



Respuestas lectoras infantiles comparadas ante libros de no ficción narrativos y no narrativos*

Comparative Children's Reading Responses to Narrative and non-Narrative Nonfiction Books

Respostas comparativas de leitura de crianças a livros de não ficção narrativos e não narrativos

Diana Muela-Bermejo** 

Pilar Laborda-Casamián*** 

Para citar este artículo: Muela-Bermejo, D. y Laborda-Casamián, P. (2023). Respuestas lectoras infantiles comparadas ante libros de no ficción narrativos y no narrativos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 340-358. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17426>



Recibido: 06/10/2022

Evaluado: 31/10/2022

* Esta investigación ha sido financiada y forma parte 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. (Ienficced) 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.

** Doctora, Filología Hispánica, Universidad de Zaragoza. Profesora permanente laboral, Universidad de Zaragoza. dmuela@unizar.es

*** Máster en Profesorado en Educación Secundaria, Universidad de Zaragoza. plabordacasamian@gmail.com

Resumen

El libro de no ficción ha experimentado un auge en las últimas décadas. El creciente desarrollo de su marco teórico de análisis trasluce la situación editorial en la que se inserta, que camina paralela al desarrollo del libro álbum y el libro ilustrado, con un fuerte predominio del componente visual. Además, en los últimos años ha cobrado especial relevancia la emergencia de un *corpus* importante de libros de no ficción narrativa, que se encuadra en una ficción marco y posee un carácter híbrido que resulta difícil de definir, desde una perspectiva semiótica. Sin embargo, todavía existe un vacío bibliográfico que atañe a las experiencias de lectura de libros de no ficción por parte de los niños, tanto en el aula como en el ámbito familiar; mayor, si cabe, en lo que concierne a la diferenciación entre lecturas de no ficción narrativa y de no ficción no narrativa, que permitieran una delimitación más precisa de estos conceptos. En esta investigación se ha llevado a cabo, mediante métodos de investigación cualitativos, un análisis de las respuestas lectoras de 34 niños de entre 8 y 9 años de un colegio español a una selección de libros de no ficción no narrativa y no ficción narrativa, atendiendo a sus actitudes y estrategias de lectura.

Palabras clave

lectura; literatura infantil; libros de no ficción; comprensión del texto; libro ilustrado

Keywords

reading; children's literature; non-fiction books; text comprehension; illustrated books

Abstract

Non-fiction books have experienced a rise in the last decades. The growing development of its theoretical framework runs parallel to the advance of picture books and illustrated book, with a strong predominance of the visual component. Moreover, in recent years, a significant corpus of narrative non-fiction books has gained singular relevance, which is included within the fiction framework and has a hybrid character that is difficult to define from a semiotic perspective. However, there is still a bibliographic gap concerning children's experiences of reading non-fiction books, both in the classroom and in the family environment; even more so, if possible, regarding the differentiation between narrative non-fiction and non-narrative non-fiction readings, which could allow for a more precise delimitation of these concepts. Using qualitative research methods, we carried out an analysis of the reading responses of 34 children between 8 and 9 years of age in a Spanish school to a selection of non-fiction non-narrative and non-fiction narrative books, considering their reading attitudes and strategies.

Resumo

O livro de não-ficção tem experimentado um auge nas últimas décadas. O desenvolvimento crescente do seu quadro teórico de análise revela a situação editorial em que se insere, caminhando paralelamente ao desenvolvimento do livro-álbum e do livro ilustrado, com uma forte predominância da componente visual. Além disso, nos últimos anos, ganhou especial relevância o surgimento de um importante corpus de livros narrativos de não ficção, que se enquadram em um quadro de ficção e possuem um caráter híbrido, o qual é difícil de definir desde o ponto de vista semiótico. No entanto, ainda existe uma lacuna bibliográfica que diz respeito às experiências de leitura de livros de não ficção pelas crianças, tanto em sala de aula quanto no ambiente familiar; maior, se é possível, quanto à diferenciação entre leituras de não-ficção narrativa e não-ficção não-narrativa, o que poderia permitir uma delimitação mais precisa desses conceitos. Neste artigo, utilizando métodos de pesquisa qualitativa, foi realizada uma análise das respostas de leitura de 34 crianças entre 8 e 9 anos, de uma escola espanhola, por meio de uma seleção de textos não ficcionais não narrativos e não ficção narrativa, tendo em conta as suas atitudes e estratégias de leitura desenvolvidas.

Palavras-chave

leitura; literatura infantil; livros de não ficção; compreensão de texto; livro ilustrado

Introducción

Los libros de no ficción infantiles han experimentado un ascenso notable en las últimas décadas, tanto desde la perspectiva de su edición como desde los estudios críticos que abordan su análisis. La distinción en su propia categoría de premios desde 1990 los ha reconocido a nivel internacional, como recuerdan Goga *et al.* (2021). Sin embargo, como evolución de los llamados “libros informativos” o “libros de conocimientos” que han incorporado técnicas, estrategias, formato, recursos visuales y textuales propios del libro álbum, generan discusiones en torno a su definición; en cuanto que parten de la negación de un término —*ficción*— lo que no permite establecer con claridad cuáles son sus límites (Grilli, 2020). A pesar de esta ambigüedad terminológica, en este estudio se ha optado por mantener la nomenclatura anglosajona dado que, además de contar con mayor difusión en estudios sobre el género en el ámbito internacional, refleja su evolución en el siglo *xxi*, a partir de las estrategias y formatos del *picturebook* posmoderno, como se afirmaba antes. El sintagma “libro informativo” ha quedado relegado en el ámbito de uso castellano a un *corpus* previo a la renovación internacional de estas obras infantiles. El *nonfiction book* actual no solo tiene como fin informar, sino interpelar constantemente la atención y actitud activa del lector, integrarlo como un componente más del libro y abrir el camino hacia la reflexión crítica más allá de la asimilación del contenido expositivo propuesto. Se acepta, pues, la voluntad de ampliar el significado real del término, siendo conscientes de que tal amplitud desdibuja las posibilidades de concreción epistemológica del *corpus*.

Por otro lado, en el ámbito internacional, Goga *et al.* (2021) aducen como una de las razones por las que los libros de no ficción cuentan con menor desarrollo bibliográfico que sus análogos de ficción, la limitación propuesta por Nikolajeva y Scott (2006), quienes defendían que la relación de colaboración entre palabra e imagen tenía como fin principal la narración de historias; con lo cual la no ficción quedaba excluida de este *corpus*. Si esta afirmación era ya discutida por quienes estudiaban lo que denominamos hoy *no ficción pura* o *no ficción no narrativa* (Kovač, 2021), mayores limitaciones posee para caracterizar la *no ficción híbrida* o *no ficción narrativa* (Bamford y Kristo, 2000, en Gill, 2009), en la que el componente ficcional se inserta o bien como marco o bien de forma paralela al contenido informativo. Kovač (2021) propone el término *nonnarrative picturebooks* porque incorpora tanto realidad como ficción, como complemento de los *narrative picturebooks*. El sesgo existente a favor de la ficción (Von Merveldt, 2018) queda menos justificado con la presencia en las librerías de este tipo de obras, cuya delimitación todavía se encuentra vacía de respaldo teórico. El estado de la cuestión más exhaustivo publicado

hasta la fecha es el de Goga *et al.* (2021), quienes recuperan tanto los estudios que definen la no ficción en contraposición con la ficción como los específicamente no ficcionales, centrados en los textos y en el aspecto visual y su relación interdependiente.

Para construir un marco de contenido, los libros de no ficción se definen a partir de su objetivo principal como libros infantiles cuyo fin es aportar a los lectores información real, veraz y clara sobre un contenido concreto; conjugando de modo simultáneo texto e imágenes (Grilli, 2020). Boudreau y Beaudoin (2015) habían ofrecido, unos años antes, una de las definiciones más completas sobre el libro de no ficción (*livres documentaires* en su ámbito francófono): se trata de obras de referencia acerca de un asunto determinado que informan, enseñan y hacen pensar a través del texto y de la imagen. Sanders (2018) insistía en esta última idea: el libro de no ficción genera preguntas, no cierra respuestas y permite el acceso a un lector curioso y crítico que se acerca a él de manera distinta a los libros de ficción. Por ello, critica la tardía categorización del género, pese a la alta demanda con la que cuenta por parte de los lectores.

Los procesos de indagación, cuestionamiento e investigación que fomenta el libro de no ficción invitan a la participación crítica (Grilli, 2020; Sanders, 2018), lo que los sitúa como fuentes indispensables de aprendizaje en Educación Primaria, como complemento a la ilimitada información digital que el alumno debe circunscribir al asunto de su interés. En este sentido, Kriscautzky y Ferreiro (2018) señalan la doble tarea ante la que se enfrenta el alumno para buscar información en la red: por una parte, la evaluación de la pertinencia de la información con respecto al objeto de búsqueda y, por otra, la fiabilidad de la información. Esta distancia entre lector y material de lectura que se acrecienta en el entorno digital se minimiza sustancialmente en el libro de no ficción, en el que el contenido informativo cuenta con el respaldo y la selección de un autor y la transposición didáctica en el proceso de composición del libro.

En relación con esta idea, las investigaciones teóricas que analizan el discurso informativo de los libros de no ficción otorgan especial relevancia tanto a la precisión (*accuracy*) como al rigor con los que el autor cimenta el contenido, de manera que el lector *confía* en lo que lee y no necesita comprobación (Courchesne, 2017). El carácter visual y el atractivo de la imagen ocupan también un lugar principal, en tanto que, por un lado, se constituyen como elementos de accesibilidad a la información y, por otro lado, cautivan estéticamente al lector (Cristini, 2014). Desde esta perspectiva, Duke (2000) ofrecía a principios de este siglo un listado de las características que definían los libros de no ficción, centrándose en sus aspectos técnicos y formales: debía contener una función para comunicar información sobre el mundo natural o social, una expectativa de contenido fáctico duradero, construcciones verbales atemporales, construcciones

sustantivas genéricas, vocabulario técnico, material clasificatorio y de definición, estructuras textuales comparativas/contrastivas, de problema/solución, de causa/efecto o similares, repetición frecuente del tema y elementos gráficos como diagramas, índices, números de página y mapas. A esta revisión formal, Sanders (2018) añadía el placer y el interés que generaban estas lecturas en los niños, con un abanico de lectores modelo muy amplio.

Sin embargo, estas caracterizaciones se han revisado de forma reciente, dado que la no ficción no puede analizarse con las mismas herramientas con las que se observan los libros de ficción, como recuerdan Goga *et al.* (2021). Por ello, varios autores plantearon una semiótica y estilística propias de los libros de no ficción, en los que examinan las estrategias de las que se sirven para ofrecer conocimiento. En primer lugar, cobra importancia la ilustración específicamente documental como una de las estrategias de acceso al contenido, ya que contribuye a aclararlo y se adecua al lector modelo; además de interactuar entre la ficción y la información en la doble página, constituyendo un discurso fuera de la pantalla (Martins y Abicalil, 2021). Por ello, la ilustración científica expone dominios naturales inaccesibles u ocultos, porque permite la observación de contornos y modelos inalcanzables visualmente (Martins y Abicalil, 2021). En segundo lugar, se propone una reflexión sobre la estructura semiótica del libro de no ficción (Kovač, 2021) que pone de manifiesto el cuestionamiento de los modelos de análisis anteriores: la no narrativa, asociada a la facticidad, no explica este conjunto de obras, en las que se da cuenta de hechos al mismo nivel que de creencias, entidades ficticias o ideas abstractas. Parece, pues, que establecer el epicentro en la transmisión de conocimiento, sea fáctico o no, resulta más apropiado para delimitar el libro de no ficción desde una óptica semiótica. A ello se añade la interactividad, la exploración y la transmisión de múltiples significados en cooperación como sus principales valores (Kovač, 2021). En tercer lugar, el desarrollo del libro de no ficción y el impacto editorial del libro álbum, que atraen a lectores de un amplio abanico de edades (Van Lierop-Debrauwer, 2018) han desembocado en la creación de libros de no ficción muy sofisticados estéticamente como un fenómeno editorial “nuevo”, debido a la voluntad de experimentación con la forma (Grilli, 2021). En este sentido, la autora propone la denominación “libro ilustrado de no ficción artística” como una construcción híbrida que convierte a los lectores en coautores, centrándose en la información sobre el mundo real y, al mismo tiempo, en el contenido artístico que la acoge. Por otro lado, la perspectiva ideológica y la “agencia” que se esconde detrás de la composición y edición de los libros de no ficción comienza a ser estudiada por un número cada vez mayor de investigadores (Iversen, 2021; McDermid, 2020; Vaughn *et al.*, 2021), en cuanto que el libro de no ficción aborda, en

muchas ocasiones, cuestiones de identidad, género o sociedad que facultan al lector para comprenderse a sí mismo y a su entorno, configurando así su identidad (Combat, 2019). En estos estudios se insiste en la transmisión ideológica que emana del contenido informativo y en la voz del autor, explícita y, en ocasiones, con forma de *narrador-autor* que cuestiona una vez más el enfoque objetivo y aséptico con el que, durante décadas, se ha tratado la no ficción.

Se observa, pues, una convivencia de dos valores fundamentales para definir al libro de no ficción que, al mismo tiempo, derivan en beneficios que se desprenden de su lectura: primero, el desarrollo de la competencia informacional, el fomento de la curiosidad y la capacidad de formular y comprender inferencias y, segundo, aprendizajes más específicos que atañen a la alfabetización o a la didáctica de la lengua: adquisición de vocabulario, descubrimiento de la palabra escrita (Boudreau y Beaudoin, 2015) y acercamiento más fácil a la decodificación gracias a sus elementos de accesibilidad (Muela y Palomar, 2020). Ello conduce a un tipo de lectura parcial, no lineal, que permite desplazamientos en el libro, retornos, selección de fragmentos como lecturas independientes y ofrece posibilidades menos direccionistas que las que exige el hilo narrativo (Courchesne, 2017).

Sin embargo, a pesar de este nuevo acercamiento teórico, apenas se encuentran estudios que aborden los libros de no ficción desde una perspectiva empírica, esto es, desde las experiencias lectoras de los propios alumnos al aproximarse a ellos. Se parte de la idea de que la mayor parte de niños los lee en contextos familiares y personales (Goga *et al.*, 2021) y del menor uso de la no ficción frente a la ficción en el aula (Duke, 2000). En este estudio se pretende, por lo tanto, contribuir a llenar ese vacío bibliográfico con una experiencia de aula donde se analizan las respuestas lectoras de alumnos españoles de tercer curso de educación primaria ante la lectura de libros de no ficción pura y libros de no ficción híbridos o narrativos, que se encuentran en un periodo de auge editorial en los últimos años.

Metodología

Teniendo en cuenta las consideraciones teóricas recogidas en el marco anterior, esta investigación pretende analizar de forma empírica las respuestas lectoras de los niños de 3º de Educación Primaria ante los libros no ficcionales, estableciendo una diferenciación entre libros de no ficción no narrativos y libros de no ficción narrativos. De este modo, el análisis semiótico renovado recientemente por los monográficos publicados en 2018, 2020 y 2021 comienza a completarse con aproximaciones etnográficas que faciliten la comprensión del funcionamiento de este *corpus* de obras infantiles en las aulas de escolarización obligatoria.

Para ello, se ha partido de las siguientes preguntas de investigación:

- » ¿Qué actitudes se desprenden de la lectura de libros de no ficción no narrativos en niños entre 8 y 9 años?
- » ¿Qué actitudes se derivan de la lectura de libros de no ficción narrativos en niños entre 8 y 9 años?
- » ¿Cuáles son las estrategias de lectura que desarrollan los niños de entre 8 y 9 años ante libros de no ficción no narrativos?
- » ¿Cuáles son las estrategias de lectura que desarrollan los niños de entre 8 y 9 años ante libros de no ficción narrativos?

De ellas se derivan los objetivos que se desglosan a continuación:

- » Analizar las actitudes que se desprenden de la lectura de libros de no ficción no narrativos en niños entre 8 y 9 años.
- » Analizar las actitudes que se desprenden de la lectura de libros de no ficción narrativos en niños entre 8 y 9 años.
- » Observar las estrategias de lectura que desarrollan los niños entre 8 y 9 años ante libros de no ficción no narrativos.
- » Observar las estrategias de lectura que desarrollan los niños entre 8 y 9 años ante libros de no ficción narrativos.

Con el fin de responder a las preguntas de la investigación y alcanzar sus objetivos, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo, de carácter etnográfico, en un colegio de titularidad pública de la localidad de Zaragoza (Comunidad Autónoma de Aragón, España). En concreto, han participado en ella 34 niños de 3er curso de Educación Primaria, divididos en dos grupos (A y B) con un nivel homogéneo que supera los estándares de aprendizaje evaluables previstos curricularmente para este nivel.

Dado su carácter contextual y emergente (Flick, 2014), la investigación se diseñó una vez tuvo lugar el acceso al campo. Comenzó con una Fase 1 que corresponde a un periodo observacional de cuatro semanas de duración en el que se reflexionó sobre la idiosincrasia de los grupos, sus dinámicas de trabajo, su progreso y su desempeño en lectoescritura. Una vez transcurrido este tiempo, se inició la Fase 2, en la que se diseñó la intervención y se concretaron sus procedimientos e instrumentos de análisis, recogida de datos y selección del *corpus* no ficcional narrativo y no ficcional no narrativo que se utilizaría durante las sesiones. En esta fase se optó por una organización de 4 grupos por clase, formados por 4 miembros (3 de ellos) y 5 (uno de ellos) quienes, a su vez, leerían en parejas cada ejemplar propuesto. Para la determinación de las parejas se tuvieron en cuenta los datos recogidos durante la Fase 1 en cuestiones de convivencia, nivel y posibilidades de aprendizaje conjunto. Los libros escogidos de no ficción no narrativa fueron los siguientes: *Árboles* (P. Socha y W. Grajkowski), *Atlas del mundo* (A.

Mizielinska y D. Mizielinski), *El gran libro de las aves* (Y. Zommer), *Ilumianatomía* (K. Davies y Carnovsky), *La línea del tiempo* (P. Goes) y *La orquesta* (A. Nuovo y D. Doran). Por lo que respecta al *corpus* de no ficción narrativa propuesto, estaba compuesto de los ejemplares que siguen: *¿Cómo se va a Yellowstone?* (A. Mizielinska y D. Mizielinski), *El libro de los juegos* (J. Berrio), *El viaje de los vecinos* (H. Laserre y G. Bonotaux), *En la caja maravillosa. Viaje al interior de la vida* (S. Macip y E. Uberuaga), *Los lobos de Currumpaw* (W. Grill) y *Pescadores de plásticos y otros oficios del futuro* (S. E. Rossi, C. Canepa y L. Poli). Todos estos libros fueron seleccionados de acuerdo con los criterios que establecen Sanders (2018), Grilli (2020) y Taberner (2022).

En lo que concierne a los instrumentos de recogida de datos, se escogió la observación participante como procedimiento principal y el diario de campo como instrumento correspondiente. Con el fin de triangular los datos y siguiendo las indicaciones de Angrosino (2012), las sesiones fueron videograbadas y transcritas en su totalidad, lo que permitió un análisis más profundo de las actitudes, reacciones y estrategias de lectura llevadas a cabo por los alumnos durante su acercamiento a los libros de no ficción. Finalmente, se procedió a la triangulación de investigadores (Flick, 2014) para cotejar las observaciones tenidas en cuenta mediante el diario de campo y los procedimientos de codificación y poder minimizar, con ello, los sesgos que una visión individualista de la información pudiera llevar consigo. Las dos investigadoras analizaron, pues, de manera aislada sus datos y pusieron en común sus resultados al finalizar dicho análisis. Para recolectar la información se respetaron los principios éticos de la investigación, a saber: firma de autorización por parte del Equipo Directivo del centro, consentimiento de los representantes legales de los alumnos y aprobación de las tutoras de ambos cursos. Por ello, de los 40 alumnos que conformaban los grupos participó un total de 34 en las sesiones, 17 en 3º A y 17 en 3º B (8 alumnos y 9 alumnas en cada clase).

Durante las sesiones, de 45 minutos cada una de ellas distribuidas en cuatro semanas (con un total de 360 horas para el desarrollo de la investigación) cada uno de los grupos anteriormente mencionados compartía la lectura de un libro de no ficción narrativo o no narrativo, de acuerdo con lo que muestra la tabla 1.

Tabla 1.*Organización de las sesiones y distribución del corpus no ficcional escogido*

Grupos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Mesa A	Pareja A1: <i>Árboles</i>	Pareja A1: <i>El gran libro de las aves</i>	Pareja A1: <i>Pescadores de plásticos</i>	Sesión conjunta
	Pareja A2: <i>Ilumianatomía</i>	Pareja A2: <i>Atlas del mundo</i>	Pareja A2: <i>Los lobos de Currumpaw</i>	
Mesa B	Pareja B1: <i>El gran libro de las aves</i>	Pareja B1: <i>La orquesta</i>	Pareja B1: <i>El viaje de los vecinos</i>	
	Pareja B2: <i>Atlas del mundo</i>	Pareja B2: <i>La línea del tiempo</i>	Pareja B2: <i>En la caja maravillosa</i>	
Mesa C	Pareja C1: <i>La orquesta</i>	Pareja C1: <i>Árboles</i>	Pareja C1: <i>¿Cómo se va a Yellowstone?</i>	
	Pareja C2: <i>La línea del tiempo</i>	Pareja C2: <i>Ilumianatomía</i>	Pareja C2: <i>El libro de los juegos</i>	
Mesa D	Pareja D1: <i>Pescadores de plásticos</i>	Pareja D1: <i>El viaje de los vecinos</i>	Pareja D1: <i>El gran libro de las aves</i>	
	Pareja D2: <i>Los lobos de Currumpaw</i>	Pareja D2: <i>En la caja maravillosa</i>	Pareja D2: <i>Atlas del mundo</i>	

Nota: En gris medio se somborean los ejemplares de no ficción narrativa y en gris claro los libros de no ficción no narrativa.

Fuente: elaboración propia.

Como se desprende de la información recogida en la tabla 1, durante las dos primeras sesiones los alumnos situados en las mesas A, B y C recibieron libros de no ficción no narrativos, mientras que en la mesa D recibieron ejemplares de no ficción narrativa. En la tercera sesión se invirtió la situación: las mesas A, B y C recibieron libros de no ficción narrativos mientras que la mesa D leyó los ejemplares de no ficción no narrativa. En la última sesión se llevó a cabo una puesta en común del aprendizaje y de la experiencia de la lectura de acuerdo con los procedimientos sugeridos por A. Chambers en su método *Dime*.

Una vez recogidos los datos y transcritas tanto las sesiones como las notas de sendos diarios de campo, se procedió a su codificación mediante un sistema de nodos que desglosaba tres macrocategorías (1. Actitudes durante la lectura, 2. Estrategias de lectura y 3. Tipos de lectura) en las subcategorías que se detallan a continuación. Dada la naturaleza cualitativa del estudio, estas subcategorías se redefinieron conforme avanzaba la codificación: actitudes negativas (aburrimiento, distracción, rechazo ante el tema del libro, rechazo ante la decodificación textual); actitudes positivas (curiosidad, entusiasmo ante el aprendizaje, entusiasmo ante el contenido visual, sorpresa, interés por el contenido); estrategias de lectura (estrategias de deducción, cuestionamiento de la fiabilidad, conexión a través de los recursos humorísticos, lectura empática, relación con conocimientos previos, relación con aspectos de su vida personal); tipos de lectura (lectura

rios como “imágenes”, “portada” o “dibujos”, los cuales suman un total de 91 referencias, claramente mayoritarias en las intervenciones de los niños. Por otra parte, la nube de palabras trasluce una distinción entre la expresión de emociones y sentimientos del alumnado ante la lectura (“mira”, “aquí”, “guay”, “chulo”, “mola”, “hala”, “aburrido”, “interesante”, “súper”) y, además, refleja los títulos que han causado mayor impresión en ellos (“plásticos”, “orquesta”, “atlas”, “pescadores”, “animales”, “línea”, “maravillosa” o “ilumianatomía”). La triangulación de la nube de palabras con las notas recogidas en el diario de campo redundó en este resultado: las investigadoras dejaron constancia de cómo percibieron un dominio emocional de la apariencia visual de los libros y, al mismo tiempo, un mayor entusiasmo por los títulos recogidos tras la codificación.

Atendiendo, después, al sistema categorial y, en concreto, a la saturación de las subcategorías planteadas en términos de frecuencia mediante el *software* utilizado, a través de matrices de codificación, se observa un claro dominio de las actitudes positivas de los alumnos ante la lectura de libros de no ficción narrativos y no ficción no narrativos, que superan con claridad las actitudes negativas. En concreto, la subcategoría que presenta una mayor saturación es “interés por el contenido” (215), seguida de “interés por las ilustraciones” (141). En este sentido, no se aprecia ninguna diferencia en la saturación de estas categorías en los grupos en los que se contaba con un *corpus* de no ficción narrativo frente a no narrativo, los resultados son similares en ambos casos. Esto permite establecer una relación clara con el resultado obtenido en la nube de palabras: el formato del libro álbum, especialmente centrado en su aspecto visual, así como el acercamiento del contenido informativo a una serie de temas de interés para los alumnos son los dos aspectos de los libros de no ficción que más influyen en las actitudes que se desprenden de su lectura, es decir, que conducen con mayor seguridad a la creación de experiencias lectoras positivas en los niños de 8 a 9 años. De igual forma, la categoría “interés por el contenido” guarda una estrecha relación con “entusiasmo ante el aprendizaje”: tanto en las videograbaciones como en las posteriores transcripciones y notas de campo se observa que, cuanto mayor es el entusiasmo ante el aprendizaje, mayor es el interés por el contenido. Es decir, los alumnos se sienten más conectados ante el carácter informativo de los libros de no ficción, tanto narrativos como no narrativos, cuando son ellos mismos quienes descubren y toman conciencia de su propio proceso de aprendizaje:

Alumno 3BB3: Yo he aprendido mucho sobre las aves porque había muchos tipos de aves que yo no conocía.

Investigadora A: Claro, es un libro con muchísima información, ¿no? ¿Tú qué quieres decir?

Alumna 3BB1: Que para mí también me parecía interesante y he aprendido muchas cosas de ese libro y que yo cuando me lo leí pensaba que iba a ser aburrido, pero luego me gustó.

Investigadora A: Muy bien, eso es muy interesante, porque ¿te acuerdas de que cuando te di el libro me preguntaste que si te lo podía cambiar?

Alumna 3BB1: Sí, porque vi el título y no me interesan las aves y pensaba que no me iba a gustar, pero cuando empecé a ver y eso pues me empezó a gustar mucho.

(Fragmento de la transcripción de la sesión 4 de 3º B).

Desde un punto de vista emocional, la categoría “sorpresa” emerge constantemente de la mano de las dos anteriores, lo que se debe a la ausencia de este tipo de libros infantiles en las aulas de Educación Primaria, que Duke (2000) apuntaba ya a principios de siglo. En las videograbaciones, así como en las notas de campo, se observa esta actitud derivada de la novedad del material, con el cual la mayoría de los alumnos tenía contacto por primera vez.

Por lo que respecta a las actitudes negativas, la que presenta un mayor índice de saturación es “distracción”, para lo que fue necesario recurrir al análisis del discurso con el fin de establecer una relación causa-consecuencia que explicara el surgimiento de tal actitud. A través de este análisis del discurso, donde se recogieron varias digresiones que generaban esta categorización en la codificación, se observó que había sido causada por la interacción entre los grupos; esto es, porque un miembro de la pareja se había sentido atraído por el ejemplar de otro grupo y viceversa, o bien porque el alumno había conectado el contenido del libro con conocimientos previos o experiencias personales que reflejaban una aproximación emocional mayor a su contenido. Así, 11 de las 36 referencias codificadas como “distracción” fueron generadas por la lectura de otros libros, mientras que las restantes reflejaron las conexiones emocionales que experimentaron los propios alumnos. La categoría “aburrimento”, cuya presencia es visiblemente menor, guarda una estrecha relación con la competencia lectora previa del alumnado en el que se encuentra codificada, lo que se supera cuando este deja de lado el texto y se centra en la decodificación icónica.

En cuanto a las estrategias de lectura, destaca “estrategias de deducción”, seguida de “relación con conocimientos previos” y “relación con aspectos de su vida personal”. El denominador común de estas tres categorías se halla en la tendencia de los alumnos, en la etapa de escolarización primaria, a establecer su núcleo emocional e intelectual en el ámbito familiar, de tal modo que los nodos que se activan remiten con frecuencia a él. En menor medida las digresiones son generadas por situaciones de

actualidad (sirva como ejemplo la presencia constante de referencias a “Putin”, “Ucrania” o “Rusia”, debido al conflicto bélico actual; “coronavirus” o “volcán de La Palma”).

Contrario a lo que cabía esperar en un primer momento, en el que las investigadoras presumían una mayor lectura empática en los ejemplares de no ficción narrativa, apenas hay referencias codificadas a “lectura empática” o “conexión con los recursos humorísticos”. Por ello, las investigadoras tomaron la decisión de intervenir en la tercera sesión con unos minutos de lectura en voz alta de los ejemplares de no ficción narrativa, con el fin de establecer diferencias posibles en estas categorías cuando la lectura se llevaba a cabo de manera compartida *inter pares* y dirigida por un mediador. En la última sesión, la saturación de estas categorías aumentó sensiblemente con respecto a su presencia en las dos sesiones anteriores, de lo que se deduce que, para el desarrollo tanto de la lectura empática como la conexión con los recursos humorísticos de la obra, la mediación resulta determinante.

Para cerrar el análisis de las matrices de codificación, se señala que los tipos de lectura observados con mayor frecuencia en las sesiones fueron la lectura interactiva (30) y la lectura parcial (28), lo que se complementó con un análisis del código gestual y del movimiento de los niños durante las tres primeras sesiones. Apenas se han encontrado momentos de lectura lineal, lo que redundaba en la opinión común, por parte de los investigadores, de la lectura parcial como una de las principales estrategias de acceso a los libros de no ficción, tanto narrativos como no narrativos.

A partir de este examen de las matrices de codificación, complementado con el análisis del discurso y de los códigos gestuales y corporales observados en las videgrabaciones, se procedió a comparar tanto las actitudes y estrategias observadas entre las propias sesiones como las que se producían entre los distintos grupos.

Con respecto a las diferencias metodológicas (es decir, la lectura compartida *inter pares* en las sesiones 1 y 2 frente a la lectura compartida con el mediador en la sesión 4), la principal diferencia reside en el movimiento del epicentro de interés. Así como en las dos primeras domina el interés por las ilustraciones por parte de los niños, en la lectura en voz alta y mediación adulta de la sesión 4 el contenido desarrollado a través del texto recibe un nivel mayor de saturación. La aproximación primera al libro de no ficción parece, por lo tanto, visual, mientras que el esfuerzo por la decodificación aleja al niño del interés por el contenido.

Para lograr un acceso mayor, en esta edad entre 8 y 9 años, la mediación adulta a través de la lectura en voz alta resulta notablemente más eficaz; lo que produce, además, una profundización mayor en el aprendizaje de los contenidos específicos que trata el libro: “Alumno 3AB4:

A mí me ha gustado más el texto porque veías el dibujo y decías | /pero esto qué es/ y luego lo leías y sabías qué es” (Fragmento de la transcripción de la sesión 4 de 3º A). Dado que apenas hay diferencias significativas en los niveles de saturación comunes a las lecturas de libros de no ficción narrativos y no ficción no narrativos, resulta necesario destacar la reflexión de la Alumna 3BC2, quien muestra un claro interés por el contenido de los libros de no ficción y, por ello, prefiere que no se encuadren en un marco narrativo:

Alumna 3BC2: A mí me parece más fácil sin personajes.

Investigadora B: ¿Por qué?

Alumna 3BC2: No sé, porque con los personajes a veces cuando dicen algo te desconcentras de lo que estás leyendo.

(Fragmento de la transcripción de la sesión 4 de 3º B)

Para ahondar en esta cuestión, se procedió a comparar las actitudes y estrategias llevadas a cabo por los alumnos en las mesas en las que contaban con no ficción no narrativa (A, B y C) frente a aquellas en las que leían no ficción narrativa (D). En estos casos, se observa una presencia similar de saturación y de estrategias discursivas y no verbales en ambos grupos de mesas, sin que existan, como se ha anunciado con anterioridad, diferencias significativas entre ellas en la mayor parte de categorías. En el único caso en el que se aprecia una variación importante es en la categoría “distracción”, mayor en las mesas A, B y C que en la mesa D. En las mesas en las que la no ficción es no narrativa las curiosidades que los alumnos encuentran en los libros introduce un mayor número de digresiones, de acercamientos y recuerdos de conocimientos o experiencias personales previas que no se aprecian en la mesa donde se leían libros de no ficción narrativa. El hilo conductor narrativo de estos ejemplares conducía en mayor medida a la lectura lineal y a la inmersión del niño en las peripecias de los personajes, lo que no sucedía con la no ficción no narrativa. En el caso de las actitudes positivas, apenas encontramos referencias a “curiosidad” o “sorpresa” en la lectura de no ficción híbrida, pues desde el primer movimiento de apertura de la cubierta generan expectativas de lectura narrativa, a la que están habituados desde los primeros años de vida. La ruptura de ese hilo narrativo y la presencia de contenidos informativos exentos de cualquier marco produce, en mayor medida, las dos actitudes anteriores, como refleja la saturación de la comparación entre las cuatro mesas en las dos sesiones de ambos cursos.

En lo que concierne a las estrategias de lectura, en la mesa D domina la “lectura empática” y la “deducción” que, si bien en el segundo caso es común a ambos grupos de mesas, en el primero se debe a la presencia

de personajes con los que el lector se identifica emocionalmente, lo que confirma una de las reflexiones más extendidas sobre la diferencia entre la no ficción no narrativa y la narrativa. En este sentido, es necesario destacar que la lectura empática encuentra un pico de saturación con la lectura del ejemplar *Los lobos de Currumpaw*, lo que se explica por la potencia visual de sus ilustraciones, además de la narración en la que se insertan (Véase figura 2).



Figura 2.

W. Grill (2017). Los lobos de Currumpaw. Impedimenta

Parece, pues, que la identificación con los personajes ya sea visual o textual, produce una mayor lectura empática que su estructura narratológica.

A diferencia de la saturación de esta categoría en la mesa D, en la A, B y C de ambas sesiones y grupos la estrategia de lectura que los alumnos desarrollan con mayor intensidad es la “conexión con conocimientos previos”. Esta es una de las diferencias fundamentales que se ha encontrado entre la lectura de no ficción no narrativa frente a no ficción narrativa: mientras que la primera encamina hacia la lectura parcial, la digresión y la actitud activa del alumno en la producción de mensajes y en la reflexión sobre otras ideas y nociones que conocían con anterioridad, en la segunda la lectura posee un componente emocional mayor, que produce la empatía hacia los personajes que la vertebran.

Por lo que respecta a la apropiación de datos y de información, la autoevaluación del aprendizaje llevada a cabo por los alumnos en la sesión 4 muestra cómo un 94% (32/34 alumnos) consideran haber aprendido durante la lectura de los libros de no ficción, gracias a diferentes estrategias: curiosidad, apoyo en las imágenes, apoyo en los elementos de accesibilidad, apoyo en las estrategias humorísticas. Adicionalmente, 5 alumnos

aducen como elemento facilitador de la apropiación de información el hilo narrativo de la historia, frente a 3 alumnos que piensan que esta les ha dificultado el aprendizaje:

Maestra: ¿Tú crees que te acuerdas mejor de los que tenían una historia?

Alumno 3AA2: Sí, porque los que tienen una historia como que se me anota en la cabeza.

Maestra: Vale, ¿a quién le parece más fácil aprender el contenido al leer una historia con personajes?

Alumna 3BC2: A mí me parece más fácil sin personajes.

Maestra: ¿Por qué?

Alumna 3BC2: No sé, porque con los personajes a veces cuando dicen algo te desconcentras de lo que estás leyendo. (Fragmento de la transcripción de la sesión 4 de 3° B).

Alumna 3BC3: Yo creo que cuando no hay personajes hay más información.

Alumna 3BB1: A mí me han gustado más los libros con personajes porque se lee más y a mí me gusta leer más. (...)

Alumno 3BC4: Pero de la caja maravillosa de cosas no te acuerdas porque cuando terminas estás agotado.

Maestra: Vale, entonces tú crees que a lo mejor habría sido mejor leer ese libro en distintos días poco a poco y no todo de golpe.

Alumno 3BC4: Sí, eran muchas cosas para una historia.

(Fragmentos de la transcripción de la sesión 4 de 3° A).

En algunos casos, el hilo narrativo dificulta la retención de información. En otros, en cambio, se produce la percepción inversa; incluso se establece una relación entre la variable “tipo de lector” y la apreciación de la no ficción narrativa como preferencia frente a la no narrativa. Parece, pues, que la autoevaluación del aprendizaje no resulta homogénea y presenta matices diferenciadores que sería necesario estudiar con una investigación posterior en la que se invirtiera un mayor número de sesiones en la lectura de cada libro y, especialmente, en la evaluación final del aprendizaje; así como en la introducción de variables que cotejaran

condiciones previas de cada niño con su desarrollo durante la actividad. Desde el punto de vista de la investigación, esta ha sido una de las mayores limitaciones percibidas.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos tras el análisis de los datos evidencian y apoyan algunas de las afirmaciones que se planteaban en el marco teórico tras la revisión de la bibliografía existente sobre el tema (Boudreau y Beaudoin, 2015; Courchesne, 2017; Cristini, 2014; Goga *et al.*, 2021; Grilli, 2020; Sanders, 2018).

En primer lugar, se reafirma la apariencia visual como uno de los elementos que condicionan en mayor medida la decodificación icónica y textual y la experiencia lectora del niño de entre 8 y 9 años (Cristini, 2014; Grilli, 2021; Van Lierop-Debrauwer, 2018). Esta investigación ha puesto de manifiesto el interés, admiración y sorpresa que han experimentado los alumnos hacia los elementos visuales del libro, como herramientas principales para obtener el significado global del contenido. De acuerdo con Nikolajeva (2018), las imágenes en los libros de no ficción resultan, pues, más eficaces también que las palabras para representar algo que se aleja de la experiencia previa de los lectores. La sorpresa, de acuerdo con esta investigadora, era un factor que conllevaba un trabajo neurológico más activo, lo que coincide con que en esta investigación el alumnado manifieste retener una mayor información a partir de la sorpresa que le generaba el *corpus*, distinto al habitual en sus aulas. Esto corrobora el pensamiento de Goga *et al.* (2021), quienes afirmaban que el uso de los libros de no ficción tiene lugar en contextos mayoritariamente familiares, frente a su ausencia en los escolares (Duke, 2000). En este aspecto, cabe cuestionar su presencia también en este ámbito familiar, dado que los alumnos manifestaron apenas haber tenido contacto con libros similares a lo largo de los años precedentes.

En segundo lugar, los resultados corroboran las afirmaciones de Courchesne (2017), quien considera los libros de no ficción como un material que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, del mismo modo que conduce al despliegue de diversas estrategias de deducción e invita a la participación activa y crítica (Grilli, 2020; Sanders, 2018). La fiabilidad, no obstante, es cuestionada en varias ocasiones por los alumnos, lo que cuestiona la afirmación de la ausencia de cuestionamiento por parte del lector ante los libros de no ficción, que también defendía Courchesne (2017).

Desde el punto de vista de la comparación entre lectura de libros de no ficción pura y libros de no ficción híbrida, se ha observado cierta similitud en las emociones que emanan entre los niños de 8 y 9 años a partir de su lectura y las estrategias que desarrollan. Las diferencias estriban

en la potenciación de la lectura empática por parte de la no ficción narrativa y la lectura parcial en la no narrativa, lo que era apuntado por Courchesne (2017) y cuestiona la estructura semiótica del libro de no ficción también desde una perspectiva empírica, como apuntaba Kovač (2021). El epicentro, como afirmaba esta investigadora, se traslada a la transmisión de conocimiento, sea este fáctico o no. Además, en esta edad, el contenido ideológico y la agencia que lo transmite (Iversen, 2021; McDermid, 2020; Vaughn *et al.*, 2021), con su sesgo correspondiente, apenas tienen relevancia, por lo cual se queda en un plano teórico que debe ser analizado en edades superiores.

Por último, la revisión de las actitudes y estrategias desarrolladas por niños de entre 8 y 9 años confirma el planteamiento de análisis de los libros de no ficción propuesto por Sanders (2018), que centraba su interés en el fomento de la curiosidad y en el placer, el interés y la apertura a nuevas preguntas y reflexiones que generan en los niños; bien sea a través de un marco narrativo o desde una composición no narrativa.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Boudreau, M. y Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique*, 2, 1-31.
- Combet, C. (2019). Le renouveau du documentaire. *Livres Hebdo*, 1209, 73-82.
- Courchesne, D. (2017). Les livres documentaires. *Lurelu*, 39(3), 73-74.
- Cristini, A. (2014). Leggere per scoprire: i libri di divulgazione scientifica. En M. Campagnaro (Ed.), *La terre della fantasia* (pp. 233-259). Donzelli.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the "New Nonfiction". *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Goga, N., Iversen, S. H. y Teigland, A. -S. (Eds.) (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian University Press.
- Grilli, G. (Ed.) (2020). *Non-Fiction picturebooks: Sharing knowledge as an aesthetic experience*. Edizioni ETS.
- Grilli, G. (2021). The artistic nonfiction picturebooks. En N. Goga, S. H. Iversen, and A. -S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in*

nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches (pp. 22-36). Scandinavian University Press.

- Iversen, S. H. (2021). The (re)presentation of knowledge about gender in children's picture dictionaries. En N. Goga, S. H. Iversen y A. -S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 67-77). Scandinavian University Press.
- Kovač, N. (2021). A semiotic model of the nonnarrative picturebook. En N. Goga, S. H. Iversen, and A.-S. Teigland (Eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 37-51). Scandinavian University Press.
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40(159), 16-34.
- Martins, M. y Abicalil Belmiro, C. (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. En N. Goga, S. H. Iversen, and A.-S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 8-21). Scandinavian University Press.
- McDermid, C. (2020). Informal patriotic education in Poland: Homeland, history, and citizenship in patriotic books for children. *London Review of Education*, 18(1), 65-80.
- Muela, D. y Palomar, L. (2021). El libro de no ficción en la creación de hábitos lectores inclusivos. Un estudio de caso con alumnos con dislexia. En F. Hinojo, S. Mateo, M. Natalia y S. Pozo (Coords.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 1139-1352). Dykinson.
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 110-118). Routledge.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the critical child*. University of Minnesota Press.
- Taberner, R. (Coord.). (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Van Lierop-Debrauwer, H. (2018). Hybridity in Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 81-90). Routledge.
- Vaughn, M., Storirovska, V., Darragh, J. J. y Elhess, M. (2021). Examining Agency in Children's Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, 1-19.
- Von Merveldt, N. (2018). Informational Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). Routledge.