

## Construir una cultura de pensamiento en Educación Infantil con libros ilustrados de no ficción y rutinas de pensamiento

### Building a Culture of Thinking in Early Childhood Education with Non-Fiction Picturebooks and Thinking Routines

Sandra San Miguel Prieto\*<sup>1</sup>, Eva Álvarez Ramos\* y Ruth Pinedo González\*\*

\*Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Facultad de Educación, Universidad de Valladolid (España)

\*\*Departamento de Psicología, Facultad de Educación, Universidad de Valladolid (España)

#### Resumen

*El estudio tiene como objetivo comprender cómo se configura una cultura de pensamiento en aulas de Educación Infantil mediante la mediación docente, el uso de libros ilustrados de no ficción y la implementación de rutinas de pensamiento. Se adopta un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción práctica de orientación colaborativa. Participaron cinco maestras y 60 escolares de Educación Infantil de un centro público de Valladolid (España). La información se recogió mediante hojas de registro docente, producciones gráficas y verbalizaciones del alumnado, entrevistas grupales de seguimiento y un grupo de discusión final. El análisis de contenido cualitativo, apoyado en ATLAS.ti, permitió organizar los resultados en tres dimensiones: condiciones para la construcción de una cultura de pensamiento, mediación en el uso de libros ilustrados de no ficción y rutinas, y manifestaciones del pensamiento infantil. Los resultados sugieren que la cultura de pensamiento se configuró a partir de la articulación de tiempo, lenguaje, oportunidades de participación, interacción, apoyos visuales y retroalimentación docente en torno al uso de rutinas. Asimismo, los libros ilustrados de no ficción favorecieron estas fuerzas culturales mediante la observación, la curiosidad, la conversación y el acceso autónomo al contenido. Las evidencias del alumnado mostraron manifestaciones vinculadas a observar y describir, formular preguntas, establecer conexiones y captar lo esencial, con distinto grado de mediación según la edad y la rutina. Se concluye que la integración de lectura no ficcional,*

---

**Correspondencia:** Sandra San Miguel Prieto, Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. [sandra.san-miguel.prieto@uva.es](mailto:sandra.san-miguel.prieto@uva.es)

*rutinas de pensamiento y mediación docente ofrece oportunidades para promover y visibilizar el pensamiento infantil en contextos reales.*

*Palabras clave:* cultura de pensamiento; libros ilustrados de no ficción; rutinas de pensamiento; mediación docente.

### **Abstract**

*This study aims to understand how a culture of thinking is shaped in Early Childhood Education classrooms through teacher mediation, the use of non-fiction picturebooks, and the implementation of thinking routines. A qualitative approach was adopted, following a collaborative practical action-research design. The participants were five teachers and 60 Early Childhood Education pupils from a public school in Valladolid, Spain. Data was collected through teacher observation records, children's graphic productions and verbalizations, follow-up group interviews, and a final focus group. Qualitative content analysis, supported by ATLAS.ti, enabled the findings to be organized into three dimensions: conditions for building a culture of thinking, mediation in the use of non-fiction picturebooks and thinking routines, and manifestations of children's thinking. The findings suggest that the culture of thinking was shaped through the articulation of time, language, opportunities for participation, interaction, visual support, and teacher feedback around the use of thinking routines. Likewise, non-fiction picturebooks contributed to the promotion of these cultural forces through observation, curiosity, conversation, and autonomous access to content. The children's evidence revealed manifestations related to observing and describing, formulating questions, making connections, and capturing the essence, with varying degrees of mediation depending on age and routine. It is concluded that the integration of non-fiction reading, thinking routines, and teacher mediation offers opportunities to promote and make children's thinking visible in real classroom contexts.*

*Keywords:* culture of thinking; non-fiction picturebooks; thinking routines; teacher mediation.

### **Introducción**

La infancia constituye un periodo especialmente relevante para dar sentido al mundo. En las primeras edades, los niños y las niñas comienzan a interpretar los fenómenos que les rodean a través de la observación, la acción, el lenguaje y la interacción con otras personas (Vygotsky, 1978). Desde una perspectiva sociocultural, aprender se entiende como una participación en experiencias mediadas que permiten nombrar, organizar y compartir significados, más que como una mera incorporación de información (Bruner, 1996). El desarrollo del lenguaje ocupa un lugar central en este proceso, al actuar como medio de comunicación y como herramienta para elaborar conocimiento de forma compartida y hacer explícitos los procesos de pensamiento (Mercer, 2000).

Trasladada al contexto educativo, dicha perspectiva permite comprender que el valor de las interacciones en el aula depende, sobre todo, de la calidad de las oportunidades que generan para pensar, dialogar y construir significado, más allá de su frecuencia (Mercer & Littleton, 2007). En Educación Infantil, la lectura compartida y la conversación en torno a los textos ofrecen un contexto especialmente favorable para activar estrategias de comprensión, formular preguntas, sostener turnos de habla

y construir significados con la mediación adulta (Larriet, 2021; Llamazares Prieto & Alonso-Cortés, 2016). En la vida escolar pueden darse dinámicas comunicativas de carácter reproductivo, centradas en la repetición y en la respuesta inmediata, pero también situaciones dialógicas orientadas a la exploración, la argumentación, la revisión de ideas y la toma de conciencia sobre el propio pensamiento (Alexander, 2020). Por ello, la dinámica escolar requiere condiciones pedagógicas intencionales para que el alumnado observe, pregunte, cuestione, conecte, explique y revise sus ideas, más allá de responder de forma automatizada.

En este sentido, la cultura de pensamiento ofrece un marco pedagógico especialmente relevante para situar la actividad reflexiva en el centro de la vida del aula. El planteamiento está compuesto por ocho fuerzas culturales que configuran las posibilidades para aprender de manera reflexiva: expectativas, oportunidades, tiempo, modelado, lenguaje, ambiente, interacciones y rutinas (Ritchhart, 2015). La creación de una cultura de pensamiento exige atender a las creencias, disposiciones, prácticas e interacciones que orientan la enseñanza, además del uso de rutinas o técnicas concretas (Ritchhart, 2023). Así, el conjunto de procesos favorece que el alumnado comprenda la información, profundice en las ideas y construya conocimiento de manera progresiva y compartida.

Vinculado a la cultura de pensamiento, el enfoque del pensamiento visible ocupa un lugar destacado, al proponer estrategias para exteriorizar procesos de razonamiento que habitualmente permanecen implícitos en la acción intelectual del alumnado (Ritchhart et al., 2014). De esta forma, se atiende al recorrido mental que cada sujeto pone en marcha cuando observa, formula una pregunta, genera ideas, establece relaciones o intercambia puntos de vista. Así, el error deja de concebirse como un resultado deficitario y se convierte en una oportunidad para revisar, ajustar y reconstruir el pensamiento (Hattie, 2009).

Uno de los elementos que caracterizan al enfoque del pensamiento visible es el de las rutinas de pensamiento, que a su vez conforman una de las fuerzas culturales (Ritchhart, 2015). Se definen como estructuras pedagógicas breves que guían la reflexión y facilitan la organización, así como la comunicación de ideas (Ritchhart & Perkins, 2008). Constituyen un andamiaje cognitivo que ayuda a hacer visible el proceso de pensamiento y a fortalecer disposiciones intelectuales. No obstante, el potencial reside en su inclusión dentro de una cultura de aula que ofrece tiempo para pensar, lenguaje para nombrar procesos, interacciones para contrastar significados y oportunidades para revisar lo aprendido (Ritchhart et al., 2014; Ritchhart, 2015). En ausencia de estas condiciones, las rutinas pueden convertirse en actividades descontextualizadas o mecánicas reducidas a una secuencia de preguntas o consignas.

Junto a las rutinas, los recursos que se incorporan al aula desempeñan un papel decisivo en la creación de oportunidades para pensar. La lectura, en este marco, se entiende como un proceso de interpretación en el que intervienen distintos sistemas de significado, más allá de la decodificación del código escrito. Además de las palabras, las imágenes, la composición, el color, la disposición de la información y otros elementos gráficos construyen sentido y orientan la comprensión del lector (Kress & van Leeuwen, 2006; Serafini, 2014). Desde la psicología cognitiva, la articulación entre lenguaje verbal y visual puede relacionarse con la doble codificación de la información y con los enfoques del aprendizaje multimedia, según los cuales la combinación de

palabras e imágenes propicia la construcción de representaciones mentales más ricas y facilita la comprensión cuando ambos códigos se integran de manera significativa (Mayer, 2024; Sadoski & Paivio, 2013).

Es aquí donde los libros ilustrados de no ficción (en adelante, LINF) cobran especial relevancia, pues en ellos el lenguaje visual es variado y predominante (Álvarez & San Miguel, 2025; Romero et al., 2024). En estos libros se combina información, imagen, diseño y organización visual, lo que los convierte en un recurso adecuado para promover la lectura orientada al descubrimiento, la indagación y la comprensión del mundo (Tabernero & Colón, 2023). Por ello, suponen una oportunidad de aprendizaje que, armonizada con las rutinas de pensamiento y con el resto de fuerzas culturales, puede generar espacios de reflexión en los que leer implica observar con atención, conectar ideas, dar respuesta a dudas iniciales, abrir nuevos focos de investigación y comunicar el propio pensamiento (San Miguel, 2024).

Aunque investigaciones recientes han puesto de relieve el valor de los LINF como objetos multimodales que amplían las formas de leer en la infancia y favorecen la curiosidad, la comprensión informacional, la lectura visual y la construcción de conocimiento (Romero-Oliva et al., 2023; Tabernero & Colón, 2023; Tabernero & Laliena, 2023), la relación de estos recursos con enfoques pedagógicos orientados a hacer visible el pensamiento y a desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas ha sido menos explorada.

A partir de este planteamiento, el objetivo general del estudio busca comprender cómo se configura una cultura de pensamiento en las aulas de Educación Infantil mediante la mediación docente, el uso de LINF y la implementación de rutinas de pensamiento. Para ello, se establecen tres objetivos específicos: a) identificar las condiciones pedagógicas que propician una cultura de pensamiento; b) analizar cómo se articula la mediación docente en la lectura de LINF y en la implementación de rutinas de pensamiento; c) describir las manifestaciones del pensamiento infantil que emergen en las producciones gráficas, verbalizaciones y registros vinculados a las rutinas.

En coherencia con los objetivos, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿qué condiciones pedagógicas favorecen la construcción de una cultura de pensamiento en las aulas de Educación Infantil?, ¿cómo se articula la mediación docente en el uso de LINF y rutinas de pensamiento?, ¿qué manifestaciones del pensamiento infantil emergen en las producciones y verbalizaciones durante la implementación de dichas rutinas?

## **Metodología**

### **Método**

El estudio sigue un enfoque cualitativo y adopta un diseño de investigación-acción práctica de orientación colaborativa (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Latorre, 2003). La elección metodológica responde al origen de la intervención, surgida de una demanda del equipo docente de Educación Infantil, interesado en desarrollar una cultura de pensamiento en sus aulas. A partir de dicha necesidad, se estableció un proceso de colaboración entre las maestras y el equipo investigador para diseñar, implementar y revisar una propuesta basada en la mediación docente, las rutinas de pensamiento y la lectura no ficcional. La investigación se desarrolló mediante ciclos

sucesivos de formación, planificación, acción, observación y reflexión, orientados a ajustar progresivamente la propuesta a partir de las evidencias recogidas.

## **Participantes**

El estudio se desarrolló durante el curso 2024-2025 en un centro público de Educación Infantil y Primaria situado en un entorno rural de Valladolid, España. Para preservar el anonimato del contexto y de las personas participantes, no se aportan datos identificativos del centro. El centro atendía a alumnado diverso y mantenía una dinámica abierta a la participación en propuestas de innovación educativa.

Participaron de forma directa las cinco maestras de Educación Infantil, implicadas en la formación, planificación, implementación, documentación de evidencias y reflexión conjunta sobre el proceso. Su incorporación al estudio fue intencional, al tratarse del equipo docente completo de la etapa y partir de una demanda compartida: conocer y aplicar propuestas que favorecieran la construcción de una cultura de pensamiento en sus aulas. Aunque no contaban con formación específica previa en pensamiento visible ni con experiencia sistemática en rutinas de pensamiento, mostraban interés por explorar su potencial didáctico en Educación Infantil. Asimismo, formaron parte del estudio 60 niños y niñas de Educación Infantil, distribuidos en cinco grupos: 15 en 3 años, 13 en 4 años A, 12 en 4 años B, 10 en 5 años A y 10 en 5 años B. Sus producciones gráficas, verbalizaciones y registros de aula se consideraron evidencias cualitativas para analizar las manifestaciones del pensamiento infantil.

## **Estrategias**

La información se recogió mediante técnicas cualitativas orientadas a integrar la perspectiva docente y las evidencias generadas por el alumnado. El proceso de recogida recayó principalmente en las maestras por la naturaleza colaborativa de la investigación-acción y por desarrollarse en el contexto ordinario del aula. La elección permitió documentar las respuestas del alumnado en situaciones naturales de lectura, interacción y uso de rutinas, aunque también supuso reconocer como limitación la mediación de la mirada docente en el registro de las evidencias. Para reducir dicho sesgo, las producciones, verbalizaciones y hojas de registro fueron contrastadas en las reuniones de seguimiento y en el grupo de discusión final.

En primer lugar, se recurrió a la observación docente documentada mediante hojas de registro. Dichas hojas fueron diseñadas *ad hoc* para el estudio y revisadas durante la fase de pilotaje. Incluían información sobre el grupo, la fecha, el recurso utilizado, la rutina aplicada, el movimiento de pensamiento trabajado, la descripción de la actividad, las respuestas y verbalizaciones del alumnado, las dificultades observadas y los ajustes introducidos por la maestra. En segundo lugar, se realizó un análisis documental de las producciones gráficas del alumnado, complementadas con las verbalizaciones y observaciones registradas durante las actividades. De este modo, la producción final pudo relacionarse con la explicación oral del niño o la niña y con la interpretación contextual aportada por la maestra.

Además, se desarrollaron entrevistas grupales de seguimiento con las cinco maestras, vinculadas a los ciclos de investigación-acción y orientadas a revisar la propuesta,

identificar dificultades y acordar ajustes. Al finalizar el curso, se realizó un grupo de discusión semiestructurado como cierre reflexivo del proceso, con el fin de valorar globalmente la experiencia y profundizar en la mediación docente, los movimientos de pensamiento observados, las estrategias metodológicas y el papel de las rutinas en la construcción de una cultura de pensamiento. Para preservar el anonimato y facilitar la trazabilidad de las evidencias citadas en los resultados, se empleó el sistema de codificación recogido en la Tabla 1.

Tabla 1

*Sistema de codificación de las evidencias cualitativas.*

| Componente del Código | Códigos empleados      | Significado                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fuente de información | GFF; HRD; PGA; VA      | Grupo de discusión final; hoja de registro docente; producción gráfica del alumnado; verbalización del alumnado.                                                                                    |
| Participante          | M3; M4A; M4B; M5A; M5B | Maestras de los grupos de 3 años, 4 años A, 4 años B, 5 años A y 5 años B.                                                                                                                          |
| Forma de citación     | Fuente-participante    | Por ejemplo, GDF-M5A identifica una cita del grupo de discusión final de la maestra de 5 años A; HRD-M3 identifica una evidencia procedente de la hoja de registro docente de la maestra de 3 años. |

## Procedimiento

El procedimiento se organizó en cuatro fases sucesivas, articuladas desde la lógica cíclica de la investigación-acción: formación y pilotaje, observación diagnóstica, implementación y seguimiento, y cierre reflexivo (Figura 1). En todas ellas se mantuvo la colaboración entre las maestras participantes y el equipo investigador, de modo que las decisiones adoptadas se revisaron progresivamente a partir de las evidencias recogidas y de la reflexión compartida.

Durante el primer trimestre, se llevó a cabo un proceso formativo de cuatro semanas dirigido al profesorado. La formación abordó el marco teórico de la cultura de pensamiento, la operacionalización de los movimientos de pensamiento, la adaptación de las rutinas a la etapa de Educación Infantil y las posibilidades didácticas de los LINP. En este periodo también se realizó el pilotaje de la hoja de registro docente, con el fin de ajustar el instrumento, revisar los criterios de observación y familiarizar a las maestras con su uso. Las evidencias recogidas durante este momento tuvieron un carácter exploratorio y no fueron incorporadas al análisis posterior.

En el segundo trimestre, se desarrolló una fase de observación diagnóstica de once semanas lectivas, previa a la introducción explícita y sistemática de la propuesta. A lo largo de este periodo, las maestras registraron cómo emergían los movimientos de pen-

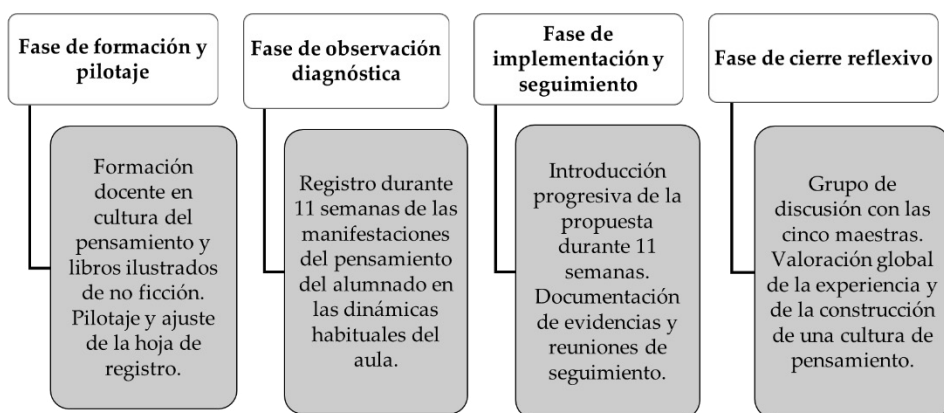
samiento seleccionados (observar y describir, preguntarse y hacer preguntas, establecer conexiones y captar lo esencial) en las dinámicas habituales de aula, sin incorporar todavía de manera intencional las rutinas de pensamiento ni el uso mediado de LINF. Esta fase permitió conocer el contexto, las interacciones y las formas de participación del alumnado, así como orientar el diseño posterior de las actividades.

En el tercer trimestre se desarrolló la fase de implementación progresiva de la propuesta, de once semanas lectivas. La intervención se vinculó al proyecto de ciclo sobre el fondo marino, común a los grupos de Educación Infantil, lo que permitió integrar los LINF y las rutinas en una temática compartida, aunque adaptada por cada maestra a la edad, ritmo y necesidades de su grupo. Las rutinas seleccionadas fueron *Veo-Siento-Me pregunto*, *Color-Palabra-Imagen* y *Titular*, por su relación con los movimientos de pensamiento trabajados: observar y describir, preguntarse y hacer preguntas, establecer conexiones y captar lo esencial. Junto con los libros, se emplearon tarjetas físicas de pensamiento que representaban visualmente cada movimiento y funcionaban como apoyo para recordar, nombrar y orientar el proceso cognitivo durante las actividades. Las sesiones, diseñadas por cada maestra desde la formación y los recursos compartidos, se revisaron en reuniones de seguimiento para ajustar consignas, apoyos y rutinas.

El procedimiento culminó con un grupo de discusión final desarrollado con las cinco maestras participantes, concebido como espacio de valoración global y reflexión conjunta sobre la experiencia. La sesión resultó especialmente relevante, ya que, a partir de preguntas abiertas formuladas por una de las investigadoras, las maestras profundizaron en su percepción sobre el desarrollo de la propuesta, la respuesta del alumnado, las decisiones de mediación adoptadas y el papel tanto de las rutinas como de los LINF en la construcción de una cultura de pensamiento en sus aulas.

Figura 1

*Fases del procedimiento seguido en el estudio.*



El carácter cualitativo del estudio y su diseño de investigación-acción hicieron necesario atender a los criterios propios del paradigma naturalista: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba & Lincoln, 1985; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La credibilidad se favoreció mediante la variedad de técnicas e instrumentos y la triangulación de fuentes (producciones del alumnado, registros docentes, entrevistas grupales de seguimiento y grupo de discusión final). La transferibilidad se abordó por medio de la descripción contextualizada del centro, las personas participantes, el procedimiento y las actividades realizadas, sin pretender una generalización estadística de los resultados. La dependencia se garantizó mediante la documentación sistemática del proceso a través de hojas de registro, actas de seguimiento y acuerdos vinculados a los ciclos de investigación-acción. La confirmabilidad se favoreció con el contraste entre las interpretaciones y evidencias, así como con la revisión compartida entre las maestras y el equipo investigador.

En cuanto al rigor ético, de acuerdo con las orientaciones propias de la investigación educativa, se tuvieron presentes los principios de consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Valladolid, con código 2025-CEUVa-045-Z-1-C-4. La participación de las maestras fue voluntaria y contó con su consentimiento informado. En el caso del alumnado, la autorización se obtuvo mediante consentimiento informado de sus tutores legales. Además, se atendió al asentimiento del alumnado mediante explicaciones orales adaptadas a la edad y al contexto de aula, respetando su participación voluntaria, sus ritmos individuales y la posibilidad de no intervenir o no completar alguna producción vinculada al estudio. De esta forma, la información recogida se trató con fines exclusivamente de investigación, garantizando el anonimato del centro, de las maestras participantes, del alumnado y de los grupos de aula mediante códigos identificativos, así como una comunicación honesta, transparente y respetuosa de los resultados.

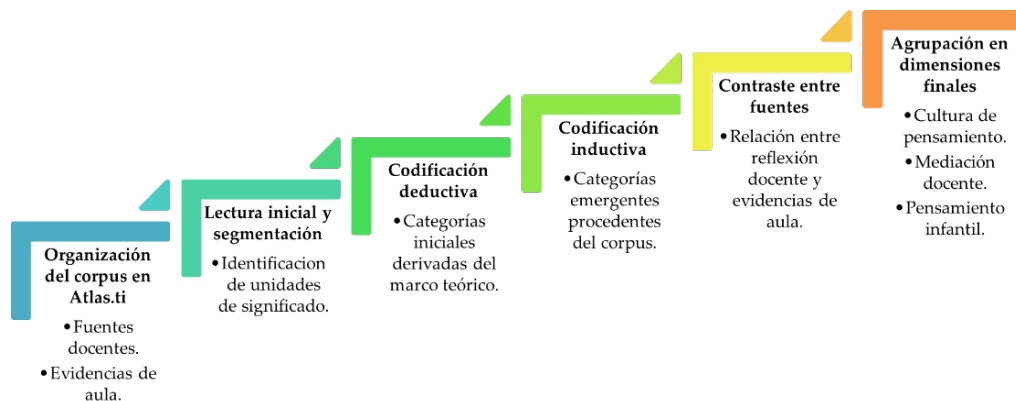
### **Análisis de la información**

Se realizó un análisis de contenido cualitativo, adecuado para interpretar de forma sistemática las evidencias textuales, documentales y gráficas recogidas durante el estudio (Mayring, 2014). El proceso de análisis se apoyó en el programa ATLAS.ti, empleado como herramienta para la organización del corpus, la codificación de las evidencias y el establecimiento de relaciones entre códigos, categorías y fuentes de información (San Martín, 2014). No obstante, la interpretación de los datos fue realizada por el equipo investigador, por lo que el *software* se concibió como un recurso de apoyo para la sistematización del proceso analítico. La secuencia analítica se sintetiza en la Figura 2.

El corpus se organizó en dos niveles complementarios. Por un lado, se incorporaron las fuentes docentes, integradas por la transcripción del grupo de discusión final, las actas de las entrevistas grupales de seguimiento y las hojas de registro docente. Por otro lado, se analizaron las evidencias de aula, formadas por las producciones gráficas del alumnado, las verbalizaciones recogidas durante las actividades y los registros vinculados a las rutinas de pensamiento y a los procesos de lectura no ficcional. La organización escogida permitió relacionar la reflexión docente con las evidencias generadas por el alumnado durante el desarrollo de la propuesta.

Figura 2

Proceso seguido en el análisis de información.



El proceso de codificación combinó una lógica deductiva e inductiva, lo que permitió partir de categorías teóricas previas y, al mismo tiempo, atender a significados emergentes derivados del corpus (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Saldaña, 2021). En primer lugar, la codificación deductiva se apoyó en el marco teórico sobre la cultura de pensamiento y el pensamiento visible (Ritchhart, 2015; Ritchhart et al., 2014; Ritchhart & Perkins, 2008), así como en las aportaciones sobre el aprendizaje basado en el pensamiento y la lectura no ficcional como contexto para activar procesos de comprensión (Ruiz, 2020; Swartz et al., 2014; Tabernero & Colón, 2023). A partir de este marco, se definieron categorías iniciales vinculadas a las condiciones para la construcción de una cultura de pensamiento, el uso mediado de los LINP y de las rutinas, la mediación lingüística y metodológica de las maestras, y las manifestaciones de los movimientos de pensamiento en el alumnado.

En segundo lugar, la codificación inductiva permitió incorporar categorías emergentes derivadas de las propias evidencias. Entre ellas se incluyeron las adaptaciones realizadas según el grupo y la edad, el papel de la pregunta docente, la relevancia del tiempo y la continuidad, la selección de recursos, la autonomía del alumnado en el uso de los libros, las diferencias observadas entre rutinas y los cambios percibidos por las maestras en las dinámicas de aula.

Dado el diseño de investigación-acción, el análisis incorporó una lectura procesual del estudio (Latorre, 2003). Las actas de seguimiento hicieron posible reconstruir los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, atendiendo a las decisiones adoptadas, las dificultades detectadas, los ajustes realizados, los cambios en la mediación docente y la evolución en el uso de las rutinas. A su vez, el grupo de discusión final permitió realizar una interpretación global del proceso. Las categorías construidas a partir de las fuentes docentes se contrastaron con las producciones gráficas del alumnado, sus verbalizaciones y los registros de aula. Para el análisis de las producciones del alumnado se atendió a la rutina aplicada, la consigna, el recurso o libro vinculado a la actividad, la verbalización asociada y la interpretación pedagógica recogida por la maestra en el registro docente, que contextualizaba la producción. De esta forma,

dichas evidencias no se emplearon como ejemplos aislados, sino como materiales para contrastar, matizar y ampliar la interpretación docente.

Finalmente, el conjunto de códigos surgidos del análisis de contenido cualitativo del estudio se agrupó en tres grandes dimensiones, descritas en los resultados, alineadas con las preguntas de investigación. A partir de estas dimensiones, se organizó la interpretación final del corpus y se establecieron relaciones entre la perspectiva docente, las evidencias del alumnado y la evolución de la propuesta a lo largo del proceso de investigación-acción.

## Resultados

Los resultados se organizan en tres dimensiones: 1) condiciones para la construcción de una cultura de pensamiento; 2) mediación docente en el uso de los LINF y de las rutinas de pensamiento; y 3) manifestaciones del pensamiento infantil en producciones, verbalizaciones y registros.

1. **Condiciones para la construcción de una cultura de pensamiento.** La primera dimensión agrupa los elementos que favorecieron la configuración progresiva del aula como espacio para pensar. Los resultados muestran que la cultura de pensamiento se apoyó en un conjunto de condiciones pedagógicas sostenidas en el tiempo: la creación de un ambiente de reflexión, la generación de oportunidades para verbalizar ideas, el uso consciente del lenguaje, la calidad de las interacciones, la valoración de las aportaciones infantiles y el rol de la maestra como facilitadora del pensamiento.

- 1.1. *Ambiente de reflexión, tiempo para pensar y oportunidades.* Una de las condiciones centrales fue la creación de un ambiente de aula en el que el alumnado pudo detenerse, observar, verbalizar, escuchar y participar. Las maestras indicaron que la introducción de rutinas y LINF modificó la forma habitual de abordar los momentos de lectura, que pasaron a desarrollarse como situaciones más pausadas, dialógicas y orientadas a la reflexión. El tiempo emergió como una condición pedagógica relevante. Las docentes percibieron que las situaciones de lectura se alargaban, aunque dicha ampliación fue interpretada como una oportunidad para favorecer la expresión del alumnado. Se señaló que “la forma de contar el cuento con estas preguntas ha cambiado”, ya que “se alargaba más” y el alumnado tenía “la oportunidad también de expresar lo que les sugería” (GDF-M4A). En la misma línea, se destacó que las lecturas podían prolongarse, pero con una participación más activa: “estábamos 40 minutos [...] ahora es como que están ellos participando del cuento y haciendo ahí una reflexión” (GDF-M5A). Las oportunidades para pensar se vincularon especialmente a los momentos de lectura compartida. Esta dinámica se concretó, por ejemplo, en una secuencia de exploración e indagación en la que primero se observaba, después se formulaban preguntas y, finalmente, se acudía al libro para investigar: “primero mirábamos, nos hacíamos algunas preguntas y luego ya decía ¡venga!, vamos a investigar” (GDF-M5A). De este modo, la lectura compartida dejó de centrarse únicamente en la transmisión de contenido para convertirse en una situación de observación, conversación e indagación.

El ambiente de reflexión también se sostuvo a través de la valoración de las aportaciones infantiles. Las maestras observaron que, al disponer de más tiempo y oportunidades para intervenir, los niños y las niñas participaban con mayor seguridad en los intercambios orales. En conjunto, los resultados de esta dimensión muestran que la cultura de pensamiento se apoyó en espacios de interacción donde el alumnado podía detenerse, expresar ideas y participar activamente en torno a lo leído.

- 1.2. *Lenguaje, expectativas docentes y rol facilitador de la maestra.* El lenguaje emergió como una condición transversal en la construcción de una cultura de pensamiento. Las maestras señalaron que el trabajo sistemático con rutinas y movimientos de pensamiento favoreció una mayor conciencia sobre el uso del lenguaje, tanto en el alumnado como en la propia práctica docente. Expresiones vinculadas a observar, describir, preguntar o sintetizar comenzaron a formar parte del repertorio habitual del aula.

La interiorización progresiva de algunas fórmulas propias de la cultura de pensamiento se hizo visible en situaciones espontáneas. Durante los momentos de lectura, algunas niñas y niños incorporaban expresiones como “me pregunto por qué...” (GDF-M5A), lo que fue interpretado como una muestra de apropiación progresiva del lenguaje asociado a las rutinas. Las maestras vincularon dicha incorporación con una mayor conciencia del pensamiento y con una mejora en el lenguaje del aula.

Las expectativas docentes también se transformaron durante el proceso. Algunas maestras expresaron dudas iniciales ante la posibilidad de trabajar movimientos de pensamiento en Educación Infantil. La dificultad inicial se expresó al señalar: “para mí ha sido todo un descubrimiento. Primero como adulta porque era como ¡qué abstracto! ¿Cómo voy a explicar esto? ¿Qué van a entender de esto?” (GDF-M4B). Sin embargo, la valoración posterior fue positiva, al reconocer avances en expresión oral, participación, autonomía y conciencia del pensamiento, aunque no de manera homogénea en todos los grupos ni en todos los movimientos trabajados.

Dentro de esta cultura de pensamiento, el rol de la maestra se configuró como una condición clave. Las docentes actuaron como guías, observadoras y facilitadoras, generando oportunidades para que el alumnado exteriorizara lo que observaba, imaginaba, relacionaba o sintetizaba. La transformación fue expresada de forma sintética al afirmar que se habían convertido “mucho en guías y en observadoras” (GDF-M3). También incidió en la autopercepción docente, al tomar conciencia de expresiones que ya utilizaban, pero comprendiendo mejor “por qué lo decimos, cómo lo decimos y con qué fin lo decimos” (GDF-M3).

2. **Mediación en el uso de los LINF y de las rutinas de pensamiento.** La segunda dimensión recoge los recursos y estrategias que hicieron posible la articulación entre LINF, rutinas y movimientos de pensamiento. Los resultados muestran que la mediación implicó organizar apoyos visuales, ajustar formatos de trabajo, ofrecer retroalimentación y adaptar las propuestas a las características de cada grupo, más allá de la selección de materiales.

- 2.1. *Recursos mediadores: LINF, tarjetas y apoyos visuales.* Los LINF ocuparon un lugar central en la propuesta, al combinar información, imagen y posibilidades de indagación. Las maestras los vincularon con los proyectos de etapa y con los temas trabajados en el aula, de manera que funcionaron como punto de partida para observar, formular preguntas, ampliar vocabulario y activar la curiosidad del alumnado. Por ejemplo, la selección de fragmentos de *El gran libro del mar* (Zommer, 2018) partió de los animales que el alumnado quería investigar, lo que permitía “ampliar un poco más” porque “ellos tienen mucha curiosidad” (GDF-M4A).

El componente visual de los libros resultó especialmente relevante en Educación Infantil. Las maestras señalaron que las imágenes facilitaban el acceso autónomo al contenido, especialmente en una etapa en la que el alumnado no domina plenamente el código escrito. En este sentido, se destacó que los niños y las niñas “no tienen el código escrito adquirido, pero sí el de esas imágenes”, de modo que podían abrir el libro y acceder a la información “sin necesitar de nadie” (GDF-M4B). Asimismo, los LINF fueron valorados como recursos motivadores, capaces de atraer la atención del grupo y de sostener la conversación en torno a lo leído.

Junto con los libros, las tarjetas de pensamiento y otros apoyos visuales funcionaron como andamiajes para centrar la atención del alumnado en los movimientos de pensamiento. El uso de las tarjetas fue valorado como “muy positivo” por su carácter visual, ya que permitía que el alumnado comprendiera “lo que tenía que hacer” y se centrara en el movimiento de pensamiento trabajado (GDF-M3). Por tanto, los recursos seleccionados actuaron como materiales de apoyo y como mediadores que orientaron la observación, la indagación y la verbalización.

- 2.2. *Estrategias metodológicas: retroalimentación, formatos de trabajo y adaptaciones.* La mediación docente también se manifestó en la adaptación de las rutinas a las características de cada grupo. Las maestras ajustaron tiempos, consignas, apoyos y formatos de trabajo en función de la edad del alumnado, la dinámica de aula y las respuestas observadas durante la implementación. La retroalimentación docente apareció como una estrategia clave para guiar el pensamiento y clarificar la tarea. Los apoyos lingüísticos asociados a las tarjetas ayudaron a orientar con mayor precisión la observación y la comprensión de las consignas. En este sentido, una de ellas afirmó que “esos *feedback* han sido claves para que ellos entendieran lo que yo les estaba pidiendo” (GDF-M4B), mientras que otra indicó que ayudaban a clarificar “el objetivo de las tarjetas y el objetivo de los movimientos de pensamiento” (GDF-M3).

La reformulación de consignas y preguntas fue otra estrategia relevante. En ocasiones, el avance dependía de encontrar una formulación más ajustada: “lo preguntas de otra manera” (GDF-M5A). De este modo, la mediación lingüística permitió sostener la participación y favorecer que las respuestas infantiles no quedaran en formulaciones automáticas o superficiales.

La elección del formato de trabajo también fue significativa. Algunas maestras optaron por rutinas grupales, especialmente en actividades de

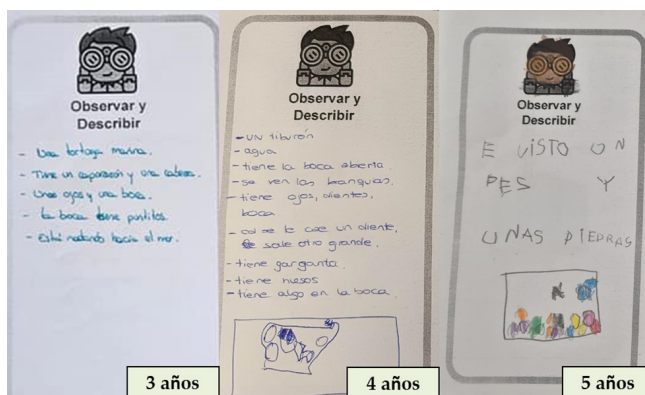
exploración inicial, mientras que otras introdujeron formatos individuales para evitar respuestas repetidas o imitadas. Algunas rutinas se realizaron de manera individual al observar que, cuando se hacían en grupo, el alumnado “se acababa copiando” y repetía lo que decían otros compañeros, sin elaborar una respuesta propia (GDF-M5A). En consecuencia, el formato de trabajo se ajustó a la finalidad de cada rutina y a las características del grupo.

**3. Manifestaciones del pensamiento infantil en producciones, verbalizaciones y registros.** La tercera dimensión recoge las manifestaciones del pensamiento infantil vinculadas a los procesos de lectura no ficcional y a las rutinas de pensamiento, identificadas en las producciones gráficas, las verbalizaciones del alumnado y los registros docentes.

**3.1. Rutinas para presentar y explorar ideas: observar, describir y formular preguntas.** Las rutinas orientadas a presentar y explorar ideas favorecieron especialmente la observación, la descripción y la formulación inicial de preguntas. En la rutina *Veo-Siento-Me pregunto*, el alumnado pudo aproximarse al contenido de los LINF a partir de lo que observaba en las imágenes, de las sensaciones que estas le generaban y de las preguntas que surgían durante la lectura o la actividad. El movimiento de observar y describir fue el que apareció con mayor claridad. Las producciones y verbalizaciones del alumnado recogieron elementos visibles de las imágenes, personajes, animales, colores, acciones o detalles presentes en los libros. Las maestras señalaron que este movimiento resultó más accesible para los distintos grupos, especialmente cuando la consigna se apoyaba en imágenes claras y en preguntas orientadas a mirar con atención. La tendencia se aprecia en los ejemplos del apartado *Veo* de la rutina *Veo-Siento-Me pregunto* (Figura 3).

Figura 3

*Apartado de Veo de la rutina Veo-Siento-Me pregunto.*



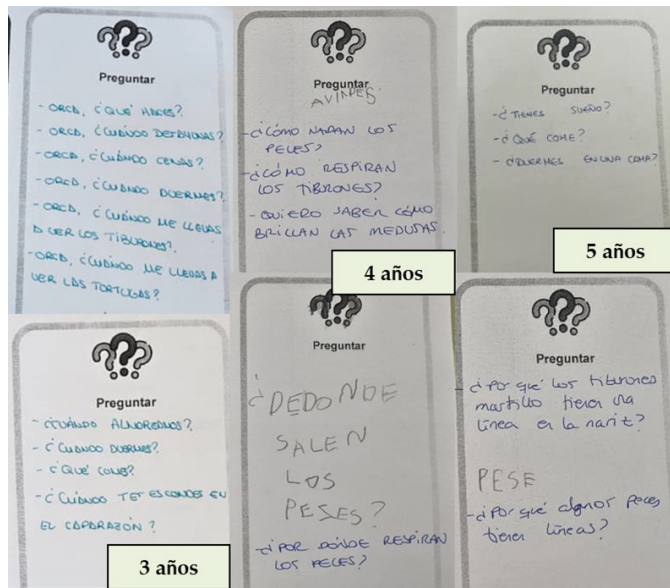
**Nota.** La figura muestra ejemplos del apartado *Veo*, primer momento de la rutina *Veo-Siento-Me pregunto*. En 3 y 4 años, las respuestas aparecen mediadas por la transcripción docente de las verbalizaciones del alumnado; en 5 años, se conserva la producción individual de la niña. La rutina se aplicó de forma individual en 3 y 5 años, y en formato grupal en 4 años.

La formulación de preguntas, en cambio, mostró mayor complejidad (Figura 4). En los grupos de menor edad, el movimiento de preguntarse tendió a vincularse con aspectos próximos al contenido trabajado, aunque con formulaciones reiterativas o de escasa profundidad. En 3 años se señaló que, “en cuanto descubrieron que estaba bien preguntar ¿cómo nada?, ¿qué come?... ya todo era ¿cómo nada? y ¿qué come?” (GDF-M3). El resultado muestra una primera aproximación a la pregunta vinculada a la actividad, pero todavía limitada en variedad y profundidad (Figura 4a).

En los grupos de 4 años se observaron avances, aunque el apartado de la pregunta continuó siendo desigual (Figura 4b). En 4 años A se indicó que algunos niños y niñas formulaban preguntas “interesantes y en relación con lo que quieren saber sobre ello”, aunque el “me pregunto” había quedado “un poco escueto” (GDF-M4A). En los grupos de 5 años aparecieron formulaciones más vinculadas con la indagación y los intereses del alumnado (Figura 4c). Así, en 5 años B se señaló que el alumnado “hace un montón de preguntas” y que “preguntan para saber” (GDF-M5B).

Figura 4

Apartado de Me pregunto de la rutina Veo-Siento-Me pregunto.



*Nota.* La figura muestra ejemplos del apartado *Me pregunto* de la rutina *Veo-Siento-Me pregunto*, aplicada en formato individual en los grupos de 3, 4 y 5 años. La mediación docente aparece en aquellas producciones en las que la maestra transcribe o acompaña la formulación escrita de las preguntas planteadas por el alumnado.

### 3.2. Rutinas para sintetizar y organizar ideas: establecer conexiones y captar lo esencial.

Las rutinas orientadas a sintetizar y organizar ideas favorecieron movimien-

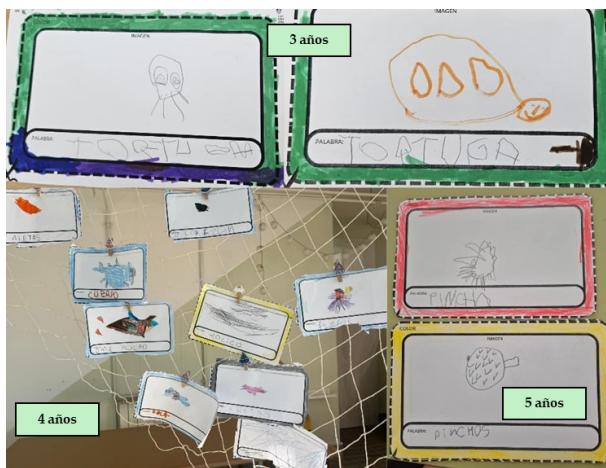
tos de pensamiento vinculados con el establecimiento de conexiones y la captación de lo esencial. En todos los grupos se trabajaron especialmente las rutinas *Color-Palabra-Imagen* y *Titular*, que exigían al alumnado seleccionar, relacionar y condensar aspectos significativos del contenido trabajado.

La rutina *Color-Palabra-Imagen* hizo posible observar cómo los niños y las niñas establecían conexiones entre el contenido de los LINF y distintos elementos expresivos (color, palabra e imagen). Las respuestas basadas en la palabra o en la imagen tendieron a mostrar con mayor claridad la relación con el libro o con la actividad, mientras que la elección del color requirió, en muchos casos, una justificación verbal para interpretar el sentido de la producción. Por ello, las verbalizaciones asociadas a las elecciones del alumnado y la interpretación pedagógica recogida en los registros docentes resultaron esenciales para comprender el movimiento de pensamiento activado.

No obstante, esta rutina generó respuestas desiguales, especialmente cuando el alumnado debía justificar asociaciones simbólicas o establecer relaciones menos evidentes entre color, palabra e imagen (Figura 5). En 3 años, el verde se vinculó con el caparazón de la tortuga y el azul con el mar (PGA/VA-M3); en 4 años, se identificaron rasgos como “aletas”, “cuerpo”, “cola” o “come pulpo” (PGA/VA-M4B); y, en 5 años, aparecieron asociaciones cromáticas vinculadas al tono del pez globo, los “pinchos rojos” o conexiones más personales (PGA/VA-M5B). La mediación docente fue clave para recuperar el sentido de algunas producciones y diferenciar entre respuestas interpretables y respuestas no interpretables.

Figura 5

Rutina de pensamiento *Color-Palabra-Imagen*.



*Nota.* Durante la propuesta, cada grupo trabajó distintos animales relacionados con el mundo marino a partir de la lectura y exploración de los LINF *El gran libro del mar* (Zommer, 2018) y *En el océano* (Ferguson, 2008). La figura presenta algunos ejemplos seleccionados de la rutina *Color-Palabra-Imagen*, por lo que no recoge la totalidad de animales ni de producciones desarrolladas en cada aula.

De forma complementaria, la rutina *Titular* permitió observar el movimiento de captar lo esencial en actividades iniciales de apertura de los proyectos. En los tres niveles, la rutina se desarrolló a partir de una experiencia común de observación, conversación y exploración vinculada al tema que posteriormente se trabajaría con los LINF. En dichas situaciones, el libro también estuvo presente como recurso visual y motivador, aunque la actividad se planteó como una aproximación inicial orientada a generar un ambiente de curiosidad, observación y síntesis, más que como una lectura completa. Las producciones recogidas muestran distintos modos de condensar la experiencia en una palabra o expresión breve (Figura 6). En algunos casos, los titulares remitieron a elementos globales del tema trabajado, mientras que en otros se centraron en animales concretos, rasgos llamativos o preferencias del alumnado. La actividad buscaba “fomentar la observación y conducir a la síntesis” (HRD-M4A), y se recogieron expresiones como “el fondo del mar”, “los peces” o “las estrellas” (PGA/VA-M4A).

Figura 6

*Rutina de pensamiento Titular.*



*Nota.* La figura recoge ejemplos de la rutina *Titular* en los grupos de 3, 4 y 5 años, desarrollada en actividades iniciales de observación, exploración y conversación vinculadas al proyecto.

## Discusión

El análisis realizado permite comprender cómo se configura una cultura de pensamiento en Educación Infantil mediante la mediación docente, el uso de LINF y las rutinas de pensamiento. En relación con la primera pregunta de investigación, los hallazgos sugieren que dicha cultura se fue configurando mediante la articulación de condiciones pedagógicas sostenidas: un ambiente favorable para expresar ideas, tiempos

específicos para observar y verbalizar, oportunidades de participación, apoyos visuales, lenguaje compartido y retroalimentación docente. Tal interpretación resulta coherente con Ritchhart (2015, 2023), al concebir la cultura de pensamiento como un entramado de fuerzas culturales que atraviesan la vida del aula. Desde una lectura crítica, los resultados muestran que las rutinas adquieren sentido cuando se integran en una mediación docente continuada, capaz de orientar la observación, sostener la formulación de preguntas, favorecer la conexión con experiencias previas y acompañar la síntesis. Al mismo tiempo, la experiencia evidencia límites relevantes, especialmente en la formulación de preguntas profundas, la abstracción exigida por algunas rutinas y la capacidad de condensar ideas, aspectos condicionados por la edad del alumnado, la heterogeneidad de los grupos y las decisiones metodológicas adoptadas. Tal lectura dialoga con la teoría sociocultural del aprendizaje, al mostrar que el pensamiento y el recorrido cognitivo del alumnado pueden hacerse visibles en situaciones mediadas por el lenguaje y la participación compartida (Alexander, 2020; Bruner, 1996; Gómez-Barreto et al., 2025; Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2007; Vygotsky, 1978).

En relación con la segunda pregunta, las evidencias analizadas apuntan a que la interacción entre maestra y alumnado contribuyó a convertir los LINF y las rutinas en oportunidades reales de pensamiento. Preguntas, apoyos visuales, tiempos de espera, reformulaciones y retroalimentaciones pudieron funcionar como andamiajes para orientar la observación, la verbalización y la construcción compartida de significado. En tal proceso, la lectura compartida y la conversación en torno a los textos e imágenes actuaron como espacios de mediación en los que el alumnado podía activar estrategias de comprensión, formular preguntas y revisar sus ideas (Larriet, 2021; Llamazares Prieto & Alonso-Cortés, 2016). Los libros actuaron como recursos visuales y multimodales, además de como materiales informativos, al favorecer la observación, la curiosidad, la conversación y el acceso autónomo al contenido. El planteamiento se relaciona con los estudios que conciben la lectura como un proceso en el que imagen, composición, color y disposición gráfica intervienen en la construcción de significado (Kress & van Leeuwen, 2006; Serafini, 2014), así como con las investigaciones que destacan el potencial de los LINF para promover la lectura visual, la comprensión informacional y la indagación en la infancia (Romero-Oliva et al., 2023; Tabernero & Colón, 2023; Tabernero & Laliena, 2023).

Una aportación central del estudio reside en mostrar que el potencial de los LINF puede ampliarse cuando se articula con rutinas e interacciones intencionales en el aula. Desde esta perspectiva, las rutinas pueden entenderse como estructuras flexibles, alejadas de una aplicación mecánica, que requieren adaptación, retroalimentación y reformulación. Los hallazgos se aproximan así a la concepción de las rutinas como andamiajes que ayudan a hacer visible el pensamiento (Ritchhart & Perkins, 2008) y permiten atender al recorrido mental que el alumnado pone en marcha al observar, describir, formular preguntas, establecer conexiones o captar lo esencial (Ritchhart et al., 2014). En consecuencia, su valor residiría tanto en la estructura de la rutina como en la calidad de las interacciones que se generan en torno a ella y en la capacidad de la maestra para sostener, ampliar y devolver al alumnado su propio pensamiento.

En relación con la tercera pregunta de investigación, las producciones, verbalizaciones y registros docentes contribuyeron a identificar manifestaciones diferenciadas del pen-

samiento infantil. Observar y describir aparecieron como movimientos más accesibles, especialmente cuando las actividades se apoyaban en imágenes y consignas orientadas a mirar con atención. En cambio, formular preguntas, establecer conexiones y captar lo esencial parecieron requerir mayor mediación según la edad, el grupo y la rutina. Desde la perspectiva del pensamiento visible, ello sugiere que, en Educación Infantil, la finalidad no sería esperar respuestas plenamente elaboradas; más bien, consistiría en generar condiciones para atender al recorrido cognitivo que el alumnado pone en marcha cuando activa los movimientos de pensamiento (Ritchhart, 2015, 2023; Ritchhart et al., 2014). En edades tempranas, dicho pensamiento puede expresarse mediante aproximaciones parciales, producciones gráficas, verbalizaciones breves y formas de participación que requieren una interpretación contextualizada. Por ello, visibilizarlo implica atender no solo a la producción final, sino también a las interacciones y apoyos que hacen posible la reconstrucción del proceso seguido por los niños y las niñas.

Las implicaciones del estudio son didácticas, formativas e investigadoras. En el plano didáctico, los hallazgos sugieren la conveniencia de integrar los LINF en secuencias de lectura que contemplen tiempo, lenguaje, interacción y retroalimentación como condiciones para transformar la lectura en una experiencia de indagación compartida, evitando reducirla a la transmisión de información y favoreciendo la activación de conocimientos previos, intereses e inquietudes del alumnado (Ruiz, 2020). En el plano formativo, el trabajo apunta a la necesidad de acompañar al profesorado en el uso intencional de rutinas, apoyos visuales y estrategias de mediación que permitan sostener el pensamiento infantil sin dirigirlo en exceso. Desde la perspectiva investigadora, contribuye a explorar la articulación entre LINF, pensamiento visible y cultura de pensamiento en un contexto real de Educación Infantil.

Entre las limitaciones, cabe señalar el desarrollo del estudio en un único centro y con un número reducido de grupos, por lo que los hallazgos deben interpretarse desde la lógica de la transferibilidad propia de la investigación cualitativa, y no desde la generalización estadística. Asimismo, al tratarse de una investigación-acción colaborativa, las evidencias estuvieron mediadas por las decisiones de las maestras, las dinámicas de aula y las formas de registro utilizadas. También debe considerarse la complejidad de interpretar producciones gráficas y verbalizaciones infantiles, especialmente en edades tempranas, donde el pensamiento no siempre se expresa de forma explícita o verbalmente elaborada. Futuras investigaciones podrían ampliar el estudio a otros centros y contextos de mediación lectora, como las bibliotecas, y analizar con mayor profundidad la evolución longitudinal de los movimientos de pensamiento en edades tempranas.

### **Financiación**

El presente trabajo se ha realizado en el marco del Contrato predoctoral de la Universidad de Valladolid, 2024, cofinanciado por el Banco Santander; del Proyecto de I+D+i «Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural» (Ref. PID2021-126392OB-100); del GID «Palabra e imagen» y del PID «#PensaTIC», subvencionados ambos por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid.

## Referencias

- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
- Álvarez, E., & San Miguel, S. (2025). El *snack* multimodal en la transmisión del conocimiento: Entre lo analógico y lo digital. En A. Calvo Revilla & E. Álvarez Ramos (Eds.), *Microtextos en acción: Didáctica del microrrelato y otras formas breves hipermediales* (pp. 43–56). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3825>
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Ferguson, R. (2008). *En el océano: Para aprender más sobre* (J. Tellechea, Trad.). Ediciones SM.
- Gómez-Barreto, I. M., Lara, S., & Pinedo-González, R. (2025). Classroom interaction and metacognition by ‘enculturation’ of thinking in early education. *International Journal of Early Years Education*, 33(2), 325–344. <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2197782>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Lariet, Y. (2021). El uso del álbum ilustrado como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria y la mejora de la inclusión en Educación Infantil. *Magister*, 32(2), 9–16. <https://doi.org/10.17811/msg.32.2.2020.9-16>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Llamazares Prieto, M. T., & Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151–172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36(1), 8. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children’s thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. (2023). *Cultures of thinking in action: 10 mindsets to transform our teaching and students’ learning*. Jossey-Bass.

- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57–61.
- Romero, C., Heredia, H., & Romero, M. F. (2024). Formación inicial de las docentes y los docentes y biografías de mujeres en libros ilustrados de no ficción. *Cadernos CEDES*, 44(122), 106–120. <https://doi.org/10.1590/cc271187>
- Romero-Oliva, M. F., Florido, B., & Heredia, H. (2023). Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ODS para un Horizonte 2030. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 231–251. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17430>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2013). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203801932>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4.<sup>a</sup> ed.). SAGE.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti.: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- San Miguel, S. (2024). Fomento de la lectura con libro ilustrado de no ficción y rutinas de pensamiento. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (29), 1–15. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2024.i29.1202>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.
- Tabernero, R., & Colón, 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), artículo 4. <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Tabernero, R., & Laliena, D. (2023). El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. *Texto Livre*, 16, e41926. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zommer, Y. (2018). *El gran libro del mar* (S. Tornero, Trad.). Editorial Juventud.

Fecha de recepción: 10 julio, 2026

Fecha de revisión: 13 julio, 2026

Fecha de aceptación: 12 septiembre, 2026