

La lectura de libros ilustrados de no ficción en el aula: ¿cómo ayudan a la formación del lector crítico?



Mireia Pérez Peitx

Alessia Corsi

En esta experiencia se favorecen los procesos de comprensión lectora a partir de la identificación e interpretación de los recursos ficcionales y no ficcionales de la obra *Panthera tigris* (Kalandraka, 2024). La propuesta reflexiona sobre la importancia de promover en el aula la lectura de libros de no ficción para la formación de lectores críticos.



Curated Lifestyle, Unsplash

¿Por qué leer libros ilustrados de no ficción en el aula?

Aunque se hable de libro de no ficción, debemos tener presente que las estrategias de los libros de ficción y de no ficción se cruzan indistintamente, puesto que, tal como nos recuerda Tabernero (2022), «las fronteras entre la ficción y la no ficción no se encuentran en la actualidad diferenciadas» (p. 49). A diferencia del tono enciclopédico de los libros de conocimiento, los nuevos libros ilustrados de no ficción ofrecen una interpretación personal y abierta del mundo, invitan al lector a maravillarse ante lo que observa, a participar en el texto, potencian los

aspectos materiales del libro, rompen la linealidad del discurso a favor de la fragmentariedad y generan preguntas más que dan respuestas.

Por lo tanto, nos encontramos ante libros híbridos que juegan, simultáneamente, con los recursos de los libros ficcionales y no ficcionales. Es decir, presentan información sobre un tema concreto, a pesar de que esta información ya no llega de manera clara, unívoca y sencilla, sino que se abre a la fragmentariedad y la ambigüedad propias del lenguaje literario. De esta manera, el lector ya no accede al conocimiento desde una perspectiva única, directa, sino que debe construir su interpretación de forma activa, interpretando y relacionando significados que se presentan de manera discontinua e, incluso, contradictoria.

Esta permeabilidad en la frontera entre la ficción y la no ficción no permite llegar al conocimiento desde el control, sino que se interpela al lector, un lector que se plantea preguntas ante lo que expone el libro, y que construye conocimientos a partir de la visión personal y parcial que le ofrece el libro. Por lo tanto, un lector que debe saber leer literariamente para poder identificar e interpretar las estrategias propias de la ficción, para descubrir qué dice el texto y qué le esconde. De acuerdo con Taberner (2022), la historia siembra en el lector la curiosidad para conocer más allá de los límites del libro.

Un itinerario lector colectivo entre ficción y no ficción

A la hora de diseñar la secuencia de obras y experiencias literarias para el grupo clase, hay que prestar mucha atención a la variedad de nuestras propuestas (Juan Cantavella y Reyes-López, 2023) y asegurarnos de que

también haya experiencias de lectura de libros ilustrados de no ficción. Concretamente, programamos momentos de lectura en voz alta por parte de la maestra, de lectura guiada y de conversación literaria también a partir de obras en las que la hibridación es el eje de construcción de sus propuestas. Cuando hablamos de hibridación nos referimos al lenguaje (visual y textual), al contenido (ficcional y no ficcional) y al tipo de lector (creativo y crítico).

Panthera Tigris: la experiencia

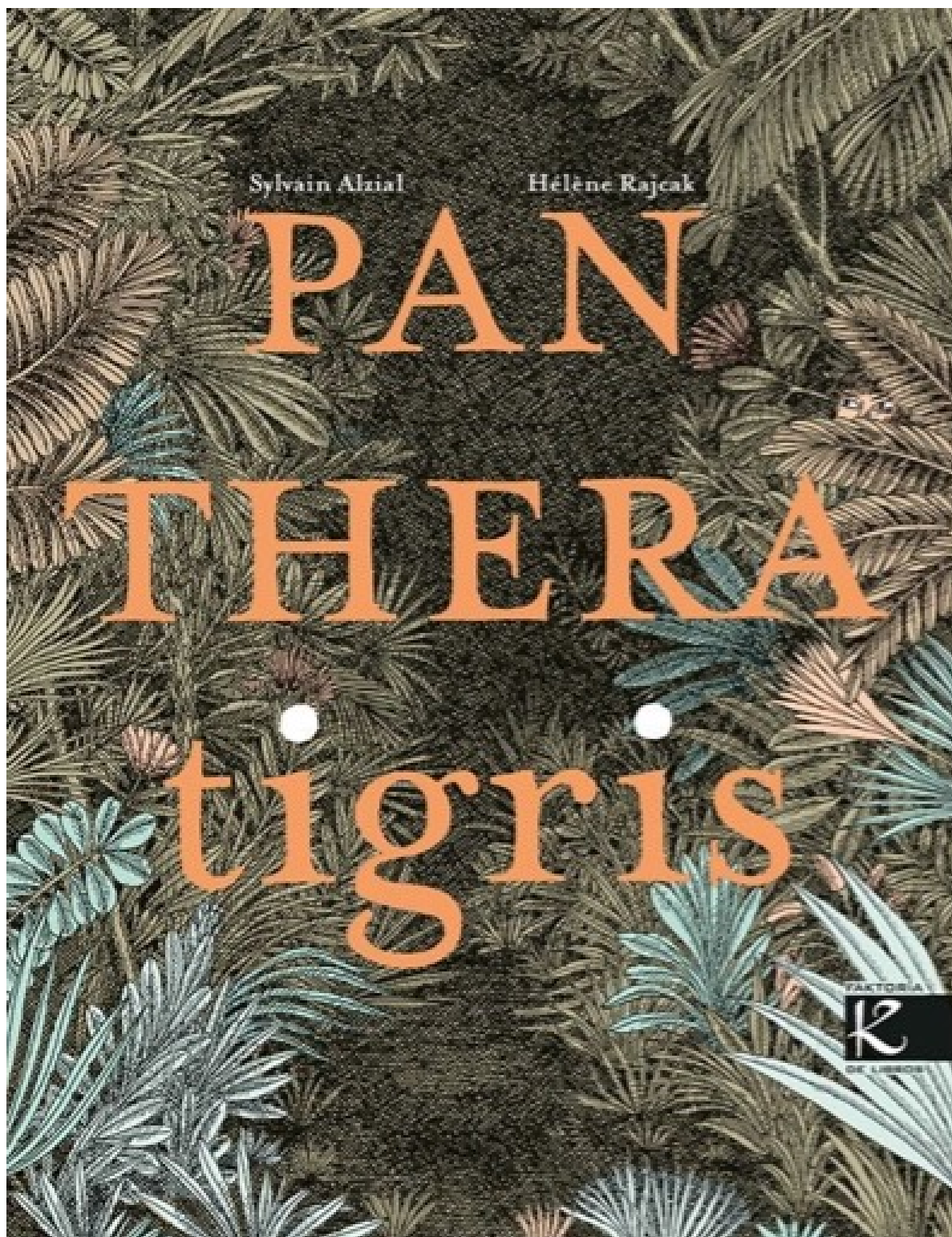
Esta experiencia educativa se llevó a cabo durante el curso 2023-2024, en tercero de primaria de la Escuela Xirinacs, una escuela pública de nueva creación ubicada en la Esquerra de l'Eixample de Barcelona.

Se enmarca dentro del área de lengua, concretamente en las franjas programadas de lectura en voz alta por parte de la maestra. En este caso, la lectura del libro es indisociable del análisis de la lectura y, para facilitar el acceso al contenido visual, se proyectaba escaneado al mismo tiempo que se leía en soporte físico en el aula.

Esta lectura, junto con las demás que había seleccionado el equipo docente —y que formaba parte de un repertorio variado de libros—, contribuye al despliegue de la competencia 4, comprender e interpretar textos escritos y multimodales, y de la 8, leer, interpretar y analizar, de manera progresivamente autónoma, obras o fragmentos literariamente adecuados del currículum de educación primaria (Decreto 175/2022). En esta franja se busca una lectura guiada, compartida, del docente con el grupo, donde el énfasis se pone en el despliegue de estrategias para

favorecer la comprensión del libro, así como el análisis de los elementos de este como artefacto cultural, en este caso, haciendo referencia a los elementos visuales, textuales y materiales. El trabajo de la lectura autónoma, que también es fundamental, está programado en otra franja.

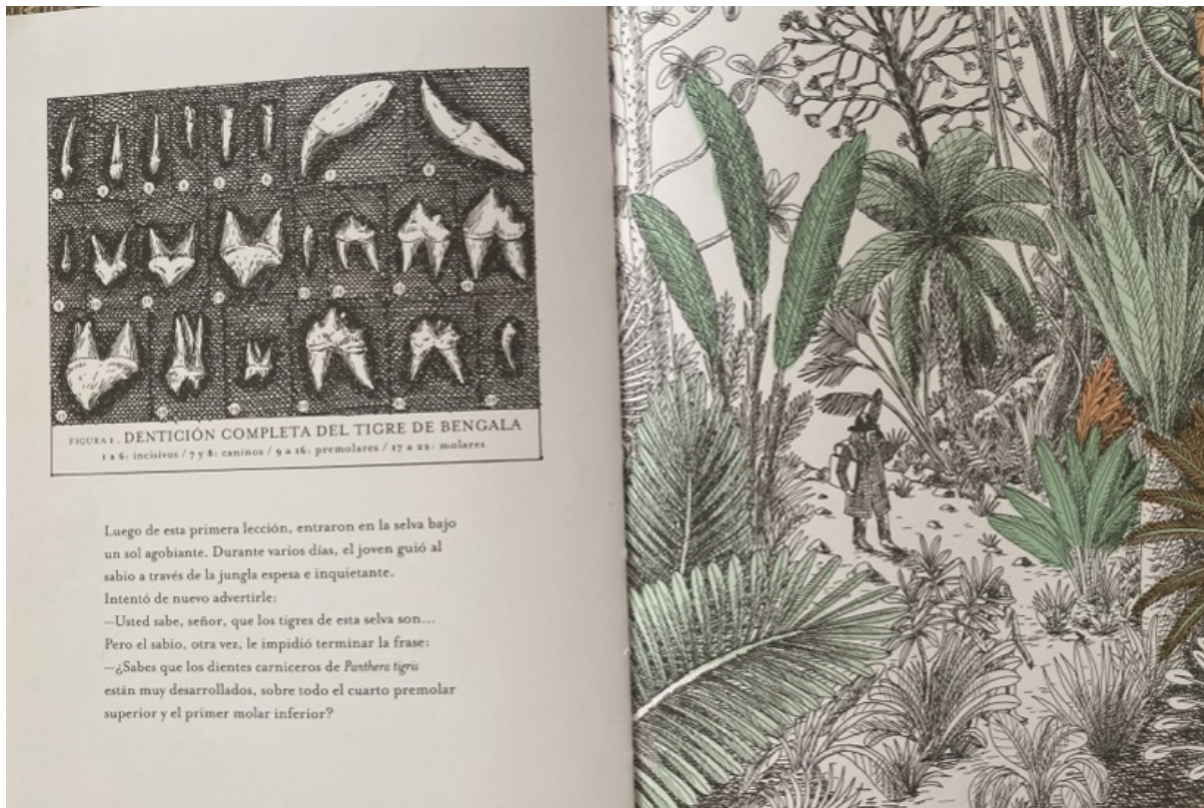
La obra *Panthera tigris*, de Sylvain Alzial y Hélène Rajcak (Kalandraka, 2024), narra la incursión en la selva de un sabio naturalista, con gran conocimiento teórico del tigre de Bengala, que se embarca en una expedición científica para encontrar un ejemplar. Un joven guía explorador lo acompañará en este intento.



Portada del libro

La lectura empieza, como de costumbre, con el análisis de la cubierta y demás elementos paratextuales. Los niños del grupo rápidamente identifican que no está escrita en catalán ni en castellano y, después de algunas aproximaciones, un niño dice que está en latín. La aportación sirve para reflexionar sobre el latín como lengua y su principal uso actual, que sirve para tener un nombre compartido independientemente de la lengua que se hable, de acuerdo con el Código Internacional de Nomenclatura Zoológica. La maestra también les anima a plantear hipótesis para identificar de qué ser vivo debe de ser el nombre científico a partir de la información textual, pero también de la visual. Al principio, se quedan con la interpretación más literal —pantera— pero muy pronto alguien relaciona *tigris* con el color naranja chillón —que, por ejemplo, también destaca en el lomo del libro— y llegan a la conclusión de que es tigre.

Rápidamente entramos en la dinámica de lectura compartida, en la que la docente lee para los niños —a la vez que ellos leen / visualizan / analizan la doble página escaneada en el proyector— y va formulando preguntas, orientadas a desplegar la comprensión y el análisis de los elementos del libro como, por ejemplo, ¿qué presenta la lámina del lado izquierdo de la pantalla? El texto habla de «dientes carniceros». Con la información que tenéis de la lámina, ¿cuáles diríais que serían? ¿Con qué nombre aparecen en la lámina?

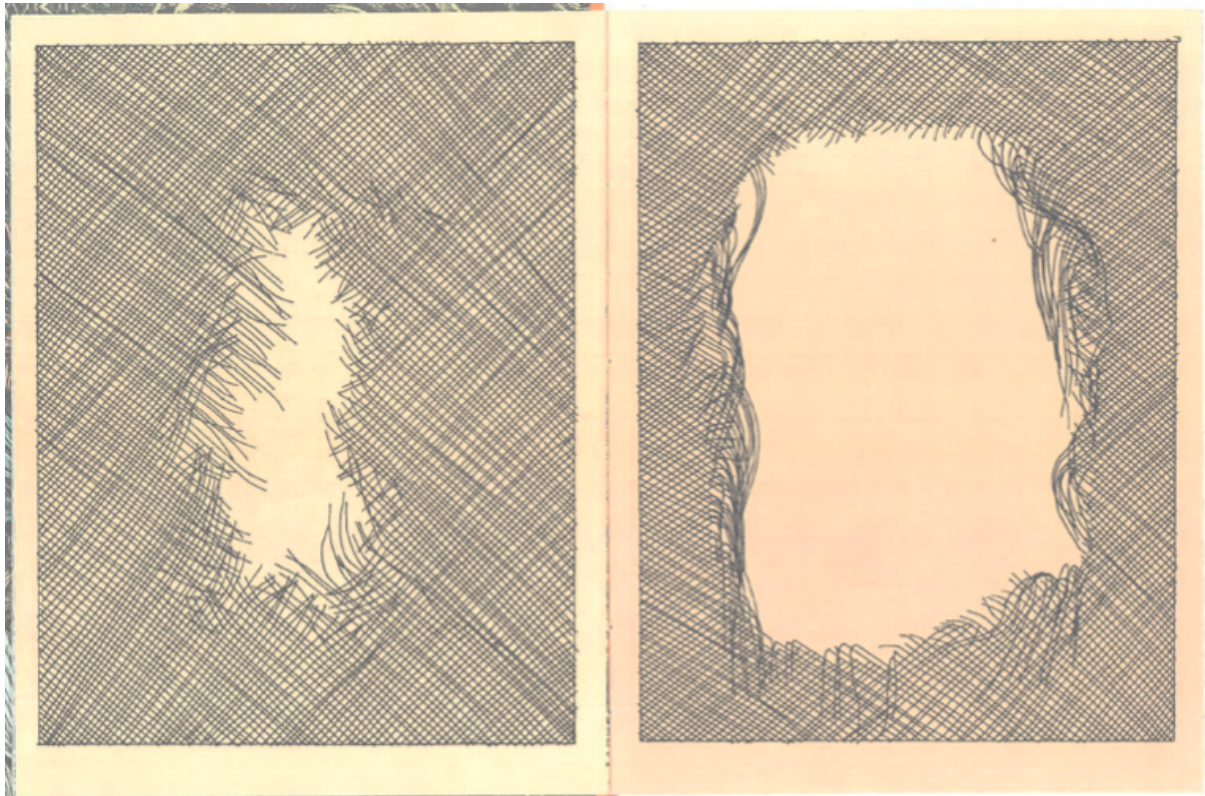


Análisis de los elementos del libro

Aparte de las preguntas más específicas vinculadas a páginas concretas, hay otras especiales (Chambers, 1993), que son aquellas que ayudan a entender la arquitectura de la obra. Por ello, es imprescindible que el docente que lee el libro se lo haya leído con atención antes. De este modo, puede centrar la atención en aquellos aspectos que ya sabe que son más relevantes. No obstante, en estos libros, las relecturas posteriores suelen hacer emerger elementos que, de entrada, se habían pasado por alto. Por eso, la relectura también es una práctica interesante de llevar a cabo en el aula, pero debe ser sobre textos muy seleccionados. Algunas preguntas especiales de este libro podrían ser: ¿Cómo utilizan los colores en el libro en relación con las páginas? ¿Pensáis que los dos estilos diferentes de las

ilustraciones nos dicen algo de los dos personajes del libro, el sabio naturalista y el guía explorador?

El punto álgido, como buena historia, está en la comprensión e interpretación del final de la obra literaria. Inicialmente, el grupo comparte una interpretación basada en el texto que la maestra ha leído, es decir, el lenguaje verbal. Después, a partir de algún detalle de la ilustración, alguien se atreve a cuestionarla, por lo tanto, incluye el análisis del lenguaje visual. Finalmente, alguien se atreve a realizar una tercera interpretación a partir de los elementos paratextuales como las guardas finales de la obra: «¡ha salido del libro!» —apuntando a la primera imagen de las guardas posteriores, dice «salió corriendo» —volviendo a leer una de las páginas anteriores, ¡y el tigre le ha seguido! —apuntando a la segunda imagen de las guardas posteriores.



Guardas finales del libro

La lectura acompañada –tanto de la maestra como del resto de personas del grupo– de este tipo de libros ayuda a los niños a establecer relaciones entre los elementos visuales, textuales y materiales de la obra, para ir incorporando estas estrategias en su competencia lectora y ampliar los conocimientos sobre un tema concreto.

El rato, lejos de ser de actitud pasiva, requiere de la escucha activa y atenta por parte de los niños, así como de una gran participación para analizar e interpretar, de forma conjunta, la obra. La gestión de las participaciones de los niños puede ser más espontánea –que hablen aquellos que levanten la mano–, aunque también puede ser la maestra

quien pida interpretaciones a personas concretas, para favorecer, y así se oigan aquellas voces que a menudo quedan más escondidas o para diversificar las intervenciones. En cualquier caso, resulta imprescindible explorar las aportaciones que realizan con preguntas del tipo: ¿Y cómo has sabido que...? ¿Y en qué te has fijado para decir que...? ¿Y qué te hace pensar que...? etcétera. De esta manera, se favorece la creación de un clima que promueve la interpretación literaria de la obra.

¿Qué aporta esta experiencia a la formación de lectores?

Para transferir esta experiencia es imprescindible:

- Incluir libros de no ficción de calidad en la selección de obras para el itinerario lector de los niños.
- Conocer muy bien las obras que ponemos al alcance de los niños.
- Seleccionar libros híbridos que animen al lector a abordar el discurso de forma más crítica.
- La creación de espacios de lectura compartida para mediar en estos nuevos procedimientos lectores no lineales.
- Mediar entre la lectura ficcional y no ficcional para favorecer el análisis y la comprensión de la obra literaria a partir del interés del lector.

Esta experiencia muestra cómo la lectura compartida de libros híbridos que juegan, simultáneamente, con los recursos de los libros ficcionales y no ficcionales ayuda a abordar los textos de forma más crítica y ofrece

una gran oportunidad para formar lectores activos, capaces de buscar y organizar la información para dotarla de sentido. El universo digital, en el que los niños van a navegar un día de forma autónoma, requiere de estrategias y habilidades lectoras para la búsqueda, selección, jerarquización y dotación de sentido de la información para convertirla en conocimiento.

Referencias bibliográficas

Chambers, A. (1993). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Generalitat de Catalunya. Departamento de Educación. (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)*, 8762.

Juan Cantavella, A. y Reyes-López, L. (2023). *La lectura literària a primària: orientacions per a l'ensenyament de la literatura*. Generalitat de Catalunya. Departamento de Educación.

Tabernero, R. (2022). *Leer por curiosidad: los libros de no ficción en la formación de lectores* (1.a edición). Graó.

Hemos hablado de:

- Lectura.
- Estrategias de lectura.

Autoría

Mireia Pérez Peitx

Maestra y profesora lectora de la Universidad de Barcelona

mireia.perez@ub.edu

Alessia Corsi

Maestra y profesora lectora de la Universidad de Barcelona

alessia.corsi@ub.edu

Este artículo fue solicitado por GRAÓ 6-12 en el mes de febrero de 2025 y aceptado en el mes de mayo de 2025 para su publicación.