

# Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico

## Reading to think. The non-fiction picturebook in the development of critical thinking

Rosa Tabernero Sala  
Universidad de Zaragoza. Huesca, España  
rostab@unizar.es

María Jesús Colón Castillo  
Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España  
mjcolon@unizar.es

### Resumen

Entre los retos educativos que debe afrontar la sociedad de la información, el desarrollo del pensamiento crítico se erige como uno de los objetivos más destacados en los informes y planes curriculares desde la pretensión de la construcción de sociedades democráticas, un objetivo que, por otra parte, resulta complejo y difícil de concretar en las programaciones didácticas. En este sentido, la lectura en profundidad, la capacidad argumentativa o la competencia informacional suelen señalarse como habilidades necesarias que requieren, según diversos estudios, del formato impreso en convivencia con el digital. En este marco, el libro ilustrado de no ficción dirigido a la infancia favorece, por sus características, estas habilidades, tal y como se desprende del estudio realizado. De este modo, a partir de la revisión de los catálogos de 61 editoriales y del análisis de 250 obras no ficcionales, se exponen las claves de construcción de estos libros a través de la selección de un corpus representativo que se aporta como propuesta de lectura en Educación Primaria. Se considera así que títulos como *Supongamos* (Da Coll, 2015), o *La declaración de los derechos de las niñas y los niños* (Brami y Billon-Spagnol, 2018) resultan especialmente adecuados en la formación de lectores críticos.

**Palabras clave:** Libros ilustrados infantiles de no ficción; pensamiento crítico; capacidad argumentativa; lectura en profundidad; sociedad de la información; lector crítico.

### Abstract

Among the educational challenges to be faced by the information society, the development of critical thinking is one of the objectives most highlighted in reports and curricular plans. Such an objective is proposed with the pretension of building democratic societies, which is in turn a complex and difficult goal to concretise in teaching programmes. In this sense, in-depth reading, argumentative skills and information competence are often identified as necessary skills that require, according to various studies, coexistence of the printed format with the digital format. Within this framework, the non-fiction picturebook addressed to children favours these skills due to its characteristics, as can be concluded from the study carried out. Thus, based on the review of the catalogues of 61 publishers and the analysis of 250 non-fictional works, the construction keys of these books are presented through the selection of a representative corpus that is provided as a proposal for reading in Primary Education. Titles such as *Supongamos* (Da Coll, 2015), or *La declaración de los derechos de las niñas y los niños* (Brami y Billon-Spagnol, 2018) are therefore considered to be particularly appropriate for the training of critical readers.

**Key words:** Children's non-fiction picturebooks; critical thinking; argumentative skills; in-depth reading; information society; critical reader.

## 1. Introducción

### 1.1. La lectura en profundidad y el pensamiento crítico en la sociedad digital

Uno de los retos a los que se enfrenta la sociedad de la información en materia de lectura no es otro que el de asentar en el nuevo ecosistema cultural una ciudadanía crítica que disponga de las estrategias necesarias para explicarse con criterio entre paradigmas digitales y analógicos (De Amo Sánchez-Fortún, 2021). A ese respecto, Wolf (2020) insiste en la necesidad de formar un cerebro de lectura bialfabetizado en la idea de que el modo en que leemos cambia el modo de pensar, de forma que las distintas experiencias digitales en las que se sumerge el lector diariamente desvían de la lectura en profundidad como medio de desarrollo del pensamiento crítico y de la empatía. Parte la autora de preguntas que deben originar las investigaciones que abordan la lectura en la sociedad digital:

¿Desarrollan los nuevos lectores los procesos cognitivos que requieren más tiempo y se nutren de soportes impresos a medida que absorben y adquieren nuevas capacidades cognitivas acentuadas por los medios digitales? Es decir, ¿la combinación de la lectura en formato digital y la inmersión diaria en experiencias digitales -desde redes sociales hasta juegos virtuales- impiden la formación de procesos cognitivos más lentos que conforman la lectura profunda como el pensamiento crítico, la reflexión personal, la imaginación y la empatía? ¿la mezcla de estímulos que distraen continuamente la atención de los niños y el acceso inmediato a múltiples fuentes de información aporta a los jóvenes lectores menos incentivos para construir sus propios almacenes de conocimiento, o para pensar por sí mismo de forma crítica? (Wolf, 2020, pp. 20-21)

Otras investigaciones, como las de Cerdón-García (2018, 2020), Baron (2021), Delgado et al. (2018) o Gil Pelluch et al. (2020), e informes como *Lectura en papel vs. lectura en pantalla* (Kovač y Van-der-Weel, 2020) o *Developing literacy skills in a digital world*, presentado por la OECD (2021), constatan igualmente que la lectura en papel favorece la lectura en profundidad y la comprensión lectora. De este modo, el estudio publicado por Støle (2020) insiste en las condiciones que requiere la lectura profunda, ya que se entiende que la lectura en pantalla resulta inferior en lo que respecta a la comprensión y atribuye este hecho a la menor atención que suscita el texto digital, así como al exceso de confianza con el que el lector se enfrenta a la lectura en pantalla. Por otra parte, se detiene la investigadora en el hecho de que la lectura en profundidad parece ser más difícil para quienes utilizan habitualmente los medios digitales ya que “los patrones típicos de lectura rápida [se relacionan] con la lectura en línea” (Støle, 2020, p. 55). En el mismo informe, Schilhab et al. (2020) destacan la estabilidad que el soporte en papel confiere al objeto libro, convirtiéndolo en el canal más adecuado para desarrollar la lectura en profundidad.

Por otra parte, informes como el de la Unión Europea (2016) sobre la elaboración de un plan de cultura (2015-2018), *Promoting reading in the digital environment*, entre otros, exponen la necesidad de reflexionar sobre un nuevo ecosistema de lectura en el que se asiente la configuración de un lector que sepa seleccionar, filtrar y organizar la información para convertirla en conocimiento, es decir, un lector con competencia informacional.

## 1.2. El pensamiento crítico y la argumentación en el ámbito educativo

En el ámbito educativo, el constructo “pensamiento crítico” suele encontrarse estrechamente ligado a la capacidad argumentativa como habilidades complejas que requieren un pensamiento de orden superior (García-Barrera, 2015). Como se expone a continuación, desde los informes de la UNESCO hasta la actual Ley educativa, se alude al desarrollo del pensamiento crítico de la ciudadanía como objetivo indispensable en la construcción de sociedades democráticas y participativas, capaces de afrontar colectivamente los retos del siglo XXI (Caro-Valverde, 2018).

En el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación* —encargado por la UNESCO y realizado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022) —, se encuentran sumamente presentes los objetivos marcados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que fue aprobada por los Estados Miembros de las Naciones Unidas. En consecuencia, este informe parte de una concepción comunitaria y comprometida de la educación, una educación a lo largo de la vida que es entendida como un proyecto público y colectivo en favor de un futuro sostenible sustentado en el compromiso con los derechos humanos, la participación democrática y el cuidado del planeta. Con este propósito, el informe pone en entredicho los modelos educativos basados en la transmisión de verdades establecidas y apuesta por el cuestionamiento, el desarrollo del pensamiento crítico, la innovación educativa y la creación compartida y creativa de un conocimiento capaz de responder a los nuevos problemas desde una perspectiva interdisciplinar.

Al mismo tiempo que se pone el acento en este papel activo y crítico de la ciudadanía ante las verdades absolutas, el informe insiste en que la educación debe asegurar el acceso a una información veraz que aporte rigor a las opiniones y a la construcción del conocimiento. A este respecto, se recomienda que los actuales planes de estudios se fundamenten en diversos enfoques metodológicos y capaciten a los estudiantes para manejar diferentes fuentes de información que les permitan validar sus hallazgos y llegar a conclusiones sólidas. De esta forma, entre sus propuestas para renovar la educación, el informe propone contrarrestar la desinformación a través de “un conocimiento científico, digital y humanístico que desarrolle la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso” (p. 4) y “el amor por la comprensión, la exactitud, la precisión y el compromiso con la verdad” (p.154):

El derecho a la educación se apoya en, y apoya a su vez, el derecho a la información y el derecho a la cultura. La libertad de opinión y expresión solo puede mantenerse adecuadamente cuando las personas tienen la capacidad de buscar, recibir e impartir información e ideas. En nuestro mundo contemporáneo saturado de medios y plagado de noticias falsas y engañosas, la educación tiene un papel esencial para respaldar la búsqueda de información veraz por parte de las personas y hacer posible su deseo de transmitirla fielmente, libre de manipulaciones. (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022, p. 122)

Del mismo modo, en el contexto educativo español, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE) recoge igualmente los Objetivos de Desarrollo Sostenible expuestos en la Agenda 2030 y reclama una formación que permita a las personas “adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo” (España, Cortes Generales,

2020, p. 122871). En este sentido, resultan frecuentes en la LOMLOE las referencias al fomento del espíritu crítico en las etapas de Educación Primaria y Secundaria vinculado al desarrollo competencial y a la formación integral del alumnado, especialmente cuando se alude a las competencias tecnológicas y a la actual incorporación en el currículo del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

En la misma línea, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), introduce los conceptos de pensamiento crítico y la capacidad argumentativa de manera transversal e interdisciplinar. Tanto desde el fomento de competencias clave tales como la comunicación lingüística, la competencia digital, la competencia ciudadana o la competencia emprendedora, como desde las áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Lengua extranjera, Educación artística, Educación Física o Educación en Valores Cívicos y Éticos se incide en el desarrollo del pensamiento crítico y en la adopción de hábitos de uso crítico de los recursos disponibles, fundamentalmente de los digitales.

La capacidad argumentativa aparece asimismo de forma reiterada en el Real Decreto (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) como una destreza vinculada especialmente con las áreas de Matemáticas, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación en Valores Cívicos y Éticos y Lengua Castellana y Literatura. La argumentación interviene, por tanto, en el tratamiento de la información de los diferentes contenidos de cada área, pero en todas comparte la función de favorecer la participación social del alumnado, generar en las aulas espacios de trabajo cooperativo, promover el razonamiento científico o educar en la resolución dialogada de los conflictos.

Más concretamente, en el área de Lengua Castellana y Literatura, se destaca la formación de un lector competente, autónomo y crítico, capaz de comprender e interpretar textos escritos y multimodales que le permitan enfrentarse a los retos de la actual sociedad de la información. Con esta finalidad, entre las competencias específicas y los saberes básicos del área, se contempla la alfabetización mediática e informacional, cuya enseñanza hace hincapié en las estrategias para la búsqueda de información, el reconocimiento de la autoría, el manejo de diferentes fuentes documentales y la comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información. En convivencia con las lecturas digitales, se reivindica además el papel fundamental que puede desempeñar la biblioteca escolar en la formación de este tipo de lector que debe adquirir criterio para seleccionar los textos en función de sus necesidades e intereses:

La biblioteca escolar puede convertirse en un centro neurálgico del aprendizaje de los saberes básicos y de la adquisición de competencias, que ofrece recursos tanto para compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura, como para impulsar la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico de la comunidad educativa. Es también recomendable configurar comunidades lectoras con referentes compartidos; desarrollar estrategias que ayuden al alumnado a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir de manera personal y creativa su experiencia personal de lectura; y establecer contextos en los que surjan motivos para leer, a partir de retos de indagación, y que propongan maneras de vincular afectivamente a los

lectores y lectoras con los textos. (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 71)

En síntesis, desde las recomendaciones de la UNESCO, el actual marco curricular pretende la consecución de una ciudadanía activa, crítica, responsable, democrática y comprometida con los derechos humanos y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030. Para lograrlo, se considera que, entre otros objetivos, los planes educativos deben promover el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado a través de su participación en la sociedad y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta participación vendría motivada así por la creación de entornos de trabajo colaborativo, por la implicación de los estudiantes en la búsqueda y la organización de informaciones veraces aplicables en la resolución de problemas y por la estimulación de su capacidad argumentativa para exponer y defender opiniones, hallazgos o conocimientos y poder gestionar mediante el diálogo y de manera pacífica los conflictos que naturalmente conllevan las relaciones sociales.

Si bien los documentos señalados dejan patente la relevancia del pensamiento crítico y de la argumentación como objetivos educativos, se trata de constructos complejos que necesitan una mayor concreción cuando se trata de ponerlos en práctica en las aulas. Resulta preciso así profundizar en la comprensión de estos conceptos e identificar las habilidades implicadas para poder orientar programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje coherentes con su desarrollo (García-Barrera, 2015; Kuhn, 2019). En este sentido, consideramos que las aportaciones de Ennis (2011, 2018) y de Kuhn (2018, 2019) pueden contribuir a clarificar la labor docente y a identificar categorías de interés en la revisión de los recursos, como el actual libro ilustrado de no ficción, en tanto que pueden ser facilitadores del desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad argumentativa y, en consecuencia, la formación de lectores críticos.

En principio, a partir de la definición aportada por Ennis (2011, 2018), se podría describir el pensamiento crítico como un pensamiento razonable y reflexivo que adopta una persona cuando determina qué es lo que cree sobre un tema o qué va a hacer en relación con un problema sobre el que es necesario tomar decisiones. Se trataría así de un proceso que conlleva la puesta en práctica de una serie de habilidades identificadas por Ennis (2011, 2018) y que pueden ser tenidas en cuenta en los programas educativos como objetivos o criterios de evaluación. Entre las habilidades que expone el autor, destacamos, por ejemplo, la capacidad de centrarse en una pregunta, el análisis de argumentos, la formulación y respuesta de preguntas aclaratorias, el cuestionamiento de la credibilidad de las fuentes y de la información, el uso de gráficos, el manejo del equívoco, la empatía o sensibilidad con los demás, el uso de deducciones, inferencias y estrategias retóricas o el empleo competente de la tecnología. Según Ennis (2011, 2018), el pensador crítico ideal intenta estar bien informado, trata de sostener sus creencias en verdades, es consciente de su propio pensamiento, justifica sus decisiones, ofrece razones y presenta una posición honesta y clara, para ello tiene en cuenta otros puntos de vista diferentes al propio, se preocupa por los sentimientos de los demás y evita provocar situaciones de confusión o de intimidación.

Por su parte, Kuhn (2018, 2019) considera la argumentación como la esencia del pensamiento crítico y como una práctica social y cultural fundamentalmente colectiva y contextualizada. Como resultado de sus investigaciones, la autora propone la creación de

situaciones en el aula en las que los estudiantes puedan ejercitar la argumentación dialógica entre pares a partir de temas cercanos a su propia experiencia para pasar después a temas más controvertidos y de mayor alcance que preocupan socialmente. En estas prácticas, sostenidas en el tiempo, la planificación, la reflexión, la escritura y la lectura de argumentos y razones se convierte en el eje central de la actividad y en el camino para desarrollar la competencia argumentativa social e individual de los estudiantes.

Desde esta misma concepción social de la capacidad argumentativa, Guzmán-Cedillo y Flores-Macías (2020) realizaron un análisis de 73 investigaciones llevadas a cabo entre los años 2000 y 2016 en contextos educativos. En sus resultados destacan como prácticas coincidentes que se muestran adecuadas en escenarios educativos las propuestas didácticas comunitarias y contextualizadas, el acercamiento interdisciplinar a los temas objeto de debate, la interacción horizontal entre aprendices y un proceso de enseñanza que contemple el conocimiento de categorías argumentales que puedan ser identificadas en textos, el planteamiento de una opinión fundamentada o la elaboración de contrargumentos desde el entendimiento de otras posturas:

La actividad de argumentar en comunidades es una posibilidad cada vez más reconocida en las investigaciones y requiere de una visión social del proceso argumentativo que sigue reglas de contexto en términos de la disciplina o de la realidad discutida por los interlocutores. (Guzmán-Cedillo y Flores-Macías, 2020, p. 27)

Finalmente, destacamos el trabajo de Bezanilla et al. (2019), quienes realizaron una revisión bibliográfica sobre las principales metodologías para fomentar el pensamiento crítico que han sido recomendadas por autores especializados, así como las de uso más frecuente entre los docentes de educación superior de España y Latinoamérica. Atendiendo a los resultados de la primera parte de su estudio, obtenemos las siguientes estrategias o sugerencias para los docentes:

- Integrar el pensamiento crítico en el diseño curricular de las asignaturas.
- Formular a los estudiantes preguntas complejas.
- Ofrecer experiencias prácticas y plantear la resolución de problemas que supongan la toma de decisiones.
- Seleccionar actividades situadas en un contexto de la vida real.
- Manejar diferentes fuentes de información (en clase, fuera de clase, en línea...)
- Estimular el cuestionamiento y el diálogo reflexivo.
- Proponer la escritura de diarios, documentos, portafolios...
- Utilizar representaciones visuales, mapas conceptuales.
- Entender el aula como una comunidad de investigación.
- Analizar los argumentos utilizados por los estudiantes.

### **1.3. El libro ilustrado de no ficción**

En este marco, el libro ilustrado de no ficción adquiere, en principio, relevancia por la naturaleza de sus contenidos, por sus propuestas de lectura y por constituir en el mercado editorial uno de los sectores de mayor vitalidad (Jan, 2021). Conviene, por tanto, reflexionar sobre las características de este tipo de libros y sobre el lugar que ocupan en la formación de una ciudadanía crítica.

En una revisión del género llevada a cabo por Taberero-Sala et al. (2022), se exponen las claves de lectura del libro ilustrado de no ficción actual identificando, de este modo, los caminos por los que transita este sector editorial. Así, desde la fragilidad de los límites entre ficción y no ficción, en la línea de la liquidez de fronteras que indica Bauman (2017), hasta la reflexión abierta, muy alejada del carácter enciclopédico que proponían estas obras, así como desde una evocación subjetiva y emocional de lo que se denomina el “mundo real” (Grilli, 2020) y desde la dimensión física de la lectura en la preponderancia de la materialidad como eje de construcción (Salisbury, 2020), el libro ilustrado de no ficción, en algunos casos, álbum no ficcional (Taberero-Sala, 2022), propone una ruptura de la linealidad del discurso que interpela a un lector curioso (Von Merveldt, 2018). En la línea de la hibridación de lenguajes, contenidos y lectores que asegura la naturaleza multimodal del discurso (Pappas, 2006; Von Merveldt, 2018; Smith y Robertson, 2019; Graff y Shimek, 2020; Grilli, 2020; Romero-Oliva, Heredia-Ponce et al., 2021, entre otros), el actual libro ilustrado de no ficción se aproxima a un paradigma mixto que vincula arte y conocimiento en el dibujo de un lector crítico y creativo que se explica desde la curiosidad que suscita el asombro.

De este modo, uno de los parámetros de mayor relevancia en la caracterización de este tipo de obras ha sido el expuesto por Sanders (2018) en su estudio *A literature of questions. Nonfiction for the critical child*. Analiza Sanders el libro de no ficción desde la presentación de la información desde el sesgo que en él imprimen los autores ya solo por el mero hecho de seleccionar una información en detrimento de otra y se interesa por las estrategias estéticas que invitan a los lectores a participar en los textos, a interactuar con ellos, a concretar un compromiso reflexivo y dialógico con la información. No se trata de presentar una información para ser absorbida, sino de fomentar la propia investigación del lector por haber suscitado la curiosidad y el asombro ante lo expuesto.

Nodelman (1987), en un sugerente trabajo titulado *Non-fiction for children: Does it really exist?*, define los textos de no ficción como ficticios puesto que todos ellos reflejan la percepción subjetiva del autor sobre los temas seleccionados. Como bien expone Grilli (2021), los libros ilustrados de no ficción, lejos de presentar el mundo de una manera neutra, transmiten una visión particular del universo que puede o no ser compartida por el lector.

En este sentido, estas obras proponen un lector crítico que se pregunta ante lo que se le expone, que se posiciona ante lo que se muestra, que advierte las fisuras del discurso y que cuestiona la credibilidad de la información. La no ficción, como indica Sanders (2018), se aleja del concepto de autoridad tradicional cuestionando la literatura de hechos. La autora, identifica así la esencia de los libros de no ficción con la forma de crear lectores críticos, de provocar un “compromiso reflexivo con la información” (Sanders, 2018, p. 6). Partiendo de las ideas de Barthes (1994) en la “muerte del autor” y de los presupuestos de la pedagogía crítica de Freire (2002, 2010) junto a la concepción dialógica de la novela de Bajtín (1981), Sanders (2018) identifica al lector crítico en aquellas obras en las que se descubren fisuras en la autoridad de los textos y se generan preguntas que dirigen el proceso de indagación intelectual. Se cuestiona, por tanto, la centralización del significado en una fuente única y autorizada de conocimiento verdadero. Por tanto, los libros de no ficción que desarrollan el pensamiento crítico, lejos de ofrecer respuestas, instan al cuestionamiento, para promover la discusión, para tentar la curiosidad y para

engendrar entusiasmo. Solo cuando los libros de no ficción se alejan de la concepción de una literatura de hechos se propone una lectura crítica. Entiende Sanders (2018), en este sentido, que la esencia de la no ficción radica en constituir una literatura de preguntas. En su estudio, la autora se centra en el análisis de la voz, de los personajes y de los peritextos fundamentalmente para concretar las marcas textuales que identifican aquellas obras o “momentos de obras” que proponen una lectura crítica. Distingue, de este modo, un discurso en el que el lector ocupa un espacio y negocia significados tanto desde la propia voz del narrador visible, como desde la vulnerabilidad de los personajes, o a través de las múltiples estrategias que propone la lectura de los peritextos.

Finalmente, la tendencia actual del libro ilustrado de no ficción hacia lo que se ha denominado “carácter híbrido”, “no ficción narrativa” o “textos de doble propósito” (Colman, 2007, 2011; Enríquez y Shulman-Kumin, 2014; Graff y Shimek, 2020; Gill, 2011; Meyer, 2020; Sanders, 2018; Smith y Robertson, 2019; Tabernero-Sala et al., 2022) ha puesto de manifiesto que el elemento ficcional amplía los límites de la no ficción hacia paradigmas mixtos informativo-narrativos. Estos libros combinan así la transmisión de un contenido aparentemente objetivo y la visión subjetiva de un autor, con formas que inspiran empatía en el lector (Cain, 2015). En muchas ocasiones, se parte además de un componente artístico y experiencial que prolonga la relación entre libro y entorno, desde una retroalimentación que transforma la relación del individuo con su contexto, tal como estudia la nueva línea de estudio sobre libros infantiles que se explica desde los paradigmas de la ecocrítica (Goga, Guanio-Uluru, Hallås y Nyrnes, 2018).

## **2. Método de análisis**

El objetivo principal de este estudio es identificar las claves de construcción de los libros ilustrados de no ficción a través de la selección de un corpus representativo que se aporta como propuesta de lectura en Educación Primaria, una etapa fundamental en la formación de lectores y en el desarrollo inicial del pensamiento crítico.

De este modo, con la finalidad de proponer la lectura de libros de no ficción susceptibles de favorecer el pensamiento crítico y otras habilidades vinculadas, como la lectura en profundidad, la capacidad argumentativa o la competencia informacional, se presentan los resultados del análisis realizado sobre una selección previa de 61 editoriales y 250 obras de no ficción. Como criterios de selección, se tuvieron en cuenta editoriales especializadas en el libro ilustrado infantil del contexto español y latinoamericano que cuentan con una línea sólida en la publicación de obras o colecciones de no ficción. En la Tabla 1 se muestran las editoriales que fueron seleccionadas.

Tabla 1.

*Editoriales seleccionadas*

|    |                    |    |                            |    |                     |
|----|--------------------|----|----------------------------|----|---------------------|
| 1  | A buen paso        | 22 | Ekaré                      | 43 | Nórdica             |
| 2  | A Fin de Cuentos   | 23 | Fondo de Cultura Económica | 44 | Nube Ocho           |
| 3  | Akiara Books       | 24 | Fulgencio Pimentel         | 45 | Nuevo Nuev e        |
| 4  | Alba               | 25 | Galimatazo                 | 46 | Océano              |
| 5  | Amanuta            | 26 | Gato Sueco                 | 47 | Parramon            |
| 6  | Anaya              | 27 | Geo Planeta                | 48 | Pastel de Luna      |
| 7  | Andana             | 28 | Iamiqué                    | 49 | Penguinkids         |
| 8  | Babel Libros       | 29 | Impedimenta                | 50 | Pequeño editor      |
| 9  | Babulinka Books    | 30 | Juventud                   | 51 | Picarona            |
| 10 | Barbara Fiore      | 31 | Kalandraka                 | 52 | Pípala              |
| 11 | Blackie Books      | 32 | Kókinos                    | 53 | Silonia             |
| 12 | Blume              | 33 | Lata de Sal                | 54 | SM                  |
| 13 | Bookolia           | 34 | Liana Editorial            | 55 | Siruela             |
| 14 | Bululú             | 35 | Libre Albedrío             | 56 | Takatuka            |
| 15 | Calibrosopio       | 36 | Libros del Zorro Rojo      | 57 | Tecolote            |
| 16 | Coco Books         | 37 | Litera                     | 58 | Thule               |
| 17 | Combel             | 38 | Lóquez                     | 59 | Tres Tigres Tristes |
| 18 | Corimbo            | 39 | Lumen                      | 60 | Wonder Ponder       |
| 19 | Cuatro Azules      | 40 | Maeva                      | 61 | Zahorí Books        |
| 20 | Edelvives          | 41 | Media Vaca                 |    |                     |
| 21 | Ediciones Castillo | 42 | Milrazones                 |    |                     |

En la fase de revisión de las editoriales, se examinaron sus catálogos y se seleccionaron algunos de sus títulos de no ficción atendiendo a su actualidad, variedad temática, calidad artística, reconocimiento, edad del potencial lector implícito y promoción digital —por ejemplo, se tuvo en cuenta el diseño de book-trailers como epitextos virtuales que guían y configuran una forma de lectura (Tabernero-Sala et al., 2022)—.

Como instrumento de estudio de las obras, en una primera exploración, se partió de la parrilla de análisis documental propuesta por Romero-Oliva, Heredia-Ponce et al. (2021, 2022). Esta herramienta fue diseñada para el análisis y sistematización de las características de los libros ilustrados de no ficción y se sometió a un proceso de validación por juicio de expertos. La parrilla se estructura en torno a cuatro ámbitos de interés, integrados por 105 ítems, lo que facilitó un primer análisis de carácter más descriptivo:

- *Ficha técnica del libro.*
- *El libro como objeto:* aspectos físicos y paratextuales del libro.

- *Contenido de la obra:* estructura, concepto de información, facilitadores discursivos y gráficos, tipología textual, voz narrativa, posibles destinatarios...
- *Libro y escuela:* nivel educativo, tipo de lectura que se propone, vinculación con contenidos curriculares...

Una vez realizado este primer informe detallado de las obras, se identificaron aquellos elementos que se mostraban de manera habitual y que se podían interpretar como indicadores más frecuentes de las categorías que caracterizaban las obras ilustradas actuales de no ficción. El análisis confirmaba así la presencia de claves de construcción señaladas en estudios previos como los de Sanders (2018), Grilli (2020) o Von-Merveldt (2018). Entre las categorías detectadas, se recogen en la Tabla 2 las que se encuentran especialmente vinculadas con las habilidades que se requieren en el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 2.  
Categorías detectadas en el análisis

| Categorías              | Indicadores   | Títulos seleccionados   |
|-------------------------|---|---|
| Análisis de la realidad | Temas de actualidad<br>Derechos humanos y ODS<br>Conflicto social<br>Marcadores discursivos que implican fisuras en la veracidad  | - <i>Así es la dictadura</i> (Equipo Plantel y Casal, 2015)<br>- <i>La declaración de los derechos de las niñas y de los niños</i> (Brami y Billon-Spagnol, 2018) |
| Cuestionamiento         | Preguntas<br>Retos<br>Interactividad<br>Apelación a la reflexión del lector   | - <i>Marie Curie. En el país de la ciencia</i> (Cohen-Janca y Palmarucci, 2020)   |
| Fiabilidad              | Reseñas biográficas de los autores<br>Autores especialistas<br>Datos objetivos<br>Gráficos y tablas<br>Argumentos de autoridad  | - <i>Mexique. El nombre del barco</i> (Ferrada y Penyas, 2017)  |
| Polifonía documental    | Fragmentariedad<br>Variedad de tipos de texto<br>Facilitadores visuales<br>Glosarios<br>Hipertextualidad<br>Referencias a otras obras<br>Informaciones incompletas                              | - <i>Panthera Tigris</i> (Alzial y Rajcak, 2018)<br>- <i>Supongamos</i> (Da Coll, 2015)   |
| Hibridación             | Multimodalidad<br>Voz narrativa en forma personal<br>Personajes de la realidad ficcionados<br>Narración ficcional<br>Elipsis<br>Palabra e imagen<br>Recursos retóricos<br>Extensiones digitales | - <i>Un par de ojos nuevos</i> (Duthie et al., 2022)  |

Finalmente, entre las obras que mostraban la presencia de varios de los indicadores identificados, se procedió a la selección de un corpus reducido de siete obras en el que

era destacable la entidad de estas claves de construcción. De esta forma, consideramos que el corpus seleccionado corresponde a lecturas adecuadas en la formación de lectores y en el desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad argumentativa en la etapa de Educación Primaria, una propuesta coherente, además, con las directrices de la UNESCO (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022) y del actual marco curricular (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), que, en contextos educativos, necesitará de la guía y orientación docente.

### 3. Resultados

Como resultado, se muestra a continuación el análisis del corpus seleccionado. El corpus está integrado por siete obras cuyas características discursivas tratan de favorecer la reflexión y el pensamiento crítico en la infancia. Consideramos así que el análisis de dichas características aporta al mediador de lectura claves de interés en el diseño de la propuesta lectora que pueda desarrollar en el aula de Educación Primaria.

#### 3.1. Lectura de *Supongamos* (Ivar Da Coll, 2015)

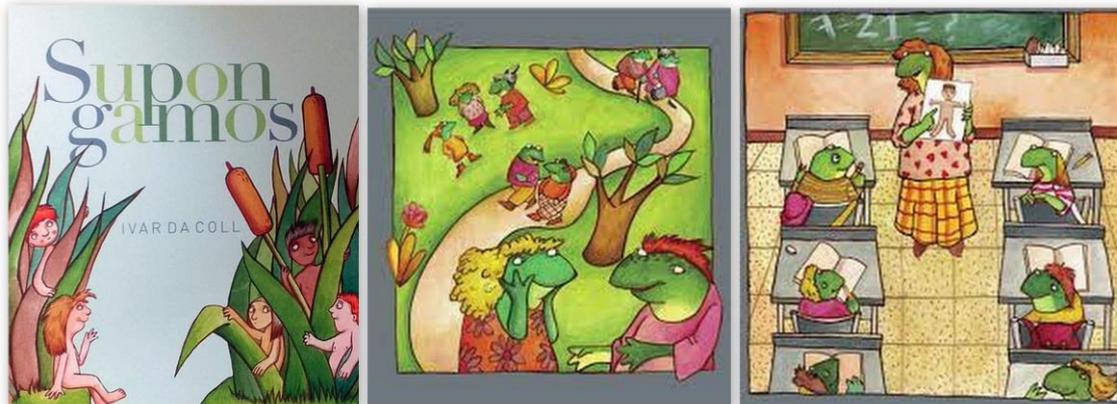
*Supongamos* es un álbum publicado por el autor colombiano Ivar Da Coll en la editorial Babel Libros. Como la mayor parte de la creación de Ivar Da Coll, el álbum corresponde a una autoría única de texto e ilustraciones. El narrador de esta obra interpela directamente al lector proponiéndole un supuesto de forma irónica: que pasaría si las ranas fueran niños y los niños fuera ranas.

Supongamos que las ranas fueran tan grandes como los niños...  
... y los niños tan grandes como las ranas.  
(Da Coll, 2015)

Así comienza la obra que seguirá desarrollando en cada doble página la misma estructura gráfica y conceptual. El texto, siempre en la página izquierda, reserva la primera línea para el verbo en primera persona del plural y en color verde al que sigue un breve texto de dos o tres líneas en el que se refleja la hipótesis de partida acompañada de un motivo ilustrado referido al eje argumental de la suposición en cada caso.

Figura 1.

Cubierta, contracubierta e interior de *Supongamos* (Da Coll, 2015)



Desde el punto de vista de las marcas textuales, la voz del narrador toma la primera persona del plural en presente de subjuntivo ubicando el discurso con este modo en el

espacio de la posibilidad, por una parte, e invitando a través del plural al lector a acompañar al narrador de manera directa en cada una de las propuestas. Se solicita así al lector, desde las marcas discursivas verbales, un ejercicio de “ponerse en lugar del otro”, de empatía, en definitiva, y se dispone la participación del receptor en la obra como uno de los protagonistas. Opta el álbum por un concepto dialógico que requiere del lector una colaboración activa en la negociación de significados. Así la voz narrativa se aleja del concepto de autoridad indiscutible y ofrece al lector fisuras en las que encontrar espacios en los que continuar el transcurso de la propuesta. Solo al finalizar el álbum, la voz narrativa toma las riendas de la primera persona del singular y abandona el modo subjuntivo para “indicar” semánticamente la duda sobre lo que pueda ocurrir:

Bueno, y no continuemos  
suponiendo porque  
supongo que esta historia  
tendría un final fatal.  
(Da Coll, 2015)

*Supongamos* propone al lector un juego de hipótesis que se anuncia solo parcialmente en la cubierta de la obra puesto que en ella figuran únicamente varios niños y niñas desnudos que se asoman entre juncos de manera alegre y distendida y se termina de concretar en la contracubierta con una imagen desprovista de texto en la que las ranas pasean y se divierten en el parque como si fueran niños.

Desde la composición de la cubierta (figura 1) en la que los grupos de niños y niñas se contemplan enfrentados, se intuye una suerte de contraposición tensa que adquirirá sentido posteriormente en el desarrollo de la historia puesto que la “suposición” irá adquiriendo tintes de mayor tensión en tanto se suceden las dobles páginas hasta llegar al momento culminante:

Supongamos  
que un día en la escuela  
la maestra les pidiera  
a sus alumnos:  
“Para mañana, de tarea,  
cada uno de ustedes  
deberá traer un niño  
dentro de un frasco”  
(Da Coll, 2015)

Si hasta ahora la estructura de las dobles páginas establecía una alternancia entre la página izquierda con texto y la de la derecha, con motivos e ilustraciones contenidas en los márgenes del recuadro, el orden se quiebra en el momento de mayor tensión para dar paso a la ruptura de los márgenes y componer páginas sobre fondos grises con acciones recortadas. Se apuntaban ya en páginas anteriores la disolución de los marcos para anunciar la hipótesis de mayor tensión.

Por otra parte, la relación que se establece entre el texto y la imagen en ese discurso multimodal, tan propio del álbum ilustrado, se define desde la complementariedad (Nikolajeva y Scott, 2001) que implica la elipsis como procedimiento de construcción. El texto calla lo que la imagen expresa (Durán, 2009) y, por tanto, es el lector el que debe

ocupar los espacios para construir sentidos. Así la opción del autor se aproxima parcialmente a lo que se ha dado en llamar *animal fantasy* (Nikolajeva, 2014) y en el gesto de los personajes propone la mayor de las paradojas: las ranas siempre lucen un gesto desinhibido y risueño mientras que los niños y sus padres presentan un semblante de preocupación conforme avanza la historia.

La secuenciación del relato entre imágenes y palabras resulta de patrones recurrentes como corresponde a un lector que requiere de cierta seguridad, aunque el narrador se adentre en el espacio de la posibilidad y no en el de las certezas. Este hecho obliga, una vez más, al receptor a extraer sus propias conclusiones mientras las suposiciones avanzan de forma dramática hasta que la imagen represente a un niño en un frasco para ser diseccionado... La ironía de carácter lúdico vuelve a apelar al lector solicitando su complicidad en el contenido que persigue su concienciación. Soporta, de este modo, la obra una lectura ecocrítica en la perspectiva de lo que proponen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Goga et al., 2018).

En lo que respecta a los paratextos, el formato de tapa blanda y dimensiones cuadradas apela a un lector infantil que debe asumir la propuesta lúdica de la voz narrativa: jugar a lo que pudiera ser. Las guardas, por otra parte, asumen la antesala de la obra con motivos vegetales ilustrados que insisten en el contenido de la cubierta puesto que vuelve a aparecer alternativamente un niño que asoma su cabeza entre los juncos. Las grafías además observan fuentes de grandes dimensiones con un interlineado doble en fondo blanco que reitera la llamada sobre el lector infantil.

En definitiva, el discurso camina en la hibridación, entre los límites de la ficción y de la no ficción, para desarrollar el concepto de empatía desde el juego de perspectivas entre niños y ranas, juego que se refleja tanto en marcas discursivas verbales como en las composiciones simétricas enfrentadas y en la elipsis, que se define como estrategia retórica de construcción. Tal como expone Sanders (2018) cuando define los libros de no ficción como literatura de preguntas, *Supongamos* inquieta al lector y le propone una reflexión sobre las mismas bases de la empatía que supone ponerse en el lugar de unos animales maltratados. Se trata de provocar así el interés del receptor hacia el tema desarrollado, el cuestionamiento y la búsqueda de compromiso en la línea del respeto hacia los animales (Von Merveldt, 2018).

### **3.2. Lectura de *La declaración de los derechos de las niñas y de los niños* (Brami y Billon-Spagnol, 2018)**

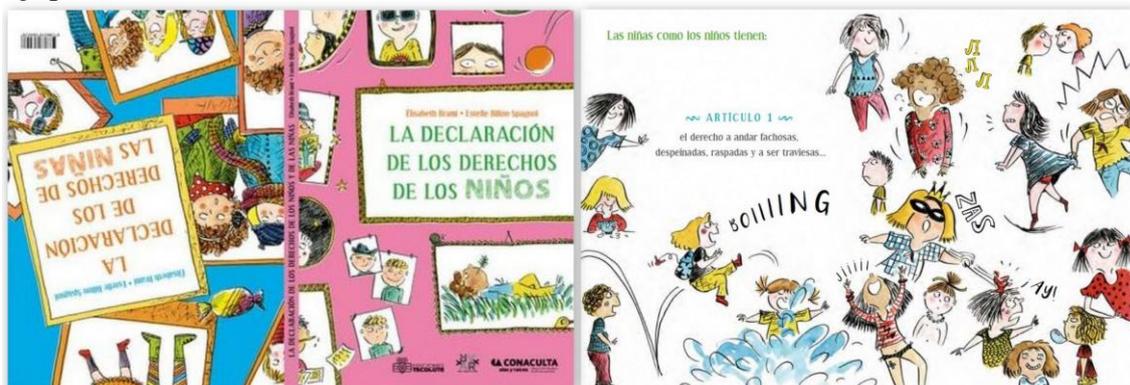
Desde los mismos presupuestos de esta literatura de preguntas, partirían títulos como *La declaración de los derechos de las niñas y de los niños* de E. Brami y E. Billon-Spagnol (Tecolote, 2018), obra en la que el juego de formato y lectura contrapone los puntos de vista de los niños y las niñas sobre la composición reversible *upside down*. La voz narrativa en esta obra opta por la tercera persona expositiva propia de “declaraciones universales” de carácter jurídico y desde los diferentes elementos visuales propone al lector una reflexión sobre los derechos de la infancia desde la igualdad que desarrolla la combinación paradójica de colores —fondos rosas para los niños, fondos azules, en el caso de las niñas—, de personajes y de la solemnidad de los textos de los artículos sobre una ilustración humorística que camina entre el cómic y la caricatura y composiciones en

las que prima el movimiento desordenado que rezuma vitalidad, respeto a la diversidad y, sobre todo, libertad.

Entre texto e imagen se construye un discurso que apela a la reflexión del lector tanto desde los marcadores discursivos verbales como gráficos. En este caso, es el juego de lectura que establece el formato reversible (figura 2) el que compromete al lector para establecer los espacios en los que se invita a tomar conciencia de la misma realidad sobre los distintos puntos de vista, a través de la manipulación a la manera que estableció Gustave Verbeek. El discurso de la declaración de los derechos de las niñas se apoya en la exposición de los derechos de los niños definiendo, en este caso, una serie de implicaciones ideológicas desde la voz narrativa solamente inferidas a través del juego de la autoridad verbal en tercera persona, de la imagen, en una relación a veces redundante, a veces de contrapunto (Nikolajeva y Scott, 2001), y del formato, desde la manipulación de lectura reversible y el juego con colores y grafías en cada una de las partes del libro.

Figura 2.

Cubiertas e interior de *La declaración de los derechos de las niñas y de los niños* (Brami y Billon-Spagnol, 2018)



Es destacable desde los peritextos editoriales el sello de *Amnesty International* como apoyo expreso a esta declaración:

*Amnesty International* “apoya” esta declaración que acaba con las ideas preconcebidas y los estereotipos. Este curioso inventario de derechos inventados nos recuerda lo importante que es el respeto a la igualdad entre todos.

(Brami y Billon-Spagnol, 2018)

El peritexto editorial, en este sentido, es significativo por la presencia del sello y por las marcas discursivas que utiliza en la definición de la obra cuando la identifica como “curioso inventario de derechos inventados”. Se inserta así una reflexión sobre la propia identidad del discurso entre la ficción y la no ficción, asentando en ella el concepto de curiosidad (Tabernero-Sala, 2022; Von Merveldt, 2018). En la misma línea de

construcción, se encuentra *La Declaración de los derechos de las mamás y de los papás* (Tecolote, 2016)<sup>1</sup>.

### 3.3. Lectura de *Así es la dictadura* (Equipo Plantel y Casal, 2015) y de *Un par de ojos nuevos* (Duthie et al. 2022)

En este mismo registro, se encuentra la recuperación actualizada por la editorial Media Vaca en 2015, a través de la ilustración de Mikel Casal, de *Así es la dictadura* del Equipo Plantel. En este caso, la voz narrativa expone, desde la tercera persona sin aparente sesgo, definiciones que bien pudieran ser académicas desde la lógica descriptiva, tan familiar para el lector infantil. Por una parte, la ilustración que juega con el intertexto histórico desde el silencio verbal —una vez más la elipsis—, y, por otra, el peritexto editorial desde las propias guardas (figura 3) hasta los textos editoriales como “Antes de leer *Así es la dictadura*”. “Test sobre la dictadura” y “La dictadura. Ayer y hoy” delimitan los espacios en los que el lector debe cuestionarse y reflexionar sobre lo que las preguntas generan.

Figura 3.

Cubierta y guardas de *Así es la dictadura* (Equipo Plantel y Casal, 2015)

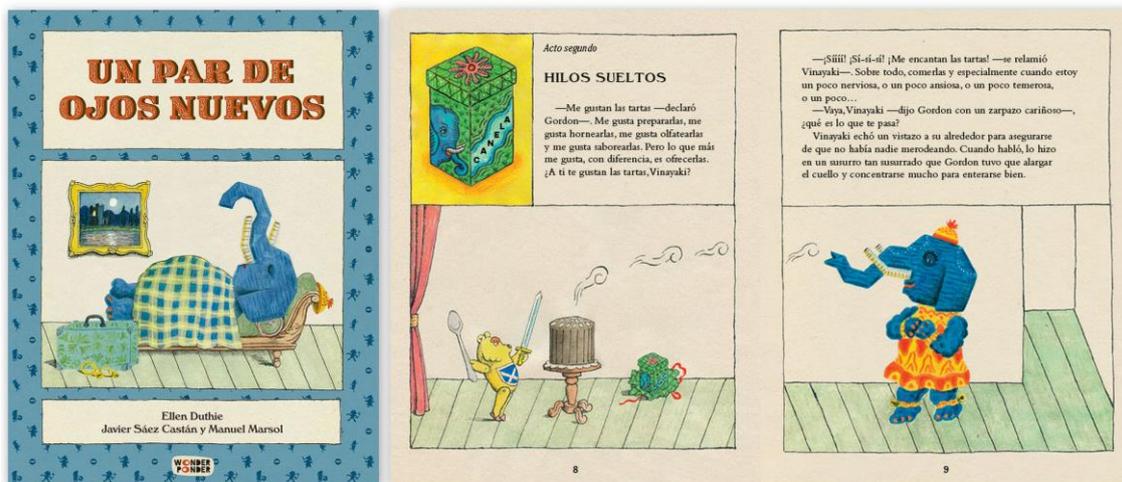


En este sentido, es representativo asimismo el proyecto editorial Wonder Ponder dirigido por Ellen Duthie y Raquel Martínez (Aparicio et al., en prensa; Colón, en prensa). Se trata de un proyecto especializado en filosofía visual para niños que ha integrado la pregunta como eje argumental en la mayor parte de sus propuestas y la manipulación material en el acto de lectura como seña de identidad. En su catálogo, destacan obras en las que aparece la interpelación directa al lector, como en el sistema de escenas y tarjetas de *Mundo Cruel*, *Yo, persona*, *Lo que tú quieras* y *Pellízcame*, pasando por un *Preguntario interplanetario* de un diseño interactivo como *¿Hay alguien ahí?* (Duthie y Studio Patten, 2022) para llegar a la publicación de *Un par de ojos nuevos* (Duthie et al., 2022). En esta última obra los espacios del lector se dibujan desde un discurso aparentemente ficcional, puesto que esta vez la historia adquiere la estructura de un drama desarrollado en siete actos (figura 4) en el que, junto a los ecos de autores como Lobel, Sendak, Steig o el propio Burningham, existe un discurso paratextual, tanto desde los peritextos —formato,

<sup>1</sup> Se trata, en el caso de estas obras, de traducciones del original francés. Es reseñable en este caso el hecho de que se tradujera al español antes *La Declaración de los derechos de las mamás y de los papás*, obra original de 2016 y posteriormente, en 2018, *La Declaración de los derechos de las niñas y de los niños*, cuya edición original data de 2014.

graffias, guardas, portadas, portadillas— como desde los epitextos virtuales (Lluch et al., 2015; Taberero-Sala, 2021), que dibujan un lector modelo que descubre el discurso no ficcional entre las bambalinas de la ficción. Se trata, no en vano, de la colección “Libros para rumiar”. El proyecto se inserta asimismo en una línea de reflexión metaficcional y autorreferencial puesto que el receptor se adentra en los entresijos de la vinculación entre ficción y no ficción, camino que ya había iniciado tímidamente Wonder Ponder con la inclusión en las cajas de filosofía visual de mapas ficcionales para interactuar entre los niveles de la realidad ficcionada.

Figura 4.  
Cubierta e interior de *Un par de ojos nuevos* (Duthie et al. 2022)



### 3.4. Lectura de *Mexique. El nombre del barco* (Ferrada y Penyas, 2017); *Marie Curie. En el país de la ciencia* (Cohen y Palmarucci, 2020); y *Panthera tigris* (Alzial y Rajcak, 2018)

Desde los presupuestos híbridos de construcción de un discurso que propone al lector indagación, curiosidad, manipulación y espacios vacíos entre lo que se declara expresamente y lo que se sugiere a través de la multimodalidad propia del libro ilustrado de no ficción, resultan representativos títulos como *Mexique. El nombre del barco* de María José Ferrada y Anna Penyas, publicado por Libros del Zorro Rojo en 2017, *Marie Curie. En el país de la ciencia* (Cohen y Palmarucci, 2020) y *Panthera Tigris*, de Sylvain Alzial y Hélène Rajcak, publicado por Ediciones Iamiqué, en 2018,

Propone *Mexique* la recuperación de un suceso real acaecido en los años centrales de la Guerra Civil española. En mayo de 1937 hijos e hijas de republicanos partieron en un barco de nombre *Mexique* rumbo a México. Un viaje que se concebía como temporal llegó a convertirse en un exilio definitivo por la derrota republicana y el comienzo de la Segunda Guerra Mundial.

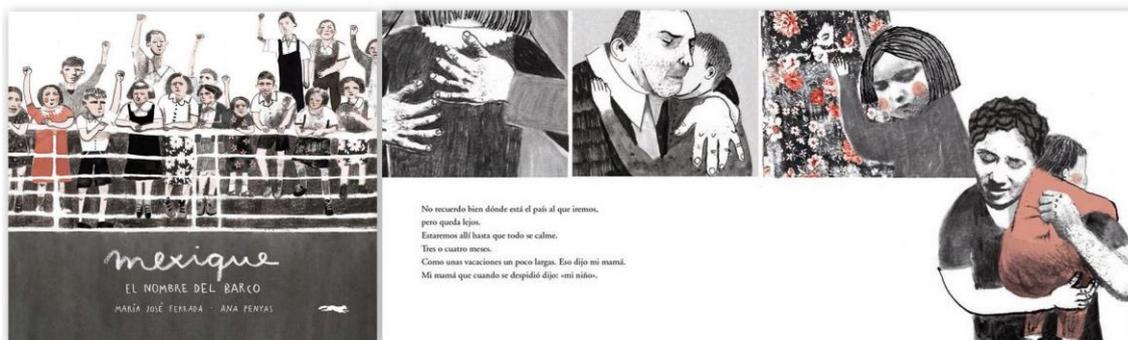
El libro se presenta con un formato de 22.8 x 20.4cm y en cartón. Al libro como objeto le acompaña una presentación digital que ofrece la página web de la misma editorial donde se facilita una serie de informaciones útiles para el lector; desde las ilustraciones más representativas de la obra, al acceso a las primeras páginas del libro hasta un book-trailer que diseña un modo de recepción. Esta última herramienta digital dota de un contenido informacional que apela tanto a la historia como a las emociones que el pasaje

referenciado suscita de la mano de una voz narrativa focalizada en uno de los niños protagonistas. Se trata de un vídeo de casi minuto y medio de duración que arranca con las voces en off de unos niños que van contando el número de pasajeros embarcados en el *Mexique*, en concreto, la suma de 456 niños y niñas a bordo. En el book-trailer se recogen los datos históricos esenciales acompañados de las propias ilustraciones de la obra en animación más fotografías en blanco y negro rescatadas de fondos históricos que argumentan la veracidad de la historia.

La técnica del *collage* sobre imágenes en tonos apagados (figura 5) ahonda en una propuesta de hibridación que camina entre la realidad y su versión ficcionada por una voz poética en primera persona que incorpora el sesgo en la información desde el miedo, la incertidumbre y la esperanza que aporta la inocencia para que el lector se identifique y construya el sentido en el discurso multimodal del libro:

No recuerdo bien dónde está el país al que iremos/  
pero queda lejos./  
Estaremos allí hasta que todo se calme./  
Tres o cuatro meses./  
Como unas vacaciones un poco largas. Eso dijo mi mamá./  
Mi mamá que cuando se despidió dijo: «mi niño».  
(Ferrada y Penyas, 2017)

Figura 5.  
Cubierta e interior de *Mexique. El nombre del barco* (Ferrada y Penyas, 2017)



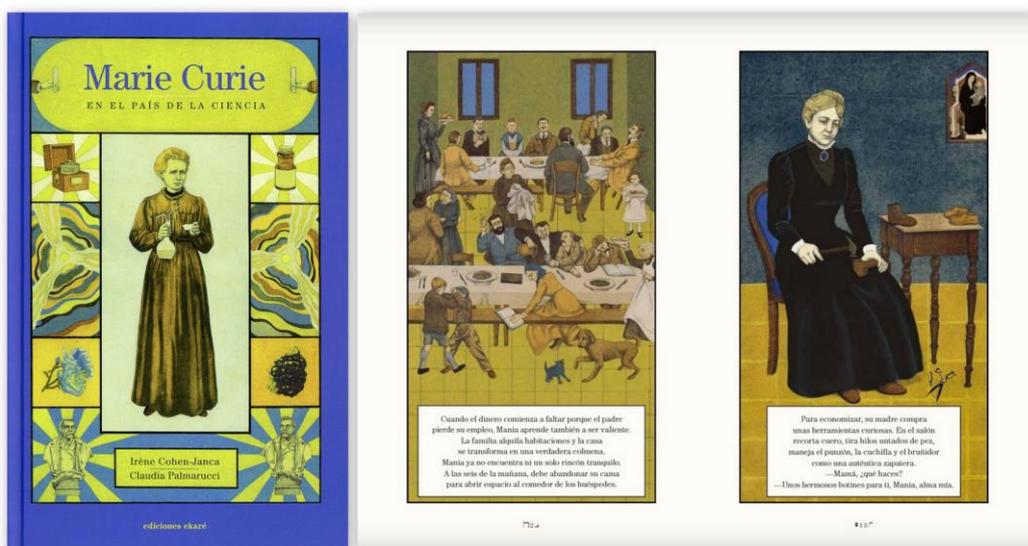
Por otra parte, el lector del libro cuenta con una suerte de epílogo en el que la autora explica la historia real que ha ficcionado y desvela el sentido final de la creación, que no es otro que el de concienciar, crear preguntas y conmover, como reivindica Sanders (2018) para el libro de no ficción. Destacable, en la lectura crítica, es la opción de la modificación del narrador en el texto informativo que cierra la obra en el abandono de la primera persona del singular en favor de una primera persona del plural que obedece a un conjunto de voz coral en la que se reflejan las voces de las autoras junto a la de los editores para asentar ideológicamente la base de la propuesta:

Este libro se centra en la historia de ese viaje y en la esperanza que les impulsa: que, al bajar del barco, el destino les depare una vida digna (...) una vida como la que creemos deben tener todos los seres humanos, especialmente cuando se trata de niños y niñas.  
(Ferrada y Penyas, 2017)

En esta línea resulta asimismo representativo el libro *Marie Curie. En el país de la ciencia* de Irène Cohen, ilustrado por Claudia Palmarucci (Ekaré, 2020). Se trata de la biografía de Marie Curie narrada desde un estilo íntimo y personal al que acompaña el trabajo documentado de la ilustradora expuesto en un anexo final en el que se reflejan las fuentes que inspiran cada una de las ilustraciones y el momento al que obedecen. En definitiva, se entrelazan en un solo discurso las historias de la ciencia y del arte recuperando desde la línea ficcional que marca el narrador verbal el contenido no ficcional desde el sesgo que proporciona una ilustración enmarcada hiperrealista (figura 6) que asienta la base no ficcional:

Cuentan que, a veces, detrás de los vidrios del viejo edificio de ladrillo, pasa una figura ligera, una mujer delgada de cabello blanco, con ojos color ceniza. Vestida con un largo blusón negro, atraviesa las salas donde brillan los mesones de cerámica blanca. Se sienta delante de un escritorio de madera presidido por un teléfono de antaño y allí sueña con el mentón apoyado en su mano. (Cohen y Palmarucci, 2020, p.3)

Figura 6.  
Cubierta e interior de *Maire Curie. En el país de la ciencia* (Cohen y Palmarucci, 2020)



Por otra parte, *Panthera tigris* (Alzial y Rajcak, 2018), se inserta en esta misma línea de hibridación entre un discurso ficcional y no ficcional proponiendo la lector espacios en los que desarrollar su propia reflexión. La voz narrativa en este caso parte de la tercera persona de la narración tradicional de carácter omnisciente, para discutir la autoridad de esa misma voz desde la imagen y los diferentes documentos de carácter científico que interfieren en la historia ficcional que, en última instancia, propone una reflexión sobre la experiencia y la lectura como fuentes de generación de conocimiento.

Figura 7.  
Cubierta e interior de *Panthera tigris* (Alzial y Rajcak, 2018)



#### 4. Conclusiones

Como se ha reflejado en la exposición de los fundamentos teóricos del estudio, en la sociedad de la información, el pensamiento crítico constituye uno de los ejes sobre los que gravita la construcción de una ciudadanía democrática que disponga de las estrategias oportunas para abordar la lectura en profundidad sobre la base de una adecuada competencia argumentativa e informacional (Wolf, 2020). En este marco, el libro ilustrado de no ficción, desde su esencia multimodal, se propone como una de las vías por las que desarrollar las bases de un lector crítico (Grilli, 2020; Sanders, 2018). Así, cuando desde el ámbito educativo se defiende como una de las prioridades la formación en un pensamiento crítico (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022), el mediador necesita concreción a la hora de identificar qué obras desarrollan las bases de este tipo de pensamiento y cuáles son los elementos sobre los que hay que apoyar la lectura para discernir con claridad los factores en los que la lectura mediada debe incidir. Estudios como el de Romero-Oliva, Trigo-Ibáñez et al. (2021) indican la necesaria formación del profesorado en este sentido. Con este fin, se ha desarrollado este estudio, en la necesidad de dotar de concreción a constructos en ocasiones excesivamente abstractos y de proponer al mediador claves con las que identificar la lectura crítica desde el libro ilustrado de no ficción. Tal como proponía Chambers (2008, pp. 33-61), el mediador debe conocer, ante todo, las claves de construcción del discurso para proponer las estrategias de mediación más adecuadas a las obras seleccionadas.

De las lecturas ofrecidas en el análisis se infiere la presencia de indicadores de relevancia en los libros ilustrados de no ficción dirigidos a la infancia, claves con las que identificar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura. Tres de las categorías de mayor relevancia, en el ámbito que nos ocupa, son, sin duda, el análisis de la realidad, el cuestionamiento y la polifonía del discurso que se expone. En este sentido, el libro ilustrado de no ficción, en ocasiones álbum no ficcional, propone indicadores de entidad tales como la identidad de la voz narrativa, en ocasiones “desautorizada”, y el juego de perspectivas discursivas desde una concepción multimodal que deja al lector espacios en los que desarrollar una reflexión desde una toma de conciencia sobre los temas

propuestos. Títulos como *Supongamos* (Da Coll, 2015) o *La declaración de los derechos de las niñas y de los niños* (Brami y Billon-Spagnol, 2018) resultan ejemplos adecuados de identificadores discursivos que desarrollan una lectura crítica. Así los temas de actualidad, las fisuras del narrador, las hipótesis de interpelación directa desde la primera persona del plural, y la elipsis como estrategia de construcción que crea los huecos necesarios para el espacio del lector desde la relación entre texto, imagen y materialidad, se reconocen como indicadores concretos en la lectura crítica en todas las obras analizadas.

Por otra parte, la interpelación directa en forma de pregunta al lector que necesita reflexionar sobre los temas que se le proponen se muestra asimismo como indicador de relevancia en obras como las que corresponden al Proyecto Wonder Ponder, especialmente en los títulos dedicados directamente a la filosofía visual para niños.

Un resultado de entidad en el análisis realizado es la importancia de los paratextos —peritextos y epitextos— en la construcción del libro ilustrado de no ficción en lo que corresponde a la fiabilidad como categoría imprescindible en el desarrollo del lector crítico. Adquieren así los paratextos tanto analógicos como virtuales una importancia inusitada en el discurso dirigido a la infancia. Desde la ruptura de la linealidad, hasta la propuesta de una voz coral en la que se aúnan las voces de autores, narradores y editores, hasta las extensiones digitales que proponen modos de lectura desde presupuestos ideológicos junto a textos de carácter documental apoyados en imágenes, los peritextos y epitextos colaboran en el diseño de un lector crítico que debe definirse desde una literatura que no ofrece respuestas sino preguntas, como señalaba Sanders (2018). Una obra como *Así es la dictadura* (Equipo Plantel y Casal, 2015) resulta ejemplar en este aspecto.

Por último, la hibridación (Grilli, 2020) se define como una de las categorías que trasciende a todas las demás y se ubica en un plano superior como estrategia de construcción. Desde la combinación de lenguajes de distinta naturaleza, como solicita la naturaleza del libro ilustrado incluyendo el aspecto material de la lectura, hasta la reflexión de carácter metaficcional sobre los límites que separan la ficción de la no ficción, el libro ilustrado de no ficción se presenta desde formas aparentemente ficcionales, buscando un lector que anule las fronteras del discurso artístico desde la curiosidad y el asombro, un lector que se distancia y cuestiona las diferentes instancias enunciativas para construir su propio discurso. Obras como *Mexique. El nombre del barco* (Ferrada y Penyas, 2017), *Marie Curie. En el país de la ciencia* (Cohen-Janca y Palmarucci, 2020) o *Panthera tigris* (Alzial y Rajcak, 2018) evidencian en el análisis la trascendencia de esta categoría en el desarrollo del lector crítico.

En definitiva, los indicadores que proceden del juego con la voz narrativa — en ocasiones de débil autoridad—, del uso de peritextos y epitextos —en una propuesta de lectura evidentemente ideologizada— y, sobre todo, de la hibridación —como eje de construcción de un discurso dirigido a un lector que se identifica desde la distancia y la complicidad con el sentir del discurso que se expone— son claves para descubrir las obras que requieren de un lector crítico, desde la creencia, como indicaba Freire (2002, 2010), de que la educación es el motor de la transformación social y la lectura es uno de los caminos para lograr esa transformación.

Presentación del artículo: 31 de octubre de 2022

Fecha de aprobación: 17 de enero de 2023

Fecha de publicación: 31 de marzo de 2023

Tabernero Sala, R., y Colón Castillo, M.J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico.. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(75). <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>

## Financiación

Este trabajo es un resultado del proyecto I+D+i «PROYECTOS DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO»: *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural*. (LENFICEC) PID2021-126392OB-I00, en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

## Referencias

- Alzial, S. y Rajcak, H. (2018). *Panthera Tigris*. Iamiqué.
- Aparicio-Ibarreche, M., Tabernero-Sala, R., Calvo-Valios, V. (en prensa). Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta ‘Wonder Ponder. Filosofía visual para niños’. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 13.
- Bajtín, M. M. (1981). Discourse in the novel. 1934-35. En M. M. Bajtín, *The dialogic imagination: four essays* (pp. 259-422). University of Texas Press.
- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen and audio*. Oxford University Press.
- Barthes, R. (1994). La muerte del autor. En R. Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (pp. 65-72). Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D. y Poblete, M. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher’s view. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Brami, E. y Billon-Spagnol, E. (2018). *La declaración de los derechos de las niñas y de los niños*. Tecolote.
- Cain, M.A. (2015). Children’s books for building character and empathy. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-94. <https://doi.org/10.26522/jitp.v21i.3516>

- Caro-Valverde, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 8(56), 1-30. <https://revistas.um.es/red/article/view/321601>
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Cohen-Janca, I. y Palmarucci, C. (2020). *Marie Curie. En el país de la ciencia*. Ekaré.
- Colman, P. (2007). A new way to look at literature: A visual model for analyzing fiction and nonfiction texts. *Language Arts*, 84(3), 257-268. <https://www.jstor.org/stable/41962190>
- Colman, P. (2011). Point of departure. En S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso y C.A. Jenkins (Eds.), *Handbook of research on children's and young adult literature* (pp. 299-301). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843543>
- Colón, M. J. (en prensa). Leer, preguntar, pensar y dialogar con los libros-juego de Wonder Ponder: Filosofía visual para todas las edades. En D. Navas (Ed.), *Livro-objeto: livro sem idade para leitores de todas as idades*. EDUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Cordón-García, J. (2018). Combates por el libro. Inconclusa dialéctica del modelo digital. *El Profesional de la información*, 27(3), 467-481. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>
- Cordón-García, J. (2020). La lectura digital. Intelección, apropiación y contextos. *Biblioteche Oggi Trends*, 6(3), 28-40. <http://dx.doi.org/10.3302/2421-3810-202002-028-1>
- Da Coll, I. (2015). *Supongamos*. Babel Libros.
- De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (Ed.) (2021). *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*. Tirant lo Blanch.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on Reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Duthie, E., Sáez-Castán, J. y Marsol, M. (2022). *Un par de ojos nuevos*. Wonder Ponder.

- Duthie, E. y Studio Patten. (2022). *¿Hay alguien ahí? Preguntario interplanetario para terrícolas inteligentes*. Wonder Ponder.
- Equipo Plantel y Casal, M. (2015). *Así es la dictadura*. Media Vaca.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois*, 2(4), 1-8. [https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking\\_51711\\_000.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf)
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: a visión. *Topoi*, 37, 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Enriquez, G. y Shulman-Kumin, A. (2014). Searching for "truth": Using children's nonfiction for social justice and common core goals. *Journal of Children's Literature*, 40(2), 16-25. <http://bitly.ws/vZIw>
- España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE-A-2020-17264). *Boletín Oficial del Estado*, 30-12-2020, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE-A-2022-3296). *Boletín Oficial del Estado*, 02-03-2022, 52, 1-109. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Ferrada, M. J. y Penyas, A. (2017). *Mexique, el nombre del barco*. Libros del Zorro Rojo.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del 'role playing online'. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 45, 2-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/238191>
- Gil-Pelluch, L., Delgado-Herrera, P., Vargas-Pecino, C., Vergara-Martínez, M. y Salmerón-González, L. (2020). La lectura en pantalla en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 89, 41-47.
- Gill, S. R. (2011). What teachers need to know about the 'new' nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B.O. y Nyrnes, A. (Ed.) (2018). *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures. Nordic dialogues*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9>

- Graff, J. M. y Shimek, C. (2020). Revisiting reader response: Contemporary nonfiction children's literature as remixes. *Language Arts*, 97(4), 223-234. <https://www.proquest.com/docview/2381626720?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Grilli, G. (2020). Beauty and the World. Some questions to five illustrators (often also authors) of non-fiction picturebooks for children on their work, poetics, inspiration(s). En G. Grilli (ed.), *Non-fiction picturebooks. Sharing knowledge as an aesthetic experience* (pp. 267-293). Edizioni ETS.
- Guzmán-Cedillo, Y. I. y Flores-Macías, R. C. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educación*, 56(1), 15-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>
- Jan, C. (2021). Literatura infantil y juvenil: érase una vez un éxito. *El País*, diciembre, n.1.569, pp. 2-3.
- Kovač, M. y Van Der Weel, A. (eds.) (2020). *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*. CERLALC-UNESCO. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37, 121-128. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>
- Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164. <https://doi.org/10.1159/000500171>
- Lluch, G., Taberero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). Images of the mind: the depiction of consciousness in picturebooks. *CREArTA*, 2(1), 12-36. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.113681>
- Nodelman, P. (1987). Non-fiction for children: Does it really exist?. *Children's Literature Association Quarterly*, 12(4), 160-161. <https://doi.org/10.1353/chq.0.0086>
- OECD (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.4>

- Romero-Oliva, M., Heredia-Ponce, H., Trigo-Ibáñez, E. y Romero-Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Romero-Oliva, M., Trigo-Ibáñez, E. y Heredia-Ponce, H. (2021). Livros ilustrados de não-ficção e formação de leitores: uma análise a partir da voz de futuros professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1694-1711. <https://doi.org/10.21723/riiae.v16iesp.3.15306>
- Romero-Oliva, M., Heredia-Ponce, H., Trigo-Ibáñez, E. y Romero-Claudio, C. (2022). Claves para caracterizar un libro de no ficción. En R. Tabernero-Sala (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Salisbury, M. (2020). True stories and big books: New creative opportunities in non-fiction picturebooks. En G. Grilli (ed.), *Non-fiction picturebooks. Sharing knowledge as an aesthetic experience* (pp. 91-108). Eizioni ETS.
- Sanders, J.S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Schilhab, T., Balling, G. y Kuzmčová, A. (2020). La disminución de la materialidad en el tránsito de la lectura impresa a la lectura en pantalla. En M. Kovač y A. Van der Weel (Eds.), *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla* (pp. 106-127). CERLALC-UNESCO. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Smith, J. M. y Robertson, M. K. (2019). Navigating award-winning nonfiction children's literature. *The Reading Teacher*, 73(2), 195-204. <https://doi.org/10.1002/trtr.1811>
- Støle, H. (2020). El mito del nativo digital: ¿por qué necesitan libros?. En M. Kovač y A. Van der Weel (Eds.), *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla* (pp. 49-69). CERLALC-UNESCO. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Tabernero-Sala, R. (2021). Entre paradigmas analógicos y digitales. El book-trailer en la formación de lectores y mediadores. En J. M. De Amo Sánchez-Fortún (ed.). *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 111-136). Tirant lo Blanch.
- Tabernero-Sala, R. (Coord.) (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampérez-Hernández, M. y Campos-Bandrés, 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. *Profesional de la Información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>

Unión Europea (2016). *Promoting Reading in the digital environment*. Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9052931a-2ece-11e6-b497-01aa75ed71a1>

Von-Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (ed.). *The Routledge Companion to picturebooks* (pp. 231-245). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722986>

Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.