



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Aprender a argumentar a través del libro de no ficción. Un estudio cualitativo con niños del primer curso de Educación Infantil.

Sofía García Gil

Rosa Tabernero Sala

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2019/2020

RESUMEN

En la actualidad se contempla en el sistema educativo una carencia con respecto a propuestas metodológicas dirigidas a la educación lectora de los niños. De ahí el interés por introducir el álbum de no ficción en las aulas con el fin de comprobar si éste ayuda a desarrollar la capacidad argumentativa en los alumnos trabajando con las características y ventajas que ofrece este material.

Por lo tanto, en esta investigación se hace uso de una metodología cualitativa analizando dos sesiones de video, un cuaderno de campo y una entrevista, con el objetivo de poder asociar las claves del álbum de no ficción y su presencia en el aula con el desarrollo de los participantes.

Así pues se pretende investigar con respecto a cómo los niños argumentan en su interacción con el álbum de no ficción, reflexionando y explicando acerca de un tema basado en la realidad.

Palabras claves: No ficción, capacidad argumentativa, libro álbum.

Abstract

There is currently a lack of methodological proposals for children's literary education in the educational system. Hence the interest to introduce the non-fiction album in the classrooms in order to check if it helps to develop the argumentative capacity in the students working with the characteristics and advantages offered by this material.

Therefore, this research uses a qualitative methodology by analyzing two video sessions, a field notebook and an interview, in order to be able to associate the keys of the non-fiction album and its presence in the classroom with the development of the participants.

So it is intended to investigate how children argue in their interaction with the non-fiction album, reflecting and explaining about a subject based on reality.

Keywords: Nonfiction, argumentative ability, album book.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. PRESUPUESTO DE PARTIDA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO	8
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1. LA NO FICCIÓN, EL LIBRO ÁLBUM Y LA ESCUELA	9
4.2. LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA EN LOS NIÑOS	17
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	20
5.1. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	20
5.2. INTERVENCIÓN	23
5.3. ENFOQUE DE AIDAN CHAMBERS EN SUS OBRAS “DIME” Y “EL AMBIENTE DE LA LECTURA”	25
5.4. CRONOGRAMA	28
5.5. WONDER PONDER	29
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	35
6.1. ANÁLISIS DE SESIONES	35
6.2. CUADERNO DE CAMPO	62
6.3 ENTREVISTA	64
7. CONCLUSIONES	66
8. BIBLIOGRAFÍA	68

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la utilización de las fuentes informativas ha adquirido un papel muy importante en el ámbito educativo, ya que aporta las herramientas necesarias para que el alumno tenga una preparación adecuada para vivir diferentes situaciones tanto en el contexto escolar como en situaciones familiares o sociales. Cabe resaltar que una vez que el alumno finaliza su educación obligatoria, debería tener un buen dominio de la competencia informacional: conocer los lugares donde obtener la información con la que lograr resolver las inquietudes que se le presenten en su vida profesional o con el fin de solucionar ciertas interrogantes generadas de su propia curiosidad (Baró y Maña 1995).

Los libros informativos para niños tienen sus inicios en esas enciclopedias de gran volumen que fueron parte de nuestras vidas durante el aprendizaje respecto al entorno que nos rodea. Hoy por hoy, el libro informativo no se encuentra arraigado a este tipo de propuesta que ha quedado algo obsoleta. Fue a los inicios del año 1994 cuando se adoptó en la “Feria de Bologna” (Italia) la denominación de no ficción, haciendo referencia a un nuevo estilo de divulgación, el cual en el presente se ha posicionado dentro de la categorización de la literatura infantil.

Para Baby (2017), los libros de divulgación tienen como función principal transmitir información. Sin embargo, a diferencia de otros, poseen como característica particular, ser capaces de transmitir los conocimientos. Esto significa que abordan estrategias que pueden ser consideradas como estrategias narrativas. Con textos diferentes, imágenes, fotos, fascinantes y “provocadores”, los libros informativos buscan dar un nuevo enfoque para la presentación de sus temas, que no siempre son de fácil comprensión.

El libro-álbum y la no ficción ofrecen un espacio más libre para vivir experiencias postmodernas, ayudándose de soluciones lúdicas y creativas, que provocan que el lector sea más activo y más crítico, ya que esta nueva tendencia busca que experiencias ofrecidas por adultos irruman en lo infantil, conviertan la literatura infantil y juvenil en tiempo de pruebas y creen un lugar de reunión en cada momento de lectura (Ana G. Lartitegui 2004: 33).

La presente investigación pretende comprobar si el libro de no ficción ayuda a los niños a desarrollar su competencia argumentativa y su capacidad de pensamiento, teniendo la oportunidad de observar las características del libro de no ficción y cómo se desarrolla el estudio con niños interactuando con el libro álbum.

Para el desarrollo de esta investigación, se establecen una serie de etapas que se iniciaron con una definición de los objetivos a conseguir, a los que se les dará respuesta tomando como referencia la bibliografía consultada y la propia investigación a nivel práctico a la cual fueron sometidos los niños. Este estudio consta de la interpretación de una serie de tarjetas ilustrativas en dos sesiones y en un tiempo determinado. En éstas, se pretende que los niños logren dar explicaciones y reflexiones de lo observado y compartan con el resto de compañeros las interpretaciones de cada situación presentada en las tarjetas, dando así paso a una expresión libre de su imaginación.

Además, se pretende construir una base teórica que afiance científicamente cada uno de los propósitos de este estudio y que dará cuerpo a la investigación para que el lector tenga una mayor capacidad de comprensión en el tema propuesto. Posteriormente, se presentarán las diferentes conclusiones y una valoración personal para brindar un aporte científico que sirva de base a investigaciones futuras.

1.1. Problema de investigación

El principal problema de esta investigación comienza con las escasas oportunidades que la mayoría de los maestros y maestras ofrecen a las lecturas de no ficción. Normalmente, los maestros en la escuela proponen crear un tiempo de lectura en sus programaciones pero siempre partiendo de lecturas de ficción, tradicionales e incluso en algunos casos, lecturas que los niños y niñas del aula ya conocen. Con estas situaciones se observa cómo los maestros “imponen” un tipo de lectura específico sin dejar paso a nuevos géneros y nuevas formas de impartir las clases de lectura, por lo que no se ofrece a los niños la oportunidad de conocer otro tipo de géneros, innovar para ellos ni tampoco dejar que los propios niños desarrollen así su capacidad de reflexión y argumentación.

En este sentido, haciendo referencia a la capacidad de argumentar y pensar de los niños y niñas, vale la pena mencionar el enfoque de aprendizaje basado en el procesamiento de la información, percepciones y representaciones, liderado por Piaget, ya que los investigadores de esta corriente del aprendizaje, miden y hacen inferencias a partir de lo

que llama la atención a los niños y durante cuánto tiempo se logra mantener esa atención, para después enfocarse en la percepción, el aprendizaje, la memoria y la solución de problemas. Esto está relacionado con la lectura de no ficción, ya que si los maestros y maestras utilizaran más lecturas de este tipo en sus aulas, se podría producir de forma involuntaria el enfoque de Piaget, ayudando así al desarrollo de los niños, pudiéndolos observar desde el punto de vista del maestro y, al mismo tiempo, lograr que los niños reflexionen, argumenten e incluso debatan con el resto de sus compañeros.

Por lo tanto, es necesario nombrar a Rosenblatt (2002), quien defiende un enfoque en el que el alumno consigue encontrar un espacio donde reflexionar acerca de las respuestas dadas ante una obra determinada y así poder experimentar los tiempos de lectura de una manera más auténtica, autónoma e intensa, pudiendo así desarrollar sus capacidades él mismo.

El fin de la presente investigación consiste en que los niños alcancen el aprendizaje de una forma diferente, con mayores estímulos y de una manera más motivadora, es decir, características del aprendizaje esenciales para obtener un buen desarrollo del conocimiento en los niños, teniendo en cuenta que los elementos cognitivos se inician logrando la atención de los alumnos por parte del maestro, aplicando lecturas atractivas y emocionantes para ellos. Para conseguir lo propuesto, hay que tener en cuenta lo que indica Chambers (2007:25,26) en su obra *“El ambiente de la lectura”*. Chambers cree que existen dos elementos de gran importancia que predominan en todas las actividades que realizan las personas a lo largo de su vida, la “disposición” y la “circunstancia”. La primera de estas es la unión de actitudes y emociones que influyen en todo lo que hacen las personas, como por ejemplo, el estado de ánimo, la actitud, relación con iguales, etc. Y con “circunstancia” se refiere al entorno que rodea a la persona y la relevancia que este tiene para cada actividad. Por lo que es muy importante que ambas tengan un papel positivo para formar la actitud de los individuos y condicionar así de forma correcta el comportamiento de estos, es decir, para lograr que los alumnos sientan atracción por las lecturas, estén motivados y presten interés por cada actividad, hay que tener en cuenta tanto la disposición como la circunstancia de todos los participantes en cada una de las sesiones de lectura.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema surge por mi interés por la lectura desde mi etapa escolar. Desde una temprana edad, he prestado mucha atención a mi educación sobre y con la lectura tanto en el ámbito escolar como familiar.

Es en la etapa universitaria donde realmente descubro el libro álbum y las lecturas de no ficción como un nuevo género. Con la ayuda de la profesora de Universidad Rosa Taberero y la fundamentación teórica que nos ofrece al impartir la asignatura de Literatura Infantil, conozco por primera vez el libro álbum como temario completo y concepto relevante en el mundo de la literatura y la educación.

Con las bases teóricas estudiadas surge mi interés por este género, ya que creo que nunca he tenido experiencias con este tipo de libros cuando era niña en mis tiempos de lectura en la escuela. Conozco a autores como Browne o Brunhoff, de los cuales tengo la oportunidad de conocer algunas de sus obras como Voces en el parque o Historia de Babar, el pequeño elefante y poder analizarlas para conocer y estudiar las características propias de los álbumes ilustrados como, por ejemplo, su interdependencia entre imágenes y texto o el despliegue simultáneo de las páginas, es decir, la doble página.

El libro álbum es el género que gracias a la presencia de la ilustración, se encuentra en el mercado editorial como una de las opciones con más vitalidad. Por este motivo, me llama la atención que en mi experiencia como lectora y futura maestra de Educación Infantil, todavía no conociera este tipo de género tan atractivo y sugerente con el que trabajar en las aulas.

Con el concepto de álbum ilustrado también conocí a dos autores característicos en este género. El primero de ellos es Aidan Chambers (2007) con obras como Dime o El ambiente de la lectura que defiende el trabajo de la comunicación en el aula a través de conversaciones literarias, ayudando así a que los niños construyan su propia identidad y tengan un contacto con el mundo cada vez más cercano. Estas afirmaciones siempre las respalda con el libro álbum como material con el que los niños deben interactuar para dominar esas conversaciones literarias.

Por otro lado, Goldín (2006), quien defiende el libro álbum como un recurso que te ofrece “sumergirte en su profundidad” gracias a la doble página, que crea curiosidad por

saber lo que sucede a la vuelta de estas. El álbum ilustrado es para todo tipo de edades, ya que lo importante no es teóricamente la edad, sino el lenguaje del álbum, la dependencia de las imágenes y palabras que mueven emociones en los lectores que acuden a este tipo de libros a por nuevas aventuras.

Debido a tantas características únicas y llamativas del libro álbum, a muchas lecturas de álbumes dedicados a niños y adultos y tener una base teórica acerca del tema, decidí hacer una investigación sobre la no ficción y el libro álbum, dos conceptos ligados entre sí y poco utilizados en las aulas actualmente. Conceptos que tienen muchas ventajas para el desarrollo individual de los niños y el desarrollo social del grupo en el aula, pero pocos conocen y utilizan por acomodarse a “lo tradicional”, a lo que ya conocen y han trabajado.

3. PRESUPUESTO DE PARTIDA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO

Tal es la escasez de artículos y estudios desarrollados sobre la lectura de no ficción que justifiquen sus funciones y ventajas, que se decide plantear este **presupuesto de partida**:

- Se cree que la lectura de no ficción favorece el desarrollo de la capacidad argumentativa en los niños.

Como **preguntas de investigación**, se presentan las siguientes a partir del presupuesto de partida:

- ¿Cómo responden los niños ante un material de no ficción?
- ¿Puede un libro de no ficción desarrollar la capacidad argumentativa en un niño?

El **objetivo** que se va a estudiar en el desarrollo de la siguiente investigación cualitativa es este:

- Comprobar si el libro de no ficción ayuda a desarrollar la capacidad argumentativa en los niños.

Como propósito principal, se pretende conseguir información fundamentada en diferentes teorías y contrastada con datos cualitativos obtenidos por la investigadora para poder alcanzar el objetivo, profundizando en las experiencias de los participantes de la

investigación y los mecanismos que estos usan, para la comprensión e interpretación de los libros de no ficción.

4. MARCO TEÓRICO

En el marco teórico de esta investigación se presenta un cuerpo de teorías y definiciones que son útiles como base teórica y sobresalen aquellas que, en cierto modo, guardan relación directa con la intención del presente estudio.

4.1. La no ficción, el libro álbum y la escuela

Hoy en día, el sistema educativo parece que no siente interés por la motivación que los estudiantes deben sentir en la escuela. Es por esto que se han originado nuevas formas de educar con la finalidad de cambiar esa percepción del alumnado, aprender y adoptar nuevos estilos de enseñanza y así, estimular a estudiantes, ya sean niños, adolescentes o adultos, con respecto a obtener nuevos conocimientos, lo cual traerá consigo cambios en los formatos educativos tradicionales, es decir, introducir modelos donde exista una mayor participación de los alumnos (Giordano, 2018).

La idea de los sistemas educativos no solo debería ser someter al estudiante a pautas estrictas y normas enfocadas en un contenido programado, ya que así solo adquieren el conocimiento del profesor. Por el contrario, los nuevos métodos se enfocan en afianzar las destrezas relacionadas con la búsqueda y el uso de la información promovida por otros medios como las plataformas digitales y soportes textuales. En consecuencia, se recurriría a un nuevo diseño de formatos y recursos pedagógicos que pueden ser manipulados por cualquier maestro dependiendo de las necesidades que éste tenga, y de igual manera, realizar la formación y evaluación, tanto de alumnos como profesores y padres con respecto a la utilización de estos nuevos métodos.

Uno de los nuevos métodos propuestos para introducir en las aulas y fomentar la motivación por la lectura es el género de no ficción. Lecturas que pretenden crecer de forma paralela a las lecturas de ficción, para conseguir que ambas se encuentren a la misma altura con respecto a su uso en las aulas.

Para hablar sobre la no ficción y sus ventajas y escalar puestos y “competir” contra el género de ficción, hay que conocer las diferencias entre ambas. Por ende, a continuación se ofrece la visión de Gifreu-Castells (2015) plasmada en una tabla para observar, de una

forma visual y sencilla, las diferencias más significativas de ambos géneros en relación a cuatro categorías: estructura narrativa, ritmo, voz narrativa y tipo de consumo.

Tabla 1. Diferencias entre la ficción y la no ficción.

	FICCIÓN	NO FICCIÓN
ESTRUCTURA NARRATIVA	Orden lineal. Historias con estructura narrativa secuenciada. Modo clásico: planteamiento, nudo y desenlace.	Orden libre. Historias con estructura no lineal, centradas en detalles que la complementan.
RITMO	Ritmo constante. Romper el ritmo es complicado por el tipo de narrativa.	Ritmo libre. Romper el ritmo no supone romper la historia, ya que sus partes están relacionadas entre sí.
VOZ NARRATIVA	Si se pierde el ritmo, se puede perder la voz narrativa. El lector puede perderse en la historia, y por lo tanto, perder el interés por esta.	Romper el ritmo y la voz narrativa puede suponer que el lector navegue e investigue a su libre albedrío por la historia, aprendiendo e interactuando con ella.
TIPO DE CONSUMO	Consumo colectivo. También es posible el consumo individual.	En la mayoría de los casos, consumo individual.

Fuente: Arnau Grifeu-Castells (2015)

Para Matthiessen (2018) la no ficción, hoy en día, ha cobrado la mayor importancia de todos los tiempos, a lo que llama “la revolución de la no ficción”, aun cuando la escritura y la lectura del niño se han enfocado especialmente en la imaginación, es decir, cuentos de hadas y animales que hablan, y al llegar a la adolescencia lecturas características de la

edad. En la actualidad, promovidos por las nuevas reglas de la educación, se celebra la incorporación de la lectura factual e informativa.

De acuerdo a Mosello, (2007 p. 209) “la no ficción juega su escritura entre la ficción y el realismo, para resignificar ‘literalmente’ la actualidad informativa incursionando en el terreno de las subjetividades”.

Cuando se habla del genero de no ficción, se puede mencionar que una de sus principales características es, desde el comienzo del texto, el narrador y narratoria, que crean una convivencia con los personajes que conforman la historia. De igual manera se puede observar la construcción de ilustración por ilustración, y la forma en la que comentarios y descripciones en el texto irrumpen en las mismas.

Un aspecto muy importante a destacar con respecto a la no ficción es que, en comparación con los medios masivos, ésta hace un cuestionamiento de manera constante a todo lo referente con un intento de lectura “consumista”, y mantiene la idea de rescatar y crear impedimentos para que no sean olvidados los hechos que deberían permanecer como inolvidables.

Estos libros informativos o de no ficción, de acuerdo a Carter (2001:1) “son instrumentos importantes para satisfacer las necesidades de información de una persona en diferentes niveles”.

Cuando se emplea un libro de no ficción, cuya lectura es de calidad, se logra originar un acercamiento a interrogantes relacionadas con el entorno del niño para, de esta forma, hacer su propia reflexión con relación a las probabilidades de solventar conflictos de la sociedad, generando nuevas formas de actuar fundamentándose en las que ya existen.

Para Jarret (2015), gran parte de los libros de no ficción poseen ciertos elementos de gran utilidad, con los que no cuenta un libro de ficción. Sus diferentes partes se encuentran representadas por un contenido, glosario, índice, gráficos y fotografías con leyendas o pie de fotos. De esta forma, los alumnos deben estar al tanto de lo que cada elemento propone, por lo que hay que tener en cuenta que, por ejemplo, el *contenido* se ubica en la parte delantera del libro señalando un compendio diverso de ideas del libro y dónde se pueden encontrar. El *índice* comprende el listado en orden alfabético de casi la totalidad del libro

con su respectivo número de página, el cual se utiliza para que el lector pueda ubicar de una forma más sencilla la información que requiera.

Otro de los elementos es el *glosario*, ubicado en la parte posterior y constituido por un conjunto de palabras acordes con el tema, que son claves para que el lector despeje algunas dudas sobre su significado. Y para finalizar, el *pie de foto* o *leyendas* que se ubican, a nivel general, en las fotografías, figuras, mapas y gráficas, brindando una breve descripción de la información que se muestra en cada una de ellas.

A los más pequeños les encanta leer sobre personas, diferentes lugares y situaciones, naturaleza e incluso ciencia. El género de no ficción presenta la información de una forma sugerente para ellos, pero es importante saber cómo ofrecer este tipo de lecturas. Tanta es la relevancia, que retomando los elementos nombrados anteriormente, cabe destacar los pasos a seguir para presentar y trabajar con un libro de no ficción. Reading Rockets et al. (2009) defienden que el comienzo de la presentación se basa en la explicación, en comentar a los niños qué van a leer, es decir, un libro de no ficción que ofrece información real y que se organiza según una idea específica. También hay que prestar atención a las partes de las que se componen estos libros, ya que tienen una función importante para que los niños conozcan la lectura de principio a fin y entiendan cada detalle del libro. Pero lo más significativo es que los niños sean los jefes de esa lectura, utilizando cada elemento y detalle, en el orden que prefieran, para ir de forma directa a la información que deseen conocer. Los niños leen a su libre albedrío y tantas veces como quieran, hasta que ellos consideran que ya comprenden lo que está escrito y pueden seguir leyendo otra información que la lectura les ofrece.

Tras conocer los pasos a seguir y además, los elementos característicos y relevantes de los libros de no ficción, Belisle (1984) hace referencia a que es muy importante que los libros de no ficción posean ciertos criterios, los cuales deben ser considerados tanto por los autores como por aquellos responsables de su validación. Esto los caracteriza como libros informativos adecuados para los diferentes niveles donde se pretenden incorporar. En este sentido, dichos criterios hacen referencia a, en primer lugar, la *presentación física del libro*, ya que es de gran importancia que la portada y el título del libro sean diseñados y redactados con la finalidad de llamar la atención del principal lector sin necesidad de caer en sensacionalismo o antropomorfismo, además de prestar interés a la apariencia de las letras (tamaño y grosor) ya que deben tener una correspondencia, teniendo en cuenta

a quién será dirigido el libro. El *contenido*, también llamado discurso informativo, debe lograr la satisfacción del lector con respecto a las expectativas que se plantea una vez que lee su título o introducción. Se debe mostrar una información precisa, con explicaciones de fácil entendimiento para lograr que el lector se entusiasme por el tema. Además, el contenido debe ser presentado con coherencia y cohesión, evitando imprecisiones.

Por otro lado, hay que prestar atención al *lenguaje y estilo* del libro, que debe ser claro, sobrio, sencillo y natural, evitando siempre ser monótono y redundante para no perder al lector en ningún momento de la lectura. La comunicación se debe enfocar en transmitir, describir o explicar algo, adaptando la forma en la que se expresa a cada nivel de desarrollo cognitivo o escolar de la persona que realiza la lectura.

Por último, el criterio del *autor*, que debe manejar con exactitud y precisión el tema que se desarrolla en el libro. Debe conocer los diferentes elementos asociados a la comunicación, con el fin de transmitir de forma correcta la información.

A partir de lo expuesto, la siguiente Tabla 2 señala de una forma más precisa ciertas características que deben ser primordiales en los libros de información, tomando en consideración los rangos de edad de los niños.

Tabla 2. Criterios relevantes que se deben tener en cuenta en los libros informativos

<p>Lectores en fase de prelectura (1 a 5 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos esencialmente descriptivo/narrativo. ▪ Énfasis en la observación y contraste visual. ▪ Predominio de ilustraciones: fotografías y dibujos.
<p>Lectores Infantiles (6 a 11 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: Narrativo-descriptivo-Expositivo ▪ Recursos comunicacionales complementarios: dibujos, fotografías, esquemas, comparaciones, recapitulaciones, resúmenes, ejemplos, contrastes.
<p>Lectores Juveniles (12 a 11 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: Argumentativos-expositivos, planteamiento de problemas, demostrativo, confrontación de ideas y opiniones. ▪ Recursos gráficos: fotografías-Dibujos ▪ Condensadores de informaciones: gráficos, tablas, esquemas, síntesis, cuerpo de conclusiones, recapitulación de los contenidos relevantes.

Fuente: Belisle (1984)

Asumiendo el género de no ficción como principal método para ayudar al individuo a construir su identidad y entendida como género innovador, se plantea la unión entre el género de no ficción y el libro álbum o álbum ilustrado, un nuevo género, que se debe a la visión posmoderna, ya que sus características son la simultaneidad, los préstamos de códigos, fragmentación y relatividad de conocimiento (Hanán Díaz, 2007:91). Se trata de un nuevo concepto que pretende que el lector experimente con el material, el cual lo desafía y coloca ante un rol activo leyendo e interpretando la lectura.

Desde el siglo XIX se podría decir que aparece este nuevo género cuando se decide innovar con el formato en el momento en el que existían desde los libros más baratos o *chapbooks* hasta los más lujosos. Además, se inventa el concepto de papel continuo donde el formato juega con otras posibilidades y tamaños en la encuadernación de estos libros.

Otra de las innovaciones fue dar gran importancia al color, dando paso al método *offset*, que dejaba atrás los libros a color pintado a mano, para lograr un formato que permitiera registrar el color.

El libro álbum es un género editorial que se transforma en cada propuesta, en el resultado de una serie de decisiones importantes que ofrecen al lector una cadena de significantes para que él mismo pueda construir significados.

Conocer el libro álbum significa quedar fascinado ante una nueva forma de contar una historia, no sólo creada a través de texto, sino con la importante presencia de la ilustración. Esta crea un diálogo con el texto, y aquello que las palabras no pueden decir, lo indica la imagen, o por el contrario, lo que no explica la ilustración, lo alcanza a decir el texto. La ilustración dentro de los álbumes ilustrados agrega un sentido al texto que lo hace más complejo, es decir, intenta ofrecer una perspectiva adulta en el texto, pero pensando en los lectores infantiles.

Cuando se aborda la literatura infantil se puede destacar una gran variedad de libros que ofrecen formas diferentes de aprendizaje. Sin embargo, cuando se habla de libro álbum, debe haber una característica principal que no solamente se encuentra en las ilustraciones, ya que algunos tienden a confundir el libro álbum con los libros de ilustraciones. Cabe destacar, que para que se pueda dar una denominación de libro álbum, deben interactuar los dos códigos, palabras e imágenes, de tal manera que las imágenes puedan mostrar lo que con palabras no se ha podido explicar.

El libro álbum es, pues, un nuevo género en el que las imágenes ocupan un espacio realmente importante en cada página. Éstas se ocupan del espacio visual, dando paso a que exista un diálogo entre ellas, las ilustraciones y el texto, como ocurre, por ejemplo, en la obra de Perrault, Piel de Asno, donde las imágenes aportan una lectura que va mucho más allá de lo que el texto nos ofrece. Pero no basta con la interconexión de códigos, sino que debe existir tal dependencia que las imágenes no puedan ser entendidas sin los textos y viceversa.

Por este motivo, es de gran importancia diferenciar el libro álbum del libro ilustrado, antes de ofrecerlos de forma confundida ante el lector infantil. Como indica El lobo ilustrado (2018) álbum ilustrado es una novedad que se impone en la actualidad, donde la ilustración narra la historia al mismo tiempo que la cuenta el texto. Busca contar historias, establecer un proceso narrativo, en el que a través de una imagen, personaje, etc., se establece una temática, unas preguntas y a su vez, unas reflexiones por parte del lector. En cambio, el libro ilustrado puede ser narrativo, pero no suele ser lo habitual. Y

lo más importante, aunque el libro ilustrado sea narrativo en algunas ocasiones, no establece una relación entre texto e imagen, sino que prima el texto sobre la imagen, llevando este todo el peso de la narración. En el caso de libro ilustrado, cabe la posibilidad de eliminar totalmente las imágenes, sin que esto afecte a la narración. En cambio, en el libro álbum la imagen tiene un gran peso, ya que es un formato completamente visual, en el que texto e imagen se complementan, aunque también cabe la posibilidad de crear un álbum ilustrado compuesto únicamente por ilustración, sin presencia de palabras escritas.

Otras de las diferencias significativas del álbum ilustrado son, en primer lugar, que los autores, escritor e ilustrador, trabajan de forma simultánea, tendiendo puentes entre las imágenes y las palabras que ambos aportan a la lectura. En segundo lugar, la oralidad. El libro álbum está destinado a ser leído por un mediador, padres o maestros intermediarios de estos libros para los niños. El libro álbum es diferente porque su material puede ser utilizado a conveniencia del mediador, el cual le da sentido al relato y emplea imágenes como narración captando así la atención de los más pequeños y no abusar del “cansancio” de estos, que es lo que podría suceder si sólo se narrara a través de texto.

“El álbum sería una forma de expresión que presenta una interacción entre los textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte libro caracterizado por su libre organización de la doble página, la diversidad de sus realizaciones materiales y la sucesión fluida y coherente de sus páginas” (Van der Linden, 2006).

Con respecto a la materialidad del libro álbum, una de las principales características es que la cubierta del libro es lo suficientemente atrayente, es decir, sirve como carta de presentación y como si dijera “léeme” a cada lector que quisiera comenzar con ese tipo de lectura. Este género se compone de una estructura narratológica con la capacidad de contar “algo” a través de todo el conjunto de elementos que lo forman, como por ejemplo, las **guardas**, páginas cuya función es un vestíbulo, que en los libro álbum para niños ofrecen propuestas para anticiparse a la historia que se va a contar, e incluso dan pistas al lector que podrá resolver más adelante. Se trata de prestar atención al detalle y trabajar así con el desarrollo perceptivo del lector.

De lo antedicho, se desprende que este género es cautivador, que reclama a un lector, no solo por la historia, sino también desde el nivel discursivo, desde el lenguaje visual

que transmiten las imágenes. También interpela a los mediadores, quienes deben trabajar las formas en las que abordar este tipo de libros que imponen a los autores la necesidad de experimentar con la estética.

En conclusión, el libro álbum es un género que ofrece muchas innovaciones y ventajas a sus lectores. Por este motivo, no sólo los niños se acercan a este género, sino que los adultos se acercan con la misma curiosidad. Estos libros son más que formatos editoriales, son objetos que ofrecen una infinidad de posibilidades, desmintiendo que la literatura infantil es literatura “ligera”, ya que, como indica Nodelman (1988), muchos autores eligen vocabulario simple y sencillo para que el niño pueda comprenderlo, porque ellos mismos no creen en el poder cognitivo de los niños y no se atreven a crear más allá de la edad determinada de estos y la etapa en la que se encuentran. Sin embargo, estos autores no deben olvidar que las etapas de la infancia fueron creadas por los propios adultos, sin tener constancia de que son las correctas para todos y cada uno de los niños.

Los álbumes ilustrados se encargan de que la relación lector-autor y adulto-niño sea especial, diferente a la que se crea con los libros cuyo fin es que los niños se comporten o sean mejores personas. Surge una relación que sobrepasa los límites, mostrándoles a los niños diferentes formas de ver el mundo, fomentando así que el concepto de infancia sea redefinido con respecto a la lectura y, a su vez, los niños se acerquen como lectores reales y no proyectados (Roa, 2014).

4.2. La capacidad argumentativa en los niños

Competencia argumentativa es la habilidad de razonar, dar explicaciones de cómo las partes de un proceso se ordenan y crean una relación entre sí. Argumentar significa explicar un porqué sobre algo, dar razones estableciendo criterios propios. Para alcanzar esta competencia, es necesario saber comprender, interpretar y leer. Este concepto sustenta y justifica una idea, con la intención de convencer a aquellos/as que estén escuchando los argumentos.

Para Perelman (1999) la argumentación es una función de lenguaje, un modo de razonar y práctica social, un tipo de discurso que engloba distintas disciplinas: retórica, lógica, lingüística y el análisis del discurso.

Argumentar forma parte de la vida, ya que se hace constantemente en muchas situaciones de comunicación. Esta establece una actividad dinámica en la que intervienen un hablante, un mensaje y, al menos, un oyente. Se usa para explicar ideas sobre diferentes temas, relevantes o no, convenciendo al oyente e intentando que este vea el tema desde el mismo punto de vista del hablante.

De Zubiría (2006:106) indica que la argumentación consiste en darle una base a una idea central, darle soporte. Quien argumenta, justifica una idea o pensamiento, y para hacerlo, debe encontrar pruebas o razones que validen su idea. Por este motivo se recurre a argumentos, pero ¿qué es un argumento? Según este autor, el argumento es una idea o varias ideas que refuerzan la idea central que se pretende defender. Un razonamiento para demostrar y probar una proposición, que puede ser personal o social.

Por el contrario, no todo argumento sirve únicamente para plantear y defender una idea o pensamiento, con pruebas que convencan al oyente. Weston (1994) defiende que el argumento también es disputa, es decir, una discusión verbal entre dos personas que tienen argumentos diferentes. Para este autor, argumentar significa dar una serie de razones que apoyan una conclusión, no sólo aprobar ciertas opiniones dando razones.

Para García (2015), la capacidad argumentativa resulta primordial en el contexto educativo, puesto que representa una competencia para los alumnos que les permitirá avanzar y desarrollarse a lo largo de su vida, saber cómo expresar sus pensamientos y cómo defender sus propias ideas, además de ser capaces de mantener conversaciones abiertas y diálogos tolerantes con otras personas.

Teniendo en cuenta este contexto educativo en el que incorporar la importancia de la competencia argumentativa, los autores Papalia, Wendkos y Dustin (2009) afirman que los niños/as de entre tres y seis años avanzan considerablemente en vocabulario, gramática y sintaxis. La mayoría de los niños en esta edad suelen hablar bastante y estar atentos a cómo su discurso influye sobre el resto, incluso explicándose más detalladamente si no se les comprende. En esta edad destaca la diferencia entre el yo, tú y nosotros. Se comienza a usar el plural, algunos posesivos, y aunque sus oraciones son normalmente de “corte declarativo”, pueden llegar a plantear y contestar preguntas como “¿Qué?” y “¿Dónde?”, aunque les resulta un ejercicio de bastante dificultad.

Piaget (1979) señala que el niño pequeño no solo habla para los demás, sino que también lo hace para él mismo. Construye monólogos en sus acciones y juegos, que lo llevarán a un desarrollo de nivel lingüístico importante. Además, este autor defiende que hasta la edad de siete años, los niños no saben discutir y simplemente se limitan a comparar sus acciones contrarias. Cuando tratan de explicar algo a otros, les cuesta ponerse en el lugar de la persona que ignora su comentario y hablan como para sí mismos.

Dado que una argumentación desarrollada implica una dificultad relevante y operaciones específicas, se requiere una evolución en el pensamiento para poner en marcha tareas mentales como, por ejemplo, el razonamiento formal o la comprensión discursiva.

Por estos motivos, es muy importante que los maestros sean conscientes de la importancia de adquirir esta competencia, además de saber ponerla en marcha en las aulas para que los alumnos puedan obtenerla con total facilidad.

De acuerdo a lo descrito por López (2012), existen cuatro modelos instructivos a través de los cuales se puede trabajar el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa en las diferentes estrategias empleadas durante el aprendizaje.

Como primer modelo se tiene el de evaluación procesual, de Mayer y Goodchild (1990) que se encuentra enfocado en el impulso de las competencias metacognitivas y autorregulatorias, y con más detalle, en habilidades de comprensión de argumentos y evaluación de ideas, tanto propias como de otros. El segundo de los modelos es el pensamiento dialógico, el cual sugieren Paul et al. (1995) una estrategia que evite las perspectivas únicas, los prejuicios, la imparcialidad y la irracionalidad, para así conseguir que el alumno razone ante opiniones distintas a las suyas y acepte otros roles, saliendo así de su zona de confort. La comunidad de investigación es el tercer modelo de Matthew Lipman (1998), quien defiende el diálogo como herramienta principal para crear una comunidad de investigación. Y por último, el modelo de la controversia de Beltrán y Pérez (1996), con la base en el conflicto académico, donde las ideas y teorías de algunos alumnos son totalmente opuestas a las de otros, dejando así como única opción llegar a un acuerdo entre todos.

Los modelos planteados anteriormente conllevan a la selección de una metodología apropiada a la hora de querer trabajar la capacidad argumentativa, teniendo en cuentas las necesidades y los recursos con los que se cuentan.

Es de gran importancia saber cómo desarrollar las sesiones en el aula, si el propósito del maestro es avanzar con la capacidad argumentativa en los niños. Tal y como indica Guy Bassart (1995) la enseñanza de la lengua tiene como objetivo principal desarrollar la comunicación en los alumnos, es decir, que estos logren producir y comprender los diferentes discursos que encuentren en las distintas situaciones de comunicación. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que no siempre un texto argumentativo tiene que estar relacionado con una intención argumentativa, como por ejemplo es el caso de debates o diálogos. El discurso argumentativo tiene como fin intentar a través del lenguaje, reforzar las ideas, valores o creencias del alumno o el grupo de alumnos, por lo que para desarrollar la argumentación en los niños, hay que conocer previamente el objetivo principal y las características y metodología apropiadas que acompañan al desarrollo de esta competencia.

En conclusión, se puede decir que la argumentación desarrollada implica una maduración en los niños para que estos realicen operaciones de pensamiento, pero, hay que tener en cuenta que durante su edad más temprana, se trabaja mediante roles y se enfrentan a situaciones conflictivas, lo que provoca una evolución en su capacidad argumentativa, comprensión y además, aprenden a interactuar lingüísticamente con sus iguales.

La argumentación forma parte de la vida social de las personas y debe ser trabajada en las aulas para que los alumnos puedan comprender el sentido de la argumentación. Argumentar forma parte de la comunicación, por lo que es necesario crear contextos donde se formen diálogos adecuados para desarrollar el discurso y que los alumnos evolucionen en sus prácticas racionales, de pensamiento y críticas, desarrollando así su autonomía y toma de decisiones.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Marco de la investigación

El presente estudio se encuentra enmarcado en un diseño cualitativo, por lo que la orientación de la investigación se basa en entender qué significa aquello que el individuo construye, es decir, la forma en que da sentido a su mundo y las vivencias que ha tenido en este. Se asume, además, que dicho significado se encuentra intrínseco dentro de las propias experiencias de cada persona y, que el mismo intercede mediante las perspectivas propias del investigador. (Merriam, citado por Canedo 2009).

Además, no sólo sirve para la observación y comprensión de lo comentado por los individuos y el desarrollo de algunas de sus competencias, sino que, de una forma más generalizada con respecto al estudio, Uwe Flick (2007:25) insiste en que este tipo de investigaciones con carácter cualitativo no únicamente tienen como propósito producir en los individuos conocimientos o ideas, sino que también tiene la intención de cambiar el problema que se investiga y conseguir el conocimiento que realmente es importante para el estudio, es decir, aquel conocimiento que da solución al problema base de la investigación. Tal y como lo afirma Ragin (1994:191):

El diseño de investigación es un plan para recoger y analizar los datos que harán posible que el investigador responda cualquier pregunta que haya planteado. El diseño de una investigación toca casi todos los aspectos de ella, desde los detalles diminutos de la recogida de datos hasta la selección de las técnicas para el análisis de éstos. (Ragin, citado por Flick 2007:61)

Cuando se trata de una investigación cualitativa como disciplina académica, en un contexto determinado, cabe la posibilidad de utilizar el método de investigación participativa o investigación-acción, es decir, una investigación que involucra a personas en la organización y desarrollo de esta, y en ocasiones, también en la práctica del estudio, para que no sólo se consiga el objetivo principal de la investigación, sino que también se produzcan resultados en los participantes.

Para constatar que se trata de una investigación participativa, nombrada antes, se presenta la tabla 3, donde Flick (2007:30) señala una serie de perspectivas que pueden existir dentro de la investigación cualitativa, entre las que se encuentran, un tipo de investigación totalmente cuantitativa, otra perspectiva basada en una combinación entre investigación cuantitativa y cualitativa y, por último, una perspectiva de naturaleza cualitativa. En la tabla vemos tres perspectivas con sus respectivas características:

Tabla 3. Perspectivas de investigación dentro de la investigación cualitativa.

	Enfoque liderado por puntos de vista subjetivos.	Descripción de situaciones sociales que surgen por primera vez.	Análisis hermenéutico de estructuras subyacentes.
Teoría	Interacción y fenomenología.	Etnometodología y constructivismo.	Psicoanálisis y estructuralismo genético.
Recogida de datos	Entrevistas semiestructuradas y/o narrativas.	Grupos de discusión. Etnografía. Método de observación y recogida de documentos e interacciones de los participantes.	Registro de interacciones. Fotografía y material audiovisual.
Métodos de interpretación	Codificación de la teoría. Análisis narrativo, de los contenidos. Método hermenéutico.	Análisis de conversaciones, discurso y documentos.	Interpretación hermenéutica y objetiva y profunda.

Fuente: Flick (2007:30)

El modelo de investigación usado para este estudio sería la segunda perspectiva, la cual tiene su anclaje teórico en la etnometodología y el enfoque constructivo. Esta perspectiva se interesa por la vida cotidiana de los participantes y la creación de una realidad social, ya que el constructivismo se basa en examinar la relación con la realidad, a través de los procesos constructivos al abordarla.

Los métodos cualitativos más relevantes para la recogida y análisis de datos se sitúan en estas tres perspectivas de investigación. En el caso de este estudio, la segunda perspectiva recoge los datos en grupos de discusión, etnografía o a través de la observación, registrando la interacción entre los participantes en grabaciones de video o audio. Estos datos, tras ser recogidos, se analizan usando el análisis de la conversación.

En definitiva, esta investigación se va a basar en la intuición en el contexto y en el contacto con los participantes, es decir, actitudes específicas como abrirse hacia las personas y objeto que se estudia, aproximarse al contexto e introducirse en él, etc.

El muestreo se centra en la selección de los participantes que se van a estudiar, situaciones que se van a observar y también los espacios donde se espera que la investigación vaya a desarrollarse de la forma más óptima, con respecto a esos participantes y/o situaciones. Después se procede a la construcción de un corpus, es decir, recopilar material para la investigación, y cuando este se obtiene, se realiza la selección y después el uso de métodos. Este es el planteamiento para realizar un estudio con un objetivo claro y construido en torno a una pregunta de investigación clara, resultado de reflexión, planificación y decisiones correctas para el diseño cualitativo de la investigación.

5.2. Intervención

La presente investigación se basa en el estudio del libro álbum y la no ficción, a través de una metodología cualitativa. Se realiza un proceso de organización para la investigación donde se decide el tema principal del estudio y el objetivo que se pretende conseguir a través de los datos teóricos y resultados presentados en esta.

Para obtener resultados que respondan a las preguntas de investigación propuestas como base del estudio, se realizan dos sesiones, las cuales se usan como técnica e instrumentos para valorar qué resultado se obtiene. Estas dos sesiones se realizan durante el periodo de prácticas escolares del último curso universitario de la investigadora. El contexto en el que se realizan es un aula, como la mayoría de aulas de Educación Infantil, donde se pusieron en práctica las sesiones para la investigación. Se trata de un aula repartida en pequeños rincones creados por la tutora para categorizar el espacio de una manera visual para los niños, de modo que sea sencillo identificar cada rincón en el que les toca jugar cada día con respecto a la programación. También existe un espacio

dedicado al tiempo de trabajo, con tareas más específicas divididas en asignaturas, que llevan un seguimiento y temporalización establecidos.

El espacio en el aula se compone de muebles antiguos, dos pizarras y materiales recogidos por la escuela como institución, por la tutora y por padres que se ofrecen a llevar material al aula, además de llevar también juguetes para aumentar el material en los rincones.

Los niños del aula son alumnos de 3 años que viven su primer curso en la escuela y, por lo tanto, todavía están adaptándose a las rutinas y situaciones que allí les toca experimentar, además de adaptarse los unos a los otros.

El grupo formado en esta aula es un total de 22 alumnos que comienzan su etapa escolar, es decir, el primer curso de Educación Infantil. Cabe destacar que no estuvo el total de alumnos para la realización de ninguna de las dos sesiones.

Ambas sesiones se organizaron previamente, con el consentimiento de padres y tutora para que los niños pudieran ser grabados realizando la lectura en las dos actividades. Fueron organizadas en torno al enfoque de Chambers y la lectura en voz alta, pretendiendo crear un espacio y tiempo donde la lectura fuera compartida por todos los alumnos participantes de las sesiones y reflexionaran con ayuda de la investigadora, la cual funciona en cada sesión como mediador y adulto facilitador en la lectura. Se pretende conseguir que ambas sesiones se realicen de forma dinámica y entretenida para los niños, disfrutando de una nueva forma de lectura y a la vez, desarrollando su capacidad de pensamiento, conociendo por primera vez el género de la no ficción y como material nuevo, el álbum ilustrado.

Por otro lado, se establece el método cualitativo para que los resultados sean más extensos pero también más subjetivos, pudiendo aportar un material audiovisual, una entrevista y un cuaderno de campo que aporten resultados a la pregunta y objetivo de la investigación.

La primera sesión se introdujo en la programación de la tutora de aula y duró unos 20 minutos aproximadamente. Se presentó por primera vez el material de no ficción, a través del álbum Mundo Cruel de *Wonder Ponder*, el cual es base en esta investigación para probar y conseguir el objetivo establecido previamente. A raíz de la presentación, se

producen una serie de preguntas por parte del mediador para que los alumnos respondan y comenten a su libre elección, sintiéndose participes de la lectura, no solo con el mediador sino también con el resto del grupo. Estas preguntas se realizan con ayuda de unas tarjetas, ilustraciones que permiten que los niños investiguen en las imágenes y hagan sus propias premoniciones de lo que ocurre en cada una de ellas, vinculando la imagen a sus propias experiencias y pensamientos para después compartirlas con el resto de compañeros.

Fue una primera sesión de acercamiento y presentación de un material con carácter innovador y llamativo, que tiene el propósito de suscitar el interés en los alumnos y, por lo tanto, provocar que se inicie otra sesión en otro día determinado de la programación.

La segunda y última sesión termina con la lectura del material utilizado, *Wonder Ponder*, durando aproximadamente lo mismo que la anterior, unos veinte minutos de actividad. Se presentan una serie de tarjetas, como las de la sesión anterior que cuenta otro tipo de historias, también del álbum Mundo Cruel. Se espera que los alumnos ya sepan el dinamismo de la actividad y se encuentren más cómodos a la hora de argumentar y reflexionar sobre lo que ven en cada una de las tarjetas, creando así un debate entre todos los niños y desarrollando una conversación entre todos que favorece el desarrollo del pensamiento en cada uno de ellos.

Para organizar de forma visual el tiempo dedicado a la investigación, se añade un cronograma donde se coloca cada paso de la investigación en función del tiempo destinado a cada uno de estos.

5.3. Enfoque de Aidan Chambers en sus obras “Dime” y “El ambiente de la lectura”.

Esta investigación se centra, principalmente, en el enfoque de Chambers, el cual habla sobre la lectura en voz alta, la importancia de la oralidad en las aulas y la comunicación. Chambers (2007) indica que para ayudar a los niños y promover su interés por los libros, los maestros, mediadores o adultos, necesitan saber cómo crear un ambiente de lectura propicio. Este autor centra su atención en una teoría a la cual llama “El círculo de la lectura”, creyendo así que cada vez que alguien lee, realiza una serie de actividades, es decir, que una actividad lleva a la otra creando un círculo en el que una primera actividad vuelve al inicio, de modo que el inicio siempre es el final y el final es siempre el comienzo. En este círculo de la lectura hay cuatro componentes básicos que son: la selección, la

lectura, la respuesta, y en el centro de estos términos, el adulto facilitador. Toda lectura empieza con una selección del material del que se dispone. Cuando se escoge una serie de libros, los lectores están afectados por muchas influencias, pero de lo que principalmente depende la selección es de la accesibilidad de los libros y de cómo se les presentan esos libros. Pueden sentirse atraídos o no por la forma en la que se muestran o, por el contrario, se arrinconan. La mejor manera de aprender a hacer una selección, es hacerlo teniendo cerca un lector con experiencia, que ayude siempre que sea necesario para realizar este proceso.

El éxito aparece en el momento en que se hace esa selección y se elige un libro porque al lector le ha llamado la atención. En el caso de los niños, un lector infantil puede que todavía no sepa leer, pero mirará y empezará a descubrir cómo manejar las páginas y qué hacer con el material que envuelve la lectura, disfrutando de todo esto a la vez que, esa persona con experiencia que le ayuda a seleccionar, le acompaña con una lectura en voz alta mientras este mira las ilustraciones.

Los libros para niños de edades tempranas están formados por diseños con imágenes y texto que permiten que estos lo descubran a través de una lectura de poca duración, ya que si la lectura fuera demasiado densa, sería muy probable que estos perdieran la atención. Por lo tanto, hay que tener en cuenta el tiempo dedicado a la lectura, y también el entorno, el cual propicia una atención correcta para que los niños realicen la lectura.

Si este proceso se da como se explica en los párrafos anteriores, se provocará una reacción placentera en el lector, y con esto, volver al inicio del círculo de la lectura, ya que el lector volverá a buscar libros con un estilo parecido, del mismo autor o simplemente leer por la actividad en sí.

Además, es de gran importancia en todo el proceso el adulto facilitador, el cual se encuentra en el centro del círculo de la lectura debido a que es necesaria la ayuda y el ejemplo de un lector adulto. No sólo para que el niño aprenda del adulto, sino también para que el adulto aprenda del niño.

Chambers defiende que el acto de leer es una actividad que necesita de unos comportamientos concretos como, por ejemplo, estar muy concentrado y poder prestar al libro toda la atención como lector. Para poder adquirir estos comportamientos es

imprescindible tener en la escuela un espacio dedicado a la lectura, ya sea dentro del aula o en un aula creada expresamente para leer.

Otro de los aspectos más importantes que afectan al círculo de la lectura es la lectura en voz alta, un modo de leer necesario en el que los niños aprenden juntos, los que saben más y los que todavía no saben tanto con respecto a sus habilidades lectoras. Aquí la tarea del maestro es ser un mediador, adulto facilitador que actúa como guía para el aprendizaje y desarrollo de las actividades de lectura con el resto de los niños.

Leer en voz alta es imprescindible para que el adulto pueda ayudar a los niños a convertirse en lectores, ya que leer es un proceso largo para aprender, por lo que los alumnos necesitan estas lecturas en voz alta para que el aprendizaje se lleve a cabo. Para Chambers la lectura en voz alta es tan importante porque cada vez que los lectores oyen una historia o cualquier otro tipo de documento en voz alta, se adquiere un nuevo ejemplo de cómo “trabajar” estos textos. Escucharlos en voz alta prepara al lector para lo que puede encontrar y debe buscar cuando este decida poner en práctica la tarea de leer solo, por sí mismo.

Al escuchar a una persona hablando en voz alta, se coloca en ella toda la responsabilidad, por lo que el que escucha se relaja, y el que lee en voz alta se hace responsable de mantener la atención del oyente en todo el proceso de lectura. Esto provoca que, cuando al oyente le toque vivir una situación donde lea por él mismo, esté preparado para hacerlo y se “apodere” de la lectura.

Es muy importante que aquellos adultos que leen en voz alta transmitan la “magia” del texto que se está leyendo. Que estos sepan convertir la palabra escrita en acción, ideas y conversaciones entre personajes, interpretando escenas, el ritmo para convertir el texto en un “drama vivo”. Para llevar a cabo este tipo de situaciones, una de las mejores opciones como material es el álbum ilustrado, ya que es en sí mismo la interpretación de un texto, donde las ilustraciones y las palabras se complementan para contar la historia y además juegan un papel muy relevante como interpretación visual del texto. Es una de las mejores formas de lectura para lectores de temprana edad, primerizos.

En el momento en el que la lectura en voz alta es compartida con un grupo de alumnos, en este caso niños, se establece entre ellos un vínculo social. Leer juntos hace que los alumnos sientan que pertenecen a la misma comunidad, compartiendo experiencias con

su imaginación y la actividad conjunta de la lectura en voz alta. Los niños se sientan unos con otros, se relajan y escuchan la lectura con seguridad, haciendo comentarios de la historia, creando su propia conversación y construyendo así su identidad cultural.

En ambas obras, *Dime* y *El ambiente de la lectura*, Chambers se ocupa de cómo los adultos pueden ayudar a los niños a disfrutar de la lectura, a través de un contexto y una organización correctas, con actividades compartidas que estimulen a los niños, como por ejemplo, la lectura en voz alta. En *Dime* el autor destaca una serie de preguntas que cada persona debería plantear para ajustar su personalidad y la de los alumnos ante la lectura. Categorizando el proceso de lectura en un círculo sin principio ni final al que llama “círculo de la lectura”, se espera como resultado que los niños aprendan mediante la ayuda de un adulto que se interese por sus preocupaciones o intereses en el tiempo dedicado a los libros, involucrándose niño y adulto en la misma actividad, poniendo atención ante los mismo objetos y sucesos.

La gran importancia de la lectura en voz alta queda destacada en ambas obras. Para Chambers la lectura en voz alta no sólo sirve como ayuda para el oyente, que desarrolla su pensamiento y lo comparte con el resto de oyentes, sino que para el lector sirve para ser consciente de sus pensamientos. Además, para los participantes de una sesión de lectura significa tener un tiempo de lectura compartida en el que comentar junto a otras personas lo que se lee, añadiendo cada uno su pensamiento y conocimiento sobre el libro, y creando todos de forma conjunta el conocimiento completo. Se trata de una actividad cooperativa de discusión, que tiene como fin descubrir más cosas sobre el texto que no descubrirían si la lectura se hiciera de forma individual y en silencio.

Los niños, ante estas actividades grupales, cuestionan, comparan y juzgan, formulando sus opiniones y sentimientos e incluso interesándose por los sentimientos de sus iguales. Si existe un interés por un tema y se ofrecen las facilidades necesarias para que los niños expresen lo que piensan, estos se convertirán en críticos naturales desde una edad muy temprana y explorarán la literatura. No importa si un alumno es más inteligente que otro. Lo que realmente importa son las aportaciones y observaciones que todos los niños hagan, ya que ayudan a que junto a las del resto, se forme el corazón del texto y su significado.

5.4. Cronograma

Tabla 4. Cronograma. Organización de la investigación en el tiempo.

Meses	04/19	05/19	06/19	...	10/19	11/19	12/19	01/2020	02/2020
Prácticas. Sesiones									
Marco teórico									
Elaboración del proyecto									
Presentación trabajo escrito									
Presentación oral									

Fuente: Elaboración propia

5.5. Wonder Ponder

En el tiempo dedicado a las sesiones y elaboración del proyecto, se usa como principal material “*Mundo Cruel*”, de *Wonder Ponder* como álbum ilustrado de no ficción. Libro que se ajusta al objetivo de esta investigación y se utiliza como método innovador ante los niños participantes en el estudio.

La lectura es parte de la vida de cada persona en forma de emoción, conocimiento y entretenimiento que desarrolla el espíritu crítico de cada uno. Cuando se lee, se aprende a reflexionar y por lo tanto, se desarrolla la personalidad de cada individuo, creando en sí mismo un mundo interior gracias a la historia que, mientras lee, está viviendo (Navarrete. Ana, 2017).

No todos los libros destinados a los niños son iguales ni están basados en el mismo concepto, sino que hay varios tipos diferentes de álbumes. Los libros álbum tienen como característica principal que el texto y las ilustraciones sean totalmente inseparables, por lo que el uno no tiene sentido sin el otro y viceversa. La idea principal de este género innovador es que las imágenes sean narrativas, como el texto. Que estas estén secuenciadas en el libro y se complementen con el texto para contar la historia. Con esto se consigue que la expresión gráfica y la literaria establezcan un género propio (Escuela 2017). Como indica Van der Linden (2015):

El álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto. Mantiene una organización libre de la página y una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte.

Wonder Ponder es un sello editorial especializado en libros y juegos filosóficos para niños, aunque puede ser utilizado por adultos también. Arrancó aproximadamente en el año 2014 con la publicación del libro álbum, titulado “*Mundo Cruel*”. Los orígenes de este sello editorial se localizan en un proyecto que la autora, Ellen Duthie, realizó en un colegio de Madrid a niños a los que acompañó durante toda su etapa en la Educación Infantil. La idea de crear *Wonder Ponder* surge cuando, la autora se pone en contacto con la ilustradora Daniela Martagón, con la finalidad de trabajar el tema de la crueldad en los niños. Comenzó el proyecto *Wonder Ponder* con ideas, matices y distintas perspectivas sobre la crueldad, como por ejemplo, una niña matando un bicho intencionadamente o un grupo de personas riéndose de una desgracia ajena a ellas. Por último, para terminar el concepto de este proyecto, se unió al equipo la editora Raquel Martínez, y así nació la filosofía visual de *Wonder Ponder*. (Wonder Ponder 2017, 2 diciembre). ¿Qué es la filosofía visual para niños de Wonder Ponder? Cinco preguntas con sus respuestas. [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=gkWrCkk_vcM&t=397s.

La finalidad de este álbum ilustrado es crear diálogos e interpretaciones con los niños a partir de una serie de imágenes y preguntas relacionadas con estas. Se pretende conseguir la visión completa de elementos y detalles que comprenden los temas o problemas tal y como los alumnos los perciben. Se trata de un proceso de reflexión donde los niños reflexionan y comentan desde sus propios criterios personales, ayudando así a

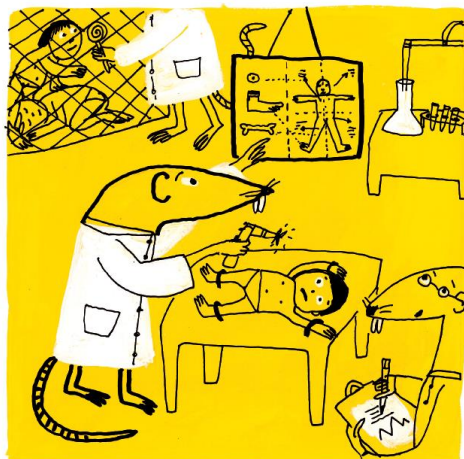
que estos participen y construyan entre todos el sentido de esa lectura en donde lo que cada alumno ve y dice, se complementa con lo que dicen y descubren los demás en su proceso de pensamiento (Duthie.E 2017. Citado en Fundación Lúminis, 2017:4,5).

“*Mundo Cruel*” es el primer título de la serie. Un libro álbum, o libro juego como algunos le llaman, presentado en una caja formada por diferentes tarjetas. Este formato invita al lector a reflexionar sobre la crueldad y sobre su propia relación con la crueldad, para así ofrecer un aspecto “serio” que resulta totalmente divertido para los niños.



Imagen 1

Lo que pretende *Wonder Ponder* es producir un espacio de reflexión en la escuela, familia o en la propia intimidad de cada persona, haciendo que estas piensen y debatan sus propios argumentos sobre la lectura de cada tarjeta. Estas tarjetas presentan historias totalmente distintas para que el lector pueda observar la crueldad desde diferentes situaciones y, con sus comentarios, también diferentes puntos de vista, incitando así a los niños a reflexionar sobre las imágenes en primer lugar, y después sobre el mundo y sobre ellos mismos.



"Las cosquillas no le hacen nada. Probemos con un pellizco muy muy fuerte. ¿Alguna reacción?"

WONDER PUNDER

Imagen 2

Este innovador libro álbum genera un mundo en cada caja. Son catorce escenas con historias a las que reaccionar, que con ayuda del mediador, provocarán diferentes pensamientos y argumentos en los alumnos, los cuales compartirán con sus compañeros y podrán reflexionar sobre su propia opinión y sobre la del resto.

"*Mundo cruel*" y, como sello *Wonder Ponder*, responde a "un concepto filosófico aunque los mecanismos de las imágenes sean literario. De alguna manera invitamos a leer literatura con ojos filosóficos. No solo, y no pasa nada si quieres leerlo de alguna otra manera que tú quieras. Pero ahí está la posibilidad. Y esa posibilidad nos interesa, nos mueve, nos fascina." (Wonder Ponder, 2017).

Además del álbum "*Mundo Cruel*", existen otras creaciones realizadas por *Wonder Ponder* a lo largo de los años como, por ejemplo, "*Yo, persona*", segundo título de la serie que ofrece un libro-juego presentado en una caja, y se basa en dos preguntas principales: ¿Quién soy? Y ¿Qué soy? Si "*Mundo cruel*" habla sobre la crueldad y las diferentes formas de ver la crueldad según los niños, con este nuevo álbum se pretende que el lector construya su propia identidad, aprendiendo derechos y responsabilidades, conocimiento, aprendizaje y emociones.



Imagen 3

Este álbum se presenta de igual forma que el anterior, a través de una serie de tarjetas con ilustraciones que dan lugar a la reflexión y argumentación libre por parte del lector. Las tarjetas se presentan con colores e ilustraciones llamativas para captar la atención del lector, dando paso a una situación en cada una de las tarjetas. En estas se ofrecen una serie de preguntas que ayudan al lector a ir más allá, escritas en distintas orientaciones para “obligar” a voltear la lámina una y otra vez. Las preguntas comienzan con una intencionalidad directa pero después pretenden que el lector ahonde más en el tema.

Todos los títulos producidos por *Wonder Ponder* invitan a analizar el material por el niño y a que este se pregunte cosas. Además, también invita a que el lector remueva sus valores y principios al hacer una reflexión sobre la lectura de cada tarjeta. Es un material diseñado para no dejar indiferente a nadie, que pretende hacer pensar y reflexionar a cada lector y que los niños discutan unos con otros sobre sus puntos de vista con respecto a las situaciones interpretadas en las tarjetas del álbum ilustrado.

Con este aspecto lúdico e innovador se presentan todos los álbumes creados por *Wonder Ponder*. Otros libros de este sello editorial son, por ejemplo, “*Pellízcame*”, “*Lo que tú quieras*” o “*Niño huevo perro hueso*”.



Imagen 4

Todos los títulos creados por *Wonder Ponder* tienen la ventaja de poder ser utilizado de diferentes maneras, según la intencionalidad del lector. En primer lugar, se puede usar como lo que es, un libro, aunque especial, con páginas sueltas que se pueden ordenar tal y como el lector quiera. Se utiliza como una estructura abierta, que pretende ofrecer a los lectores el poder sobre sus propias decisiones de cómo interactuar con el libro. En el caso, por ejemplo, de “*Mundo Cruel*” también puede usarse como muro de crueldad, es decir, crear este concepto con las escenas del álbum, verlas todas juntas y así poder observar las distintas situaciones que provocan más preguntas sobre la crueldad.

Otro uso que podemos darle a este material es el llamado “con lupa” que consiste en fijarse en las historias principales de cada escena, pero también en los pequeños detalles, es decir, las historias secundarias como, por ejemplo, en la siguiente escena, observar a las hormigas que transportan el cadáver de un escarabajo y preguntar por la opinión acerca de esa situación.



Imagen 5

La propuesta número cuatro consiste en tomar una de las escenas, observarla detenidamente y cerrar los ojos para que el lector imagine cómo va adentrándose lentamente en la escena. En ese momento, el lector tiene que preguntarse qué ve y qué siente cuando está dentro de esa situación, para vivir la escena como una experiencia real y observar qué sentiría si realmente la viviera.

Otra de las estrategias para usar este formato es preguntando al lector qué personaje de la tarjeta quiere ser, para que aprenda a ponerse en su lugar y mire la situación con los ojos del personaje que ha elegido. Con esta idea, la escena puede provocar que el lector descubra argumentos en los que, si no llega a ser por el ejercicio, no se hubiera parado a pensar, lo que puede resultar muy entretenido y revelador al mismo tiempo.

Por último, *Wonder Ponder* nos da la opción de crear una escena propia, a través de una tarjeta en blanco incluida en el material del álbum ilustrado donde el lector pone a prueba su imaginación y comprueba si es capaz de crear una escena similar a las presentadas en el libro álbum.

En conclusión, este formato de álbum ilustrado, a través de tarjetas ilustrativas que dan rienda suelta a la imaginación y reflexión de los lectores, niños o adultos, ayuda a que de una forma dinámica y enriquecedora, el desarrollo de la competencia argumentativa avance en los niños sin que estos sean conscientes del trabajo que están haciendo mientras observan y reflexionan sobre las situaciones presentadas en la lectura del material de *Wonder Ponder* (Wonder Ponder, 2017).

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta investigación los datos han sido principalmente palabras, las respuestas que los niños daban al interactuar con el material, recogidas de forma audiovisual a través de un grabación de video para cada sesión, para desarrollar más tarde una transcripción por parte de la investigadora, la cual es también el mediador. Un cuaderno de campo con anotaciones personales del mediador y una entrevista posterior al estudio a la tutora del grupo del alumnos.


6.1. Análisis de sesiones

Las transcripciones fueron realizadas de forma literal al video, plasmando en el documento lo que los niños y el mediador hablaban con respecto al material *Wonder*

Ponder para, posteriormente, poder hacer un análisis sobre estas y relacionarlas con los otros dos métodos de recogida de datos.


Para poder confirmar los objetivos del presente estudio se propone realizar dos sesiones recogidas de forma audiovisual y escrita. En estas sesiones se trabajará con el elemento principal: el libro álbum de Wonder Ponder, Mundo Cruel, el mediador, quien establecerá la conexión entre el lector y el libro, y por último, los alumnos con sus reflexiones y experiencias. A continuación, se presentan las dos transcripciones de ambas sesiones en la tabla 5.


Tabla 5. Transcripción de videos. Libro-álbum: Mundo cruel, de Wonder Ponder.

Sesión 1	
Primera tarjeta	Desarrollo
	<p>MEDIADOR: Hola chicos, mirad qué tengo aquí. ¿Qué es esto?</p> <p>CARLOS: Un puzle.</p> <p>LUCAS: Un cuento.</p> <p>MEDIADOR: Es un cuento, pero un cuento diferente. Se trata de un cuento para niños mayores, para pensar. ¿Vosotros sabéis pensar?</p> <p>TODOS: Sí.</p> <p>MEDIADOR: Mirad. ¿Qué pasa en esta imagen?, ¿qué está pasando aquí? (Presentación de la primera tarjeta del libro-álbum)</p> <p>LUCAS: Que están riñendo.</p> <p>MEDIADOR: Y, ¿quién está riñendo?</p> <p>SOFÍA E: Dos niños.</p> <p>LUCÍA: Sí. Porque los dos quieren a esa niña.</p> <p>SOFÍA J: Le están tirando del pelo.</p> <p>MEDIADOR: Y dice la niña... “Dejadme en paz, ¡me quiero ir a mi casa!”. ¿Qué le pasa a la niña? Está llorando. ¿Se lo está pasando bien?</p>

	<p>TODOS: Noooo.</p> <p>MEDIADOR: Entonces, ¿qué pensáis vosotros que está pasando?</p> <p>CARLOS: Que le está tirando del pelo. Mal.</p> <p>MEDIADOR: ¿Mal por qué?, ¿hay que tirar del pelo a los niños?</p> <p>ANA: Si no, no tendrá pelo.</p> <p>MEDIADOR: Y oye, una pregunta... los dos niños que discuten con ella, ¿lo están haciendo mal?</p> <p>TODOS: Sí.</p> <p>MEDIADOR: Y los niños que están mirando, ¿lo están haciendo bien?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Por qué?, ¿qué tenemos que hacer cuando vemos que un niño pega a otro?</p> <p>LUCÍA: Pues, se lo tenemos que decir a la señorita.</p> <p>MEDIADOR: Y oye Carlos, ¿alguna vez te has comportado como alguno de estos niños?</p> <p>CARLOS: No.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y Lucas se ha portado así alguna vez?</p> <p>LUCAS: No, yo tampoco.</p> <p>MEDIADOR: ¿Todos os portáis bien entonces?, ¿ninguno se ha portado así nunca?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y al revés?, ¿alguna vez habéis sido como la niña y os han pegado?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Nunca?</p> <p>LUCAS, LUCÍA y ANA: Síiii.</p> <p>ANA: Una vez me pegaron en el ojo.</p> <p>LUCAS: A mí Jorge me pegó.</p> <p>MEDIADOR: A veces discutimos, ¿verdad?, pero no hay que discutir. Cuando discutimos, ¿qué hay que hacer?</p>
--	--


	<p>LUCÍA: Hay que decírselo a los papás y a las mamás.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y con el amigo? Si yo discuto con Lucas, ¿qué tendremos que hacer? Pedirnos... (Se quiere que los niños continúen la frase).</p> <p>TODOS: Perdón.</p> <p>MEDIADOR: Entonces, si yo pego a Lucas le diré “lo siento, Lucas”.</p> <p>MEDIADOR: Bueno, y ahora me tenéis que decir, ¿quién es más malo, la niña que tira del pelo a la otra niña o el que le está quitando a la niña un caramelo de la mano?</p> <p>ANA Y LUCAS: El que le está quitando el caramelo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Más malo que la niña que tira del pelo?, ¿por qué?</p> <p>LUCÍA: Porque la niña quería ese premio.</p> <p>MEDIADOR: Pero, ¿hay que quitar el premio a otros niños?</p> <p>TODOS: Nooooo.</p> <p>LUCÍA: Porque los niños no tienen premio. Igual lloran porque es suyo.</p> <p>LUCAS: ¿Y si yo tengo un premio y me lo quita Alex?</p> <p>MEDIADOR: ¿Qué pasaría entonces? Habría que decirle “no, no, este premio es mío. Cada uno se gana su premio”.</p> <p>MEDIADOR: Oye, y la escena que veis en la imagen... ¿os hace sentir bien o mal?</p> <p>TODOS: Maaaaal.</p> <p>JORGE: Bien. (Luego responde como el resto de sus compañeros).</p> <p>MEDIADOR: Cuando veis a dos niños pegarse, ¿os gusta u os disgusta?</p> <p>ALEX: Nos disgusta. El niño de arriba le mira (a la niña que llora).</p> <p>MEDIADOR: De acuerdo, ahora lanzo una pregunta. Sofía, ¿qué harías tú si vieras que Leia y Lucas se pelean?</p> <p>SOFÍA: (no responde).</p>
--	--

	<p>MEDIADOR: ¿Irías a contárselo a la profe? SOFÍA: Sí.</p>
Segunda tarjeta	Desarrollo
	<p>MEDIADOR: ¿Qué está pasando aquí? ANA: Que no se quiere bañar el niño. LUCAS: No se quiere bañar. ALEX: ¿Y ese pequeño? CARLOS: El niño está llorando. MEDIADOR: ¿Qué está pasando aquí? A ver, contádmelo. LUCÍA: Que hay un bebe y no quiere bañarse en la bañera. MEDIADOR: ¡Ah!, hay un bebé. Y el papá, ¿está enfadado o contento? TODOS: Enfadado. MEDIADOR: Está enfadado, sí. Y, ¿por qué? LUCAS: Lloro el niño. MEDIADOR: Y la hermana, ¿cómo está? ALEX: Está enfadada porque tiene miedo. MEDIADOR: ¿Por qué? ANA: Porque le está gritando. MEDIADOR: ¿Y por qué le grita? LUCÍA: Porque no se quiere bañar. ALEX: Se le he caído el peine. MEDIADOR: Y vosotros qué pensáis... ¿tenemos que obligar al niño a bañarse? ANA y LUCAS: Noooo. LUCÍA y ANE: Siiiiii. LUCAS: Y si salimos a la calle sin abrigo tendremos mucho frío. MEDIADOR: Sí, eso es cierto. MEDIADOR: Miguel, si tú fueras este papá, ¿bañarías a tu bebé? MIGUEL: (no contesta).</p>


	<p>MEDIADOR: Para todos entonces. Si vosotros tuvierais un bebé, como Leia, que tiene a su hermana Carla. Leia, ¿tú meterías a Carla a la bañera, aunque estuviera llorando?</p> <p>LEIA: Sí, y salpica.</p> <p>MEDIADOR: Salpica, si... Pero, si Carla llora, ¿la sacarás?</p> <p>LEIA: Sí, porque está llorando.</p> <p>MEDIADOR: Pero, y si ese bebé está muy, muy sucio... ¿hay que lavarlo, ¿no? Aunque llore...</p> <p>TODOS: Siiii.</p>
Tercera tarjeta	Desarrollo
	<p>MEDIADOR: Esta tarjeta es para mucho más mayores. ¿Estáis preparados?</p> <p>TODOS: Siiii. ¡Una, dos y tres!</p> <p>MEDIADOR: ¿Qué está pasando?</p> <p>LUCAS: Está llorando un niño.</p> <p>LUCÍA: Porque tiene miedo.</p> <p>ANA: Hay una cabeza.</p> <p>LUCAS: Tiene miedo esa cabeza.</p> <p>MEDIADOR: Pero, ¿habéis visto lo que hay debajo del balón?</p> <p>ALEX: Si, es un pájaro.</p> <p>MEDIADOR: ¿Qué le ha pasado al pájaro?</p> <p>ALEX y LUCAS: Se ha muerto.</p> <p>LUCÍA: Porque estaba allí la pelota y estaba allí el pajarito.</p> <p>MEDIADOR: ¿Qué le ha podido pasar al pajarito? Iba andando por el césped y de pronto....</p> <p>LUCÍA: El balón, ¡poom!</p> <p>MEDIADOR: El niño está diciendo “¡Oh, qué he hecho... ¡Ha sido sin querer!” porque él no quería hacerle eso al pajarito.</p>

	<p>¿Qué pasa si nosotros vemos un pajarito muerto o enfermo?</p> <p>LUCAS: Pues lo tiramos a la basura.</p> <p>MEDIADOR: Pero, ¿no le hacemos daño verdad?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: Y, ¿si se lo hacemos sin querer?</p> <p>LUCAS: Le pedimos perdón.</p> <p>MEDIADOR: Y a la mamá qué le decimos.</p> <p>LUCÍA: Perdón también.</p> <p>MEDIADOR: Este niño ha matado al pajarito sin querer.</p> <p>¿Pensáis que ha sido malo?</p> <p>LUCAS: Nooo.</p> <p>LUCÍA: Si, porque no puede volar.</p> <p>MEDIADOR: ¿Aunque lo ha matado sin querer?</p> <p>LUCÍA: Si, aunque lo ha matado sin querer.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y si pasa lo mismo con un niño? Un niño va con el coche y atropella sin querer a otro. ¿Ese niño es malo?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: ¿No?</p> <p>TODOS: Siiii.</p> <p>ANA: Si, porque lo ha atropellado.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y se merece un castigo ese niño?</p> <p>LUCAS: ¿Y si vamos con el coche y pisamos un pájaro?</p> <p>MEDIADOR: ¿Qué pasa entonces?, ¿somos malos por haberlo pisado o no, porque ha sido sin querer?</p> <p>LUCÍA y ANA: Ha sido sin querer.</p> <p>ALEX: Yo he visto un pájaro muerto.</p> <p>LUCAS: Yo también lo he visto.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y alguna vez habéis matado un bicho sin querer?</p> <p>(Levantán la mano Alex y Ana).</p> <p>MEDIADOR: ¿Y cómo os sentisteis al matar al bichito?</p>
--	--

	<p>ALEX: Mal.</p> <p>LUCÍA: Pues yo no he matado ninguno.</p> <p>MEDIADOR: A veces podemos decir “uy, qué mosca más pesada” y darle con la mano, ¿no? Igual la hemos matado, pero no nos sentimos mal.</p> <p>SOFÍA: Los mosquitos pican.</p> <p>MEDIADOR: Claro, los mosquitos pican, y cuando lo hacen, ¿qué tenemos que hacer?</p> <p>LUCAS: Las avispas también.</p> <p>LUCÍA: La escachamos.</p> <p>CARLOS: En mi casa había una mosca y la maté con la paleta.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y te sentiste bien o mal?</p> <p>CARLOS: Bien.</p> <p>MEDIADOR: Claro, porque quizás así dejó de molestarte la mosca.</p> <p>Para acabar... Si os doy a elegir entre matar un pato o un caracol, cuál elegís.</p> <p>ANA: Yo el pato.</p> <p>ALEX: Yo el caracol.</p> <p>LUCÍA: Es que si es muy lento...</p> <p>MEDIADOR: ¿Prefieres el caracol?</p> <p>LUCÍA: Yo no mato a nadie. Este día, estaba en el salón y me encontré una araña.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y la mataste?</p> <p>LUCÍA: No, yo no. Mi papá.</p> <p>MEDIADOR: Perfecto chicos. Hemos acabado. ¡Mañana más!</p> <p>TODOS: ¡Valeeeeeee!</p>
--	---

Sesión 2	
Cuarta tarjeta	Desarrollo
	<p>MEDIADOR: Os tenéis que fijar bien en todo, eh. Hay una cosa un poco rara.</p> <p>LUCÍA: Que no quiere comer la niña porque esa sopa no le gusta.</p> <p>ANA: ¿De qué es la sopa?</p> <p>LUCAS: Es un gato.</p> <p>MEDIADOR: ¡Hay un gato en la sopera!, ¡están haciendo sopa de gato! Y le dice la niña... “¿Quéééééé?, ¿sopa de gato? ¡Puaaaj!”.</p> <p>ANA: ¡Qué asco!</p> <p>MEDIADOR: ¿A vosotros os gusta la sopa de gato?</p> <p>TODOS: Noooo.</p> <p>MEDIADOR: Pero, ¿la habéis probado?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: Igual está buena.</p> <p>LUCAS: Yo sí la he probado.</p> <p>LEIA: Yo también tengo sopa en mi casa.</p> <p>MEDIADOR: Sopa de bolitas, de fideos, pero... ¿quién ha probado la sopa de gato?</p> <p>ANA: ¡Yo!</p> <p>LUCÍA: Yo no.</p> <p>MEDIADOR: ¿Por qué no comemos sopa de gato?</p> <p>LEIA: No nos gusta la sopa de gato.</p> <p>LUCAS: No, porque nos araña.</p> <p>MEDIADOR: Y oye, ¿os imagináis comer sopa de persona?</p> <p>ANA: Nooo.</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: Imaginaos. Metemos a una persona en la sopera, y ¡hala! a comer. ¿Os la comeríais?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Por qué?</p>

	<p>LUCAS: Porque tiene pelos.</p> <p>ANA: Porque nos da asco.</p> <p>MEDIADOR: ¿Es peor comernos a una persona que a los animales?</p> <p>ALGUNOS: Nooo.</p> <p>OTROS: Síiii.</p> <p>MEDIADOR: Qué preferís, comeros a una persona o a un animal.</p> <p>TODOS: Comer un animal.</p> <p>MEDIADOR: Bueno, ahora voy a preguntarle a... Leia. ¿Qué cosa nunca, nunca, nunca te comerías?</p> <p>LEIA: La sopa de gato.</p> <p>MEDIADOR: Y tú Ana, ¿qué cosa nunca, nunca te comerías?</p> <p>ANA: La sopa de tiburón.</p> <p>MEDIADOR: Yo nunca, nunca me comería el plástico.</p> <p>ALEX: Yo me voy a comer un gato.</p> <p>MEDIADOR: Vale. Otra pregunta. ¿Vosotros coméis pollo?</p> <p>TODOS: Síiii.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y el pollo qué es?</p> <p>LUCAS: Un animal.</p> <p>MEDIADOR: Entonces, ¿por qué el pollo nos lo comemos y el gato no?</p> <p>ANA: Porque los gatos no comen nada.</p> <p>LUCAS: Huesos.</p> <p>MEDIADOR: Venga va, ¿por qué nos comemos el pollo, que es un animal, y el gato, que también es un animal, no nos lo comemos?</p> <p>LUCÍA: Porque no nos gusta.</p> <p>MEDIADOR: Y si os comierais la sopa de gatito, ¿os daría pena el gato?</p> <p>ALEX: No.</p> <p>MEDIADOR: No diríais “ay, pobre gatito...”.</p>
--	--

	<p>LUCÍA: No, porque arañan.</p> <p>MEDIADOR: Vale. Bueno, vamos con la siguiente imagen.</p>
Quinta tarjeta	Desarrollo
	<p>MEDIADOR: ¿Qué está pasando?</p> <p>LUCÍA: Que un abuelito está comprando.</p> <p>LUCAS: Tiene todo y quieren los demás.</p> <p>ANA: Ha perdido el pantalón.</p> <p>MEDIADOR: Claro, Ana. Se le ha bajado el pantalón. Y mirad lo que hacen estas señoras. Se le están riendo.</p> <p>LUCAS: Se le ha perdido también el pelo.</p> <p>MEDIADOR: Casi no tiene pelo, porque es un abuelito. Pero mirad, se le ha bajado el pantalón y las señoras están “jajajajaja, se te ha bajado el pantalón Don Fermín”. Porque así es como se llama, ¿sabéis?”.</p> <p>¿Os parece divertido lo que están haciendo con el señor?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Por qué?</p> <p>LUCÍA: Porque el abuelito no se está riendo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Nos tenemos que reír de alguien si se le baja el pantalón?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>LUCÍA: Hay que subírselo.</p> <p>MEDIADOR: Muy bien. Hay que ayudar a subírselo. Y vosotros, ¿alguna vez os habéis reído de alguien?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Nunca?</p> <p>TODOS: Nooo.</p>

	<p>MEDIADOR: Si ahora voy y me caigo, ¿os reiríais?</p> <p>TODOS: Nooo.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y qué haríais?</p> <p>(No responden)</p> <p>MEDIADOR: Pregunto lo mismo haciendo gestos.</p> <p>LEIA: Yo sí.</p> <p>LUCAS: Yo también.</p> <p>MEDIADOR: ¿Por qué?</p> <p>LEIA: Porque te has caído, jijijiji.</p> <p>ALEX: Yo no, yo no.</p> <p>MEDIADOR: Ahora, a ver si me cuenta alguien, cuando se ha reído mucho, mucho...</p> <p>ANA: ¡Yo!</p> <p>MEDIADOR: (necesito poner ejemplo para que sepan responder) Yo me reí mucho cuando una vez, mi mamá fue a bajar una escalera e hizo “¡pum!” y cayó con el culete. Yo me reí mucho, mucho, aunque ella se había hecho un poquito de pupa.</p> <p>TODOS: Jajajajaja.</p> <p>LEIA: Y cuando mi papá bajaba las escaleras hizo “¡pum!” y se hizo daño. Y yo me dí un susto.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y nunca habéis visto a nadie caerse?</p> <p>LUCAS: Yo vi a un amigo caerse y se cayó.</p> <p>MEDIADOR: ¿Y te reíste?</p> <p>LUCAS: Sí, mucho. (Se ríe al recordarlo).</p> <p>ANE: Mi papá se cayó por la escalera y no me reí.</p> <p>MEDIADOR: Aquí (en la imagen), estas señoras sí que se están riendo del pobre Fermín, porque le están diciendo por qué se le han bajado los pantalones, pero es que don Fermín es mayor y no puede cogerse los pantalones.</p>
<p>Sexta tarjeta</p>	<p>Desarrollo</p>
	<p>MEDIADOR: Mirad.</p>



LUCÍA: El bebé no quiere dormirse, quiere el muñeco.

MEDIADOR: ¿Está feliz el bebé?

LUCAS: No, está llorando.

MEDIADOR: ¿Está llorando?, ¿por qué?

ANA: Tiene un peluche.

ANE: Ellos se están riendo.

LUCAS: La mamá y el papá se están riendo.

MEDIADOR: ¿Por qué? ¿El bebé llega o no llega al peluche?

TODOS: Nooo.

MEDIADOR: Y estos papás... ¿qué hacen?, ¿se lo dan?

TODOS: Nooo.

ANA: Se están riendo.

MEDIADOR: ¿Y esto es malo o bueno?

TODOS: Malo.

LUCÍA: Es que los hermanos malos se están riendo.

MEDIADOR: ¿Y qué creéis que deberían hacer los hermanos?

LUCÍA: Pues ayudarle.

LUCAS: Ayudarle a coger su muñeco. Se le va volando.

MEDIADOR: No, no se va volando porque mira, fíjate, lo tienen agarrado con un palo largo.

Una pregunta chicos, ¿alguna vez os han enfadado así?, ¿os han quitado un juguete alguna vez?

MIGUEL: Pero yo llego eh, yo llego.

ALEX: A mí no.

LUCÍA: Yo uno lo perdí, pero luego no lloré porque tenía muchos peluches.

MEDIADOR: Y cuando jugáis con un amigo y os dice “este juguete es mío” y os lo quita, ¿os enfadáis con él?

LUCÍA: No, porque somos amigos.

Séptima tarjeta

Desarrollo

MEDIADOR: A ver qué está pasando en esta.



ALEX: El bicho.

CARLOS: Está dibujando.

MEDIADOR: ¿Está dibujando? Yo creo que no.

ALEX: ¡Bichos!

MEDIADOR: Pero no los dibuja. Los está...

LUCÍA: Los está matando.

MEDIADOR: ¿Es mala la niña?

ANE: Sí, porque está matando a los bichitos.

MEDIADOR: Y si ahora vosotros vierais a esta niña matando los bichitos, ¿qué le diríais?

LUCÍA: ¡No se hace eso!

ANE: ¡No se hace eso!

MEDIADOR: Esta niña, ¿se merece un castigo?

ANE: Síii.

TODOS: Síii.

MEDIADOR: ¿Y qué le diríais como castigo?

ANE: ¡No lo hagas más!

LUCÍA: ¡Eso no se hace!

MEDIADOR: Yo por ejemplo le diría... "Ahora no tienes premio".

LUCÍA: Que se vaya a su cuarto y se eche en la cama.

MEDIADOR: ¿Y por qué creéis que está matando a la hormiga?

LUCAS: Porque si no se mete en la casa.

LUCÍA: Porque piensa que son malas.

MEDIADOR: ¿No las está matando porque se aburre?

TODOS: Nooo.

LUCÍA: Es que piensa que los bichitos son malos.

MEDIADOR: Oye, y si ahora viéramos una hormiguita pasar por aquí, ¿le haríamos así con el pie? (Hago el gesto pisando a la hormiga).

TODOS: Nooo.

ANA: Le daría con la paleta.

	<p>MEDIADOR: La última pregunta chicos. ¿Alguna vez habéis matado un bicho? Un ejemplo... Yo he matado una abeja. Jorge, ¿tú alguna vez has matado un bicho?</p> <p>JORGE: Yo un bicho.</p> <p>LEIA: Yo no he matado nunca un bicho.</p> <p>ASMA: Yo he matado una mosca.</p> <p>LUCAS: Yo una abeja.</p> <p>ALEX: Yo un pájaro.</p> <p>MEDIADOR: Vale chicos. Oye, habéis trabajado muy bien eh. Venga, hemos terminado. ¡Gracias a todos!</p>
--	---

En este apartado se presenta el análisis e interpretación de la información recopilada para la realización de este estudio.

A lo largo de la investigación, se han venido señalando una serie de elementos que conforman los libros de no ficción y que hacen que estos sean muy característicos y efectivos a la hora de despertar el interés en los niños por la lectura y adquirir ciertas habilidades que permiten desarrollar la capacidad argumentativa en los niños tras leer y reflexionar álbumes ilustrados que tratan la no ficción.

Con estas transcripciones de las sesiones realizadas se observa si realmente el libro álbum de no ficción presentado a los alumnos para la realización de las actividades cumple con las características principales del libro de no ficción y con el objetivo principal de la investigación.

El libro de no ficción implica informar, divulgar y entretener al lector, por lo que sus características están relacionadas con el impulso del desarrollo cognitivo del niño que influirá en la capacidad argumentativa tras leer y reflexionar sobre el tema del que trate dicho libro. Algunas de las características son, en primer lugar, que las partes y estructuras del libro, en cierto modo, ayudan a la comprensión óptima del tema, desde el glosario y

el índice, hasta los gráficos y fotografías. Los alumnos deben saber cuál es el propósito de cada una de las partes, ya que estos elementos podrían ser una guía para su aprendizaje.

Con estas características y las transcripciones realizadas, se observa si los alumnos van desarrollando su capacidad de pensamiento, haciendo reflexiones en voz alta desde que se presenta el libro, en el momento en el que los niños tocan el material, lo observan y preguntan por cada detalle como las ilustraciones de cada tarjeta o por qué este libro no tiene la forma de los demás.

Otra característica de estos libros son los conceptos. Estos permiten al lector obtener información tanto visual como escrita, generando así una interacción con el mismo. Este tipo de literatura incita a que el lector profundice en el tema, teniendo en cuenta que los libros de no ficción abordan muchos temas diferentes. Tal y como indica Montenegro y Silva (2019) se han desarrollado ampliamente tanto los temas como los diferentes enfoques que tienen los libros informativos: en ellos se encuentran temas relacionados con filosofía, historia, biografía, ciencias u otras áreas del conocimiento.

A continuación se adjunta un fragmento de la transcripción de las sesiones para mostrar cómo los niños interactúan con el álbum ilustrado y quieren indagar más en el tema.

Extracto 1 de un fragmento de las transcripciones.

MEDIADOR: Os tenéis que fijar bien en todo, eh. Hay una cosa un poco rara.
LUCÍA: Que no quiere comer la niña porque esa sopa no le gusta.
ANA: ¿De qué es la sopa?
LUCAS: Es un gato.
MEDIADOR: ¡Hay un gato en la soperá!, ¡están haciendo sopa de gato! Y le dice la niña... “¿Quéééééé?, ¿sopa de gato? ¡Puaaaj!”.
ANA: ¡Qué asco!
MEDIADOR: ¿A vosotros os gusta la sopa de gato?
TODOS: Noooo.
MEDIADOR: Pero, ¿la habéis probado?
TODOS: Nooo.
MEDIADOR: Igual está buena.
LUCAS: Yo sí la he probado. ¿Tú la has probado Leia?
LEIA: Yo también tengo sopa en mi casa.

Cabe destacar que gracias al material de *Wonder Ponder*, en las sesiones se trata un tema actual y real como es la crueldad en muchas situaciones que a todas las personas les toca vivir, desde matar a un animal sin querer hacerlo, hasta cómo unos niños mayores tratan a su hermano bebé. Un enfoque que los niños no están acostumbrados a ver y mucho menos del que hablan en situaciones de su vida cotidiana, ya sea en familia o en la escuela.

Otro aspecto que caracteriza al libro informativo es la manera en la que se presentan las ilustraciones con respecto al aspecto escrito, por lo que puedes encontrar las partes de una flor descritas y simultáneamente una imagen que muestra cada una de ellas, por lo que el lector puede comprender y apropiarse del conocimiento de una manera más sencilla. Además, también existen aquellos textos cuyo tema central está descrito en una imagen y a través de una actividad guiada, se le permite al lector inferir en el tema central que se está desarrollando, como es el caso de Mundo Cruel, de Wonder Ponder, utilizado para esta investigación.

Este tipo de lectura permite al lector estimular su área cognitiva, dado que se transmite información que promueve el análisis en algunos casos y en otros la posibilidad de

realizar reflexiones en relación con temas cotidianos, como en este caso, el tema de la crueldad, explicado a base de ilustraciones llamativas que sin texto permiten que el lector haga su propia y libre interpretación de lo que ocurre en la viñeta, dejando así que el niño se apropie del conocimiento y desarrolle su capacidad de reflexión para después argumentar con sus compañeros.

Para finalizar, otra de las características del libro de no ficción es lo que hace de este libro un formato tan atractivo, que es la relación que existe entre la presentación de la información real y situaciones que pudieran presentarse como ficticias, con el objetivo de enriquecer su construcción narrativa.

En el siguiente fragmento, se observa como uno de los participantes en las sesiones añade un comentario sobre una experiencia propia relacionándola con lo que se comenta sobre la tarjeta.

Extracto 2 de un fragmento de las transcripciones.

MEDIADOR: (necesito poner ejemplo para que sepan responder) Yo me reí mucho cuando una vez, mi mamá fue a bajar una escalera e hizo “¡pum!” y cayó con el culete. Yo me reí mucho, mucho, aunque ella se había hecho un poquito de pupa.

TODOS: Jajajajaja.

LEIA: Y cuando mi papá bajaba las escaleras hizo “¡pum!” y se hizo daño. Y yo me dí un susto.

MEDIADOR: ¿Y nunca habéis visto a nadie caerse?

LUCAS: Yo vi a un amigo caerse y se cayó.

MEDIADOR: ¿Y te reíste?

LUCAS: Sí, mucho. (Se ríe al recordarlo).

ANE: Mi papá se cayó por la escalera y no me reí.

Con respecto a la investigación, se decide constatar los datos recogidos en las transcripciones con una tabla en la que se muestran las diferentes categorías de análisis que considera la autora de “*Mundo Cruel*”, que se deben desarrollar en el participante

(Duthie, 2018) a objeto de cumplir con la finalidad de desarrollar un pensamiento reflexivo de la literatura correspondiente:

Tabla 6. Categorías para identificar las estrategias argumentativas

Categoría	Definición
Descifrar	Se presenta la información de manera ilustrativa con el objetivo de activar el pensamiento del participante.
Describir	Se procede a describir las acciones que se muestran en cada una de las diferentes tarjetas. Con ello se promueve este tipo de acciones.
Hipótesis	Los participantes plantean las hipótesis respecto a la información planteada.
Juicios	Los participantes emiten diferentes juicios en relación con la tarjeta que le ha sido mostrada. En caso de no cumplir con los parámetros que se ha establecido en la enseñanza, el mediador orientará el tema.
Reflexión	Se plantea una reflexión filosófica en relación a una escena que permite profundizar en valores al alumno.

Fuente: El autor

Una vez que han sido establecidas adecuadamente las categorías de análisis, se pretende corroborar si los objetivos planteados por la investigadora cumplen con el desarrollo de la actividad, a la vez que se observa cómo avanza la capacidad de expresar los argumentos de cada alumno durante el desarrollo de las sesiones.

A continuación, se ejemplifican las categorías para mostrar cómo se lleva a cabo en el aula cada una de ellas en el diálogo con los participantes.

Descifrar

MEDIADOR: Hola chicos, mirad qué tengo aquí. ¿Qué es esto?

CARLOS: Un puzle.

LUCAS: Un cuento.

MEDIADOR: Es un cuento, pero un cuento diferente. Se trata de un cuento para niños mayores, para pensar. ¿Vosotros sabéis pensar?

TODOS: Sí.

MEDIADOR: Mirad. ¿Qué pasa en esta imagen?, ¿qué está pasando aquí?
(Presentación de la primera tarjeta del libro-álbum)

En este fragmento se observa cómo se presenta en la segunda sesión una de las tarjetas de “*Mundo Cruel*” haciendo preguntas abiertas dejando que los niños vayan averiguando por sí mismos qué ocurre en esa tarjeta a través de la ilustración.

Describir

LUCÍA: El bebé no quiere dormirse, quiere el muñeco.
MEDIADOR: ¿Está feliz el bebé?
LUCAS: No, está llorando.
MEDIADOR: ¿Está llorando?, ¿por qué?
ANA: Tiene un peluche.
ANE: Ellos se están riendo.
LUCAS: La mamá y el papá se están riendo.
MEDIADOR: ¿Por qué? ¿El bebé llega o no llega al peluche?
TODOS: Nooo.
MEDIADOR: Y estos papás... ¿qué hacen?, ¿se lo dan?
TODOS: Nooo.
ANA: Se están riendo.
MEDIADOR: ¿Y esto es malo o bueno?
TODOS: Malo.
LUCÍA: Es que los hermanos malos se están riendo.

En este fragmento se observa cómo a través de la ayuda del mediador, los niños van relatando lo que ocurre en la tarjeta bajo sus opiniones. En este caso en concreto, los niños comentan que en la tarjeta hay un bebé que está llorando y otros personajes en la tarjeta no le dan el peluche por el que llora.

Hipótesis

MEDIADOR: Os tenéis que fijar bien en todo, eh. Hay una cosa un poco rara.
LUCÍA: Que no quiere comer la niña porque esa sopa no le gusta.
ANA: ¿De qué es la sopa?
LUCAS: Es un gato.

MEDIADOR: ¡Hay un gato en la soperal!, ¡están haciendo sopa de gato! Y le dice la niña... “¿Quéééééé?, ¿sopa de gato? ¡Puaaaj!”.

ANA: ¡Qué asco!

MEDIADOR: ¿A vosotros os gusta la sopa de gato?

TODOS: Noooo.

MEDIADOR: Pero, ¿la habéis probado?

TODOS: Nooo.

MEDIADOR: Igual está buena.

LUCAS: Yo sí la he probado. ¿Tú la has probado Leia?

LEIA: Yo también tengo sopa en mi casa.

En este caso, los niños plantean hipótesis acerca de la tarjeta y situaciones que ellos mismos han vivido en su vida cotidiana, relacionando lo que ocurre en el material con sus propias experiencias. Cabe destacar que al ser niños muy pequeños, el mediador es quien lanza más hipótesis y cuestiones para guiarlos y poder entablar en conjunto una conversación con respecto a las tarjetas.

Juicios

MEDIADOR: ¿Y qué le diríais como castigo?

ANE: ¡No lo hagas más!

LUCÍA: ¡Eso no se hace!

MEDIADOR: Yo por ejemplo le diría... “Ahora no tienes premio”.

LUCÍA: Que se vaya a su cuarto y se eche en la cama.

MEDIADOR: ¿Y por qué creéis que está matando a la hormiga?

LUCAS: Porque si no se mete en la casa.

LUCÍA: Porque piensa que son malas.

MEDIADOR: ¿No las está matando porque se aburre?

TODOS: Nooo.

LUCÍA: Es que piensa que los bichitos son malos.

Con respecto a este diálogo, se observa cómo los niños con ayuda del mediador van justificando sus argumentos y dando su opinión acerca del tema del que se habla.

Por último, **Reflexión**, sobre la que no se expone ningún fragmento ya que los niños son muy pequeños como para aportar un argumento tan largo y filosófico. Pueden

aprender y adquirir valores observando las ilustraciones de las tarjetas y comentándolas pero no justificar sus pensamientos ni esos valores adquiridos con un argumento extenso.

En la tabla 7, se muestra la manera en la que se evidencian cada uno de los aspectos planteados en la tabla de categorías anterior, en cada una de las sesiones realizadas con el uso del libro seleccionado. Para la realización de la presente tabla, se muestra la participación particular de cada niño en las diferentes actividades que orientarán el logro del objetivo durante el uso del material. Además, se incluye, dentro de esta investigación cualitativa, un enfoque cuantitativo con el fin de aportar al estudio una medición numérica, haciendo uso de estadísticas para establecer con exactitud patrones de participación de los niños en las sesiones.

Tabla 7. Participación de los niños en cada una de las categorías de análisis en el estudio.

Categoría	Sesión 1			Sesión 2			
	1	2	3	4	5	6	7
Descifrar	Carlos Lucas	Ana Lucas	Lucas Lucía Ana Alex	Lucía Lucas	Lucía Lucas Ana	Lucía Lucas Ana Ane	Alex Carlos Lucía
Describir	Lucas Sofía	Carlos	Alex Lucas Lucía	Ana Todos	Todos Lucía	Todos Ana	
Hipótesis	Lucía	Lucía Lucas Alex Ana	Lucía Lucas	Leia Lucas Ana	Todos	Lucía Lucas	Ane
Juicios	Carlos Ana Lucas	Ana Lucas Lucía	Lucas Lucía Ana Lucas Sofía	Lucía	Todos	Todos	Ane Lucía Todos
Reflexión	Lucía Carlos Lucas Ana Jorge Alex	Leia Todos (con ayuda)	Carlos Ana Alex Lucía	Alex Lucía	Todos Alex Ane	Lucía	Ana Jorge Leia Asma Lucas Alex

Fuente: el autor

Con respecto a la tabla anterior, cabe señalar que hay niños que tienen una mayor participación que otros, así como también se puede observar cómo algunos se involucran inmediatamente en la actividad, desde el momento en el que se comienza a descifrar lo que se plantea en cada tarjeta. Además, también es relevante señalar cómo otros niños siempre dan sus aportes al momento de realizar la reflexión. Por otra parte, hay niños con un nivel de participación bajo, como es el caso de Miguel, quien apenas responde a las preguntas, a menos que la respuesta fuera colectiva.

Es importante resaltar cómo se observa una mayor participación de manera espontánea al finalizar el ejercicio, ya que es el momento en el que se ha captado completamente la atención en el trabajo que se está realizando. No obstante, en las fases intermedias de descripción, hipótesis y juicios, la participación es menor y debe ser mediada por la investigadora para poder llegar a una reflexión.

Dado que dentro de la metodología cualitativa se permite el uso de ciertas herramientas cuantitativas, como lo expresan Luna y Rodríguez (2011), se procedió a identificar la frecuencia con la que hay participación de los alumnos y del mediador en las sesiones. De esto se obtienen los resultados que se muestran en la tabla 8.

Tabla 8. Frecuencia de participación de los alumnos y del mediador por cada actividad

Tarjeta	Sesión 1			Sesión 2			
	1	2	3	4	5	6	7
Mediador	25	13	24	23	16	9	13
Participantes	24	16	28	21	15	13	18

Fuente: el autor

Se observa cómo en la primera sesión es equitativo el número de intervenciones del mediador y los participantes, por tratarse del primer contacto con el material, ya que esto requiere un mayor apoyo para que los alumnos puedan llegar a los objetivos planteados. Destaca adicionalmente la tarjeta número 7 en la que los alumnos superan en intervenciones al mediador, quienes a través de una discusión socializada llegan a las reflexiones necesarias. Por lo tanto, es evidente que el uso de los libros de no ficción

potencia el pensamiento crítico-reflexivo en los niños, dado que tiene una influencia directa en el estímulo para elaborar respuestas frente a situaciones reales.

Para comprobar la transcripción desde otro punto de vista cualitativo, para analizar conversaciones y codificar los procedimientos, se van a establecer las categorías de Sipe (2010), cinco formas en las que los niños responden a las historias y los maestros/as pueden tener una perspectiva más clara de cómo hablan y se expresan los niños sobre las historias. Estas categorías son las siguientes: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa. Cabe destacar que no se va a hacer uso de todas las categorías y sólo se van a desarrollar aquellas realmente útiles para la investigación.

El primer tipo de respuesta, la analítica, hace referencia a los niños que usan la información del texto y de las ilustraciones leídas en voz alta para interpretar la situación, personajes, la historia que se cuenta y el tema del que trata el libro. También analizan otros elementos del álbum ilustrado, ya nombrados anteriormente en otros puntos, como las guardas o la portada. Un ejemplo de esta categoría es un análisis textual:

MEDIADOR: ¿Y se merece un castigo ese niño?

LUCAS: ¿Y si vamos con el coche y pisamos un pájaro?

MEDIADOR: ¿Qué pasa entonces?, ¿somos malos por haberlo pisado o no, porque ha sido sin querer?

LUCÍA y ANA: Ha sido sin querer.

ALEX: Yo he visto un pájaro muerto.

LUCAS: Yo también lo he visto.

MEDIADOR: ¿Y alguna vez habéis matado un bicho sin querer?

MEDIADOR: ¿Y cómo os sentisteis al matar al bichito?

ALEX: Mal.

Lo que ocurre en este tiempo de sesión es que la pregunta que realiza Lucas no tiene respuesta por parte del texto ni por parte de la ilustración, ya que se trata de una hipótesis

que da lugar a diferentes respuestas, algunas relacionadas y otras no, que con ayuda del mediador siguen centradas en el tema de la tarjeta.

También se puede utilizar la tercera categoría, la cual es la **personal**, que consiste en la forma en la que los niños dibujan por sí mismos la historia, haciendo conexiones entre sus vidas y la trama, las situaciones y las personas. En este fragmento se comprueba cómo los niños hacen referencia a experiencias vividas por ellos o personas que conocen en relación a lo que cuenta la tarjeta expuesta.

SOFÍA: Los mosquitos pican.

MEDIADOR: Claro, los mosquitos pican, y cuando lo hacen, ¿qué tenemos que hacer?

LUCAS: Las avispas también.

LUCÍA: La escachamos.

CARLOS: En mi casa había una mosca y la maté con la paleta.

MEDIADOR: ¿Y te sentiste bien o mal?

CARLOS: Bien.

Se observa como Carlos, comentando la situación que aparece en la tarjeta, añade un comentario totalmente personal sobre una vivencia propia con una mosca, relacionando lo que ocurre en la tarjeta, que es que un niño ha aplastado un pájaro sin querer con un balón, con lo que él vivió cuando aplastó la mosca con la paleta.

La respuesta de la cuarta categoría es la transparente. Esta indica que el mundo de los niños y el mundo de la historia se convierten en mundos transparentes, el uno para el otro. En este tipo de respuesta, los niños responden directamente a los hechos o personajes de la historia, como si estuvieran dentro de ella, o comentan sobre esta, dejando clara su implicación en el relato. En el siguiente diálogo se observa cómo los niños están tan atentos a la historia que sus respuestas son directas y simples ante las preguntas del mediador, como si ellos fueran los que están viviendo la situación de la tarjeta.

MEDIADOR: ¿Qué está pasando aquí?

ANA: Que no se quiere bañar el niño.

LUCAS: No se quiere bañar.

ALEX: ¿Y ese pequeño?

CARLOS: El niño está llorando.

MEDIADOR: ¿Qué está pasando aquí? A ver, contádmelo.

LUCÍA: Que hay un bebe y no quiere bañarse en la bañera.

MEDIADOR: ¡Ah!, hay un bebé. Y el papá, ¿está enfadado o contento?

TODOS: Enfadado.

MEDIADOR: Está enfadado, sí. Y, ¿por qué?

LUCAS: Llora el niño.

MEDIADOR: Y la hermana, ¿cómo está?

ALEX: Está enfadada porque tiene miedo.

Estas cinco categorías conceptuales forman la comprensión lectora para los niños, desde su edad más temprana. Con ellas se comprueba que los niños analizan el texto, pueden relacionarlo con otros textos, también crean relaciones con experiencias propias de su vida cotidiana o de personas que conocen, que se adentran en el mundo del texto para que la historia se convierta en su mundo y por último, usan en texto como plataforma para crear por sí mismos a través de la historia narrada. En el caso de esta investigación, se puede observar cómo sí se dan tres de las cinco categorías en relación a la transcripción de las sesiones, como por ejemplo el caso en el que los niños añaden comentarios acerca de su vida cotidiana relacionándola con la situación planteada en la tarjeta.

Con respecto a los mecanismos utilizados por los niños en esta investigación, tras hablar del desarrollo de la comprensión lectora de estos cabe destacar que estos corresponden a los que establecen autores del constructivismo, como Piaget o Vygotsky,

que consideran que el conocimiento debe ser producido por el alumno a partir de sus conocimientos previos. Cabe señalar que las sesiones siguieron un modelo interactivo, ya que los alumnos se comportaron como lectores activos. Cada uno de ellos se mantuvo atento a la actividad y cumplió con cada una de las categorías de análisis establecidas. Por lo tanto, tal y como señala Solé (1992), un lector es activo cuando construye una interpretación de lo que lee y es capaz de generar aportes a esta literatura.

Para analizar los datos desde otro punto de vista, y ya que en esta investigación se da gran importancia a la figura del mediador, quien debe ser capaz de captar la atención de los niños durante las sesiones, se hace uso de las estrategias en la comprensión lectora a la que hace referencia Sanz (2002) para entender los mecanismos empleados por los alumnos. Este autor señala que se logra la atención si el sujeto se convierte en un miembro activo del proceso de lectura, se le presenta información visual y se plantea la información con la intención de que el alumno busque progresivamente el significado del texto.

Es el caso de este estudio se van a utilizar únicamente aquellas estrategias que sirvan como análisis para éste. La primera de ellas es la **utilización de señales de texto**, que consiste en que los alumnos presten atención a cada uno de los elementos presentados en las tarjetas mostradas. Esto se observa en la transcripción ya que los alumnos interactúan con el mediador, quien les hace preguntas y guía para que ellos puedan mirar detalladamente todos los detalles de la tarjeta e interpreten la situación que aparece.

La segunda categoría es la de **tomar conciencia de la comprensión**. Cabe destacar que en la transcripción se observa claramente como los niños se esfuerzan y reflexionan sobre lo que ocurre en cada tarjeta y la comentan con el resto de los compañeros y el mediador.

Por último, **presentar un objetivo claro en la lectura** es la tercera de las categorías y claramente forma parte del análisis ya que el propio material de *Wonder Ponder* se presenta con una serie de cuestiones a realizar por el mediador para que los niños no pierdan la atención y puedan reflexionar de una forma más sencilla recibiendo el apoyo a modo de sugerencias y cuestiones por parte del adulto facilitador.

Con estos resultados, se consigue observar si los alumnos emplean estrategias metacognitivas para poder lograr la reflexión que implica cada tarjeta, a través de una serie de preguntas que elabora el mediador, con el fin de obtener una reflexión de la

imagen presentada y que estos argumentos den lugar a debate y comunicación entre los niños.

6.2. Cuaderno de campo

Otro método de recogida de datos es el cuaderno de campo, que consiste en anotaciones hechas por parte del mediador, de forma subjetiva, acerca de detalles que ocurran en las sesiones, carencias que encuentre el mediador tanto en el desarrollo de los niños como en el desarrollo de las propias sesiones y también información no verbal que sirva como datos a analizar para la investigación.

Con respecto a este cuaderno, algunas de las anotaciones que resaltan fueron, por ejemplo, que a los niños les cuesta bastante tiempo encontrar un sentido lógico a la tarjeta, aunque haya sido explicada a modo de introducción por el mediador. En este caso, los alumnos dicen la primera reflexión que se les ocurre, tenga que ver o no con lo que cuenta la historia. También, a la hora de argumentar, y teniendo en cuenta que son niños de temprana edad, no consiguen hacerlo con una lógica, como podrían hacerlo niños con una edad más avanzada, sino que se esfuerzan por justificar sus razones, pero muchas veces cambian de tema o, simplemente, no responden.

Además, hay algunos alumnos a los que les cuesta hablar y en muchas ocasiones se quedan en silencio sin participar o a la espera de que otro compañero/a responda antes, para así responder este lo mismo o tomar ejemplo y poder responder con algún argumento similar.

Con respecto al formato de *Wonder Ponder*, este les llama muchísimo la atención por cómo se presenta en forma de tarjetas y los colores tan vistosos que tienen cada una de ellas. Además, es un formato que se presenta con curiosidad, llamativo y diferentes para ellos por lo que están deseando ver e investigar cada tarjeta, aunque después cada niño haga su propia interpretación sobre el dibujo plasmado en ellas.

Para las interpretaciones de las situaciones, normalmente suelen contar alguna vivencia de su vida cotidiana o relacional la historia que cuenta la tarjeta con lo que ellos han podido observar o vivir alguna vez, e incluso añadir que eso que cuentan lo saben por terceras personas que les han relatado su experiencia.

Por último, en este cuaderno se destaca que otros niños llegan a perder la atención y se despreocupan porque el tema de alguna de las tarjetas no les interesa o les parece demasiado complicado para su nivel de comprensión, por lo que solo muestran interés en el momento en el que se presenta cada tarjeta, para vivir ese momento de “descubrimiento” y observar qué aparece en cada ilustración, pero este interés acaba cuando se realizan las preguntas y comienza el debate entre los compañeros y el mediador.

A continuación se añade unas anotaciones de cada una de las sesiones, también incluidas en el cuaderno de campo como observación.

Discusión 1ª sesión

En la primera sesión, se presentaron tres tarjetas a los niños. Se puede observar como cada uno de ellos percibe a través de las ilustraciones, lo que ellos consideran que está ocurriendo. De igual manera, llama la atención que algunos dan una interpretación de cada escenario, plantean situaciones relacionadas con el mundo real, aportan ideas y dan respuestas precisas a cada pregunta realizada por el mediador.

Otro aspecto muy importante que cabe resaltar es que, cada manifestación de emociones que los niños muestran, dan a entender que, en definitiva, sienten y padecen lo que se refleja en cada ilustración, logrando reflexionar con cada tema planteado.

De igual manera se logra percibir cómo la imaginación de los niños comienza a activarse apenas da inicio a la sesión y al observar cada tarjeta.

Se va construyendo, paulatinamente, una interacción grupal, donde los niños se responden entre sí y crean discusiones interesantes, exponiendo cada uno su punto de vista y la forma en cómo deberían actuar si algo como eso les ocurriera.

Por otra parte, en algunas ocasiones, se tienen opiniones distintas de los niños, lo que les ayuda a entender que cada persona puede tener un punto de vista distinto, y que no importa cómo se interprete. Lo importante es que cada uno logró imaginar y crear un mundo de acuerdo a la realidad que percibe.

A nivel personal, esta sesión resultó una gran experiencia, donde se pudo detectar que este tipo de herramientas representa un material esencial en el aprendizaje del niño y

los prepara para sus nuevas etapas escolares, ya que le brinda una mayor seguridad a la hora de exponer sus ideas y emociones y debatirlas con el resto de niños.

Discusión 2ª sesión

Durante el desarrollo de esta sesión, al igual que la anterior, se observa cómo se pronuncia la imaginación en los niños. Pero en esta ocasión se expresan con una mayor confianza y resultan más extrovertidos. Crean escenarios más atrevidos, historias que van más allá de una simple interpretación, se atreven a afirmar lo que está sucediendo y justifican tal aseveración.

Continúan relacionando ciertas situaciones con la vida real, donde en ocasiones, sin necesidad de apartarse del tema comienzan a contar momentos de su vida que perciben en la historia y que aseguran haber vivido de alguna u otra manera.

En esta sesión se puede decir que los niños se muestran más extrovertidos y seguros de lo que están comentando frente al resto de compañeros, con más ganas de interpretar, de aprender y reflexionar sobre cada tarjeta mostrada por el mediador.

A nivel personal, esta experiencia afianzó lo que Baby (2017) describe como una “caja de sorpresas” aludiendo a que efectivamente eso es lo que significa abrir un libro informativo. Señala entonces que “*Mundo cruel*” (*Wonder Ponder*) despliega textos e imágenes como disparadores de la reflexión moral y filosófica”.

Fuente: el autor

6.3 Entrevista

Para finalizar con el análisis y discusión de resultados, se presenta una entrevista a la tutora del grupo al que se realizó la investigación, uno de los métodos más utilizados en la investigación cualitativa (Flick, 2007). Esta es de carácter individual basada en un guion de entrevista que incluye el tema que se va a tratar. Fue concretada meses después de las prácticas, para dar tiempo a que la tutora pudiera organizar nuevas programaciones y así observar si seguía usando la no ficción como nuevo método en su tiempo de lectura, si los niños preguntaban o comentaban algo sobre las sesiones, etc.

Esta entrevista se compuso de preguntas breves. La primera de ellas se hizo con la intención de saber si realmente para la tutora había sido útil introducir la no ficción en el aula, por parte de la investigadora, como método de innovación. A esto la tutora respondió que le pareció un género innovador en el aula, ya que nunca se había trabajado con él y que ella como maestra solía utilizar siempre lecturas de ficción, o como ella dice “lecturas que llevan toda la vida dentro de las aulas”. Por este motivo, se justificó diciendo que ve necesario que el tiempo dedicado a la lectura sea repartido entre los dos tipos de géneros, ficción y no ficción, para dar paso a las novedades pero no olvidarnos de lo clásico y tradicional de la lectura en las aulas. Para concluir con la pregunta, afirmó que cuando vio cómo se desarrollaban las sesiones, fue consciente de que este tipo de lecturas invitan mucho más a que los niños reflexionen y argumenten.

Otra de las cuestiones fue acerca de *Wonder Ponder* y el tema elegido, “*Mundo Cruel*”, temas de adultos, temas de crueldad que quizás para algunas personas resulten llamativos e incluso incómodos para tratar con niños de 3 años. Para la tutora sí resultaron temas demasiado “serios” y adultos que quizás, bajo su opinión, los niños de Educación Infantil no tendrían que escuchar ni comentar sobre ellos hasta no pasar a Educación Primaria. A pesar de esta opinión, la tutora no supo justificar el porqué de este comentario, por lo que el desarrollo de la cuestión terminó ahí.

A la tutora se le preguntó sobre el uso en este tiempo, con las sesiones ya finalizadas y la investigadora fuera del aula, de lecturas de no ficción, a lo que respondió, de forma sensata y sincera, que no había usado este tipo de lecturas todavía con los niños, pero que sí tenía en mente, en los próximos cursos hacer alguna programación semanal con este nuevo género para experimentar y observar resultados en los niños. Destacó que lo hará siempre y cuando obtenga álbumes ilustrados y de no ficción con temas más infantiles, y que realizará sus sesiones en grupos reducidos, para poder observar a todos los niños detalladamente.

En la entrevista también se cuestiona si los niños, tiempo después de las sesiones, han nombrado o echado de menos las sesiones o el tipo de lectura, a lo que afirma que sí. Días después de estas, los niños pedían alguna lectura parecida, demandando lecturas donde todos pudieran participar y hablar sobre lo que veían. Además, escuchó algunas frases en referencia a algunas tarjetas, poniendo las situaciones de estas como ejemplo para otras experiencias que vivían en el aula o el patio del colegio. Me puso como ejemplo un día

en el patio en el que había un pájaro ya muerto y Ana, una de las alumnas en las sesiones, se acordó de la tarjeta en la que se presentó a un pájaro que había sido aplastado por una pelota.

Tras comentar algún tiempo más sobre el porqué de la lectura de no ficción para los niños, compartiendo con la tutora opiniones personales acerca del género y comentando algunas de sus ventajas, concluyó la breve entrevista que se mantuvo con la tutora después de finalizar las prácticas y mi intervención con respecto a esta investigación.

7. CONCLUSIONES

A través de una serie de resultados elaborados, se expone la conclusión extraída en relación al objetivo de la presente investigación. En el desarrollo de esta, se han observado las características del álbum ilustrado y la no ficción con respecto al desarrollo de la capacidad argumentativa de los niños del primer curso de Educación Infantil.

Tal y como se afirma en el marco teórico, los niños pueden desarrollar su competencia argumentativa desde edades muy tempranas. Sin embargo, al igual que con el resto de competencias, la capacidad argumentativa debe ser trabajada adecuadamente para ofrecer a los niños una apta evolución en su desarrollo.

A través de las sesiones propuestas, en las que el álbum de no ficción se usa como material para trabajar dicha capacidad, los niños y niñas han podido reflexionar y expresar su opinión con el resto de sus compañeros, acerca del tema tratado en las tarjetas de “*Mundo Cruel*”, e incluso hacer referencia a sus propias vivencias.

También, gracias a las ilustraciones del libro álbum se observa cómo se trabaja la imaginación creando así una conexión narrativa formada por elementos del álbum ilustrado y externos a él, pensamientos e ideas que nacen a partir de una sola imagen, etc. Por ejemplo, se observa como normalmente los niños no solo argumentan en relación a lo que ven en la tarjeta sino que también hacen referencia a experiencias de su vida cotidiana o de otras personas cercanas a su entorno.

Mediante el álbum de no ficción han sido capaces de convertirse en lectores activos de un proceso que les ha permitido tomar decisiones, aportar vivencias propias, imaginar y debatir, en un ambiente de aceptación, guiados por un mediador que les hace sentir que tienen el control en la sesión y, por lo tanto, en la lectura.

Por todo ello, se puede afirmar que el álbum de no ficción es un recurso que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa en los niños. Definitivamente, el álbum de no ficción es un material docente útil para trabajarlo y tenerlo presente en las aulas.

En esta investigación se han llevado a cabo diferentes métodos para observar cómo se desarrolla la capacidad argumentativa en los alumnos. Uno de los métodos es la transcripción de los videos de las sesiones realizadas. Con este material se analiza el discurso de los niños y se observan argumentos, participación y la atención de los alumnos en cada una de las actividades. Además, se ha observado cómo influye la oralidad, el trabajo de la lectura en voz alta que da lugar a un debate en el que todos los niños aportan sus reflexiones y son escuchados por los demás. En estos diálogos, la figura del adulto facilitador es indispensable, ya que en una edad tan temprana, los niños necesitan ser apoyados en sus momentos de lectura. Se observa, por ejemplo, en la presentación de las tarjetas, donde el adulto tiene que hacer una pregunta para que los niños comiencen a expresar sus pensamientos y argumenten acerca de lo que están viendo en cada ilustración.

Otros métodos han sido el cuaderno de campo y la entrevista a la tutora. El primero de estos sirve para observar algunas limitaciones que ocurren en las sesiones como, por ejemplo, la poca participación de algunos niños más tímidos que quizás trabajarían de una forma más cómoda en un grupo reducido o por individual. Además, se destaca en las anotaciones cómo los niños hacen comentarios sin lógica o no saben responder a algunas cuestiones, ya sea por la inseguridad de no acertar o porque no se sienten capacitados para dar una respuesta. Por otro lado, en la entrevista se observa cómo la maestra presta atención al material utilizado afirmando que un material tan innovador y dinámico tendría que formar parte del aula, pero a la vez, escogería más detenidamente qué álbumes de no ficción utilizar para no hablar de temas adultos como fue, en el caso de esta investigación, el tema de la crueldad.

Del mismo modo, el material de *Wonder Ponder* ha hecho que los alumnos descubran una nueva forma de lectura, dinámica y compartida, con un tema principal real y adulto, totalmente distinto a lo que estaban acostumbrados anteriormente en su tiempo de lectura en el aula. Las ilustraciones que aparecen en el álbum ilustrado y cómo se presenta el tema a base de preguntas y de una situación cruel, sin texto, permiten que los niños usen su imaginación, reflexionen y argumenten sobre esa situación que observan, fijándose en

pequeños detalles y preguntando por qué a todo lo que no encuentran respuesta, mostrando así su interés por querer saber más acerca de la historia que se cuenta.

Ambos conceptos, álbum ilustrado y no ficción, trabajados a la vez en un mismo material han permitido un desarrollo argumentativo en los niños y ayudan a que los maestros creen en los niños, ya que estos pueden desarrollar esta competencia siempre y cuando se le facilite este tipo de materiales adecuados con los que trabajar, acordes a su edad y etapa evolutiva.

Los resultados aquí obtenidos pueden servir de reflexión a los centros educativos, para establecer estrategias que potencien una mayor inclusión y uso de los álbumes de no ficción en las escuelas. Esta inclusión puede ser el elemento imprescindible para que, a través de estos materiales, los niños desarrollen su capacidad argumentativa desde una edad temprana y de una forma dinámica y autónoma.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Baby, G. (2017, 20 de agosto). Libros de divulgación para chicos: de una pregunta a la otra. *La nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2054204-libros-de-divulgacion-para-chicos-de-una-pregunta-a-la-otra>
- Baró, M. y Maña, T. (1995). *Formarse para informarse: la formación de usuarios infantiles en la búsqueda documental*. <https://labibliotecaescolar.files.wordpress.com/2010/02/formarse-para-informarse-la-formacion-de-usuarios-infantiles-en-la-busqueda-documental.pdf>
- Belisle, A. (1984). La escogencia de un libro de Información. *Revista Para para*, N° 10.
- Carter, B. (2001). *Libros de información: Del placer de saber al placer de leer*. Banco del libro. Caracas Venezuela.
- Cáceres, O. (2019). *El género no ficción*. Disponible en: <https://www.aboutespanol.com/genero-de-no-ficcion-2879775>
- Canedo, S. (2009). Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1321/03.SPCI_CAPITULO_III.pdf?sequence=4
- Chambers, A. (2015). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Madrid, España: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Chambers, A. (2007), *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A., & Amieva, A. T. (2007). *El Ambiente de la Lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1UFVWyqZhQIC&oi=fnd&pg=PA11&dq=zubiria+2006+las+competencias+argumentativas+libro&ots=qGiqMctHpO&sig=XRdk5UcBzTiX70R5Ob10E4gj-h4#v=onepage&q=zubiria%202006%20las%20competencias%20argumentativas%20libro&f=false>

Dreher, M., J. (1993). Reading to Locate Information. *Societal and Educational Perspectives*. N° 18,129-138.

Duthie, E. (2018). ¡Mundo cruel cumple cuatro años! Retrieved January 25, 2020, from Wonder Ponder website: <https://www.wonderponderonline.com/blogenespanol/2018/11/20/mundo-cruel-cumple-cuatro-aos>

Duthie, E., & Fundación Lúminis. (2017). Guía Didáctica basada en la ponencia "Cómo preguntar para que te pregunten. El interrogante como motor de aprendizaje".. Recuperado de <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/guia-didactica-interrogante-motor-del-aprendizaje-base-la-conferencia-ellen-duthie>

Duthie, E., & Martagón, D. (2014). *Mundo cruel*. Traje de Lobo.

El lobo ilustrado. (2018). Diferencias entre álbum ilustrado y libro ilustrado. Recuperado de elloboilustrado.es/diferencias-entre-album-ilustrado-y-libro-ilustrado/

Escuela, L., & AEDA. (2017). Libro Album. Herramientas para el análisis.. Recuperado de <https://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1377-albumes-ilustrados-herramientas-para-el-analisis>

Fick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L..

García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role *playing online*. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/238191/181281>

Grifeu-Castells, A. (2015, febrero). Evolución del concepto de no ficción. Aproximación a tres formas de expresión narrativa.. Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=5287851>

Giordano, J. (2018). *No ficción: la transposición en el proceso de consolidación de un género. A sangre fría de T. Capote y de R. Brooks; Operación Masacre de R. Walsh y de J.Cedrón*. Disponible en: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?expl_num_id=1821

Goldin, D. (2006). El álbum, un sello editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura. Recuperado de http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R12.html

- Guy Bassart, D. (1995). *Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria*. Comunicación, Lenguaje y Educación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941563>
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Jarret, B. La importancia del texto informativo en la formación de lectores. Disponible en: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_15/pea_015_0007.pdf. Revista Para el Aula - IDEA Edición N° 15.
- Lartitegui, A. (2004). El nuevo concepto de libro ilustrado. Disponible en: file:///C:/Users/Windows/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/SUMFI9JF/EB16_N144_P32-34.pdf
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 de http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Luna, E., & Rodríguez, L. (2011). *Pautas para la elaboración de estudios de caso*. Recuperado: January 25, 2020, de Vicepresidencia de Sectores del Conocimiento Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Pautas-para-la-elaboración-de-estudios-de-caso.pdf>
- Matthiessen, C. (2018). La revolución de la no ficción. Disponible en: <https://www.greatschools.org/gk/articles/la-revolucion-de-la-no-ficcion/?lang=es>
- MOSELLO, Fabian (2007) “Operadores de ficción en prácticas mediales” (2007), La Trama de la Comunicación
- Montenegro, S. y Silva, T. (2019). Libros informativos para niños y jóvenes Manual para mediadores de la lectura. Disponible en: <https://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2019/08/Manual-mediadores.pdf>
- Navarrete, A. (2017). Los niños y la lectura [Publicación en un blog]. Recuperado de elcocardilozul.com/los-ninos-la-lectura/
- Nodelman, P. (1988). *Las narrativas de los libros álbum y el proyecto de la literatura infantil*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3705482
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología el desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México, México: Mc Graw Hill.
- Paul, R. y Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking, Concepts and Tools*. Sonoma State University: Foundation for Critical Thinking.
- Perelman (1999). Textos argumentativos: su producción en el aula. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/991-textos-argumentativos-su-produccion-en-el-aulapdf-mw6LU-articulo.pdf>

- Piaget J. (1979). *Seis estudios de psicología*. Ginebra: Éditions Gonthier. Décima edición.
- Reading Rockets, Colorín Colorado, & LD OnLine. (2009). *Cómo leer textos de no ficción*. Recuperado de www.readingrockets.org/pdfs/edextras/47164-es.pdf
- Roa, M. (2014). *Él libro álbum y la noción de infancia. Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño..* Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14954/RoaMonroyMariaAlejandra2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Sanz, Á. (2002). La mejora de la comprensión lectora. En *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria* (pp. 127–159). Disponible en: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>
- Sipe, R. (2010) *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Universidad de Pensilvania.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión de la lectura I*. Bogotá.
- Van der Linden, S. (2006). *Aprendiendo de los álbumes*. Recuperado de casadaleitura.org
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona, España: Ariel, S. A.
- Wonder Ponder. (2017) *¿Qué es la filosofía visual para niños de Wonder Ponder? Cinco preguntas con sus respuestas*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1377-albumes-ilustrados-herramientas-para-el-analisis>

Aprender a argumentar a través del libro de no ficción