

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Trigo-Ibáñez, Ester; Sánchez-Arjona, Eva; Saiz-Pantoja, Roberto
Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad?*

Revista Colombiana de Educación, núm. 89, 2023, Julio-Diciembre, pp. 409-434

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17368>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413677449018>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

LUZEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad?*

Illustrated non-Fiction Books, Alternative to the
Textbook: Desire or Reality?

Livros ilustrados de não ficção, alternativa ao livro de
texto: Desejo ou realidade?

Ester Trigo-Ibáñez** 

Eva Sánchez-Arjona*** 

Roberto Saiz-Pantoja**** 

Para citar este artículo: Trigo-Ibáñez, E., Sánchez-Arjona, E. y Saiz-Pantoja, R. (2023). Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad? *Revista Colombiana de Educación*, (89), 409-434. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17368>



Recibido: 31/05/2021
Evaluado: 07/03/2022

* Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (Ienficec), cuya investigadora principal es Rosa Taberner Sala, de la Universidad de Zaragoza.

** Doctora en Lingüística y Enseñanza de Lenguas. Universidad de Cádiz. ester.trigo@uca.es

*** Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Universidad de Cádiz. eva.sanchez@uca.es

**** Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Universidad de Cádiz. roberto.saiz@uca.es

Resumen

En el ámbito escolar existe un amplio debate sobre la pertinencia del libro de texto como principal material didáctico. En consecuencia, se han explorado alternativas muy diversas que buscan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, el escaso lugar que ha ocupado el libro ilustrado de no ficción en este debate nos sitúa frente a la necesidad de analizar el papel que este tipo de libros juega frente al libro de texto. Por este motivo, se ha llevado a cabo una investigación participativa etnográfica a través de entrevistas semiestructuradas a diferentes sujetos implicados en una experiencia de innovación basada en la implementación de libros ilustrados de no ficción en las aulas de Educación Primaria de un centro educativo de Cádiz. La información obtenida fue procesada con el programa de análisis cualitativo NVivo-12 y evidenció que los participantes encuentran más beneficios en los libros ilustrados de no ficción que en los libros de texto, lo cual argumenta a favor de utilizarlos como una alternativa para mejorar el rendimiento académico del alumnado. No obstante, lo piensan como una realidad utópica al detectar dificultades asociadas a la falta de formación y a recursos económicos. Se concluye que estos libros deben introducirse paulatinamente en los centros educativos como complemento a los libros de texto para modificar la cultura profesional bajo el apoyo de programas institucionales.

Keywords

illustrated non-fiction book;
textbook; elementary
education; teacher training;
third educational space

Palabras clave

libro ilustrado de no ficción;
libro de texto; educación
primaria; formación del
profesorado; tercer espacio
educativo

Abstract

In the educational field, there is a wide debate on the relevance of the textbook as the main teaching material. Consequently, very diverse alternatives have been explored that seek to improve the teaching-learning process. However, the limited place that the illustrated non-fiction book has occupied in this debate places us in front of the need to analyze the role that this type of book plays in relation to the textbook. For this reason, a participatory ethnographic research has been carried out through semi-structured interviews with different individuals involved in an innovation experience based on the implementation of non-fiction illustrated books in the Elementary Education classrooms of an educational centre in Cadiz. The information obtained was processed using the qualitative analysis program NVivo-12, and it showed that the participants find more benefits in illustrated non-fiction books than in textbooks, positioning themselves in favour of using them as an alternative to improve the academic performance of the student. However, they perceive it as a utopian reality due to difficulties associated with the lack of training and economic resources. Finally, it is concluded that these books should be gradually introduced in educational institutions as a complement to textbooks to modify the professional culture under the support of institutional programs.

Resumo

No ambiente escolar existe um amplo debate sobre a relevância do livro de texto como principal material didático. Consequentemente, alternativas muito diversas têm sido exploradas que buscam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o escasso lugar que o livro ilustrado de não ficção tem ocupado neste debate coloca-nos diante da necessidade de analisar o papel que este tipo de livro desempenha face ao livro de texto. Por isso, foi realizada uma pesquisa etnográfica participativa por meio de entrevistas semiestructuradas com diferentes sujeitos envolvidos em uma experiência de inovação baseada na implementação de livros ilustrados de não ficção, nas salas de aula da Educação Primária de um centro educacional de Cádiz. A informação obtida foi processada por meio do programa de análise qualitativa NVivo-12 e ficou evidenciado que os participantes encontram mais benefícios em livros ilustrados de não ficção do que em livros de texto, posicionando-se a favor de utilizá-los como alternativa para melhorar o desempenho acadêmico estudantil. No entanto, este é pensado como uma realidade utópica ao detectar dificuldades associadas à falta de formação e de recursos econômicos. Por fim, conclui-se que esses livros devem ser gradualmente introduzidos nos centros educacionais como complemento aos livros de texto para modificar a cultura profissional com o apoio de programas institucionais.

Palavras-chave

livro ilustrado de não ficção; livro
de texto; ensino fundamental;
formação de professores; terceiro
espaço educacional

Introducción

La gran variedad de recursos educativos presentes en el mercado y los avances generados en el campo tecnológico no han sido suficientes para sustituir a los libros de texto (LT). Aunque su uso en la escuela no es jurídicamente obligatorio, en la actualidad, la práctica educativa sigue apoyándose ante todo en este recurso (Fernández-Palop y Caballero, 2017). De hecho, Travé *et al.* (2013) indican que casi un 90% de los centros educativos de España apuestan por el LT como material didáctico.

Este hecho ha sido estudiado en numerosas investigaciones, atribuyendo su ubicuidad a razones políticas, económicas y pedagógicas (Martínez-Bonafé, 2008). Con respecto a estas últimas, descubrimos que muchos docentes consideran las posibilidades que ofrece este material para garantizar la igualdad de oportunidades (Alzate, 1999), presentar sistemáticamente la información a los estudiantes (Molina y Alfaro, 2019) y ayudar a planificar las asignaturas, promover el aprendizaje de los contenidos, procedimientos, destrezas y habilidades que el currículo prescribe (Murillo, 2003).

Sin embargo, cada vez son más sus detractores y los interrogantes planteados sobre los contenidos que estos libros privilegian u omiten, el marco legal que los regula, los criterios que los docentes utilizan para su selección, los valores que transmiten, etc. (Guëmes, 2001). Estudios que analizan las percepciones de los maestros (Molina y Alfaro, 2019) y futuros maestros (Castillo *et al.*, 2022) de Educación Primaria (EP), registran que este tipo de libro ignora el medio del alumnado, presenta falta de argumentación y claridad en la organización de conceptos y genera escasa motivación.

Esto explica la consolidación de fuertes líneas de investigación relacionadas con el análisis de los LT por parte de las didácticas específicas, en todas las disciplinas se detectan errores y limitaciones que inciden negativamente en el aprendizaje del alumnado (Castillo *et al.*, 2022; Hwang *et al.*, 2021; Onieva *et al.*, 2021; Quintero *et al.*, 2018; Suárez, 2019).

De un modo más general, los trabajos de Moss (1991), Travé *et al.* (2013) y Zárete (2019) establecen las siguientes limitaciones en los LT:

- » Se escriben por encima del nivel de comprensión lectora del alumnado con controversias en su contenido.
- » Muestran un formato poco atractivo con contenido aburrido que no logra despertar el interés del alumnado.
- » Generan carencias de comprensión en los temas estudiados al ofrecer la oportunidad de aprender muchos contenidos de manera general sin profundizar en un tema en particular.

- » Dificultan la retención de los contenidos al utilizar un modelo expresivo de escritura principalmente descriptivo.

Estos datos constituyen suficientes evidencias para reflexionar sobre la influencia que el uso del LT ejerce en el rendimiento académico del alumnado de nuestro país, en especial cuando en el año 2019 España obtuvo el porcentaje de abandono escolar más elevado de la UE (17,3 %), frente a otros como Croacia (3,0%) o la media de la UE (10,2 %) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP, 2020a). Estas cifras podrían constituir un reflejo de las palabras de Johnsen (1996), quien afirmó que “los malos textos educativos son una verdadera calamidad para cualquier nación; los buenos textos, en cambio, producen un beneficio incalculable y constituyen una inversión en nuestro futuro internacional” (p. 15).

En efecto, surge la necesidad de buscar alternativas complementarias al que hoy es el caudillo de los recursos educativos en la escuela y que, además, se acompaña de una metodología tradicional que invisibiliza nuevas oportunidades fundamentadas en un enfoque sistémico de la enseñanza con carácter multidimensional y planteamiento global (Romero y Trigo, 2018). Así, es el concepto de competencias clave el que mejor se ajusta a este enfoque. Supone un paso adelante y pretende formar personas con capacidades suficientes para afrontar situaciones reales y resolverlas eficazmente (Bolívar, 2008). Sin embargo, para alcanzar este propósito, el LT no debería concebirse como la piedra angular en las escuelas, rompiendo así con la filosofía de una enseñanza basada en asignaturas inconexas y apostando por la enseñanza integrada de áreas lingüísticas y no lingüísticas (Fabregat, 2019).

De las ocho competencias clave reguladas por el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) supone el vehículo para acceder al conocimiento de todas las disciplinas. El éxito o el fracaso escolar del alumnado está relacionado de forma directa con el nivel de CCL, como demuestra el último informe TIMSS al constatar que los estudiantes con bajo nivel en matemáticas y ciencias poseen bajo nivel en comprensión lectora (MEFP, 2020b).

Sin embargo, las posibilidades de movilizar estrategias de lectura crítica en los LT son prácticamente inexistentes. Castillo y Jiménez (2016), tras analizar una selección representativa de LT de EP, constatan la presencia de textos narrativos con preguntas literales que impiden al alumnado desarrollar actividades de comprensión valorativa y metacompreensión. En esta línea, Fernández-Rufete (2022) destaca un déficit de diversidad textual, además de ausencia de cooperación en las actividades que los LT plantean y anulación del proceso comprensivo del lector.

Así, Moss (1991) propone los libros ilustrados de no ficción (LINF) como un medio de compensación para corregir las debilidades de los LT, incidiendo en las posibilidades que ofrecen para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Estos libros, conocidos tradicionalmente como libros informativos, han resurgido en el mercado editorial revitalizando sus rasgos distintivos y ofreciendo un corpus muy coherente con los contenidos curriculares que en EP se deben movilizar (Tabernero *et al.*, 2022). Son obras que describen aspectos de la realidad de manera objetiva combinando arte y conocimiento a través de un formato lúdico e interactivo, con vocabulario técnico y una importante tarea de divulgación científica (Grilli, 2020).

Sus posibilidades para acceder a la cultura escrita (Job y Coleman, 2016), favorecer la creación de hábitos lectores (Ruth, 2009), desarrollar el pensamiento crítico (Sampérez *et al.*, 2020), entrenar las destrezas informacionales (Hartsfield, 2021) parecen no ser suficientes para incorporarlo a los centros educativos y su uso en la escuela es poco recurrente, como han manifestado los estudios de White (2011) y Young *et al.* (2007) en el ámbito anglosajón, o Sampérez *et al.* (2020) y Trigo *et al.* (2021), en el ámbito hispánico.

En cambio, un repaso por investigaciones que analizan el libro objeto (Dávila y Elovich, 2022) y su dinamización en las aulas para trabajar los contenidos curriculares desde un enfoque integrado (Romero-Claudio *et al.*, 2022), nos ayuda a demostrar sus potencialidades con respecto a las limitaciones que se han venido manifestando hasta el momento sobre los LT:

- » Ofrecen contenidos científicos de mayor veracidad. Son escritos por expertos en la disciplina y presentan información detallada, ayudando al alumnado a ser partícipe del proceso de búsqueda, selección y organización de la información.
- » La diversidad de estructuras textuales ofrece al alumnado los rasgos definitorios del discurso académico y su atractivo visual, con gráficos, diagramas e ilustraciones, aumentan la motivación hacia el aprendizaje del contenido y la investigación.
- » Presentan la información organizada de manera lógica y coherente y se ajustan a los niveles de lectura del público al que se dirige.
- » Se publican todos los años con contenido fidedigno y actualizado, reflejando los últimos avances científicos y acontecimientos mundiales.

Pese a ello, una dificultad para su implementación en los centros educativos ha sido detectada por Romero-Oliva *et al.* (2021) quienes manifiestan la escasez de recursos materiales y humanos que caracteriza a las bibliotecas escolares y la ausencia de formación que, hasta el momento, han recibido los docentes para su correcta dinamización y utilización.

Es necesario, por tanto, actuar desde un plano bidimensional. Por una parte, en la formación inicial, resulta urgente incorporar este género incipiente en los planes de estudio de los Grados en Educación (Trigo *et al.*, 2021). Por otra parte, en la formación permanente, la implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) supondría una oportunidad de recibir una formación orientada a la práctica como referencia (Fabregat, 2019), articulando un plan de lectura de LINF por áreas de conocimiento, cuyo principal objetivo sea influir en la cultura profesional del profesorado generando cambios que mejoren los resultados del alumnado (Romero-Oliva *et al.*, 2021).

Si bien llegar a un cambio en los modos de enseñar supone la compleja tarea de enfrentarse a “aprender a desaprender lo aprendido” (Bernal, 2016, pp. 291-292), autores reconocidos en el campo de la formación del profesorado como Zeichner (2010) y Romero-Oliva (2022) proponen iniciar proyectos de innovación donde la escuela y la universidad aúnen sus conocimientos prácticos y teóricos para generar un tercer espacio educativo donde los diferentes agentes implicados puedan cooperar desde una posición mucho menos jerarquizada.

En relación con lo anterior, esta investigación, desarrollada en un centro educativo gaditano, tiene como objetivo general analizar el papel que juega el LINF frente al LT desde las voces de los participantes en una experiencia de innovación basada en la implementación de LINF en Educación Primaria. Para facilitar la consecución de este, se persiguen como objetivos específicos:

- » OE 1. Identificar el lugar que ocupan los LINF y los LT en las prácticas docentes de los participantes.
- » OE 2. Determinar los beneficios y las limitaciones que los participantes otorgan al LINF.
- » OE 3. Determinar los beneficios y las limitaciones que los participantes otorgan al LT.
- » OE 4. Conocer las creencias y percepciones de los participantes sobre el uso del LINF como alternativa al LT.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se opta por la etnografía participativa (Angrosino, 2012). Esta opción, además de ayudarnos a comprender, interpretar y describir la realidad de un grupo social, se ajusta a la idea del tercer espacio educativo que se desarrolla en este estudio, donde los investigadores acceden al contexto como dinamizadores de LINF desdibujando su rol e integrándose en la comunidad investigada como objetos de

estudio. Se trata de generar un diálogo crítico y horizontal para “favorecer la co-generación de conocimiento situado, incorporar el carácter procesual y la voluntad por la acción transformadora” (Berraquero *et al.*, 2016, p. 50). Además, se presenta una investigación basada en creencias (Mendoza, 2003), que permitirá, a través del discurso de los participantes en primera persona, reflexionar sobre su concepción acerca del potencial que ofrecen los LINF y el lugar que ocupan los LT en la práctica.

Contexto y participantes

La investigación se ha llevado a cabo durante el curso 2021-2022 en un Centro público de Educación Infantil y Primaria situado en la provincia de Cádiz. Su elección ha estado determinada por criterios de aceptación de la participación y facilidad de acceso. Asimismo, constituye un contexto con alto potencial para promover la actividad investigadora, pues además de utilizar una metodología basada en LT, se encuentra implicado en la elaboración de un PLC, favoreciendo la inclusión y dinamización del LINF a través de un proceso de formación permanente del profesorado. Dispuestos a configurar el tercer espacio educativo del que hablan Zeichner (2010) y Romero-Oliva (2022), en esta investigación han participado tanto agentes internos al centro educativo (seis dinamizadores tutores de EP, el director y el jefe de estudios) como agentes externos (tres dinamizadores investigadores) (Véase tabla 1).

Tabla 1.

Descripción y codificación de los sujetos participantes en la investigación

Informante	Código	Edad	Formación académica	Años de experiencia
Dinamizador tutor de 1º EP	DT_1ºEP	60	Diplomatura en Magisterio: Ciencias	38
Dinamizador tutor de 2º EP	DT_2ºEP	42	Diplomatura en Magisterio: Lengua extranjera	10
Dinamizador tutor de 3º EP	DT_3ºEP	45	Diplomatura en Magisterio: Ciencias	12
Dinamizador tutor de 4º EP	DT_4ºEP	39	Diplomatura en Magisterio: Ciencias sociales	8
Dinamizador tutor de 5º EP	DT_5ºEP	54	Diplomatura en Magisterio: Ciencias	32
Dinamizador tutor de 6º EP	DT_6ºEP	41	Diplomatura en Magisterio: Lengua extranjera	14
Director	DI	46	Diplomatura en Magisterio: Educación Física	18

Informante	Código	Edad	Formación académica	Años de experiencia
Jefe de estudios	JE	43	Diplomatura en Magisterio: Educación Musical	13
Dinamizador investigador 1	DI_1	29	Grado en Educación Infantil Máster en Investigación Educativa	1
Dinamizador investigador 2	DI_2	25	Grado en Educación Infantil Máster en Investigación Educativa	1
Dinamizador investigador 3	DI_3	58	Diplomatura en Magisterio: Educación Infantil y EGB	30

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Para recabar la información se diseñó un guion de entrevista semiestructurado. Como método empírico, ha permitido entender la situación objeto de estudio desde el punto de vista de los sujetos participantes, revelando el significado que estos otorgan a sus experiencias tal y como establece Kvale (2011).

La entrevista estaba formada por 15 preguntas abiertas organizadas en tres dimensiones: 1) presentación; 2) proceso formativo en el PLC; 3) creencias y opiniones sobre el uso de LINF y LT. Debido a los intereses perseguidos en esta investigación, en este trabajo abordaremos únicamente el análisis de la tercera dimensión, constituida por cinco preguntas:

- » P1. ¿Cuáles han sido los materiales didácticos principales con los que ha trabajado en el aula? ¿Por qué los utiliza?
- » P2. ¿Ha utilizado libros ilustrados de no ficción durante su trayectoria como docente? En caso afirmativo ¿recuerda algunos títulos?
- » P3. ¿Qué beneficios y limitaciones encuentra en el uso de libros ilustrados de no ficción?
- » P4. ¿Qué beneficios y limitaciones encuentra en el uso de libros de textos?
- » P5. ¿Qué piensa acerca de que el libro ilustrado de no ficción pueda convertirse en una alternativa a los libros de texto?

Las preguntas que configuran esta dimensión fueron elaboradas teniendo en cuenta estudios precedentes que tratan creencias del profesorado sobre materiales didácticos y más concretamente LINF y LT (Caamaño *et al.*, 2021; Fernández-Palop y Caballero, 2017; Molina y Alfaro, 2019; Romero-Claudio *et al.*, 2022; Romero-Oliva *et al.*, 2021; Ruth, 2009; White, 2011).

Una vez diseñado el guion de entrevista, fue sometido a una validación de contenido mediante un juicio de expertos en Didáctica de la Lengua y la Literatura, quienes consideraron que el instrumento poseía coherencia interna, las preguntas estaban formuladas con claridad y las dimensiones eran pertinentes, según los objetivos establecidos (Cervone y Pervín, 2008).

Procedimiento

Siguiendo la lógica del método seleccionado, la investigación se llevó a cabo en tres momentos:

Momento 1. Proceso formativo

El acceso de los investigadores al campo se produjo gracias a un proceso formativo sobre el uso del LINF como material didáctico. En este proceso, universidad y escuela trabajaron de forma cooperativa en el diseño de propuestas didácticas para dinamizar este tipo de libros en EP, ejerciendo, docentes e investigadores, una relación de co-enseñanza durante su dinamización como formación *in situ*.

Momento 2. Recogida de la información

Tras finalizar el proceso formativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas de aproximadamente 30 minutos. Los sujetos implicados aceptaron la participación y firmaron un consentimiento informado según lo establecido en el Código de ética y buenas prácticas, COPE (Véase el Anexo). Por un lado, las entrevistas a los docentes dinamizadores y al equipo directivo del centro educativo se realizaron de forma telemática a través de las aplicaciones Google Meet y Zoom, teniendo en cuenta las indicaciones establecidas por Pink *et al.* (2019). Por otro lado, las entrevistas a los investigadores dinamizadores fueron llevadas a cabo de forma presencial por un investigador no participante.

Momento 3. Análisis de la información y presentación de los resultados

Se comenzó realizando la transcripción de las entrevistas y se establecieron las categorías de análisis. En la dimensión “creencias y opiniones sobre el uso de LINF y LT” se delimitaron 8 categorías relacionadas con los objetivos específicos a los que este estudio pretende responder (Véase tabla 2).

Tabla 2.

Relación de categorías de análisis con objetivos específicos

Categorías	OE
CAT 1. Materiales didácticos utilizados	1
CAT 2. Beneficios del LINF	2
CAT 3. Limitaciones del LINF	
CAT 4. Beneficios del LT	3
CAT 5. Limitaciones del LT	
CAT 6. Posicionamiento sobre el LINF como alternativa al LT	4
CAT 7. Dificultades para sustituir el LT por el LINF	
CAT 8. Propuestas para convertir el LINF en alternativa al LT	

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, esta categorización constituyó el punto de referencia para enjuiciar el discurso generado a través del programa informático NVivo-12 release 1.6.2. y garantizar la triangulación de los datos obtenidos. El proceso de análisis de la información (Cambra, 2003), queda reflejado en la tabla 3.

Tabla 3.

Proceso de análisis de datos

1. Descripción datos	2. Análisis categórico	3. Análisis interpretativo
Elaboración de la entrevista (dimensiones y preguntas)	Códigos de NVivo-12 para el análisis del discurso	Nubes de palabras
		Mapas jerárquicos
		Gráficas de cobertura
		Testimonio de participantes

Fuente: elaboración propia a partir de Cambra (2003).

Resultados

Los resultados se presentan vinculados a los objetivos específicos y las categorías de análisis.

OE 1. Identificar el lugar que ocupan los LINF y los LT en las prácticas docentes de los participantes.

Para desarrollar este objetivo se preguntó a los participantes por los materiales didácticos que utilizan en su práctica diaria, lo cual constituyó la primera categoría de análisis. Las respuestas han permitido evidenciar el lugar que ocupa el LINF y el LT en sus aulas.

Categoría I. Materiales didácticos utilizados

Los agentes internos y externos al centro afirman utilizar materiales didácticos muy diversos (P1). Este universo de información sirvió para elaborar mapas jerárquicos codificando los materiales utilizados para establecer su frecuencia (Véase figura 1).



Figura 1.

Mapas jerárquicos de la categoría I

Fuente: elaboración propia.

Aunque todos los agentes externos emplean el LINF como principal recurso, la mayoría de los agentes internos entrevistados afirman utilizarlo de forma esporádica otorgando mayor presencia al LT:

“[...] en algunas ocasiones he recurrido a los LINF para ampliar información de algún contenido del LT” (DT_5ºEP).

“Otro material es el LINF, pero lejos de la formación que hemos recibido no lo he usado mucho” (DT_2ºEP).

Además, los libros utilizados en su trayectoria profesional (P2) no responden a los criterios de calidad que proponen autores como Ruth (2009) o Garralón (2013) llegando a confundir, entre los títulos señalados, libros de ficción con libros de no ficción.

OE 2. Determinar los beneficios y las limitaciones que los participantes otorgan al LINF

Tras preguntar a los sujetos participantes sobre los beneficios y las limitaciones que encuentran en el uso de LINF (P3), sus respuestas hicieron posible identificar la segunda y tercera categoría de análisis, allí se obtuvo una mayor cobertura de información en beneficios (49 %) que en limitaciones (17 %) (Véase figura 2).

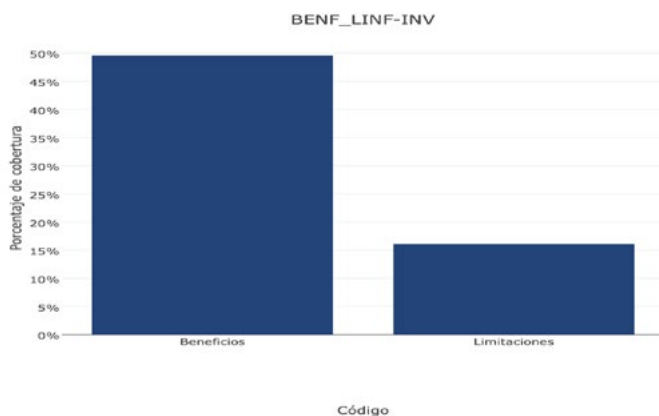


Figura 2.

Gráfica de cobertura de información sobre beneficios y limitaciones del LINF

Fuente: elaboración propia.

Categoría 2. Beneficios del LINF

En cuanto a la visión de los participantes sobre los beneficios que encuentran en los LINF, una primera aproximación se expone en las nubes de palabras (Véase figura 3).

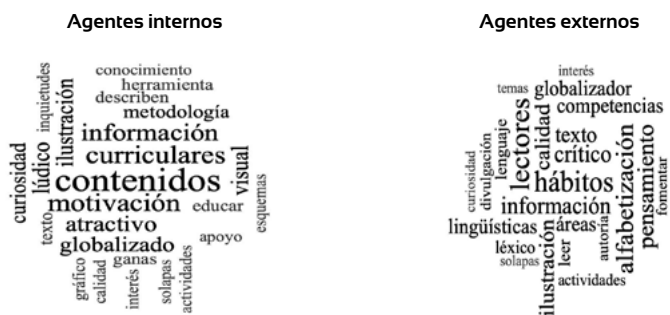


Figura 3.

Visión de los beneficios del LINF de los agentes internos y externos

Fuente: elaboración propia.

Los agentes internos ponen el foco en las posibilidades que ofrecen estos libros para generar motivación en el alumnado al estudiar los contenidos curriculares y desplegar estrategias de búsqueda de información. Sin embargo, para los agentes externos el epicentro está en el poder que estos libros tienen para crear hábitos lectores, desarrollar la alfabetización

informativa y el pensamiento crítico y mejorar la comprensión lectora. No obstante, se registran numerosas similitudes en el discurso generado sobre los beneficios que los agentes atribuyen a estos libros (Véase tabla 4).

Tabla 4.

Similitud en los testimonios de los agentes sobre los beneficios atribuidos al LINF

Beneficios	Testimonios
Calidad del texto e ilustración	<p>"[...] acercan el conocimiento de la realidad con excelentes ilustraciones y textos de reconocida autoría" (D1).</p> <p>"Son libros muy visuales, con solapas, que plantean retos a los alumnos a través de preguntas, tienen esquemas, focalizadores de la información" (ID_3).</p>
Curiosidad y motivación	<p>"[...] una herramienta sencilla y lúdica que atrae y conecta muy fácilmente con las inquietudes y realidades del alumnado" (JE).</p> <p>"[...] además de su calidad, estos libros fomentan la curiosidad de los niños y las ganas de leer" (ID_2).</p>
Trabajo de contenidos curriculares	<p>"[...] estos libros abordan gran cantidad de contenidos curriculares y la forma en que se trabajan ayuda a mejorar el rendimiento académico" (DT_1^oEP).</p> <p>"[...] la mayoría de los contenidos curriculares de educación infantil y primaria también podemos encontrarlos en los LINF" (DL1).</p>
Promoción de actividades globalizadas	<p>"[...] con estos libros podemos hacer muchas actividades diferentes de las que están acostumbrados a hacer en su día a día y eso les gusta un montón" (DT_2^oEP).</p> <p>"El LINF se presta al desarrollo de metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje y servicio en las que hay que buscar información sobre un tema concreto" (DL_3).</p>

Fuente: elaboración propia.

Categoría 3. Limitaciones del LINF

La mayoría de los entrevistados afirma que su elevado precio supone una gran limitación del LINF:

"Son muy caros y resulta complicado dotar adecuadamente una biblioteca de centro y de aula. Esto dificulta el trabajo" (DT_5^oEP).

"Es que cada libro puede costar entre 20 y 30 euros, ese dinero lo tenemos que sacar de los fondos del centro y es muy complicado, si fuesen más baratos incluímos muchos más" (DT_1^oEP).

Otros señalan que no encuentran desventajas en este tipo de libros y piensan que la problemática está relacionada con la falta de conocimiento y formación que existe sobre estos, dificultando su implementación en los centros educativos.

“Yo he descubierto el potencial del LINF gracias a la formación realizada en el cole a través del PLC, pero claro ¿qué ocurre? que, si no la hubiésemos tenido, yo seguiría sin utilizarlo y sin saber nada de estos libros” (DT_4ºEP).

“No creo que las limitaciones sean del propio libro ¿no?, sino más bien de la falta de conocimiento que hay sobre ellos, algo que dificulta su inclusión en las aulas y en las bibliotecas escolares” (DI_2).

OE 3. Determinar los beneficios y las limitaciones que los participantes otorgan al LT

Para este objetivo se establecieron la cuarta y quinta categorías de análisis. Si bien, al referirnos al LINF, registramos más beneficios que limitaciones, en lo que respecta al LT (P4) obtenemos una frecuencia de cobertura de información mucho mayor en limitaciones (63%) que en beneficios (18%) (Véase figura 4).

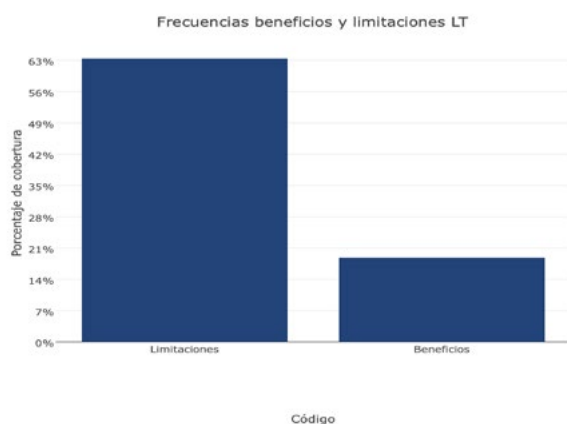


Figura 4.

Gráfica de cobertura de información sobre beneficios y limitaciones del LT

Fuente: elaboración propia.

Categoría 4. Beneficios del LT

Todos los participantes coinciden afirmando que el mayor beneficio del LT es facilitar y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este se concibe como una herramienta que favorece el trabajo del profesorado debido a que se establecen todos los contenidos jerarquizados y secuenciados, acompañados de numerosas actividades para facilitar la consecución de los objetivos propuestos en el currículo.

"[...] el principal beneficio de los LT es que en ellos se encuentran todos los contenidos recogidos en el currículo" (DT_3ºEP).

"Es verdad que los LT facilitan la labor del día a día, porque es así como funciona la dinámica del aula. Es un libro que ya está adaptado a los objetivos, criterios y a la legislación vigente" (DT_2ºEP).

Por estos motivos, dos agentes internos al centro establecen que el LT, además, puede ser un recurso idóneo para docentes noveles:

"[...] para docentes que acaban de incorporarse a un centro educativo puede ser una herramienta de inicio, pero luego deben ir dejándolo y no acomodarse, cualquier otro material es mucho más enriquecedor para el alumnado" (D1).

"Para empezar está muy bien el LT y cuando no tienes experiencia te ayuda a seguir la dinámica de las clases" (DT_4ºEP).

Categoría 5. Limitaciones del LT

Aunque el LT es el material didáctico más utilizado por los agentes internos, son muchas las limitaciones que estos perciben en su uso, como manifiestan los agentes externos. Una visión global de las limitaciones se muestra en las nubes de palabras reflejadas en la figura 5.



Figura 5.

Visión de las limitaciones del LT de los agentes internos y externos

Fuente: elaboración propia.

Los agentes internos reiteran la homogeneidad que promueve el uso de LT en las escuelas y las limitaciones que presentan para atender a la diversidad. En cambio, los agentes externos sitúan el foco en la falta de calidad de los textos y las ilustraciones, además de las repercusiones negativas que esto genera para promover la motivación del alumnado. No obstante, ambos agentes coinciden en señalar varias limitaciones (Véase tabla 5).

Tabla 5.*Similitud en los testimonios de los agentes sobre las limitaciones atribuidas al LT*

Limitaciones	Testimonios
Favorecer la homogeneidad	<p>“Encuentro pocos beneficios en los LT, ya que plantean la homogeneidad de la información para todo el alumnado. Estandariza excesivamente los aprendizajes y no atienden a la diversidad (DT_4°EP).</p> <hr/> <p>“[...] es que, claro, no están para nada contextualizados al alumnado ni a sus necesidades, ni a sus características, ni a las características del centro” (DI_3).</p>
Promoción de una metodología tradicional	<p>“Todo el alumnado haciendo lo mismo, con la misma referencia. La docencia se realiza de manera expositiva” (DT_1°EP).</p> <hr/> <p>“Al final lo que se hace es todos con sus libros en silencio, haciendo las actividades que aparecen y escuchando las explicaciones de los docentes” (DI_2).</p>
Ausencia de calidad	<p>“Son poco atractivos visualmente, a veces la información no está bien organizada e incluso algunos ejercicios ni nosotros los comprendemos de lo mal que están expresados” (IE).</p> <hr/> <p>“[...] creo que los LT están muy alejados del mundo de los niños. Son poco atractivos, a veces podemos encontrar errores ortográficos, textos mal expresados, actividades que se proponen sin ningún sentido” (DI_1).</p>

Fuente: elaboración propia.

OE 4. Conocer las creencias y percepciones de los participantes sobre el uso del LINF como alternativa al LT.

Este objetivo perseguía conocer la opinión de los participantes sobre el uso de LINF como alternativa al LT (P5). En esta búsqueda fue posible identificar la sexta, séptima y octava categoría de análisis.

Categoría 6. Posicionamiento sobre el LINF como alternativa al LT

Todos los participantes manifiestan acuerdo con esta posibilidad y expresan los beneficios y limitaciones otorgados a cada tipo de libro:

“En mi centro estamos convencidos que es la mejor alternativa que existe al LT” (DT_4°EP).

“Estoy totalmente de acuerdo, los LINF se ajustan a lo que hoy demanda nuestra sociedad donde las imágenes juegan un papel primordial, los LT no” (IE).

Además, consideran que el uso del LINF ayudaría a modificar la dinámica de aula tradicional que acompaña al LT:

“[...] cambiarían por completo los modos de enseñar y aprender que usamos con frecuencia en la escuela” (DI).

“Si utilizáramos más LINF en lugar de tantos LT podríamos desarrollar metodologías más acordes con la atención a la diversidad, promover el contacto físico, el intercambio, el compartir experiencias [...]” (DT_3°EP).

Sin embargo, la mitad de los agentes internos añaden, en su posicionamiento a favor, la posibilidad de no dejar de utilizar los LT y que estos jueguen un segundo plano como guía para abordar los contenidos curriculares y libro de consulta para el alumnado:

“El LINF es la mejor alternativa, pero también tiene cabida en el aula el LT, porque es una herramienta más que sirve al alumno para recabar información, poder releer contenidos vistos [...]” (DT_5°EP).

En el lado opuesto se sitúan los agentes externos que no contemplan el LT como opción secundaria y afirman tajantemente su deseo de acabar con este, siempre que la institución se lo permita:

“Los LINF deberían utilizarse para trabajar los contenidos curriculares, hay en el mercado editorial libros que abordan todos los temas que nos exige el currículo, si tuviésemos más autonomía pedagógica, no utilizaría los LT” (DI_3).

“Junto con otros materiales didácticos, los LINF formarían parte de mi material de trabajo, no necesito el LT” (DI_2).

Categoría 7. Dificultades para sustituir el LT por el LINF

Independientemente del posicionamiento a favor de todos los participantes, estos consideran muy difícil que el LINF llegue a sustituir al LT en los centros educativos. Entre sus testimonios aparecen diversas razones que justifican esta percepción generalizada y muchas de las dificultades detectadas están relacionadas con la comodidad que supone para un docente usar el LT y el escaso interés por mejorar su práctica educativa, arraigada a una cultura profesional que en muchas ocasiones es difícil transformar:

“Creo que es difícil eliminar el LT de la escuela, es el material más utilizado y el más fácil de trabajar” (DI_2).

“Queda un largo camino por recorrer para que los LT dejen de ser el basamento de la actividad escolar, la cultura organizativa de la mayoría de los centros de nuestro país, la cultura profesional, es difícilmente modificable estando tan instalada” (DI_1).

En relación con lo anterior, inciden en que la falta de formación para dinamizar los LINF, los criterios para su selección y el diseño de actividades, supone un esfuerzo abismal, además de tiempo y coordinación docente:

“El LINF como alternativa al LT es más difícil, se puede utilizar, pero hay que buscar los libros, qué criterios, qué objetivos pretende conseguir, desarrollar actividades, hay que hacer un gran esfuerzo y un trabajo de campo para el que necesitamos formación” (DT_2ºEP).

“Los maestros no están formados para su uso y supone un gran esfuerzo de preparación de clases frente a los LT que lo dan todo hecho” (DI).

Además, como se indicó en la tercera categoría, muchos de los participantes piensan que el elevado precio de los LINF supone un inconveniente para su incorporación a los centros educativos:

“Resulta difícil conseguir una biblioteca de aula en la que se puedan incluir estos libros porque los recursos económicos de los centros son insuficientes y siempre se destina más dinero a otros recursos” (DI_3).

“Pienso que, aunque es posible, es utópico. Faltan recursos económicos, por eso no creo que los LINF puedan convertirse en una alternativa real” (DI).

Tras los testimonios, se muestra el mapa jerárquico de esta categoría donde se ordenan los códigos según su frecuencia (Véase figura 6).

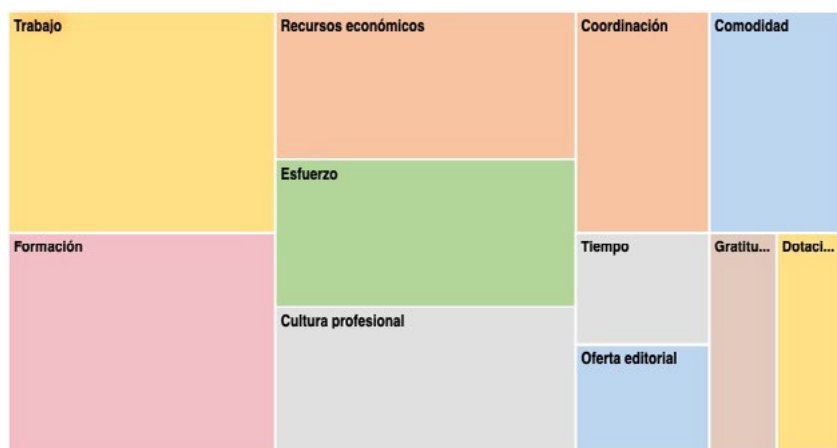


Figura 6.
Mapa jerárquico de la categoría 7

Fuente: elaboración propia.

Categoría 8. Propuestas para convertir el LINF en alternativa al LT

La mayoría de los entrevistados buscaron propuestas viables para convertir el LINF en alternativa al LT, en cambio, casi todos hablan del LINF como complemento al LT.

“Lo mejor es ir introduciéndolo poco a poco como un material más para complementar al LT, así sí se producirá el cambio, porque los maestros prefieren dar pequeños pasos, pero con firmeza” (DI).

A esta circunstancia añaden la necesidad de pasar por un proceso formativo basado en la práctica como referencia con el apoyo que ofrecen los planes y programas de innovación educativa, como el PLC (Fabregat, 2019):

“Nosotros en nuestro centro ahora podemos utilizar los LINF para completar las unidades didácticas de los LT, pero porque hemos contado con el apoyo del PLC, que ha sido una grata experiencia y hemos trabajado mano a mano toda la comunidad educativa, el asesor y la universidad” (DT_6ºEP).

Coinciden en afirmar que la oportunidad de trabajar en coordinación escuela y universidad o en palabras de Zeichner (2010) y Romero-Oliva (2022), trabajar desde el tercer espacio, facilita el trabajo con LINF:

“La clave para conseguirlo es la creación del tercer espacio que hemos vivido con esta experiencia, esa fusión entre los conocimientos prácticos de los docentes con el conocimiento teórico que aportamos los investigadores, trabajar colaborativamente, compartir tareas y esfuerzos” (DI_1).

Otras propuestas se vinculan a la creación de un proyecto lector que permita articular a través de una cartografía de LINF las diferentes materias y secuencias didácticas que se trabajan en cada curso escolar:

“[...] teniendo un proyecto lector que contemple ambas opciones [LINF y LT] y que conecte con los centros de interés que se trabajan durante los meses escolares” (JE).

Además, para combatir la escasez de recursos económicos plantean la necesidad de ampliar el presupuesto anual de la biblioteca del centro e iniciar un compromiso de colaboración con la biblioteca pública para favorecer el préstamo de este tipo de libros.

Los códigos que se sacan en esta categoría se representan en el mapa jerárquico organizado conforme a la frecuencia de aparición (Véase figura 7).

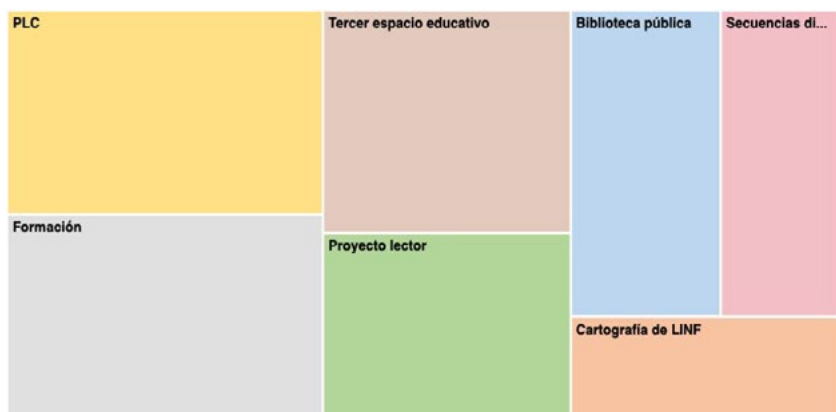


Figura 7.
 Mapa jerárquico de la categoría B

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Este estudio ha mostrado una visión contrastiva sobre el papel que juega el LINF y el LT para la enseñanza en EP a partir de las percepciones de docentes que asumen diferentes roles en el ámbito educativo. El análisis de sus testimonios nos ha permitido dar respuesta a nuestro objetivo principal y constatar que, si bien se ha identificado una necesidad de cambio en el empleo de los materiales didácticos utilizados que deja en mal lugar al LT y favorece al LINF, aún parece que los docentes no disponen de los suficientes recursos para enfrentar un cambio en su forma de ejercer la docencia y convertir al LINF en una alternativa al LT.

Precisamente, la mayoría de los participantes han reconocido usar el LT como principal recurso otorgando al LINF el adjetivo de complemento, este uso esporádico que hacen de los libros los docentes coincide con los resultados de estudios precedentes donde se ha concluido el escaso lugar que estos ocupan en las escuelas de EP (Baró, 2022; Romero-Oliva *et al.*, 2021).

En relación con los beneficios que los participantes perciben en el LINF como material didáctico principal, encontramos numerosas similitudes con los aportados por otros investigadores (Grilli, 2020; Romero-Oliva *et al.*, 2021; White, 2011). Encuentran en el LINF una fuente de información de gran utilidad para el trabajo diario por el alto grado de motivación que genera entre el alumnado para abordar el estudio de los contenidos curriculares, trabajar la CCL y, en consecuencia, aumentar su rendimiento académico.

Asimismo, las limitaciones, aunque, en menor medida, parecen difícilmente corregibles pues son extrínsecas al propio LINF y se asocian a una problemática muy estudiada en las bibliotecas escolares: el escaso presupuesto para enriquecer sus fondos (Santos-Díaz, 2017); y en el ámbito de los LT, la dotación económica que reciben los centros educativos por el programa de gratuidad de LT donde afloran intereses políticos y económicos (Martínez-Bonafé, 2008). En cuanto a los LT pareciera existir cierta disonancia entre lo que los docentes piensan y lo que hacen. Pese a las limitaciones evidenciadas, pensamos, siguiendo a Molina y Alfaro (2019), que la resistencia al cambio y la cultura de la comodidad es la explicación a que los docentes utilicen un material al que no reconocen calidad.

A pesar de considerar al LT como un recurso que facilita su práctica docente y encontrar en el LINF un recurso cuya implementación requiere de un sobreesfuerzo para el que creen no estar lo suficientemente preparados, piensan que este, por sus características, podría llegar a ser una alternativa al LT. Nos situamos frente a un deseo de cambio que ven como utópico y lejos de la realidad por las dificultades que autores, como Vaillant y Marcelo (2021), plantean al advertir que, si se propone una enseñanza muy diferente a la tradicional, es necesario el apoyo de las instituciones y una formación permanente que minimice el gran esfuerzo que supone para los docentes modificar su cultura profesional. Sin embargo, creemos que el docente actual debe ser coherente con su filosofía educativa adoptando un papel protagonista en el cambio pedagógico (Vega *et al.*, 2020) aprovechando las oportunidades que presenta trabajar desde el tercer espacio educativo para generar entornos de aprendizaje, reconvertir los roles y redistribuir esfuerzos (Romero-Oliva, 2022; Zeichner, 2010).

Aunque los resultados de este estudio se suman al de otras investigaciones que analizan materiales didácticos diferentes al LT y se muestran poco esperanzadores con su frecuencia de uso (Caamaño *et al.*, 2021; Mielgo *et al.*, 2022), hallamos en el LINF una alternativa para que el profesorado innove su metodología y movilice en el alumnado el empleo de estrategias que le ayuden a convertirse en sujetos autónomos procesadores de información (Tabernero *et al.*, 2022). No obstante, somos conscientes de que los resultados obtenidos no pueden extrapolarse a otros contextos, sino que cobran sentido en el ámbito de estudio. Sin embargo, nuestros hallazgos podrían servir de inspiración para explorar otras realidades y verificar si se replican o no.

Para que finalmente sea una alternativa realista al LT y sea clave en la actividad escolar, resulta imprescindible partir de experiencias de innovación educativa que nazcan desde el deseo de afrontar un cambio de paradigma de manera paulatina, una realidad indispensable para hacer frente a los desafíos cognitivos y deontológicos que demanda la actual sociedad de la información. Consideramos que, como línea prospectiva, es

necesario continuar la experiencia de innovación desde una investigación evaluativa, con el fin de indagar de manera longitudinal en la cultura escolar y comprobar si lo que hoy parece un deseo, mañana es una realidad. Unido a esto, sería interesante incluir, en futuras investigaciones, análisis cuantitativos, ampliando la muestra de centros investigados. Esto contribuirá a una mejor comprensión de la realidad objeto de estudio y permitirá obtener conclusiones generalizables.

Referencias

- Alzate, M. V. (1999). El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, 21, 110-118.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Baró, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *MÉI: Métodos de Información*, 13(24), 67-90. <https://dx.doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-067090>
- Bernal, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En I. Carrillo Flores (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 290-295). Servei de Publicacions de la uvic-ucc.
- Berraquero, L., Maya, F. y Escalera, F. J. (2016). La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción. *Revista de dialectología y Tradiciones populares*, 71(1), 49-57. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.001.04>
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación Ecoem.
- Caamaño, R. M., Cuenca, D. T., Romero, A. S. y Aguilar, N. L. (2021). Uso de materiales didácticos en la escuela “Galo Plaza Lasso” de Machala: estudio de caso. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 318-329.
- Cambrá, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Castillo, A. V. y Jiménez, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción*, 32(7), 437-454.
- Castillo, M. J., Burgos, M. y Godino, J. D. (2022). Elaboración de una guía de análisis de libros de texto de matemáticas basada en la teoría de la idoneidad didáctica. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238787esp>
- Cervone, D. y Pervin, L. (2008). *Personalidad. Teoría e investigación*. El manual moderno.
- Dávila, D. y Elovich, S. (2022). Evaluating the Narrative Authenticity of Informational Nonfiction for Children. *The reading teacher*, 75(4), 505-511. <https://doi.org/10.1002/trtr.2078>

- Fabregat, S. (2019). El programa "Proyecto Lingüístico de Centro": una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia comunicativa en los centros escolares de Andalucía. *E-Sedll*, 2, 1-15.
- Fernández-Palop, M. P. y Caballero, P. Á. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Fernández-Rufete, A. (2022). *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Grilli, G. (2020). The New Non-Fiction Picturebook for Children: Mending the Rift between Science and Art. *Libri & Liberi*, 9(1), 75-89. <https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2020.1.5>
- Guëmes, R. M. (2001). Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de texto en las aulas. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 175, 76-83.
- Hartsfield, D. E. (2021). "Not Just for Us Nerds": Examining elementary teachers' perspectives of contemporary children's nonfiction. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 1-26. <https://doi.org/10.46328/ijres.1786>
- Hwang, S., Yeo, S. y Son, T. (2021). A comparative analysis of fraction addition and subtraction contents in the mathematics textbooks in the US and South Korea. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 511-521. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.208>
- Job, J. y Coleman, M. R. (2016). The importance of reading in earnest: Non-fiction for young children. *Gifted Child Today*, 39(3), 154-163. <https://doi.org/10.1177/1076217516644635>
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1(1), 62-73.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- Mielgo, I., Seijas, S. y Grande, M. (2022). Revisión sistemática de la literatura: Beneficios de los videojuegos en Educación Primaria. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 8(1), 31-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11144>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP. (2020a). *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP. (2020b). TIMSS 2019. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.
- Molina, S. y Alfaro, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021>
- Moss, B. (1991). Children's Nonfiction Trade Books: A Complement to Content Area Texts. *The Reading Teacher*, 45(1), 26-32.
- Murillo, M. (2003). El uso de los libros de texto en la enseñanza secundaria. Lo que los profesores opinan. *Uniciencia*, 20(1), 47-55.
- Onieva, J. L., Maqueda, E., Morales, A. F. y García, M. A. (2021). Estudio neurocientífico sobre el proceso de lectura en estudiantes de educación primaria con libros de texto en papel y digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 1-31. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.13683>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Quintero, L. E., Jiménez, F. y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 343-348.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 3 de marzo de 2022, 1-109. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Romero-Claudio, C., Florizo, B., Heredia, H. y Romero-Oliva, M. F. (2022). Un viaje a la ciencia: aportaciones de los libros ilustrados de no ficción a un proyecto de innovación pedagógica aeroespacial. En E. Larrañaga y S. Yubero (Comp.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 7-22). Dykinson.
- Romero-Oliva, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Romero-Oliva, M. F., Heredia, H., Trigo, E. y Romero-Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Romero-Oliva, M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 79, 51-59.

- Romero-Oliva, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1695-1717. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Sampérez, M., Taberero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Santos-Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>
- Suárez, M. (2019). Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa. *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 26-45.
- Taberero, R., Colón, M. J., Sampérez, M. y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Travé, G., Pozuelos, F. J. y Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 432, 51-53.
- Trigo, E., Heredia, H. y Romero-Oliva, M. F. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *Holos*, 2(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vega, C. A., Castro, A. Z., Erazo, J. C. y García, D. G. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-231. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1), s/p.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zárete, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Signos. Estudios de lingüística*, 52(99), 181-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149.

Anexo.

Modelo de consentimiento informado facilitado a los participantes

<p>Título del estudio:</p> <p>El libro ilustrado de no ficción como alternativa educativa al libro de texto, ¿deseo o realidad?</p> <p>Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes de que decida participar en dicho estudio, por favor, lea este consentimiento cuidadosamente.</p> <p>Este trabajo persigue analizar el papel que juega el libro ilustrado de no ficción frente al libro de texto desde las voces de los participantes en una experiencia de innovación basada en la implementación de libros ilustrados de no ficción en Educación Primaria. Más concretamente, se trata de conocer la percepción que tienen agentes internos al centro —tutores y equipo directivo— y agentes externos a este —investigadores participantes y asesor del Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera— con respecto a la utilización de los libros ilustrados de no ficción en la etapa de Educación Primaria y su posible alternativa a los libros de texto. El estudio será realizado en el marco del proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural", cuya investigadora principal es Rosa Taberero Sala, de la Universidad de Zaragoza.</p> <p>En todo momento se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos y se mantendrá siempre el anonimato en la redacción del artículo. Si usted se compromete a colaborar con nosotros, deberá participar en una entrevista compuesta por 3 dimensiones y 15 preguntas que será grabada. La duración será de 30 minutos aproximadamente. Una vez transcrita la entrevista, se le enviará la transcripción para comprobar si está de acuerdo o si le parece oportuno realizar alguna modificación. Aun así, puede decidir abandonar el estudio en el momento que lo desee.</p>
<p>Consentimiento informado y compromiso:</p> <p>Yo, _____ como persona involucrada en esta investigación, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en el trabajo "El libro ilustrado de no ficción como alternativa educativa al libro de texto ¿deseo o realidad?", tras haber conocido y comprendido en su totalidad la información e implicaciones de este.</p> <p>Nombre y firma de los investigadores:</p> <p>Nombre y firma de la persona que actúa como participante:</p>

Fuente: elaboración propia.