necesariamente desconocimiento o indiferencia hacia estas estrategias, sino más bien inseguridad o timidez y/o una falta de competencia lectora que les dificulta la correcta comprensión de la información y, por tanto, la mediación.

De hecho, tras el momento inicial de transmisión de la información más formal sobre el antiguo Egipto, sigue la lectura global de las láminas, en las que adquieren protagonismo la imagen y las propuestas lúdicas. La formalidad parece relajarse, y también parecen relajarse aquellos niños con mayor dificultad para la comunicación, que alcanzan un mayor éxito en esta parte del taller. Observamos que todos los grupos, en mayor o menor medida, utilizan estrategias de mediación de manera habitualmente efectiva. Así, como estrategias de orientación y facilitación, se induce a los compañeros a reconsiderar y profundizar en lo dicho:

David: ¿Hay algún personaje que lleve un vestido diferente? [Tras las respuestas que recibe de sus compañeros, insiste.] ¿Y este? [Señalando a un personaje] ¿Este por qué no, si lleva una falda naranja?

En general, la utilización de estrategias de orientación y facilitación, adaptadas de manera creativa a la lámina concreta asignada y a la conversación espontánea real del momento, son habituales y llevadas con éxito por los grupos moderadores, y dan lugar a respuestas tanto de tipo cognitivo como emocional, de las que se desprende respeto ante la actuación de sus compañeros moderadores, interés, implicación y creatividad en la lectura de imágenes que se les propone.

También destacamos el dominio de los turnos de palabra, e incluso el esfuerzo de varios de los moderadores por ofrecerles la palabra a todos los participantes de modo equitativo.



Aunque las estrategias de mediación son utilizadas habitualmente de manera efectiva, en ocasiones, probablemente llevados por la emoción, las olvidan y, a través del aprendizaje colaborativo o de la retroalimentación de la mediadora, reorientan y corrigen.

Mediadora: Y ahora, ¿qué vamos a hacer, chicos?

Ángel: Ahora las preguntas. Sobre los personajes...

Mediadora: Oye, ¿les has pedido que se fijen en la imagen?

[...]

Ángel: Fijaos en la imagen, por favor.

Mediadora: Vamos a pensar...

Ángel: Vamos a pensar un poquito, chicos, ¿vale? Sobre los personajes. ¿Quiénes son los personajes? ¿Están contentos, tristes? ¿Se conocen entre ellos? ¿Son familia, amigos? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo van vestidos? Sobre el lugar.

En este fragmento observamos cómo la maestra ayuda al alumno mediador a incluir estrategias de terminación y orientación. Sus compañeros ponen de manifiesto no haber entendido las preguntas porque son demasiadas a la vez: “Es que preguntas demasiadas.” Finalmente, el alumno mediador entiende el mensaje ofrecido por maestra y compañeros y reorienta su mediación de manera correcta: “Os voy leyendo cada pregunta.”

En la última parte del taller los alumnos mediadores exponen a sus compañeros curiosidades relativas al tema que les corresponde, que previamente han investigado, supervisados por la maestra, como se muestra en la figura 10. Cuatro de los cinco grupos realizan esta última tarea final con éxito y comparten las curiosidades recabadas con sus compañeros, que muestran interés y atención.

Mediadora: ¿Alguna curiosidad, chicos? [...]

Nacho: [Comprobando sus anotaciones] En las tumbas ponían fruta, pan, verdura, etc., etc., para que los muertos comieran en el más allá...

Niño: Anda, eso no lo sabía...

Con la elaboración de ese producto final compartido con el grupo, se observa un fomento tanto de la creatividad como del proceso de autonomía como lectores de libros de no ficción, tal como sugieren Palmer y Stewart (2005).

**Figura 10. Presentación por parte de uno de los grupos ante sus compañeros**



Fuente: Elaboración propia



#### 5.4. Evaluación del proceso de aprendizaje por los participantes

Parece evidente que la dimensión estética del libro álbum de no ficción conecta con las emociones y favorece la complicidad del lector no solo con el libro, sino también con las mediadoras. Los alumnos entienden que están ante una propuesta lúdica, como podemos ver en algunas de las respuestas ofrecidas en los cuestionarios como el que se muestra en la figura 11. Casi todos dicen que les ha gustado; en cuatro casos les ha gustado “mucho” y dos “se han divertido mucho”. También destaca la palabra “interés” o “interesante” en cuatro ocasiones, además de alguna respuesta más significativa por su originalidad: “en realidad no damos ninguna asignatura.”

**Figura 11. Ejemplo de uno de los cuestionarios cumplimentado**

TALLER TOM VIAJA EN EL TIEMPO: ANTIGUO EGIPTO  
COLEGIO AGUSTINA DE ARAGÓN, 3º DE PRIMARIA

¿Te ha gustado el taller? Explica la razón.

Si porque me lo he pasado muy bien y me he divertido mucho.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

El mercado.

¿Y lo que menos?

La escuela de escribas.

¿Podrías explicar cómo te has sentido durante el taller?

Me he sentido bien

¿Crees que has aprendido alguna cosa? Pon algún ejemplo.

Si, he aprendido que a los que mueren les quitan el cerebro con un gancho.

¿Te parece que este taller ha sido diferente del resto de clases? Explica la razón.

Si porque he aprendido muchas cosas sobre Egipto.

Fuente: Elaboración propia





En la misma línea se manifiesta la profesora en su entrevista, cuando señala que la intervención a partir de este libro ha producido una lectura más profunda y más atenta que en otras ocasiones:

Esta fórmula híbrida me parece un acierto porque hace muy atractiva la información mezclando la ficción de la historia de Tom y su abuela con la información, en este caso de Egipto, y con el juego en la línea de Wally. Buscar una vasija, o tal, hace que se fijen en muchísimos detalles y aspectos que de otra forma seguramente no harían, porque muchas veces en el libro de no ficción se hace una lectura muy superficial.

Las primeras respuestas lectoras se prolongaron durante la semana de trabajo con la profesora: “La propuesta les abrió el apetito y estuvo interesante ver cómo había niños que les había tocado, yo que sé, lo del rito funerario, y enseguida iban buscando en otros libros más cosas sobre ese tema para el trabajo.”

La presentación inicial y el trabajo en grupos sirvió de acicate y favoreció su creatividad en la preparación de su presentación: “Les hace mucha ilusión hacer de profe, que dicen ellos, además simplemente por el hecho de que ha sido una lectura grupal creo que hay un componente emocional que, por supuesto, favorece, y mucho, los procesos cognitivos del aprendizaje”, añadió la docente. En este sentido, señaló que el libro les “abrió el apetito” para buscar información complementaria y ampliar los datos que aparecían con “alguna curiosidad que buscaban o relacionaban con cosas que ellos previamente ya sabían. “Fue bonito ver ese proceso de cómo a partir del libro iban relacionando conceptos que ellos ya tenían”, concluyó en relación a la búsqueda de curiosidades en otros libros que se les facilitaron durante la semana de trabajo intermedio.

## 6. Conclusiones

Con el objeto de contextualizar las conclusiones, consideramos necesario aclarar que, si tanto el libro como el modelo de intervención son replicables, no lo son por igual las actuaciones concretas de la mediación ni los grupos de niños, que serán distintos en cada caso, al igual que otras condiciones de la aplicación (tiempo, espacio, ambiente, etc.). Así mismo, consideramos también pertinente distinguir este modelo intervención de la metodología de investigación que hemos utilizado para analizar y evaluar tanto la eficacia de dicho modelo como los procesos de recepción que el libro ha generado.

Una vez realizadas estas aclaraciones, sintetizamos, a modo de conclusión, las ideas que dan respuesta a las preguntas de investigación formuladas al comienzo relacionadas con las posibilidades de uso de las obras de no-ficción. En referencia a las dos primeras preguntas (¿Cómo se puede integrar su doble faceta, informativa y estética, en el aprendizaje? y ¿Qué modelo de intervención puede ser más eficaz y cuál sería el papel del mediador?) consideramos que el modelo de intervención diseñado y aplicado ha combinado con éxito preguntas y actividades dirigidas al componente informativo, al componente estético y al componente lúdico, permitiendo integrar de esta manera la doble faceta, informativa y estética, del libro utilizado, *Tom viaja en el tiempo. Antiguo Egipto*. El papel del mediador ha sido doble, facilitando de una parte la recepción de la obra mediante estrategias de lectura, interpretación y conversación, y aportando, de otra, un referente para el aprendizaje social modelado por observación del alumnado, lo que le ha proporcionado recursos para el desarrollo de la competencia oral y sus habilidades comunicativas. Respecto a la tercera pregunta (¿Qué



procesos de recepción lectora y de aprendizaje se pueden observar en los niños?), la propuesta ha favorecido la comprensión de información formal compleja al fomentar tanto un aprendizaje colaborativo mediante la interpretación grupal como una actitud de indagación, argumentación y corrección entre iguales. Igualmente, dicha intervención ha añadido componentes emocionales a los procesos cognitivos habituales del aprendizaje y ha estimulado la creatividad y el juego, favoreciendo el desarrollo estético y sensorial.

Consideramos de esta manera que el objetivo inicial de validar una estrategia didáctica ideada para el aprovechamiento de este libro de no-ficción no solo se ha cumplido, sino que ha permitido comprobar el potencial que este género presenta para su aprovechamiento en el aula de Primaria. Un resultado exitoso que invita a seguir trabajando en esta línea, sin dejar de observar otros factores, como las características de cada obra, la disponibilidad del material, el coste, la formación docente o los tiempos educativos.

## Referencias

- Bandura, Albert. *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1976 (trad. 1987).
- Bonnafé, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano Travesía, 2008.
- Butterfield, Carol L. *Education by Imagination: Using Nonfiction Children's Literature to Promote Aesthetic Connections*. Washington: Central Washington University. 2002. <https://eric.ed.gov/?id=ED467522>
- Chambers, Aidan. *Dime. Los niños, la literatura y la conversación*. México: FCE, 1993 (trad. 2007).
- Elliott, John. *cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- Garralón, Ana. *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana Libros, 2013.
- Gill, Sharon Ruth. What Teachers Need to Know About the "New Nonfiction". *The Reading Teacher*, 63 (4), 260-267, 2009, <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Govoni, Paola. Drawing Nature, Building Knowledge: Between Beauty and 'Gut Feelings' in the Sciences. En G. Grilli (ed.). *Non-Fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*, Edizioni ETS, 2020, 205-221. [https://www.academia.edu/43795656/Drawing\\_Nature\\_Building\\_Knowledge\\_Between\\_Beauty\\_and\\_Gut\\_Feelings\\_in\\_the\\_Sciences](https://www.academia.edu/43795656/Drawing_Nature_Building_Knowledge_Between_Beauty_and_Gut_Feelings_in_the_Sciences)
- Hartsfield, Danielle E. "Not Just For Us Nerds": Examining Elementary Teachers' Perspectives of Contemporary Children's Nonfiction. *International Journal of Research in Education and Science*, 7 (1), 2021, 1-26. <https://doi.org/10.46328/ijres.1786>
- Kesler, Ted. "Evoking the World of Poetic Nonfiction Picture Books". *Children's Literature in Education*, 43 (4), 2012, 338-354. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-012-9173-4>
- Kuhn, Karen E; Rausch, Casey M.; McCarthy, Tiffany G.; Montgomery, Sarah E., & Rule, Audrey C. Utilizing Nonfiction Texts to Enhance Reading Comprehension and Vocabulary in Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 2017, 285-296. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0763-9>
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2007.
- Martínez, Raquel A. *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2007.
- Martins, Marcus y Belmiro, Celia A. Stylistic strategies in children's nonfiction books. En Goga, Nina, Iversen, Sarah H. & Teigland, Anne S. (eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks:*



- Theoretical and analytical approaches* Oslo: Scandinavian University, 2021, 8-21. Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-01>
- Palmer, Rosemary G. y Stewart, Roger A. Models for using nonfiction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 58(5), 2005, 426-434. <https://doi.org/10.1598/RT.58.5.2>
- Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración*. México: FCE, 2002
- Sanjuán, Marta. *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: PUZ, 2013.
- Sanjuán, Marta y Cristóbal, Rubén. “Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto”. *Publicaciones*, 52(1), Granada, 2022, 57-99.
- Sanjuán, Marta; Manrique, Noemí y Tabernero, Rosa. “Instruir deleitando con libros ilustrados de no ficción en el aula de Educación Infantil”, en Asiáin, Alfredo y López, María Victoria (coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas*, 131-153. Barcelona: Graó, 2022.
- Sánchez Miguel, Emilio (coord.) *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó, 2010.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992.
- Tabernero, Rosa. Formar lectores en la sociedad digital. Algunos retos y otros desafíos. En Asiáin, Alfredo y López, María Victoria (coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas*, 29-48. Barcelona: Graó, 2022
- Tabernero-Sala, Rosa, Colón-Castillo, María J., Sampérez-Hernández, Marta & Campos-Bandrés, Iris. “Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitextual virtual en la definición de un nuevo discurso”. *Profesional de la información*, Barcelona, 2022, 31(2), <http://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Tough, Joan. *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor/MEC, 1976 (trad. 1987).
- Tough, Joan. *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor/MEC, 1979 (trad. 1989).
- White, Lyn. The place of non fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9 (1), 2011, <http://www.slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/view/v9i20119>
- Wolf, Maryanne. *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Bilbao: Deusto, 2020.
- Young, Terrel A.; Moss, Barbara y Cornwell, Linda. “The Classroom Library: A Place for Nonfiction, Nonfiction in its Place”. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48 (1), 2007. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol48/iss1/3](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3)

### Obra de creación

- Crow, Nosy. *Tom viaja en el tiempo. Antiguo Egipto*. Ilustr. de F. Burke. Zaragoza: Edelvives, 2020 (Trad. de Pepa Arbelo de la obra original *Find Tom in Time: Ancient Egypt*. Nosy Crow Limited, 2019).

