

---

# Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto

Emotional processes of reading and learning in an illustrated non-fiction book and in a textbook

在非虚构绘本书籍和教科书中阅读和学习的情感过程

Эмоциональные процессы чтения и обучения в нехудожественной книге с иллюстрациями и в текстовом учебнике

---

**Marta Sanjuán-Álvarez**

Universidad de Zaragoza  
msanjlv@unizar.es  
<https://orcid.org/0000-0003-0853-7104>

**Rubén Cristóbal-Hornillos**

Universidad de Zaragoza  
rcristob@unizar.es  
<https://orcid.org/0000-0002-1354-6956>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2022/01/20  
Aceptado: 2022/04/25  
Publicado: 2022/10/03

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sanjuán-Álvarez, M., & Cristóbal-Hornillos, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. *Publicaciones*, 52(1), 57–77. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>

## Resumen

La consideración de los procesos emocionales del aprendizaje constituye una línea didáctica en auge, al igual que la edición de libros ilustrados de no-ficción para lectores infantiles o juveniles. La "nueva no-ficción" muestra una hibridación de géneros, estructuras textuales y códigos semánticos. Su cuidado formato, recursos interactivos y abundantes ilustraciones añaden componentes estéticos y lúdicos a la lectura y al aprendizaje, sin dejar de ofrecer contenidos rigurosos. Estas características distinguen a los libros ilustrados de no-ficción de los libros informativos y, sobre todo, de los libros de texto. ¿En qué medida añaden también importantes componentes emocionales a los procesos cognitivos del aprendizaje, habitualmente priorizados? ¿Cuáles de sus características crean "oportunidades para el aprendizaje" y lo refuerzan?

Utilizando los criterios del Orbis Pictus Award Committee, analizamos un libro ilustrado de no-ficción sobre el antiguo Egipto y lo contrastamos con la unidad didáctica de un libro de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre el mismo tema.

Los resultados muestran que la organización, diseño y estilo de la obra de no-ficción hacen atractiva la información, estimulan la actitud de indagación, la creatividad y el juego, refuerzan la construcción del sentido mediante la lectura recursiva y fusionan los componentes cognitivos y emocionales de la lectura y del aprendizaje, lejos de la mera asimilación de contenidos informativos.

En conclusión, la obra de no-ficción convierte el aprendizaje en una experiencia vívida, frente al enfoque más expositivo y frío del libro de texto.

---

*Palabras clave:* procesos emocionales del aprendizaje, procesos de lectura, libros ilustrados de no-ficción, libros de texto.

---

## Abstract

The consideration of the emotional processes of learning is a growing didactic line, as well as the edition of nonfiction illustrated books for children and young readers. The "new non-fiction" shows a hybridisation of genres, textual structures and semantic codes. Its careful format, interactive resources and abundant illustrations add aesthetic and playful components to reading and learning, while still offering rigorous content. These characteristics distinguish them from informative books and, above all, from textbooks. To what extent do they also add important emotional components to the cognitive processes of learning, usually prioritized? Which of its features create and reinforce "opportunities for learning"?

Using the criteria of the Orbis Pictus Award Committee, we analysed a nonfiction illustrated book about ancient Egypt and contrasted it with the didactic unit of a 1st ESO book on the same subject.

The results show that the organization, design and style of the nonfiction work make information attractive, stimulate the attitude of inquiry, creativity and play, reinforce the construction of meaning through recursive reading and fuse the cognitive and emotional components of reading and learning, far from the mere assimilation of informative content.

In conclusion, the nonfiction work turns learning into a vivid experience, as compared to the more expository and cold approach of the textbook.

---

*Keywords:* emotional processes of learning, reading processes, nonfiction illustrated books, textbooks.

---

## 摘要

对学习的情感过程的考虑以及为儿童或年轻读者出版的非虚构类绘本书籍构成了一条正在兴起的教学路线。“新型非虚构”展示了体裁、文本结构和语义代码的混合。其精心格式、互动资源和丰富的插图在提供严谨的内容的同时，也为阅读和学习增添了审美和趣味性。这些特征将非虚构绘本类书籍与信息书籍区分开来，尤其是与教科书区分开来。他们在多大程度上为学习的认知过程添加了通常会优先考虑的重要的情感成分？它的哪些特征创造了“学习机会”并对其进行加强？

我们使用 Orbis Pictus Award Committee 的标准，分析了一本关于古埃及的非虚构绘本类书籍，并将其与中学一年级 (ESO) 同一主题教学单元的教科书进行对比。

结果表明，非虚构作品的组织、设计和风格使信息具有吸引力，激发了探究、创造力和游戏的态度，通过递归阅读加强了意义的构建，融合了学习和阅读中的认知和情感成分，而不仅仅是对信息内容的同化。

总而言之，非虚构作品让学习成为一种生动的体验，而不是教科书更多的说明性和冷冰冰的方法。

---

关键词:学习的情感过程, 阅读过程, 非虚构绘本类书籍, 教科书。

---

## Резюме

Рассмотрение эмоциональных процессов обучения является растущим дидактическим направлением, как и публикация иллюстрированных нехудожественных книг для детей и юных читателей. Новый non-fiction демонстрирует гибридизацию жанров, текстовых структур и семантических кодов. Их аккуратный формат, интерактивные ресурсы и обилие иллюстраций добавляют эстетические и игровые компоненты к чтению и обучению, но при этом предлагают строгое содержание. Эти особенности отличают нехудожественные книги с картинками от информационных книг и, прежде всего, от учебников. В какой степени они также добавляют к когнитивным процессам обучения важные эмоциональные компоненты, которые обычно ставятся на первое место? Какие из их особенностей создают “возможности для обучения” и усиливают обучение?

Используя критерии комитета премии Orbis Pictus, мы проанализировали нехудожественную книгу с иллюстрациями о Древнем Египте и сравнили ее с учебным блоком учебника обязательной средней школы по той же теме.

Результаты показывают, что организация, дизайн и стиль нехудожественной литературы делают информацию привлекательной, стимулируют отношение к поиску, творчеству и игре, усиливают построение смысла через рекурсивное чтение и объединяют когнитивные и эмоциональные компоненты чтения и обучения, далекие от простого усвоения содержания информации.

В заключение следует отметить, что non-фикшн превращает обучение в яркий опыт, в отличие от более экспозиционного и холодного подхода учебника.

---

*Ключевые слова:* эмоциональные процессы обучения, процессы чтения, нехудожественные книги с картинками, учебники.

---

## Introducción

El análisis de los procesos emocionales del aprendizaje constituye una línea de reflexión didáctica en auge. Simultáneamente, se ha incrementado la edición de libros ilustrados de no-ficción para lectores infantiles o juveniles, tanto traducidos como originales en lengua española (Garralón, 2013). Son libros que atraen la curiosidad del lector sin dejar de ofrecer contenidos extraídos de sólidas bases científicas, invitan a la indagación y unen elementos ficcionales al contenido informativo, frente al carácter expositivo de los libros meramente informativos. Su cuidado formato, recursos interactivos y abundantes ilustraciones añaden componentes estéticos y lúdicos a los procesos de aprendizaje, en la línea del “instruir deleitando” horaciano, que repercuten en un procesamiento más profundo de los contenidos (Butterfield, 2002; Kesler, 2012). Esta “nueva no-ficción” se caracteriza por una hibridación de géneros, estructuras textuales y códigos semánticos, que pretende facilitar el aprendizaje (Gill, 2009; Martins & Belmiro, 2021). Frente al enfoque enciclopédico de los textos escolares, muchos libros de no-ficción examinan un tema único. Estas características los distinguen de los libros puramente informativos y, sobre todo, de los libros de texto.

Sin embargo, los libros ilustrados de no-ficción tienen en nuestro país un uso escolar muy restringido, quizá por la dificultad de integrarlos en unos currículos saturados, que favorecen una enseñanza expositiva y enciclopédica. En algunos países anglosajones, por el contrario, parecen haber desplazado a los libros de texto como recurso didáctico principal en áreas científicas o sociales (Hartsfield, 2021), con resultados de aprendizaje muy relevantes (Young et al., 2007; White, 2011; Hartsfield, 2021): contribuyen al desarrollo del vocabulario, al aprendizaje de contenidos, al interés por la lectura y al desarrollo de habilidades lectoras complejas, tanto de textos impresos como digitales, lo que facilita unos procesos de aprendizaje avanzados; los temas, anclados en el mundo real, favorecen la atribución de sentido.

Dos preguntas guían el presente trabajo: ¿En qué medida los libros ilustrados de no-ficción añaden importantes componentes emocionales a los procesos cognitivos de la lectura y del aprendizaje, habitualmente priorizados? ¿Cuáles de sus características básicas crean “oportunidades para el aprendizaje” (Hartsfield, 2021) y lo refuerzan?

Delimitamos inicialmente algunos procesos emocionales de la lectura y del aprendizaje para plantearnos de qué manera están presentes en los libros ilustrados de no-ficción. A continuación, analizamos un libro ilustrado de no-ficción sobre el tema del antiguo Egipto y contrastamos su enfoque del aprendizaje con el que ofrece la unidad didáctica sobre el mismo tema de un libro de texto de 1º de la ESO. El objetivo es valorar qué presencia tienen en estos dos materiales, y en qué modo, los componentes emocionales de la lectura y del aprendizaje, y qué beneficios se podrían derivar del uso escolar de buenos libros ilustrados de no-ficción.

## La dimensión emocional del aprendizaje

El término *afecto*, señala Arnold (2006), cubre una amplia área referida a los sentimientos, emociones, creencias y actitudes que influyen en nuestro comportamiento. Las emociones desempeñan un variado conjunto de funciones en el desarrollo personal y afectan a procesos mentales como la percepción, la atención, el razonamiento, la memoria y la creatividad. En general, un estado emocional favorable hace más eficaz la organización cognitiva (Bisquerra, 2009). A pesar de ello, las variables afectivas del aprendizaje han sido menos consideradas que las variables cognoscitivas, aunque

esa desatención puede producir unos efectos cognoscitivos contrarios a los deseados (Krathwohl et al., 1973).

La investigación desarrollada por psicólogos como Goleman (1995), Gardner (1999) o Bisquerra (2009) ha reforzado la idea de que los procesos emocionales son indispensables para el aprendizaje, no solo por los beneficios para el desarrollo cognitivo sino como parte del desarrollo integral de los individuos. De los múltiples procesos emocionales del aprendizaje destacamos los que, a nuestro juicio, más potencian ese desarrollo integral de los niños y jóvenes: la motivación para aprender, la creatividad, el juego y la imaginación.

Según Ausubel et al. (1983), la motivación no es indispensable para un aprendizaje breve, pero es absolutamente necesaria para el aprendizaje sostenido que interviene en una disciplina. Sus efectos se refieren a variables como la atención, la persistencia y la tolerancia a la frustración. La cuestión fundamental es cómo desarrollar y mantener el interés por la búsqueda del conocimiento. Para Delval (1983), ha dominado durante mucho tiempo la idea de que al niño no le interesa aprender y entonces hay que motivarlo de forma extrínseca. Desde una teoría intrínseca de la motivación, esta se vincula al desarrollo de intereses, actitudes y valores consustanciales a los individuos. Los niños llegan a la escuela con numerosas preocupaciones y preguntan por la explicación de las cosas. Lo que sucede frecuentemente, sostiene Delval (1983), es que esos intereses no se ven satisfechos en las aulas.

Las relaciones causales entre motivación y aprendizaje son recíprocas: la motivación y los intereses pueden surgir cuando se ha iniciado un aprendizaje, si este se presenta de manera atractiva. Para despertar la curiosidad intelectual, Ausubel et al. (1983) recomiendan emplear materiales que atraigan la atención y aseguren el éxito del aprendizaje, enfoques al que responden muchos libros de no-ficción.

En lo referente a la creatividad, la escuela debe contribuir a desarrollar los instrumentos intelectuales que hagan posible la adaptación a los problemas que plantee el mañana. La educación tiene el doble objetivo de transmitir y renovar la cultura, por lo que debería formar individuos capaces de crear, inventar y descubrir, no solo de repetir lo que han hecho otras generaciones. Las múltiples acepciones del concepto de creatividad (Esquivias, 2004) originan posiciones diversas sobre cómo potenciarla. Torrance (1965, 1980), Guilford (1967), Guilford et al. (1983), de la Torre (1982) y Gardner (1999) defienden que la creatividad puede darse en distintos grados y que es una necesidad intrínseca del individuo. La escuela puede desarrollar las dotes creativas latentes y fomentar ciertas habilidades de la inteligencia ligadas a ese desarrollo, como la búsqueda de causas y consecuencias, la asociación de elementos inusuales, la imaginación, la formulación de hipótesis y preguntas insólitas, las técnicas de indagación, etc.

Poner el acento sobre la actividad y el juego es una tendencia educativa surgida de la Escuela Activa, que se nutre del pensamiento de grandes pedagogos como Dewey, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori y Claparède. Todos ellos, con distintos matices, desplazan el centro de la educación del maestro al alumno y consideran a este no solo como sujeto de enseñanza, sino como "niño". De ahí la reivindicación de la actividad y el juego como vías para el aprendizaje (Sanjuán-Nájera, 1983). El niño, jugando, toma contacto con el mundo y desarrolla destrezas y conocimientos.

En cuanto a la imaginación, algunos psicólogos han destacado el papel fundamental que desempeña en el desarrollo psíquico, especialmente en la infancia y la adolescencia. Vygotsky (1930) diferencia dos tipos básicos de impulsos mentales: el "reproductor", vinculado con la memoria, reproduce normas de conducta ya creadas o

rememora antiguas impresiones, mientras que el “creador” reelabora con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos, y hace del ser humano un ser proyectado hacia el futuro. El fomento de la capacidad creadora constituye, para Vygotsky, una de las cuestiones más importantes de la pedagogía.

Bruner (1986) toma de Vygotsky algunas ideas para analizar de qué manera el lenguaje, creación cultural, contribuye a que un ser humano individual elabore aquellas *realidades mentales y mundos posibles* que le permiten construir interpretaciones coherentes de la realidad. Hay dos modalidades de pensamiento complementarias, la lógico-científica y la narrativa, con las que la mente humana ordena la experiencia y construye mundos mentales a través del lenguaje y otros sistemas simbólicos, que se convierten así en las principales herramientas educativas.

La concepción de la imaginación como vía de acceso al conocimiento enlaza con la obra de Rodari, ardiente defensor de la imaginación, la creatividad infantil y el valor liberador de la palabra como puntales del proceso educativo. Tanto su *Grammatica della fantasia* (1973) como los escritos recogidos en *Scuola di fantasia* (1983) plasman las ideas medulares de su pensamiento pedagógico, como la reivindicación de la utopía, que representa la capacidad de transformar la realidad mediante la imaginación, una facultad indispensable para el desarrollo moral e intelectual del niño, sino del hombre completo (Rodari, 1983).

Estas ideas nos permiten comprender el alcance que puede tener la hibridación característica en muchos libros ilustrados de no-ficción entre determinados componentes ficcionales que estimulan la imaginación y los componentes informativos, presentes unos y otros tanto en el texto como en las ilustraciones.

## La dimensión emocional de la lectura

La complejidad de los procesos de comprensión lectora implica que la lectura de un texto puede producir diferentes representaciones en la mente del lector: si se limita a extraer el significado alcanzará una *comprensión superficial*; si logra interpretarlo y elaborar un modelo mental, una *comprensión profunda*; si observa contradicciones entre textos diferentes, o entre el texto y lo que él pensaba, o incluso analiza las propiedades del texto, alcanzará una *comprensión crítica o reflexiva*. Cada tipo de comprensión requiere unas estrategias lectoras específicas (Sánchez-Miguel et al., 2010).

Sin restar importancia a estos procesos cognitivos, echamos en falta un reconocimiento de la relevancia de los procesos emocionales de la lectura, que indiscutiblemente repercuten en la comprensión e interpretación. El análisis del proceso lector desde un punto de vista emocional abarca un doble foco de interés: cómo afecta la lectura al lector en sus múltiples facetas vitales, afectivas, estéticas y éticas y, por otro lado, de qué manera las características emocionales y socioculturales del lector interactúan con el texto para producir sentido (Sanjuán-Álvarez, 2013). El lector aporta no solo habilidades cognitivas, sino experiencias, miedos, deseos, curiosidad, capacidad de imaginar. Simultáneamente, debe estar dispuesto a emprender la transformación que el texto puede ejercer en su visión del mundo, sus valores y su percepción de sí mismo, es decir, debe dejarse afectar por el texto. El componente emocional de la lectura, entendido como la posibilidad de vivir experiencias significativas que transforman, es clave para adquirir el gusto lector. La dimensión emocional del proceso lector supone una búsqueda activa de los significados que el texto le puede aportar *a cada lector*. Para ello se debe potenciar la lectura subjetiva, es decir, la posibilidad de que en el

aula se den interpretaciones múltiples y complementarias. Torrance (1980) anima a los docentes a educar lectores creativos, capaces de elaborar expectativas o hacer algo con lo que han leído, como reproducirlo con la imaginación, ampliarlo o transformarlo mediante actividades de creación verbal, plástica, dramática, etc.

Destacar las facetas emocionales del proceso lector redundaría en un mejor uso de la lectura como instrumento de aprendizaje, puesto que vivir experiencias de lectura significativas desde la primera infancia constituye una base emocional imprescindible sobre la cual asentar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de recepción cada vez más complejas, que contribuyan a dar el salto cualitativo desde la lectura impresionista a la capacidad de análisis y valoración crítica de los textos.

¿En qué medida este planteamiento metodológico basado en el concepto de *experiencia de la lectura*, que integra los componentes cognitivos y emocionales del proceso lector, se podría extender al tipo de lectura que se realiza para aprender contenidos curriculares, dirigida sobre todo a la lectura de textos informativos? Podría parecer que dar margen a las interpretaciones múltiples de los textos y a la creatividad del lector es poco compatible con la lectura de textos que intentan transmitir contenidos *incontrovertibles*, poco abiertos a interpretaciones subjetivas. Sin embargo, los actuales libros de no-ficción han buscado intencionadamente la hibridación entre arte y conocimiento, entre géneros informativos y géneros literarios. Como señala González-Lartitegui (2018), estos modos híbridos de presentar el saber responden a la ruptura con unos modelos científicos y escolares clásicos de aproximación al conocimiento, y pretenden atraer al lector infantil y juvenil de hoy, curioso, exploratorio, lúdico.

## Los procesos emocionales de la lectura y del aprendizaje en los libros ilustrados de no-ficción

El concepto de *libro informativo* se queda corto para abarcar la variedad y la compleja intencionalidad de esta nueva no-ficción, que pretende ir mucho más allá de los propósitos informativos, como señala Russell Freedman (1992, citado por Kesler, 2012) reconocido autor de libros de no-ficción:

Certainly the basic purpose of nonfiction is to inform, to instruct, hopefully to enlighten. But that's not enough. An effective nonfiction book must animate its subject, infuse it with life. It must create a vivid and believable world that the reader will enter willingly and leave only with reluctance. (p.340)

Kesler (2012) utiliza el concepto de *poetic nonfiction picture books* —que traducimos como libros de no-ficción “literarios”— para referirse a estos libros híbridos cuyo objetivo es crear procesos de lectura dinámicos y recursivos, es decir, un tipo de procesamiento de la información que no se agota con la primera lectura, debido al uso de un lenguaje figurado y a la riqueza de recursos estilísticos. Además del formato atractivo y la abundancia de ilustraciones, que los equipara al libro álbum y aporta un fuerte componente artístico, es frecuente la fusión entre estructuras discursivas de intención informativa y otros rasgos propios de la ficción narrativa (pequeñas tramas, personaje protagonista, etc.) o de la poesía (musicalidad, aliteraciones, disposición visual del texto, etc.). Advierte en muchos de ellos los criterios de calidad literaria establecidos por el comité del National Council of Teachers of English (NCTE) que otorga el Premio Orbis Pictus a los libros más destacados de no-ficción para niños (véase <http://www.ncte.org/awards>).



Para Kesler, el estilo literario no solo hace más atractiva la información, sino que intensifica el proceso de construcción del sentido. La musicalidad o el lenguaje figurado conectan con las emociones y la imaginación de los lectores infantiles y contribuyen a crear esos *mundos vívidos* de los que habla Freedman, es decir, iluminan y refuerzan los temas, crean el deseo de aprender sobre ellos y facilitan la interpretación. Siguiendo las ideas de Rosenblatt (1994), Kesler considera que estos libros literarios de no-ficción consiguen combinar la comprensión de los contenidos informativos (lectura eferente, atenta a los contenidos del texto) con la experiencia estética del lector. El uso artístico del lenguaje aumenta la implicación y contribuye a fusionar el componente cognitivo y el emocional como facetas inseparables de una experiencia vívida de lectura; en definitiva, asegura otra manera de aprender, lejos de la mera asimilación cognitiva de los contenidos, si bien para ello los profesores deben saber extraer todo su potencial, atendiendo no solo al contenido sino al estilo y a los efectos emocionales que puedan producir en los receptores.

Las ideas de Kesler sobre el estilo literario de muchos libros de no-ficción se aproximan al *lenguaje cálido* que Bain (2007) observa en los mejores profesores universitarios, que intentan hacer asequible y atractivo el conocimiento científico o humanístico. La información no la ofrecen de manera fría, sino que “leen” la mente de los alumnos y van recorriendo los temas como respuesta a preguntas implícitas o explícitas. Este estilo dialogado convierte el aprendizaje en un proceso intelectual de indagación y búsqueda de respuestas. Además, combinan la exposición de datos y conceptos científicos con ejemplos de la vida cotidiana, que facilitan la comprensión.

Los rasgos del estilo científico-divulgativo (Cassany, 2002) están muy presentes en los libros de no-ficción, que suelen distribuir las ideas en oraciones no muy largas y utilizan un léxico común, sin rehuir el empleo de términos específicos, explicados en el propio texto o mediante las ilustraciones. El recurso retórico más frecuente es la apelación al lector mediante preguntas o con el uso de una voz informativa en primera persona que a veces encarna en un personaje que guía la lectura. El estilo divulgativo no supone una degradación del conocimiento científico, sino un acercamiento a otros públicos, defiende Cassany (2002). En la misma línea, Garralón (2013) apuesta por el acercamiento de la ciencia al público infantil y juvenil a través de este género: “Los buenos libros informativos muestran cómo funciona el pensamiento científico: es decir, enseñan a ver, a observar, a clasificar y a deducir. La manera de combinar estos elementos dará como resultado un libro apasionante para los lectores” (p.50).

Otra característica de estos libros, relevante para los procesos emocionales del aprendizaje, es su cuidada materialidad. Son frecuentes los formatos poco convencionales y la presencia de solapas, desplegados, transparencias, etc., que aportan elementos de interactividad física. Para Bonnafé (2008), la manipulación de los libros por los niños es fundamental, pues facilita la observación detallada y la comprensión de los contenidos. Taberero (2019) explica este énfasis en la materialidad del libro como un deseo de diferenciar la lectura en papel de la lectura virtual: el libro ofrece unos límites, crea un espacio físico y unas propuestas de manipulación; los elementos desplegados, solapas, *pop-up*, etc., convierten al lector en cómplice necesario para la interpretación del discurso. Estos recursos refuerzan el juego y la actividad como procesos relevantes del aprendizaje infantil. Podemos afirmar que muchos de estos libros han sido concebidos como objetos artísticos. El componente artístico, presente también en los libros álbum, puede extenderse en los libros de no-ficción a todos los elementos constitutivos del género: índice, glosarios, tablas, gráficos, tipografía, además, por supuesto,



del formato y las ilustraciones. Junto al componente manipulativo, es frecuente que el enfoque lúdico y activo del aprendizaje se refuerce con la propuesta de actividades que estimulan la creatividad y obligan a ampliar la información o a hacer algo nuevo con ella.

## Método

Para realizar el análisis comparado de la obra de no-ficción y la unidad del libro de texto hemos seguido los criterios del *Orbis Pictus Award*, premio que otorga cada año, desde 1989, The National Council of Teachers of English para reconocer la excelencia en los libros de no-ficción para niños publicados en Estados Unidos. El jurado utiliza cuatro criterios: "exactitud" (*accuracy*), "organización" (*organization*), "diseño" (*design*) y "estilo" (*style*). Hemos aplicado estos criterios tomando como referencia las apreciaciones de algunos expertos de dicha organización (Zarnowski et al., 2001), en su análisis comentado de las obras premiadas en la primera década. Además, hemos conectado los criterios con los procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje anteriormente descritos.

El criterio de *exactitud* o *precisión* alude al rigor científico en el texto y en las ilustraciones, el empleo de documentación adecuada, la evitación del antropomorfismo y la distinción entre hechos e interpretaciones. El criterio de *organización* valora si la estructura general de la obra (por ejemplo, de lo general a lo específico, o a la inversa) contribuye a la comprensibilidad de la información. El criterio de *diseño* valora el formato, que el libro sea atractivo, legible, que las ilustraciones estén bien situadas y complementen el texto. En cuanto al *estilo*, se valora si el lenguaje es rico, con terminología adecuada, si revela entusiasmo y estimula la curiosidad y el asombro.

En las conclusiones del análisis añadimos un quinto criterio, la *utilidad para la docencia en el aula*, con el que valoramos la adecuación del libro a los grupos de edad a los que va destinado, así como su contribución al currículo, siguiendo las indicaciones del *Mock Orbis Pictus Award. Getting started guide* (<http://www.ncte.org/awards>):

In addition, each nomination should be useful in classroom teaching for grades K–8, should encourage thinking and more reading, model exemplary expository writing and research skills, share interesting and timely subject matter, and appeal to a wide range of ages.

## Análisis de un libro de no-ficción

El libro seleccionado es: Crow, N., & Burke, F. *Tom viaja en el tiempo. Antiguo Egipto*. Zaragoza: Edelvives, 2020. 48 páginas, formato: 221mm x 296mm, tapa dura. Traducción de Pepa Arbelo de la obra original *Find Tom in Time: Ancient Egypt*. Nosy Crow Limited, 2019.

La edición española pertenece a la colección Ideaka de Edelvives, que agrupa libros de conocimiento, creación artística, observación, juego y actividades, con el propósito de animar a descubrir el mundo y profundizar en el conocimiento de una manera lúdica (<https://www.edelvives.com/es/Catalogo/p/antiguo-egipto>).

Figura 1

Tom viaja en el tiempo. Antiguo Egipto



Se trata de una obra híbrida que mezcla ficción y no-ficción, aunque de forma separada, ya que enmarca la exposición informativa en la narración ficcional. Podemos incluirlo, por tanto, en el género que Kesler (2012) denomina *poetic nonfiction picture book*. Además, presenta una tercera línea, lúdica, bajo el título “¿Puedes encontrar...?”, que apela al lector y propone buscar tanto personajes y elementos de ficción como de no-ficción en las ilustraciones. Los distintos géneros textuales se diferencian de forma clara, como aconsejan Gill (2009) o Bamford y Kristo (2000, como se citó en Gill, 2009), que denominan a este subgénero *informational picture storybook* porque la no-ficción es conducida a través de una narración con personajes inventados y tiene como objetivo acercar el contenido informativo a los intereses del lector. Ambas partes, la ficción y la no-ficción, se distinguen desde el punto de vista del formato y la tipografía para evitar cualquier confusión. La ficción narrativa no entra en conflicto con la información, sino que actúa como un simple telón que presenta a los protagonistas perdidos en cada uno de los escenarios.

## Exactitud

Desde la cubierta se destaca la colaboración del Museo Británico, máxima autoridad en la materia, lo que puede producir en los lectores una actitud inicial de admiración y motivación para el aprendizaje.

Para facilitar la asimilación de la información la obra ofrece diversos recursos de apoyo, sin entorpecer la lectura del texto principal. Así, al final del libro un solucionario resuelve las actividades de búsqueda; para ello se reproducen en miniatura todas las ilustraciones y se localizan los elementos ocultos. Un glosario del vocabulario específico destacado tipográficamente en el libro (nombres de objetos, lugares y costumbres del antiguo Egipto, dioses y diosas) ofrece una pequeña explicación de cada término. Por último, antes de las guardas finales, un índice alfabético recoge 84 conceptos, con la indicación de las páginas en que aparecen.

La obra muestra un importante nivel de detalle en las explicaciones e ilustraciones, lógicamente limitado por los hallazgos científicos y por la intención divulgativa. Así se describe el embalsamado: “El cuerpo se limpiaba con especias y vino de palma y se cubría con un tipo de sal especial llamado natrón durante 40 días antes de lavarlo” (p. 23). Lo mismo sucede con las ricas ilustraciones que acompañan cada subtema. Así, el taller de embalsamado representa los objetos con los que se extraían los órganos de los fallecidos y los vasos capones donde se guardaban. La autenticidad de estos detalles queda avalada por la colaboración del Museo Británico.

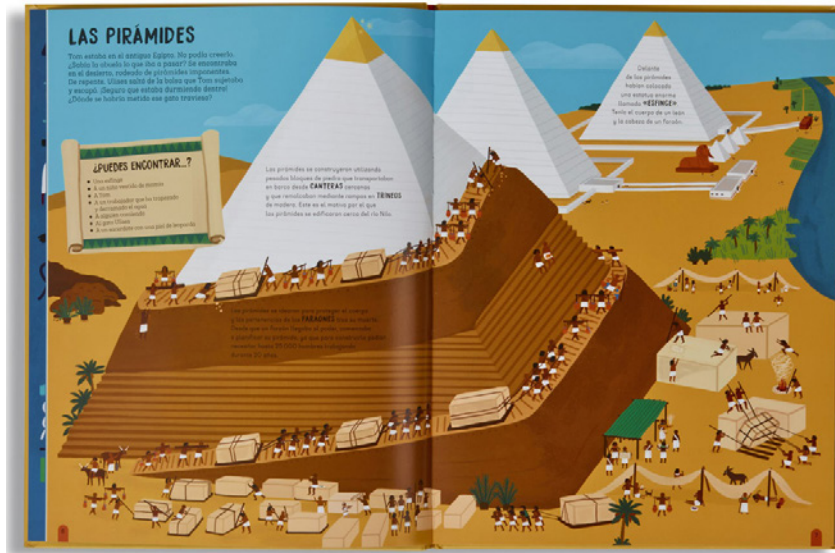
## Organización

Como se ha adelantado, los contenidos de no-ficción están enmarcados por una narración ficticia. Inicialmente encontramos unas guardas en color azul y dibujos que simulan los pictogramas de un jeroglífico, seguidas de un pequeño prólogo titulado “Acerca del antiguo Egipto”, en el que además de introducirse el tema se hace un guiño a esa mezcla de ficción y no-ficción: “Puede que algunos de los lugares que Tom visita en este libro no coexistieran en la misma época, pero todos ellos forman parte de la cultura y la historia del antiguo Egipto” (p. 1). A continuación, en la parte superior de la hoja de créditos, una ilustración presenta a los protagonistas (Tom, la abuela Bea y el gato Ulises) y un mensaje anima al lector a conocer a estos personajes y a localizar el escarabajo oculto en cada escena. La página siguiente contiene un índice, enmarcado de nuevo entre motivos egipcios.

La narración ficticia, a modo de encuadre, ocupa la primera doble página y la última, tituladas respectivamente *Introducción* y *En casa*. El resto del libro está formado por trece dobles páginas, compuestas por una ilustración que ocupa todo el espacio y varios textos insertados. En cada doble página el primer texto incluye un título y un párrafo narrativo que da continuidad al relato y sirve de hilo conductor. Los textos informativos ocupan entre tres y cuatro párrafos en cada doble página y tienen una tipografía de menor tamaño. Adoptan principalmente un modo expositivo y describen la forma de vida del antiguo Egipto en relación con la escena representada. Por último, encontramos siempre, escrita en un papiro, una actividad titulada “¿Puedes encontrar...?”

Figura 2

Tom viaja en el tiempo. Antigua Egipto



Cada doble página se centra en un subtema, siguiendo lo que Garralón (2003) denomina una estructura interna enumerativa. El recorrido de Tom detrás de su gato Ulises es el marco narrativo que facilita la conexión entre las distintas escenas temáticas: las pirámides, el cortejo fúnebre, el enterramiento de una momia, el río Nilo, los campos de cultivo, el mercado, el templo, la escuela de escribas, el taller de embalsamado, la vivienda, la residencia de un noble, el banquete y la fiesta en el río. Esta estructura enumerativa permite optar por la secuencia narrativa lineal de los protagonistas o bien saltar de una escena a otra. La organización del libro es, por tanto, muy clara e intuitiva, además de resultar flexible y acorde a los intereses de cada lector, una característica cada vez más habitual en este género:

Many of us on the Orbis Pictus Award Committee are quite comfortable with a linear approach to experiencing and using nonfiction. For years the nature of the handheld book has supported this approach. But in recent years, we have been encountering books that do not appear to be this straightforward (Kerper, 2001, p. 31).

La navegación dentro de cada doble página responde al recorrido lógico de izquierda a derecha y de arriba abajo, si bien puede hacerse también de forma aleatoria, ya que cada elemento verbal tiene cierta autonomía. El contenido informativo sigue patrones que se repiten, por ejemplo, de lo general a lo concreto o anecdótico. Así, en la escena del templo, el primer párrafo señala sus características generales y el último informa de situaciones excepcionales como la de sacar al exterior las estatuas para venerarlas.

La tipología de la obra responde a lo que Paladin y Pasinetti (1999, como se citó en Garralón, 2013) denominan divulgación visual documental: un código visual rico y variado y una maquetación atractiva que favorecen la difusión de un tema de forma accesible pero exhaustiva. Hay además una clara intención de interrelacionar distintas partes, tanto a través del glosario y el índice alfabético, que permiten al lector buscar

lo que le interesa, como de la conexión de ideas, símbolos y personajes dentro de cada escena y entre estas. La actividad lúdica de búsqueda acentúa la observación y ayuda a profundizar en algunas ideas y conceptos que aparecen en la ilustración. Así, en la escena del cortejo fúnebre, además de buscar a los personajes ficticios (Tom y el gato Ulises) se propone buscar a dos flautistas, una máscara de chacal, un halcón, etc.

La abundancia de detalles, verbales y visuales, y la actividad de búsqueda visual incitan a volver sobre lo ya leído y visto. Estas características favorecen la implicación del lector y los procesos de indagación en la información, que no se agota con una lectura única.

## Diseño

El diseño del libro resulta muy atractivo visualmente, con características propias de los libros-álbum, como es ya habitual en los libros de no-ficción (Gill, 2009; Kesler, 2012; Hartsfield, 2021; Martins & Belmiro, 2021). Tiene una encuadernación cartoné y un formato grande y algo más cuadrado que el DINA4 que aporta un toque de distinción. Destaca la cuidada selección cromática de las cubiertas, en un tono amarillo dorado que evoca la arena del desierto. En la cubierta delantera, sobre este fondo, encontramos la primera parte del título y el nombre de la ilustradora. En medio se inserta la segunda parte del título, sobre un papiro azul. En la parte superior se destaca la colaboración del British Museum; y en la parte inferior el nombre de la colección y la editorial. Todavía encontramos otro texto más en un cartel que sujeta uno de los personajes, aludiendo al carácter lúdico del libro: "Soy Tom, búscame". Un total de seis mensajes, cada uno con una tipografía distinta, lo que ejemplifica el papel diferenciador que juega la tipografía en el libro.

La contracubierta sigue este mismo diseño, con un primer mensaje que refuerza el sentido lúdico: "¡Tom y su gato se han perdido a través del tiempo!"; y una nueva apelación al lector que revela el carácter informativo que se esconde tras la apariencia lúdica y ficticia del libro: "¡Viaja al antiguo Egipto y descubre datos fascinantes sobre este pueblo!". En la parte inferior se alude de nuevo al apoyo del Museo Británico, un claro reclamo comercial.

Las guardas muestran unos jeroglíficos sobre un fondo azul oscuro. Este diseño se extiende al reverso de la página interior, y da paso a un tono azul claro en las páginas del prólogo, créditos e índice. El resto de la obra es también de gran intensidad cromática, con predominio de azules y ocre, en consonancia con los colores de las cubiertas y las guardas.

Los personajes y objetos dibujados en las ilustraciones tienen un estilo simbólico, como los dibujos del antiguo Egipto, con gran profusión de detalles y toques humorísticos. Como ejemplo, en la escena del mercado vemos a dos vecinos saludándose, dos hombres discutiendo, un niño robando una pieza de fruta, un gato llevándose un pez, etc. (pp. 16-17). La propuesta lúdica nos pide que reparemos en algunos de estos detalles.

Cada doble página representa una escena del antiguo Egipto mediante un contenido atractivo y al mismo tiempo legible. Las escenas se dividen internamente mediante la distribución de colores y líneas, ya sean rectas, como en la escena del mercado, o curvas, como en la escena del Nilo, en la que delimitan las orillas del río, el horizonte de los campos, la vegetación o la armadura de los barcos (pp. 13-14). La composición de cada ilustración resulta dinámica, a pesar de representar una instantánea, y favorece

la navegación por las distintas subescenas de la imagen para pasar de lo general a lo particular o viceversa.

Imagen y texto se complementan desde un punto de vista informativo, siendo más descriptiva y rica en detalles la ilustración, que amplía así el contenido del texto, aunque este, a su vez, contextualiza y aclara aquello que no llega a explicar la imagen: “Durante las fiestas, los anfitriones ocupaban una plataforma elevada, mientras que sus invitados se sentaban en taburetes. Como no había cuchillos ni tenedores, todos comían con las manos” (p. 29). Esta complementariedad facilita los procesos de comprensión y descarga al texto de buena parte de la densidad informativa (Garraón, 2013).

Desde la perspectiva de los procesos emocionales de la lectura, apreciamos que el componente artístico del libro en su conjunto, y de cada doble página en particular, consiguen hacer atractivo el aprendizaje a través de la lectura y la observación visual, lo que responde, sin duda, al objetivo de *instruir deleitando*.

## Estilo

La búsqueda del gato Ulises por parte de Tom funciona como hilo narrativo que conecta la sucesión de las dobles páginas, hasta que se encuentran al final. En la narración encontramos recursos propios de la literatura infantil, como la repetición de estructuras y palabras al describir a los dos protagonistas. Se utiliza un estilo cercano, simple y directo, con diminutivos y expresiones coloquiales como “echar una cabezada”. La intriga y el diálogo entre los protagonistas reclaman el interés y la curiosidad del lector. La verosimilitud narrativa se consigue con el recurso de un amuleto mágico que recibe Tom de su abuela y que lo transporta al antiguo Egipto con un “¡Zas!”, la misma interjección que los devuelve a casa al final. Se observan rasgos literarios como las exclamaciones y preguntas retóricas: “¡Seguro que estaba durmiendo dentro! ¿Dónde se habría metido este gato travieso?” (p. 6), “¿Sería Ulises?” (p. 10). Este recurso se mezcla con otros, como las enumeraciones: “Dentro había una sala llena de personas, sacerdotes y... ¡cadáveres!” (p. 22). El narrador extradiégetico nos presenta reflexiones y sensaciones del protagonista desde un punto de vista omnisciente para acentuar la intriga: “Era algo impresionante, aunque también daba un poco de miedo” (p. 10). La perspectiva del protagonista actúa también como conexión entre la ficción y la no-ficción: “Tom vio a unos agricultores trabajando en el campo. Estaban completamente embarrados” (p. 14).

Los textos informativos presentan principalmente un discurso expositivo centrado en describir partes o características (“Las casas solían constar de 3 o 4 habitaciones”) (p. 24), articulado a veces con estructuras comparativas, que pueden tomar como referente la actualidad (“En lugar de máquinas y tractores, los agricultores usaban bueyes”) (p. 15). También encontramos secuencias temporales para explicar algunas costumbres o procesos (“Primero, se extraía el cerebro introduciendo un gancho en la nariz. Después, se hacía un pequeño corte en el costado izquierdo del cuerpo y se sacaban los órganos del cuerpo”) (p. 22) y estructuras causales (“El corazón se dejaba dentro del cuerpo porque los antiguos egipcios lo consideraban el centro de la personalidad y la inteligencia de una persona”) (p. 22).

El estilo divulgativo intenta hacer asequible el conocimiento científico y humanístico que encierra el tema. Huye de un lenguaje excesivamente técnico, pero también de un lenguaje ñoño. Para ello se usa una sintaxis sencilla y ágil, con estructuras gramaticales habituales que facilitan la comprensión. La selección léxica combina un vocabulario



común con algunos tecnicismos o palabras específicas, que aparecen destacadas con mayúsculas y explicadas en el propio texto o en el glosario final: “Los antiguos egipcios no usaban dinero, sino que intercambiaban mercancías que tuvieran el mismo valor. A veces también podían pagar con pequeñas piezas de oro y plata que medían en DEBEN (una unidad de peso tradicional en el antiguo Egipto)” (p. 16).

La información se centra en los hechos demostrados, si bien se deja espacio para las interpretaciones múltiples y para efectos emocionales como el asombro. Así, cuando se explica el enterramiento de una momia se alude a que “los antiguos egipcios creían que para llegar al más allá necesitarían conservar su cuerpo en forma humana” (p. 10) y se señala que “el fallecido –según las creencias de los antiguos egipcios–, sería llevado en barca hasta un inframundo llamado Duat, lleno de peligros terribles y difíciles pruebas” (p. 11). Para saciar la curiosidad infantil sobre estos temas se incluye en el glosario una explicación ampliada de conceptos como “Duat”.

Predomina, por tanto, un lenguaje cálido, en el sentido que describe Bain (2007). El autor transmite la información con el entusiasmo que provoca la novedad del hallazgo en lugar de referirla como si el lector ya debiera conocerla, y trata de mantener la atención de este en cada escena mediante el diálogo y preguntas que lo implican intelectual y emocionalmente. En la parte de ficción, los recursos literarios, aunque sencillos, conectan el aprendizaje con las emociones, la imaginación y la subjetividad de los lectores, como destaca Kesler (2012). La parte informativa no supone una ruptura estética respecto al texto de ficción: la misma voz narrativa se centra ahora en exponer y mostrarnos a través de las ilustraciones informaciones y hechos sobre el antiguo Egipto. Desde la perspectiva del aprendizaje, el tono cálido del estilo acentúa la curiosidad y el asombro del lector hacia un tema ya de por sí interesante.

## Comparación con el libro de texto

Hemos escogido 1º de ESO para llevar a cabo el análisis comparado porque en este curso el Antiguo Egipto tiene un espacio suficiente en el currículo y en los libros de texto. El libro seleccionado es:

García Sebastián, M. & Gatell Arimont, C. (2016). *Geografía e Historia. 1.º ESO* (vol. II: *Historia*). Vicens Vives.

El capítulo 10 se dedica a “Las primeras civilizaciones: Mesopotamia y Egipto”, coincidiendo con el bloque 3 del currículo: “La Historia Antigua: las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura”. (BOE, 2015, p. 300).

El análisis sigue los mismos criterios de exactitud, organización, diseño y estilo. La *exactitud*, en este caso, viene garantizada por la especialización de la editorial en libros de texto educativos y de los autores en el área de conocimiento. Además, el libro cuenta con los recursos habituales en los libros de texto (índices, anexos, enlaces externos y resúmenes).

En cuanto a la *organización*, la doble página inicial presenta una foto de unas pirámides, en la que destacan el color amarillo de la arena y la pirámide y el azul del cielo, de manera similar al libro de no-ficción. Sobre esta imagen se superponen el número del tema, el título y una pregunta para atraer la atención: “¿Cómo se organizaron los primeros Estados de la Antigüedad?”. Esta pregunta se dirige a un plano cognoscitivo, frente a las del libro de no-ficción, que apelaban a aspectos más emocionales. También es evidente el uso de un lenguaje más técnico. La introducción que aparece en



un recuadro se dirige a la localización temporal y espacial de las civilizaciones egipcia y mesopotámica. A continuación, se incluyen algunas preguntas que pretenden provocar el interés sobre la imagen y conectar con los conocimientos previos del lector, dando por hecho que lo que no sepa será respondido en el capítulo: “¿A qué civilización pertenece la imagen? ¿Cómo lo has conocido? ¿Sabes qué representan estas pirámides?” (p. 177).

Otra pregunta encabeza la siguiente doble página: “¿Por qué las primeras civilizaciones surgieron a orillas de grandes ríos?”. En el interior encontramos epígrafes que explican el control de las aguas, el crecimiento agrícola y el surgimiento de las escrituras cuneiforme y jeroglífica. En esta parte se representa, con estilo realista, a un hombre egipcio escribiendo con un cálamo sobre un papiro y un cartucho con escritura jeroglífica. Los dibujos vienen acompañados de un texto explicativo: “Los escribas eran los únicos que dominaban la compleja escritura jeroglífica” (p. 179). Esta ilustración es similar a la que aparece en la escena de la escuela de escribas del libro de no-ficción (pp. 20-21), pero en este el estilo es más simplificado y el texto utiliza expresiones subjetivas que interactúan con la dimensión emocional del lector: “Los escribas gozaban de mucho respeto en el antiguo Egipto porque sabían leer y escribir jeroglíficos”. Además, la obra de no-ficción se vale de la actividad lúdica para proponer la búsqueda de “un escriba que ha roto su pincel de caña” (p. 21) y del glosario para profundizar en la explicación de los jeroglíficos, mientras que el libro de texto remite a una página web de la misma editorial para ampliar las informaciones.

No analizamos la siguiente doble página, dedicada a Mesopotamia. A continuación, cinco dobles páginas abordan cinco subtemas del antiguo Egipto, siguiendo también una estructura enumerativa: El Egipto de los faraones; Habib y Merit, dos hermanos del valle del Nilo; La religión egipcia; ¿Dónde se esconde el dios del templo?; Tumbas para la inmortalidad.

En algunos casos, un subtema del libro de texto se corresponde con varias escenas del libro de no-ficción, como sucede con el de la religión egipcia (pp. 186-187), que en el libro de no-ficción abarca el cortejo fúnebre (pp. 8-9), el enterramiento de una momia (pp. 10-11) y el taller de embalsamado (pp. 22- 23). Frente a la exposición lineal y lógica del libro de texto, la representación mediante escenas hipotéticas del antiguo Egipto en el libro de no-ficción implica un enfoque más flexible y abierto de la información, que deja espacio a la interpretación. El libro de no-ficción utiliza distintas estrategias para acercar los contenidos históricos a los conocimientos, gustos e intereses del receptor que, de esta forma, puede comprender de forma *vívida* las distintas “caras” de la vida en esta época, indagar sobre estas, descubrir realidades ocultas –a veces humorísticas–, e incluso contrastarlas con sus propias experiencias, es decir, alcanzar experiencias significativas de lectura. Así, la referencia del libro de texto a que “la población era muy supersticiosa y acostumbraba a protegerse de los malos espíritus con amuletos” (p. 186) se aborda en la obra de no-ficción de una forma mucho más emocional, pues un amuleto es el detonante del viaje de Tom al antiguo Egipto.

Otro tema, la división social de la sociedad egipcia, aparece descrito en el libro de texto en las dos páginas sobre el Egipto de los faraones (pp. 182-183). Después de un párrafo dedicado a sus orígenes y unificación, hay un epígrafe sobre el poder absoluto del faraón y otro sobre los distintos grupos sociales. La ilustración, casi a página completa, muestra un personaje representativo de cada grupo, con su explicación. En el libro de no-ficción esta división social se deduce de forma más intuitiva observando varias escenas interrelacionadas: la vivienda (pp. 24-25), la residencia de un noble (pp. 26-27) y el banquete (p. 28), que permiten al lector comprender los privilegios que

tenían unos grupos sociales frente a otros. A ello contribuyen también las múltiples subescenas representadas, como la del esclavo abanicando a una mujer noble.

El libro de no-ficción dedica dos escenas a la importancia del agua en la sociedad egipcia (El río Nilo, pp. 12-13, y La fiesta en el río Nilo, pp. 30-31), un elemento fundamental del antiguo Egipto que el libro de texto aborda al comienzo del tema para explicar el surgimiento de las civilizaciones antiguas, y que también está presente en las dos páginas que contienen la narración ficticia sobre Habib y Merit, dos hermanos del valle del Nilo (pp. 184-185). Habib es un joven campesino egipcio que ha crecido en una aldea a orillas del río Nilo, mientras que Merit, su hermana mayor, se trasladó a una ciudad de artesanos. Cada página representa, mediante sus historias y sendos dibujos a media página, la forma de vida en una aldea agrícola y en un barrio de artesanos, que se corresponden, en la obra de no-ficción, con las escenas de los campos de cultivo (pp. 14-15) y el mercado (pp. 16-17), dos modos de vida, el rural y el urbano, que están en el origen de las antiguas civilizaciones y siguen hoy vigentes. Resulta interesante comparar esta narración ficticia incluida en el libro de texto con la que enmarca y conduce el libro de no-ficción. En ambos casos la ficción sirve de reclamo para el lector, pero mientras en el libro de texto ocupa un papel subordinado a la información, lo que la hace menos atractiva para el lector, en el libro de no-ficción se enfatiza desde el título y sirve de hilo conductor de toda la información.

La unidad didáctica concluye con tres páginas dedicadas a un taller de historia y una página de síntesis del tema. En este apartado se proponen actividades tales como comentarios sobre textos históricos o análisis de mapas y dibujos para profundizar en algunos temas tratados, si bien no aparecen vínculos con el texto principal para facilitar una lectura en modo zapeo dentro del libro, como sí veíamos en el libro de no-ficción.

Respecto al *diseño*, este resulta menos innovador que el del libro de no-ficción, dado que la composición de las dobles páginas es la habitual en los manuales. El título de cada subtema encabeza la página izquierda. Aunque el subtema abarca las dos páginas enfrentadas, la distribución de los textos y las imágenes es de página sencilla, con dos columnas leídas de izquierda a derecha y de arriba abajo. Los textos se distribuyen en epígrafes y párrafos con el mismo tipo de letra que los títulos, aunque de menor tamaño, y con algunas palabras destacadas en negrita. En algunas páginas encontramos recuadros de texto que explican o desarrollan algunas ideas, como las características de la pintura y escultura egipcias (p. 189), o transcriben textos antiguos, como el Himno al dios del Nilo (p. 186).

Las imágenes se encuadran también en una o en dos columnas, en página simple. Encontramos mapas de Egipto (p. 182) e infografías sobre los dioses egipcios (p. 186), los atributos del faraón (p. 182), el acceso a la vida de ultratumba (p. 187) o las tipologías y partes de una pirámide (p. 190). También hay dibujos realistas que incluyen cuadros explicativos y leyendas sobre la sociedad egipcia (p. 187), una aldea agrícola (p. 184), un barrio de artesanos (p. 185) y un templo egipcio (p. 188). Por último, algunos textos se ilustran con fotografías de templos y de una estela funeraria (p. 186). Las ilustraciones contienen, por tanto, una gran cantidad de información.

A lo largo de la unidad se formulan preguntas cerradas o de respuesta única sobre los contenidos tratados, aunque también encontramos ejercicios más abiertos y creativos que proponen contestar fuera de los límites de la información aportada.

Si nos fijamos en el *estilo*, son numerosos los aspectos que permiten apreciar los enfoques tan distintos del aprendizaje en ambas obras. Así, comparando el subtema del libro de texto dedicado a las tumbas (pp. 190-191) con la escena de las pirámides del

libro de no-ficción (pp. 7-8), comprobamos que ambos explican la función que tenían las tumbas y la razón de su monumentalidad, pero el manual es más profuso en información sobre tipologías, partes y datos históricos, e incluye una infografía del interior de la tumba de Tutankamón (p. 121), mientras que la obra de no-ficción se centra en el peculiar proceso de construcción de las pirámides y se recrea en datos curiosos sobre el transporte de los bloques de piedra, el número de obreros y el tiempo que requería. En general, el libro de texto tiene un estilo menos retórico y apenas cuenta con recursos literarios. La información y los datos que incluye están dirigidos a la comprensión y la memorización, y las preguntas que se plantean esperan una respuesta en el plano cognoscitivo, lo que da lugar a un lenguaje más frío que el de las preguntas y las actividades del libro de no-ficción.

La Tabla 1 sintetiza las principales diferencias observadas entre los dos libros, analizadas según los criterios del *Orbis Pictus Award*:

**Tabla 1**

*Tabla comparativa entre el libro de no-ficción y el libro de texto analizados*

Criterios	Libro de no-ficción: Tom viaja en el tiempo. El antiguo Egipto	Libro de texto: Geografía e Historia
Exactitud	Colaboración del Museo Británico y recursos de apoyo como el solucionario final, glosario del vocabulario destacado e índice alfabético con 84 conceptos.	La exactitud se vincula al sello editorial, así como a la especialización de sus autores. Incluye índices, anexos, enlaces externos y resúmenes.
Organización	Enfoque híbrido narrativo-expositivo, con contenidos informativos enmarcados en una narración ficticia, y una organización flexible que favorece una relación abierta entre texto e ilustraciones.	Enfoque expositivo (salvo una narración ficticia sobre dos hermanos para ilustrar las diferencias entre la aldea y la ciudad), y una interrelación rígida entre texto e ilustraciones.
Diseño	Apuesta estética y cromática muy cuidada como libro-objeto, apreciable en la cubierta, las guardas y las páginas interiores, con una composición de doble página rica y atractiva visualmente.	Inclusión de mapas, infografías y fotografías con un objetivo más informativo que estético, y una composición de página sencilla, aunque el tema abarca normalmente las dos páginas.
Estilo	Profusión de recursos literarios (exclamaciones, preguntas retóricas, enumeraciones...) y recursos de la literatura infantil (repeticiones, coloquialismos) para ofrecer el conocimiento científico con un lenguaje cálido.	Escasez de recursos literarios y profusión de información sobre tipologías, partes y datos históricos con preguntas que esperan una respuesta conceptual, lo que da lugar a un lenguaje más frío.

## Conclusiones. Utilidad de los libros ilustrados de no-ficción para el aprendizaje escolar

Consideramos que el libro de no-ficción analizado tiene una gran aplicabilidad didáctica. Está dirigido a niños y niñas de más de ocho años, aunque los distintos niveles de lectura que contiene permiten su uso en distintas edades. Trata un tema relacionado con el currículo de Ciencias Sociales del último ciclo de Primaria y con la asignatura de Geografía e Historia de 1º de Secundaria.

El encuadre de la información en una historia de aventuras protagonizada por un niño y su abuela, así como el carácter lúdico de las actividades propuestas, apelan a los intereses y la dimensión emocional del alumno para favorecer su motivación e implicación y fomentan una lectura comprensiva y crítica. El lector infantil se identifica con el protagonista y se siente parte de una aventura que induce a descubrir la información y a resolver las búsquedas que se proponen. Además, el libro ofrece apoyos variados al aprendizaje, más allá de la ilustración y el texto principal, tales como el glosario, el índice de conceptos y el solucionario de las actividades de búsqueda. Estos recursos ayudan al lector a mantener la atención y la concentración durante más tiempo y aumentan su tolerancia a la frustración. El lector puede entrar en cualquier escena y navegar de unas páginas a otras a través de los vínculos que ofrecen el glosario y el índice alfabético de contenidos. O también puede seguir la narración ficticia y las búsquedas de personajes y elementos. La posibilidad de lectura recursiva, que invita a volver sobre lo ya leído y observado, queda reforzada por las actividades transversales, a las que se añade la sorpresa final de localizar a la abuela en cada escena. Esta propuesta abierta coincide con las líneas de evolución del libro de no-ficción en el actual contexto cultural multimedia y fragmentado, como recoge González-Lartitegui (2018):

Los textos multimedia, convertidos ahora en hipertextos electrónicos, invitan a una lectura fragmentaria, descentralizada, deslizante, multiseccional, llena de puertas por las que colarse zapeando donde no existe punto final, o, en todo caso, el receptor decide. Producto de una misma cultura, la narrativa impresa de la hipermodernidad –y el libro de conocimientos para la infancia con ella– experimenta también con estructuras abiertas, multidireccionales e interactivas [...]. (p. 106)

Los textos, ilustraciones y actividades del libro ofrecen un sinfín de posibilidades para su explotación didáctica en el aula, con la mediación docente. Pueden plantearse actividades lúdicas, como búsquedas de personajes y elementos dentro de las escenas; imaginativas, como la creación de historias a partir de las escenas; o más cognoscitivas, como la interpretación de hechos sociales, económicos y culturales del antiguo Egipto.

Tras el análisis, y respondiendo a las preguntas que han guiado nuestro trabajo, podemos concluir que, en comparación con el libro de texto, la organización, el diseño y el estilo de la obra de no-ficción hacen más atractiva la información, estimulan la curiosidad y la actitud de indagación, crean el deseo de aprender, refuerzan el proceso de construcción del sentido mediante la lectura recursiva, estimulan la creatividad y el juego, implican al lector y fusionan el componente cognitivo y emocional de la lectura y del aprendizaje, lejos de la mera asimilación de contenidos informativos. En definitiva, la obra de no-ficción convierte el aprendizaje en una experiencia vivida, frente al enfoque más expositivo y frío del libro de texto, si bien apreciamos en este algunos recursos, como la narración ficticia intercalada y la calidad y variedad de las ilustraciones, que intentan hacer más atractivo el aprendizaje.

# Financiación

Este trabajo se inscribe en el Proyecto I+D+i *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción* (RTI2018-093825-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y los Fondos FEDER de la Unión Europea.

## Referencias

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.
- Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía.
- BOE. (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 03 de enero de 2015.
- Bruner, J. (1986; trad. 1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Butterfield, C. L. (2002). *Education by Imagination: Using Nonfiction Children's Literature to Promote Aesthetic Connections*. Central Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467522.pdf>
- Cassany, D. (2002). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 355-374). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- De la Torre, S. (1982). *Educación en la creatividad*. Narcea.
- Delval, J. (1983). *Crece y pensar*. Laia.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria de la UNAM*, 5 (1). <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/portada.htm>
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. FCE.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the "New Nonfiction". *The Reading Teacher*, 63 (4), 260-267. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.63.4.1>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- González-Lartitegui, A. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Guilford, J. P. (1967; trad. 1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.
- Guilford, J. P., Lageman, J. K., & Eisner, E. W. (1983). *Creatividad y educación*. Paidós.
- 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://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/1786>

- Jensen, J. M. (2001). The Quality of Prose in Orbis Pictus Award Books. En M. Zarnowski, R. M. Kerper, & J. M. Jensen (Eds.), *The Best in Children's Nonfiction: Reading, Writing & Teaching Orbis Pictus Award Books* (pp. 12-21). NCTE.
- Kerper, R. M. (2001). Nonfiction Book Designing a Digital Age. En M. Zarnowski, R. M. Kerper, & J. M. Jensen (Eds.), *The Best in Children's Nonfiction: Reading, Writing & Teaching Orbis Pictus Award Books* (pp. 22-31). NCTE.
- Kesler, T. (2012). Evoking the World of Poetic Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, 43 (4), 338-354. [https://www.researchgate.net/publication/257547840\\_Evoking\\_the\\_World\\_of\\_Poetic\\_Nonfiction\\_Picture\\_Books](https://www.researchgate.net/publication/257547840_Evoking_the_World_of_Poetic_Nonfiction_Picture_Books)
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo II: Ámbito de la afectividad*. Marfil.
- Martins, M., & Belmiro, C. A. (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. En N. Goga, S. H. Iversen, & A. S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in non-fiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 8-21). Scandinavian University Press. [https://www.researchgate.net/publication/349894150\\_Stylistic\\_Strategies\\_in\\_Children's\\_nonfiction\\_books](https://www.researchgate.net/publication/349894150_Stylistic_Strategies_in_Children's_nonfiction_books)
- Rodari, G. (1973; trad. 1983). *Gramática de la fantasía*. Argos Vergara.
- Rodari, G. (1983; trad. 2003). *La escuela de la fantasía*. Popular.
- Sánchez-Miguel, E., García-Pérez, J. R., & Rosales-Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Sanjuán-Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. PUZ.
- Sanjuán-Nájera, M. (1983). *Pedagogía fundamental*. Ed. del autor.
- Taberero, R. (2019). Descubriendo lo oculto: el espacio del lector en los libros de solapas. En R. Taberero, R. (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 73-85). PUZ.
- Torrance, P. (1965; trad. 1969). *Orientación del talento creativo*. Troquel.
- Torrance, P. (1980). El cultivo del talento creador. En G. A. Davis & J. A. Scott (Comps.). *Estrategias para la creatividad* (pp. 182-194). Paidós.
- Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The Classroom Library: A Place for Nonfiction, Nonfiction in its Place. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48 (1). [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol48/iss1/3](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3)
- Vygotsky, L. S. (1930; trad. 1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- White, L. (2011). The place of non fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9 (1). <https://www.slav.vic.edu.au/synergy/volume-9-number-1-2011/research/124-the-place-of-non-fiction-texts-in-todays-primary-school.html>
- Zarnowski, M., Kerper, R. M., & Jensen, J. M. (Eds.). (2001). *The Best in Children's Nonfiction: Reading, Writing & Teaching Orbis Pictus Award Books*. NCTE.