



FORMACIÓN INICIAL PARA EL CAMBIO EN EL AULA: trabajando desde el tercer espacio educativo los libros ilustrados de no ficción y los ODS a través de la comprensión lectora

*Blanca Florido Zarazaga*¹

*Salvador Gutiérrez Molero*²

*Carmen Romero Claudio*³

RESUMEN

Este estudio analiza cómo los futuros maestros del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz abordan la formación de lectores críticos mediante secuencias didácticas donde se integran los libros ilustrados de no ficción (LINF) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el marco de la LOMLOE. Las propuestas didácticas diseñadas evidencian que los LINF son recursos didácticos adecuados para su dinamización de manera interdisciplinar, promoviendo aprendizajes significativos y cercanos a la vida cotidiana y contexto de los estudiantes, mientras que fomentan el desarrollo de la competencia informacional y mediática desde la lectura. Además, resalta la importancia de conectar teoría y práctica desde el tercer espacio educativo, poniendo el foco en el proceso de planificación y uso de estrategias pedagógicas innovadoras por parte de los futuros docentes para su práctica profesional.

Palabras clave: Formación inicial. Libros ilustrados de no ficción. Situación de Aprendizaje. Tercer espacio educativo. ODS.

¹ Doctoranda en Educación. Profesora de la Universidad de Cádiz, España. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0865-380X>. E-mail: blanca.florido@uca.es.

² Doctorando en Educación. Profesor de la Universidad de Cádiz, España. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2895-6154>. E-mail: salvador.gutierrezmolero@gm.uca.es.

³ Doctoranda en Educación. Profesora de Educación Secundaria Obligatoria, España. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2813-9579>. E-mail: carmen.romeroclaudio@gmail.com.

FORMAÇÃO INICIAL PARA A MUDANÇA NA SALA DE AULA: trabalhar a partir do terceiro espaço educativo sobre os livros ilustrados de não ficção e os ODS através da compreensão da leitura

RESUMO

Este estudo analisa como os futuros professores do Curso de Licenciatura em Educação Primária da Universidade de Cádiz abordam a formação de leitores críticos por meio de sequências didáticas que integram livros ilustrados de não ficção (LINF) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no âmbito da LOMLOE. As propostas didáticas desenvolvidas evidenciam que os LINF são recursos didáticos adequados para sua dinamização de forma interdisciplinar, promovendo aprendizagens significativas e próximas ao cotidiano e contexto dos estudantes, ao mesmo tempo em que fomentam o desenvolvimento da competência informacional e midiática através da leitura. Além disso, destaca-se a importância de conectar teoria e prática a partir do terceiro espaço educativo, com foco no processo de planejamento e uso de estratégias pedagógicas inovadoras por parte dos futuros professores para sua prática profissional.

Palavras-chave: Formação inicial. Livros ilustrados de não ficção. Situação de Aprendizagem. Terceiro espaço educativo. ODS.

INITIAL TRAINING FOR CHANGE IN THE CLASSROOM: working from the third educational space non-fiction picture books and the SDGs through reading comprehension through reading comprehension

2

ABSTRACT

This study examines how future teachers from the Primary Education Degree at the University of Cádiz approach the formation of critical readers through didactic sequences that integrate non-fiction picturebooks (N-FPB) and the Sustainable Development Goals (SDGs), within the framework of the educational law LOMLOE. The designed didactic proposals demonstrate that N-FPB are effective educational resources for interdisciplinary implementation, fostering meaningful learning closely tied to the students' daily lives and contexts, while promoting the development of information and media literacy through reading. Furthermore, the study highlights the importance of bridging theory and practice within the third educational space, emphasizing the planning process and the use of innovative pedagogical strategies by future teachers as essential to their professional practice.

Keywords: Initial Teacher Training. Non-Fiction Picturebooks. Learning Situation. Third Educational Space. SDGs.

“Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado”
Mario Vargas Llosa

INTRODUCCIÓN

La lectura como factor esencial en el aprendizaje

La escuela ha sido, desde su concepción, el lugar para la transmisión viva del conocimiento, donde aprender nuevas habilidades y competencias y preparar a los jóvenes para su desarrollo y participación en la vida social y profesional como ciudadanos libres y críticos, participando activamente en ella. Para lograr todo ello, el lenguaje ha sido el pilar fundamental de difusión de saberes, y la lectura, por tanto, la herramienta para acceder a la educación, sea cual sea la disciplina del saber (Granda-Asencio et al., 2023).

En este sentido, los procesos por los que los aprendientes acceden a la comprensión de los textos de manera oral o escrita ha sido elemento de estudio, siendo ya una evidencia que cuanto más alto sea el nivel de comprensión lectora de un estudiante, mejor y más fácilmente es la adquisición de las competencias para el mismo (Campos-García y Pérez-Estevez, 2010), aprendiendo en mayor profundidad y desarrollando el gusto por el aprendizaje en sí mismo. De hecho, la Unesco ha llegado a afirmar que la ausencia de comprensión lectora puede considerarse una forma de discapacidad o limitación que dificulta la plena integración en la sociedad de las personas, afectando a todas las dimensiones de la vida social, académica, cultura y personal (Unesco, 2017).

Si bien existen diversas aproximaciones a la definición de comprensión lectora, este proceso interactivo pone en relación los saberes previos del lector interactuando con el contenido exhibido en el texto, permitiendo la generación de nuevos aprendizajes que pueden resultar de mayor o menor familiaridad dependiendo del tema y los objetivos del lector. A través de los procesos metacognitivos, el lector no solo decodifica el texto en sí mismo, sino interpreta su contenido, jerarquizando y entendiendo cómo las ideas se relacionan entre sí. En este sentido, la competencia lectora mide la

capacidad del lector de captar de la forma más objetiva posible lo que el autor pretende transmitir mediante un texto escrito (Picón-Zambora, 2021; Jiménez-Pérez, 2014).

Por ello, trabajar la lectura en el aula es imprescindible para desarrollar la comprensión lectora, lo que a su vez es esencial para el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes en todas las áreas del currículo, ya que la lengua es el vehículo del conocimiento y la lectura constituye una condición necesaria para acceder a todas estas áreas. Dicho de otro modo, la lectura posee un carácter interdisciplinar que facilita tanto la adquisición de conocimientos como el acceso integral a todas las competencias educativas (Romero-Oliva, 2009; Romero-Oliva).

Son muchos los ejemplos de investigaciones que demuestran la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes en los últimos años –Molina-Ibarra (2019), García-García et al. (2018), Jover-Mira et al. (2020), Mantilla-Falcón et al. (2021) y Valdez-Asto (2021)–, donde cada vez más la tecnología y los textos fragmentados hacen que la capacidad lectora y de concentración disminuya o no llegue a desarrollarse por completo, como exponen los resultados de informes como PIRLS —Progress in International Reading Literacy Study— y PISA —Programme for International Student Assessment— empeoran exponencialmente, no solo en el ámbito estatal, sino también de manera generalizada, con conocidas excepciones como Finlandia o Singapur. El nivel de comprensión lectora ha demostrado afectar al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes tanto en áreas lingüísticas como no lingüísticas.

Saliendo de las aulas donde se trabajan las competencias comunicativas explícitamente como son las materias de Lengua Castellana y Literatura, diferentes proyectos de centro a nivel autonómico y estatal han abordado la importancia de la lectura y la necesidad de reforzar las competencias ligadas a la comprensión y expresión –así como con la competencia comunicativa–. Este es el objetivo de los Planes lingüísticos de centro –o PLC–, que tras ser trabajados en el centro demuestran objetivamente una mejora, no solo de la competencia lingüística y

comunicativa, sino también del clima de centro, la asistencia a las clases, y por tanto, la titulación de los estudiantes. Ese es el caso de la experiencia estudiada por Rubio y Romero Oliva (2018) en un centro gaditano en el que se pasó del 33 % al 90 % de titulaciones. Siendo este el mejor ejemplo de cómo trabajar en el desarrollo de la comprensión y el aprender a aprender influye directamente a todas las materias y áreas de la vida de un estudiante.

Del mismo modo, si apelamos a un ejemplo en áreas no lingüísticas, el estudio realizado por Heredia-Ponce y Gutiérrez-Molero (2024) evidenció que existe una relación directa entre el nivel de comprensión de los estudiantes y el aprendizaje de las matemáticas, concluyendo que el trabajo en la lectura comprensiva mediante textos pautados aumenta tanto el nivel de comprensión lectora como el nivel de resolución de problemas matemáticos de los estudiantes.

En definitiva, la lectura contribuye a la formación integral de los estudiantes, pero su aprendizaje requiere de la motivación tanto del docente como de los estudiantes (Fabiana-Fabiana y Vega-Intriago, 2022). En la misma dirección, Cordova-Ludeña et al. (2021) y Martínez-Díaz y Torres-Soto (2019) defienden mediante los resultados de sus investigaciones que los hábitos de lectura potencian el proceso de aprendizaje en todas las áreas curriculares de los estudiantes de primaria, contribuyendo así a una mejora en el rendimiento escolar. Asimismo, destacan la importancia de la formación del profesorado y la implicación de las familias para contribuir a la creación del hábito lector de los estudiantes entre todos los agentes implicados.

Libros ilustrados de no ficción: un recurso didáctico para comprender el mundo desde el aula

Sin embargo ¿existen recursos que favorezcan la lectura comprensiva más allá del libro de texto? ¿Qué materiales didácticos tiene un docente a su disposición para, a través de la lectura, expandir el horizonte cultural y de conocimiento de los estudiantes? ¿Podemos trabajar, con lecturas reales, graduadas y atractivas, áreas del currículo tanto lingüísticas como no lingüísticas? Para dar respuestas a estas preguntas aparecen los Libros

ilustrados de no ficción –en adelante LINF–, los cuales contribuyen, no solo a la práctica y dominio de la lectura comprensiva, sino también a esta habilidad es fundamental para el desarrollo académico, personal y profesional (Mendoza-Machado, 2021).

Si bien este concepto resuena a las enciclopedias de hace unas décadas, los LINF son un recurso novedoso y relevante a nivel educativo y recreativo, debido a la naturaleza de sus contenidos no ficcionales y formatos (estos se adaptan a formas informativas, narrativo-informativas o incluso informativo-poéticas). Desde este punto de vista, se conciben como libros que se distancian de la literatura infantil tradicional, puesto que están diseñados para incentivar a los jóvenes a explorar y aprender en un entorno lúdico desde la curiosidad y gusto por el descubrimiento, dando respuesta y exponiendo el mundo desde la hibridación entre texto e imagen.

En este sentido, destaca la calidad artística de sus ilustraciones, a la par que la calidad informativa de sus textos, trascendiendo la barrera en la que imagen acompaña al texto para presentarse como un complemento y elemento más de lectura, completando el mensaje. Además, buscan captar el interés del lector y estimular su curiosidad mediante la integración de estrategias lúdicas, sensoriales e interactivas que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tabernero-Sala y Colón-Castillo, 2023; Sampérez et al., 2020; González-Lartegui, 2018; Romero-Oliva et al., 2021; White, 2011; Tabernero-Sala et al., 2022; Tabernero-Sala y Laliena, 2023), por lo que se constituyen como un recurso innovador de divulgación dirigido en el aula a combinar procesos de enseñanza y aprendizaje con entretenimiento, estableciendo así un puente entre aprendizaje y diversión (Montenegro y Silva, 2019) tanto en áreas lingüísticas como no lingüísticas.

Todo ello fomenta la creación de hábitos lectores y el desarrollo de estrategias de lecturas desde una perspectiva reflexiva y crítica, la adquisición de vocabulario especializado y satisfacen la curiosidad al abordar cuestiones conectadas con la vida cotidiana de los lectores (Nogues-Bruno et al., 2020). El texto, además, invita a la lectura compartida por el formato del libro-objeto, pero también por la versatilidad de lecturas posibles por la organización y

presentación del contenido –desde la fragmentación del contenido, parecida a los enlaces e hipervínculos propios de la era de internet; hasta la lectura más tradicional y lineal– (SanJuan-Álvarez y Cristobal-Hornillos, 2022; Montenegro y Silva, 2019).

Estos libros, cada vez más publicados por las editoriales, han sido estudiados por sus características que los diferencian de otros formatos (Young et al., 2007):

- Construyen el conocimiento a través de procesos investigativos
- Ofrecen lecturas auténticas que posibilitan a los estudiantes conectar la lectura con sus experiencias y vida cotidiana
- Captan la atención de los lectores más reacios mediante herramientas lúdicas e ilustraciones llamativas
- Brindan vocabulario especializado; estimulan el desarrollo del pensamiento crítico
- Propician una construcción del conocimiento y comprensión del mundo de manera compartida, lectura individual o entre iguales.

7

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

Desde una perspectiva cualitativa, esta investigación se fundamenta en un análisis documental, entendido según DEL RINCÓN ET AL. (1995) como una “actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos” (p.341). El análisis se centra en las situaciones de aprendizaje –en adelante SA– elaboradas por los estudiantes en pequeños grupos como parte del trabajo inicial de la asignatura. Estas situaciones están diseñadas para los tres ciclos educativos de Primaria y reflejan tanto las características de los LINF como el Objetivo para el Desarrollo Sostenible –en adelante ODS– seleccionado por los discentes.

Objetivos de investigación

El presente estudio tiene como objetivo general (OG) formar a los estudiantes del Grado en Educación Primaria en el diseño de propuestas didácticas integrando LINF y ODS. Para alcanzar este objetivo principal, se han establecido los siguientes objetivos específicos (OE):

OE.1. Conocer los LINF, sus características y los criterios de selección que se consideran adecuados para su uso en el aula.

OE.2. Dinamizar los LINF en el marco de la LOMLOE a través de SA.

OE.3. Analizar cómo contribuyen estas propuestas didácticas a los postulados de la Agenda 2030.

Cabe destacar que cada uno de estos objetivos específicos da respuesta a las competencias generales (CG) y específicas (CE) establecidas en la memoria del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz - tabla 1-. Así, no solo se orientan al cumplimiento del objetivo general del estudio, sino que también fortalecen el desarrollo de las competencias necesarias para el perfil profesional de los futuros docentes.

TABLA 1. Relación entre OE y competencias del Grado.

Objetivos específicos	Competencias generales/específicas
OE.1.	CG17. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en Educación Primaria. CE25. Fomentar la lectura.
OE.2.	CG.16. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
OE.3.	CE.29. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Fuente: Memoria del Grado en Educación Primaria.

Contexto y muestra de estudio

El contexto de este estudio se enmarca en el ámbito educativo de la Universidad de Cádiz, concretamente en el tercer curso del Grado en

Educación Primaria. Los participantes son los estudiantes matriculados en la asignatura “Competencias comunicativas en el currículo integrado” durante el curso académico 2023-2024, la cual forma parte de la mención en Enseñanza a través de Proyectos Integrados. Dado que se trata de un estudio de caso único, la muestra está compuesta por todos componentes del grupo-clase, es decir, un total de 14 participantes (N=14).

Instrumentos

El instrumento empleado en este estudio es la SA, desarrollada siguiendo las orientaciones establecidas en la normativa autonómica vigente, concretamente en el Anexo IV de la Orden de 30 de mayo de 2023 (Junta de Andalucía, 2023). Se ha tomado como referencia el modelo de secuenciación didáctica fundamentado en las Teorías del Aprendizaje Experiencial propuestas por Blas (2022), que propone una estructura en seis fases: movilizar, activar, explorar, estructurar, aplicar y concluir. Estas fases apoyan y facilitan el desarrollo de un reto o producto final a los estudiantes.

9

Procedimiento y momentos de la investigación

El proceso formativo con los estudiantes para el diseño de SA que integren LINF y ODS se divide en tres momentos clave:

Momento 0: Formación

En esta fase inicial, el objetivo fue la conceptualización y familiarización con el género no ficcional y los libros ilustrados, comprendiendo sus características intrínsecas y extrínsecas (YOUNG ET AL., 2007), así como con los criterios a seguir para una adecuada selección (COLMAN, 2007; ROMERO ET AL., 2021a). Una vez consolidada la base teórica, se trabajó a partir de un corpus de LINF tomando como referencia las editoriales hispanohablantes más destacadas en este ámbito (CAMPOS, COLÓN, 2022). Este corpus fue examinado con el propósito de identificar cómo estos libros de no ficción abordan temas relacionados con los ODS. Esta información y el análisis de los

mismos fue recogida a través de una parrilla en la plataforma digital interactiva, analizando el libro desde cuatro dimensiones: la ficha técnica, el libro como objeto, contenido del libro y su relación con el ámbito escolar (ROMERO ET AL., 2021b). Con todo ello, y para fomentar una comprensión integral de su potencial educativo y social, se presentaron cartografías donde se relacionan diferentes títulos de LINF con cada uno de los ODS (GUTIÉRREZ, 2023; ROMERO ET AL., 2023).

Momento 1: Aplicación

Para llevar estas propuestas al aula, es necesario que los futuros maestros sean capaces de trabajar con las herramientas para planificación de aula: las SA y sus diferentes puntos –identificación, justificación, descripción del producto final, concreción curricular, secuencia didáctica, medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales, así como la valoración de lo aprendido (Junta de Andalucía, 2023)–. Después de familiarizarse con la estructura y diseño de SA trabajando a partir de métodos globalizadores como el propuesto por Zabala y los centros de interés (1995), cada participante diseñó una SA tomando como centro uno de los LINF y los ODS. Además de la planificación, los estudiantes diseñaron los materiales para la explotación didáctica adaptados a los tres ciclos de Educación Primaria. Dado que esta asignatura coincidió con el período de prácticas en los centros educativos, muchos de los participantes tuvieron la oportunidad de transferir estas propuestas directamente al aula.

Momento 2: Reflexión

Tras recibir las aportaciones y retroalimentación sobre las presentaciones individuales, los estudiantes de Educación Primaria consolidaron el aprendizaje a través de la creación de un PechaKucha (SOLMAZ, 2019) como producto final de la asignatura. Este formato, compuesto por 20 diapositivas de 20 segundos cada una, requirió sintetizar las ideas clave y presentarlas de forma clara, visual y estructurada, seleccionando cuidadosamente el contenido más relevante y encontrando imágenes que complementaran y reforzaran la idea principal. Este proceso implicó un ejercicio de reflexión, jerarquización de la información y síntesis.

Además, esta actividad permitió integrar los contenidos impartidos previamente por otros compañeros en la asignatura. Por ejemplo, se incorporó la lectura fácil en los LINF como estrategia para dar respuesta al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), así como aspectos de la alfabetización mediática e informacional aplicando habilidades clave, como la selección, análisis y presentación efectiva de la información durante el proceso de creación del Pechakucha. Asimismo, esta actividad promovió una reflexión crítica sobre la tendencia a trabajar las áreas de conocimiento de forma separada. En el PechaKucha, se buscó romper con esta fragmentación, fomentando la interdisciplinariedad y la integración de las distintas áreas.

RESULTADOS

Cada fase de la secuencia didáctica persigue un objetivo para trabajar en el aula desde las metodologías activas que ponen a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje como protagonistas (Romero-Oliva, 2009). Por ello siguiendo con los diferentes momentos propuestos en la secuencia, se detallan algunos de los ejemplos concretos de actividades realizadas por los estudiantes en cada una de ellas.

Fase 1. Motivación. Busca despertar la curiosidad y emocionar al alumnado, capturando su atención de forma activa y consciente. Algunas de las actividades propuestas fueron:

- Representación de una escena en la que personajes intentan convencer a alguien de participar en un esquema engañoso de dinero (ODS 8), utilizando frases impactantes. Luego, reflexionar sobre las emociones generadas y analizar señales de alerta ante estafas.
- Proyección de una noticia de actualidad sobre la basura marina (ODS 14) y asamblea reflexiva a través de la técnica del folio giratorio para fomentar el trabajo colaborativo y la discusión, permitiendo al alumnado compartir sus impresiones sobre lo que han leído.

Fase 2. Activación. Persigue evocar las ideas previas sobre el tema y utilizarlas como enlaces con las tareas posteriores y el contexto. Una muestra de estas propuestas fueron:

- Presentación de la portada del LINF para que puedan predecir lo que se van a encontrar (antes de la lectura). A modo de ejemplo:

1. Esta es la *portada* del libro que vamos a leer. ¿De *qué* crees que *trata* el libro?

1. Reflexiona en voz alta con tus compañeros sobre las siguientes preguntas: ¿Qué te sugiere la portada del libro? ¿De qué crees que puede ir? ¿Qué ciudades pueden aparecer en él?

- Rutina de pensamiento KWL para explorar las ideas del alumnado: qué saben y qué quieren aprender.

Fase 3. Exploración. Primer contacto con el tema a trabajar a través de la experimentación, manipulación, exploración táctil y sensorial. Siguiendo con la idea, algunos ejemplos para el aula fueron:

- Visita a una granja para observar y explorar de primera mano el trabajo diario, acompañada de una entrevista al granjero previamente planificada, utilizando un cuaderno guía o de campo para registrar la información.

*Escribe las preguntas que quieres hacerle al granjero.
Debe tener cada grupo cinco preguntas.*

- Visita al aula de un nutricionista para que el alumnado comprenda la importancia de llevar una vida sana y adoptar hábitos saludables. Los estudiantes tendrán preparada una entrevista con preguntas que ellos mismos habrán elaborado sobre los aspectos que desean conocer.

Fase 4. Estructuración. Momento de construir nuevos conocimientos y reconstruir aprendizajes anteriores. Los modelos de actividades propuestas seguían estos criterios:

- Actividades para durante y después de la lectura siguiendo el proceso lector de Romero-Oliva (2009).

2. Verdadero o Falso Lee el texto y decide si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Escribe “V” si es verdadero y “F” si es falso.

1. En 1997 se descubrió una isla real hecha de tierra. ()
2. Las islas de plástico se forman en el centro de los remolinos oceánicos. ()
3. Solo hay una isla de plástico en el océano. ()
4. Los animales marinos pueden morir al enredarse en redes de pesca. ()
5. Los micro plásticos son grandes y siempre se pueden ver. ()

- Actividades prácticas y cotidianas, como analizar una factura de luz para evaluar el consumo de energía o agua de una familia y utilizar un folleto de supermercado para estimar presupuestos, calcular descuentos, ofertas o el costo total de una compra.

Fase 5. Aplicación. Se trata de elaborar el producto final y transferir lo aprendido en un contexto a otro diferente y significativo. Ejemplos de aplicación para el aula son:

- Diseño y elaboración de una receta de ensalada con ingredientes cultivados en el huerto escolar.
- Publicación de los resultados en la página web o redes sociales del colegio o bien presentar y explicar las producciones al resto de alumnado del centro.

Ahora haremos un mural sobre todos los residuos del colegio y las soluciones que hemos propuesto, para colgarlo en el pasillo del colegio. Haz tu boceto aquí:

Fase 6. Conclusión. En esta fase, se busca verificar y evaluar los conocimientos adquiridos mediante un andamiaje perfecto. Para terminar, algunas dinámicas propuestas centran la atención en:

- Juego de Pasapalabra en el que se utilizarán los conceptos trabajados a lo largo de la situación, fomentando la participación activa y el refuerzo de los contenidos de manera lúdica y colaborativa.
- Cierre de la rutina de pensamiento KWL: los estudiantes completarán la tercera columna de la rutina KWL, reflexionando sobre lo que han

aprendido durante el proceso y compartiendo sus descubrimientos con el grupo.

15. Copia las dos primeras columnas tal y como las pusiste en tarea 1 y rellena la última indicando qué has aprendido finalmente.

LO QUE SABÍA	LO QUE QUERÍA APRENDER	LO QUE HE APRENDIDO

CONCLUSIONES

A partir de la pregunta: cómo afrontan el reto de la formación de lectores los futuros maestros, este estudio busca dar respuesta al gran reto social y académico que se forma en torno a la comprensión lectora. Los estudiantes del Grado en Educación Primaria han trabajado en el diseño de propuestas didácticas que integren los LINF y los ODS, en el marco de la LOMLOE. En este sentido, el desarrollo y el análisis de la secuencia didáctica ha permitido alcanzar el objetivo general, así como los objetivos específicos previamente planteados.

Con respecto al primer objetivo específico, “Conocer los LINF, sus características y los criterios de selección que se consideren adecuados para su uso en el aula”, la investigación ha permitido que los futuros maestros conozcan con profundidad las características de los LINF, así como los criterios de selección más significativos a la hora de seleccionar una obra con la que promover aprendizajes significativos con el alumnado de primaria. Dominar estos aspectos les capacita para utilizar los libros no ficcionales como un recurso pedagógico útil, capaz de fomentar hábitos y habilidades lectoras a la vez que se abordan valores éticos y sociales vinculados con la Agenda 2030.

En cuanto al segundo objetivo específico, “Dinamizar los LINF en el marco de la LOMLOE a través de SA”, el estudio muestra cómo los LINF pueden dinamizarse de tal manera que sean útiles en el marco de la LOMLOE, utilizando estrategias como la motivación, la activación de conocimientos previos y la aplicación en contextos significativos. De este modo, el enfoque planteado tiene la capacidad de potenciar no solo la comprensión lectora, sino también la reflexión crítica y la conexión emocional con los textos, haciendo de la lectura una actividad significativa para todos los ámbitos de la vida del estudiante.

En relación con el tercer objetivo específico, “Analizar cómo contribuyen estas propuestas didácticas a los postulados de la Agenda 2030”, se destaca que las propuestas didácticas desarrolladas han evidenciado que los ODS pueden integrarse en el aula de forma práctica y significativa, dejando de lado metodologías más tradicionales ligadas a los libros de texto y las clases magistrales. Si apelamos a un ejemplo, las actividades vinculadas con la basura marina (ODS 14) o las estafas económicas (ODS 8) evidenciaron que se pueden abordar problemas globales desde un enfoque interdisciplinar, relacionando los LINF con un aprendizaje significativo, cercano y de alto impacto en el día a día de los estudiantes. Este marco de actuación contribuye a la formación de los futuros docentes como agentes transformadores capaces de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con los problemas globales.

La experiencia desarrollada en esta investigación, demuestra que la experiencia de diseñar y aplicar secuencias didácticas fundamentadas en los LINF y los ODS, permite a los estudiantes del Grado de Educación Primaria adquirir las competencias necesarias para su práctica profesional, tales como la planificación, las estrategias pedagógicas, entre otras. Estas habilidades son claves para afrontar los retos educativos actuales y para contribuir en la formación de lectores críticos.

Por tanto, la presente investigación ha demostrado la importancia de relacionar los postulados teóricos de la formación docente con la práctica educativa, contribuyendo así al tercer espacio educativo (Zeichner, 2010),

donde universidad, maestros en prácticas y maestros llevan la innovación y la investigación universitaria al aula de Primaria, transfiriendo sus nuevos aprendizajes y evaluando y reflexionando sobre el aprendizaje de los jóvenes discentes desde el modelo lector de Romero-Oliva (2009) –siguiendo las cinco fases o momentos para trabajar en el aula desde la conceptualización con textos reales hasta la producción de textos desde la creatividad–.

REFERENCIAS

ANDALUCÍA. **Instrucciones de 21 de junio de 2023**, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en: <https://acortar.link/EuojGP>. Acceso en: 4 dic. 2024.

ANDALUCÍA. **Orden de 30 de mayo de 2023**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. Disponible en: <https://acortar.link/ExXoLm>. Acceso en: 30 nov. 2024.

BLAS, J. La secuenciación didáctica en una situación de aprendizaje. **Transformar la escuela: el blog de José Blas García**. 10 de octubre. 2022. Disponible en: <https://acortar.link/UsNM0R>. Consultado el: 1 de dic. 2024.

CAMPOS, I. O.; COLÓN, M^a. J. Creencias y experiencias sobre libros de no ficción. En: TABERNERO, R. (Coord.). Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores. Barcelona: Graó, 2022, p.167-207.

CAMPOS-GARCÍA, C.; PÉREZ-ESTEVE, P. Leer para aprender en la sociedad de la información. Algunas reflexiones y cinco claves. **Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, v. 32, p. 11-20, 2010. Acceso en: https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/leer_para_aprender_en_la_sociedad_de_la_informacion._campos_c._y_perez_estevp_.pdf. Acceso en: 7 dic. 2024.

COLMAN, Penny. A new way to look at literature: A visual model for analyzing fiction and nonfiction texts. **Language Arts, JSTOR**, v. 84, n. 3, p. 257-268, 2007. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/41962190>. Acceso en: 2 dic. 2024.

CORDOVA-LUDEÑA, Melquiades *et al.* Hábitos de lectura y su influencia en el aprendizaje de estudiantes de primaria. **Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n.6, p. 10923-10933, 2021. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1144. Acceso en: 5 dic. 2024.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Dykinson, 1995. 432p.

FABIANA-FABIANA, E.; VEGA-INTRIAGO, J. O. La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. **Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0**, v. 26, n. Extraordinario mayo 2022, p. 476-493, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641>. Acceso en: 7 dic. 2024.

GARCÍA-GARCÍA, M. Á.; ARÉVALO-DUARTE, M. A.; HERNÁNDEZ-SUÁREZ, C. A. La comprensión lectora y el rendimiento escolar. **Cuadernos de lingüística hispánica**, n. 32, p. 155-174, 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2018000200155&script=sci_arttext. Acceso en: 6 dic. 2024.

GONZÁLEZ-LARTITEGUI, A. **Alfabeto del libro de conocimientos: paradigmas de una nueva era**. Pantalia publicaciones, 2018.

GRANDA-ASENCIO, L. Y.; ORDOÑEZ-OCAMPOS, B. P.; AGUIRRE-LABANDA, J. E. Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. **Revista Portal de la Ciencia**, v. 4, n. 2, p. 256-269, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365>. Acceso en: 5 dic. 2024.

GUTIÉRREZ, S. Cartografías de libros ilustrados de no ficción para su integración en contextos educativos con Horizonte 2030. **Trabajo Final de Máster**, Universidad de Cádiz, Facultad de Educación, 2023. Disponible en: <https://rodin.uca.es/handle/10498/29361>. Acceso en: 2 dic. 2024.

HEREDIA-PONCE, H.; GUTIÉRREZ-MOLERO, S.; ROMERO-OLIVA, M. F. Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos: Un estudio de caso. **Perfiles educativos**, v. 46, n. 185, p. 69-89, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61367>. Acceso en: 4 dic. 2024.

JIMÉNEZ-PÉREZ, E. Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. **Investigaciones Sobre Lectura**, n. 1, p. 65-74, 2014. DOI: <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>. Acceso en: 9 dic. 2024.

JOVER-MIRA, I., VALDÉS, V.; NAVAS, L. Un binomio inseparable: comprensión lectora y rendimiento académico. En: DÍEZ, A. y GUTIÉRREZ, R. (Coords.). **Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI**. Octaedro, 2020. p. 150-162.

KUHN, K., *et al.* (2017). Utilizing Nonfiction Texts to Enhance Reading Comprehension and Vocabulary in Primary Grades. **Early Childhood Education Journal**, v. 45, n. 2, p. 285-296, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0763-9> . Acceso en: 9 dic. 2024.

MANTILLA-FALCÓN, L. M.; BARRERA-ERREYES, H. M. La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 17, n. 1, p. 142-163, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8>. Acceso en: 7 dic. 2024.

MARTÍNEZ-DÍAZ, M. M; TORRES-SOTO, A. Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. **Revista Fuentes**, v. 21, n. 1, p. 103–114, 2019. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6780>. Acceso en: 7 dic. 2024.

MENDOZA-MACHADO, J. M. Estrategia metodológica para el aprendizaje de la lectura comprensiva. Horizontes. **Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, v. 5, n. 17, p. 77–92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.160>. Acceso en: 7 dic. 2024.

MOLINA-IBARRA, C. Á. Comprensión lectora y rendimiento escolar. **Revista Boletín Redipe**, v. 9, n. 1, p. 121-131, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>. Acceso en: 7 dic. 2024.

MONTENEGRO, S.; SILVA, T. Libros informativos para niños y jóvenes. Manual para mediadores de lectura. **Curriculum Nacional**, 2019. Disponible en: <https://www.fundacionlafuente.cl/2022/wp-content/uploads/2019/08/Manual-mediadores.pdf>. Acceso en: 8 dic. 2024.

NOGUÉS-BRUNO, M.; HERNÁNDEZ-HERAS, L.; SANJUÁN-ÁLVAREZ, M. Elementos facilitadores de la comprensión lectora en los libros ilustrados de no-ficción. Análisis de Basura. Todo sobre la cosa más molesta del mundo (2019), de Gerda Raidt. En: DÍEZ, A y GUTIÉRREZ, R. (Coords.). Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI. Octaedro, 2020. p. 382-399.

PICÓN-ZAMBORA, L. C. Modelo de retroalimentación formativa para la comprensión lectora en estudiantes durante tiempos de pandemia Covid – 19. **EDUCARE ET COMUNICARE. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades**, v. 9, n. 1, p. 22-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.545>. Acceso en: 5 dic. 2024.

ROMERO, M. F.; FLORIDO, B.; HEREDIA, H. Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ODS para un Horizonte 2030. Una alternativa a los libros de texto. **Revista Colombiana de Educación**, n. 89, p. 231-251, 2023. Disponible en: <https://acortar.link/gGrpmy>. Acceso en: 2 dic. 2024.

ROMERO, M. F. *et al.* Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. **Tejuelo**, n. 34, p. 143-170, 2021b. Disponible en: <https://acortar.link/gGrpmy>. Acceso en: 3 dic. 2024.

ROMERO, M. F.; TRIGO, Ester; HEREDIA, H. Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1695-1712, 2021a. Disponible en: <https://acortar.link/gGrpmy>. Acceso en: 3 dic. 2024.

ROMERO-OLIVA, M. Acceso a las competencias básicas educativas desde la lectoescritura. Tabanque: **Revista pedagógica**, v. 22, p. 191-204, 2009. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8928/Tabanque-?sequence=1>. Acceso en: 6 dic. 2024.

ROMERO-OLIVA, M. F.; TRIGO-IBÁÑEZ, E. Herramientas para el éxito. **Cuadernos de pedagogía**, n. 458, 16-2, 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127148>. Acceso en: 7 dic. 2024.

ROMERO-OLIVA, M. F.; TRIGO-IBÁÑEZ, E.; HEREDIA-PONCE, H. Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1694-1711, 2021. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8075648>. Acceso en: 9 dic. 2024.

ROMERO-OLIVA, M. F.; TRUJILLO-SÁEZ, F.; RUBIO-MILLARES, R. Los textos pautados como herramienta de mejora de la CCL de los estudiantes en el marco de un PLC. **Aula de encuentro**, v. 20, n. 2, p. 5-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.1>. Acceso en: 7 dic. 2024.

SAMPÉRIZ, Marta *et al.* El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. **Cuadernos del centro de estudios de diseño y comunicación**, v. 124, p. 73-90, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8328484>. Acceso en: 6 dic. 2024.

SANJUÁN-ÁLVAREZ, M.; CRISTÓBAL-HORNILLOS, R. Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. **PUBLICACIONES**, v. 52, n. 1, p. 57-99, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>. Acceso en: 10 dic. 2024.

SOLMAZ, O. Desarrollo de la expresión oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera y habilidades de presentación oral a través de Presentación de PechaKucha. **Revista Turca en Línea de Investigación**

Cualitativa (TOJQI), v. 10, n. 4, p. 542-565, 2019. Disponible en: <https://acortar.link/meWKMZ>. Acceso en: 5 dic. 2024.

TABERNERO-SALA, R. *et al.* 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**, v. 31, n.2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>. Acceso en 9 dic. 2024.

TABERNERO-SALA, R.; LALIENA, D. El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. **Texto Livre**, v. 16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>. Acceso en: 9 dic. 2024.

UNESCO. Instituto de Estadística de la UNESCO. Nuevo Analfabetismo. **Artículo semanal 29 de septiembre del 2017**. Acceso en: 7 dic. 2024.

VALDEZ-ASTO, J. L. Comprensión lectora y rendimiento académico. **Dominio de las Ciencias**, v. 7, n. 1, p. 626-645, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1728>. Acceso en: 7 dic. 2024.

WHITE, L. The place of non-fiction texts in today's primary school. **Synergy**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2011. Disponible en: <https://www.slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/view/v9i120119>. Acceso en 8 dic. 2024.

YOUNG, T.; MOSS, B.; CORNWELL, L. The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. **Reading Horizons: A journal of literacy and language arts**, v. 48, n. 3, p. 1-18, 2007. Disponible en: <https://bit.ly/35WhRAn>. Acceso: 2 de dic. 2024.

ZABALA, Antoni. **La práctica educativa. Cómo enseñar**. Graó, 1995, 233p.

Zeichner, K. M. 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**, v. 68, n. 2, p. 123-149, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198007.pdf>. Acceso en: 9 dic. 2024.

Recebido em: 16 de dezembro de 2024.

Aprovado em: 30 de dezembro de 2024.

Publicado em: 04 de janeiro de 2025.

