

Campos Bandrés, I.O. (2025). El book-trailer como herramienta para la lectura crítica de libros ilustrados de no ficción entre docentes en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 133-146.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.103176>

El *book-trailer* como herramienta para la lectura crítica de libros ilustrados de no ficción entre docentes en formación

The book-trailer as a tool for the critical reading of non-fiction picture books among trainee teachers

Iris Orosia Campos Bandrés

Universidad de Zaragoza, <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

Resumen

La sociedad digital, caracterizada por la sobreabundancia informacional, demanda la formación de lectores críticos en entornos multimodales. En este contexto, los libros ilustrados de no ficción emergen como herramientas de interés, ya que reflejan un lector modelo curioso y activo en la construcción del conocimiento. Además, estas obras facilitan el propósito interdisciplinar del marco curricular actual al favorecer el desarrollo de estrategias de lectura y escritura inmersivas en situaciones auténticas basadas en la construcción de conocimientos en áreas no lingüísticas. El interés pedagógico de estos libros para el ejercicio docente en Educación Primaria condujo al desarrollo de un proyecto de innovación centrado en su análisis mediante la creación de book-trailers. En el proyecto participaron 140 estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, y la experiencia formativa se acompañó de un estudio cualitativo enfocado a la exploración del modo en el que la creación de los epitextos podría mediatizar la lectura de las obras. El análisis de las reflexiones del alumnado sobre la tarea, triangulado mediante el examen de sus book-trailers, revela el valor de la propuesta para favorecer la lectura reflexiva y la comprensión de las claves constitutivas del libro ilustrado de no ficción.

Palabras clave: book-trailer; formación de docentes; libro ilustrado de no ficción; TIC.

Abstract

The digital society, characterized by information overabundance, demands the formation of critical readers in multimodal environments. In this context, non-fiction picture books emerge as tools of interest, since they reflect a curious and active model reader in the construction of knowledge. Moreover, these works facilitate the interdisciplinary purpose of the current curricular framework by favoring the development of immersive reading and writing strategies in authentic situations based on the construction of knowledge in non-linguistic areas. The pedagogical interest of these books for the teaching exercise in Primary Education led to the development of an innovation

Contacto: Iris Osoria Campos Bandrés. Universidad de Zaragoza. icamposb@unizar.es

Investigación financiada a través del proyecto de I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (PID2021-126392OB-100) del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

project focused on its analysis through the creation of book-trailers. The project involved 140 students of the Teaching Degree in Primary Education of the University of Zaragoza, and the formative experience was accompanied by a qualitative study focused on the exploration of the way in which the creation of epitexts could mediate the reading of the works. The analysis of the students' reflections on the task, triangulated by examining their book-trailers, reveals the value of the proposal for encouraging reflective reading and understanding of the key elements of the non-fiction picture book.

Keywords: *book-trailer; ICT: non-fiction picture book; teacher's training.*

Introducción

La denominación de libro ilustrado de no ficción en el marco actual de la literatura infantil y juvenil alude a un conjunto heterogéneo de obras que abordan diferentes tipos de conocimiento de formas muy dispares desde el punto de vista del discurso textual y visual. Autores como Duke (2003) o Garralón (2013) han incidido en una posible clasificación de este tipo de obras infantiles y juveniles, pero su auge en el mercado editorial durante los últimos años (Tabernero et al., 2022) revela una heterogeneidad de compleja clasificación, de modo que no existe una aproximación unívoca a su categorización y, de hecho, el debate sobre su definición parece haber quedado ya en un segundo plano (Tabernero, 2022). A pesar de ello, trabajos como los de Goga et al. (2021), Grilli (2020) o Tabernero (2022a) se han centrado en el análisis de los elementos constitutivos de estos libros para caracterizar al lector modelo que de ellos se desprende. Los mencionados estudios revelan una transición desde los libros informativos infantiles tradicionales, de marcado carácter enciclopédico, hasta las propuestas actuales, que reflejan desde su discurso textual, visual y material una concepción renovada del acceso a y creación del conocimiento durante la infancia. En este sentido, resulta relevante el trabajo de Tabernero y Colón (2023), centrado en el análisis de los catálogos de 61 editoriales en lengua castellana y un total de 250 libros ilustrados de no ficción actuales con objeto de reconocer los indicadores que promueven una lectura crítica en el lector infantil desde el discurso textual, visual y material. Los resultados destacan la polifonía discursiva, la elipsis, la interpelación directa al lector o el valor de los elementos epitextuales y peritextuales en la creación del sentido como claves de un discurso multimodal que deja al lector espacios para la reflexión y la toma de conciencia sobre los temas presentados, reflejando así la búsqueda de un lector caracterizado por la asunción de un papel activo en la construcción del conocimiento, lejos del carácter pasivo inherente al discurso hermético del formato enciclopédico tradicional en este tipo de obras. Asimismo, el valor del libro ilustrado de no ficción como artefacto artístico propone una lectura fundamentada en el placer, el asombro y el deleite que fortalece el vínculo del lector con el libro y favorece, de este modo, su inmersión en el acceso y creación del conocimiento, fruto del deleite que supone la experiencia de lectura (Tabernero, 2022).

En línea con lo expuesto, estudios empíricos desarrollados con escolares de diferentes edades (Aparicio et al., 2023; Backman, 2023; Trigo et al., 2023) evidencian el valor de diferentes títulos acordes a la definición actual del libro ilustrado de no ficción para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, el libro ilustrado de no ficción resulta, además, una herramienta de interés en el contexto escolar al facilitar el propósito interdisciplinar del marco curricular vigente, ya que favorece el desarrollo de estrategias de lectura y escritura inmersivas (Camps, 2003; Tolchinsky, 2008) a través de situaciones auténticas basadas en la construcción de conocimientos en las áreas no lingüísticas. En este sentido, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación insta al abordaje de la competencia lectora desde una perspectiva transversal que atañe a todo el profesorado de las diferentes áreas curriculares, lo cual debe materializarse en la obligatoria inclusión de un plan de lectura en el proyecto educativo de cada centro de Educación Infantil y Primaria.

Todo lo expuesto evidencia el valor de los libros ilustrados de no ficción para el ejercicio docente, lo que impone la necesidad de ofrecer en los estudios en Magisterio una formación enfocada al desarrollo de habilidades de selección, análisis y explotación didáctica de este tipo de obras entre el futuro profesorado de Educación Primaria.

Ante esta realidad, en lo que respecta a la formación docente, se impone uno de los desafíos que enfrentan las titulaciones en Magisterio en España: el débil vínculo de su alumnado la lectura y, por ende, su potencial desapego en lo que concierne al interés por las tareas de revisión y análisis crítico de las obras infantiles. Estudios como los de Álvarez y Diego (2018), Dueñas et al. (2014) Elche y Yubero (2019) y Granado (2014) han constatado aspectos como la precariedad y encasillamiento del bagaje lector del alumnado o una práctica de la lectura escasamente asidua y con objetivos meramente instrumentales; lo cual pone de relieve la necesidad de proponer prácticas innovadoras que les permitan desarrollar o recuperar el interés hacia la lectura y los libros para alcanzar el compromiso que requiere su futura actuación como mediadores/as de lectura.

Una de las propuestas formativas que ha evidenciado resultados favorables en este sentido es la aproximación del alumnado de Magisterio al análisis de obras infantiles con el pretexto de la creación de *book-trailers*, definido este tipo de epitextos como:

un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el trailer cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet (...) Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que (...) recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual (Tabernero, 2013, p. 212).

De la investigación de Ibarra y Ballester (2016) con 195 estudiantes de la Universitat de València se desprende el interés que produce la aproximación a la literatura infantil mediante la creación de *book-trailers*, ya que supone el manejo de lenguajes, códigos y soportes que promueven una aproximación personal y creativa al discurso literario, rompiendo su asociación tradicional a procesos de aprendizaje fundamentados en ejercicios memorísticos. Por otra parte, las experiencias de Romero et al. (2019), Tabernero (2021) y Tabernero et al. (2024) con estudiantes de la Universidad de Zaragoza revelan el modo en el que la elaboración de estos epitextos promueve la capacitación del alumnado en la lectura analítica de las obras infantiles. Así, tal y como subraya Tabernero (2021), el valor formativo de la creación de *book-trailers* reside en el modo en el que, por sus características discursivas, su elaboración promueve entre el alumnado la aplicación de un análisis conceptual minucioso del libro objeto de atención, ya que requiere de la aplicación de estrategias de síntesis multimedial, elipsis y suspensión para suscitar el interés hacia la obra objeto de atención por parte del potencial lector sin descubrirla en detalle.

Las investigaciones desarrolladas en torno al potencial del *book-trailer* para la formación docente en torno a los libros infantiles se han implementado fundamentalmente con vínculo a obras de ficción, por lo que parece oportuno replicar este tipo de experiencias en torno a los libros ilustrados de no ficción, dada su eclosión en el mercado editorial y sus potenciales virtudes para el desarrollo de capacidades críticas de lectura en edades tempranas.

Por ello, y siguiendo tanto los presupuestos de Tabernero (2013, 2016) como la estela de las mencionadas experiencias previas (Heredia et al., 2020; Ibarra y Ballester, 2016; Romero et al., 2019; Tabernero, 2021), consideramos que la creación de *book-trailers* podría potenciar una aproximación reflexiva y crítica a estas obras entre el futuro profesorado de Educación Primaria, lo cual resulta crucial para el ejercicio de selección inherente a la labor docente. De este modo, se desarrolló un proyecto de innovación vinculado a una investigación cualitativa bajo los parámetros que se expondrán a continuación.

Método

En la experiencia participaron 140 estudiantes que cursaban de forma presencial la asignatura de Didáctica de la lengua castellana en primaria impartida en el Campus de Huesca de la Universidad

de Zaragoza en los cursos 2021/2022, 2022/2023 y 2023/2024. Las y los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que la investigación estuvo vinculada a una experiencia de innovación docente implementada en uno de los dos grupos de docencia existentes en el Grado en Magisterio en Educación Primaria en el Campus de Huesca. De este modo, en el estudio participó el alumnado que cursó la asignatura de forma presencial en los tres cursos académicos mencionados.

En cuanto al proceso didáctico, se establecieron cuatro fases:

1. Durante el desarrollo de la asignatura, se propuso la aproximación a diferentes obras ilustradas de no ficción que permitió al alumnado aproximarse a las claves de su construcción y a su valor para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, a partir de los trabajos recogidos en la obra coordinada por Tabernero (2022).
2. En el momento en el que se propuso la tarea de selección, análisis y creación del *book-trailer* de una obra, se realizó una breve aproximación teórica al uso social de estos epitextos con objeto de que el alumnado reconociera sus características como género discursivo (Tabernero, 2013, 2016).
3. Posteriormente, se ofreció al alumnado un corpus de libros ilustrados de no ficción seleccionado por la docente y se presentó la tarea, aportándose como soporte una adaptación de las plantillas utilizadas por Tabernero (2021) para el caso de libros ilustrados de ficción.
4. De forma paralela o posterior al análisis –a decisión del propio estudiantado–, el alumnado creó el *book-trailer* de la obra seleccionada, el cual se debía acompañar de una reflexión personal que reflejase las decisiones tomadas para la creación del epitexto.

Por lo que respecta al estudio, nuestro objetivo era explorar cómo mediatizaba la creación del *book-trailer* la aproximación a la lectura de las obras ilustradas de no ficción, pues, a partir de los trabajos previos de Tabernero (2021) y Tabernero et al. (2024), se partía del presupuesto de que esta tarea podría favorecer una apropiación de las claves del discurso de las obras analizadas.

Para dar respuesta al objetivo de investigación, el análisis se centró principalmente en el estudio de las percepciones del alumnado en torno al desarrollo de la tarea. Estas, se recopilaron mediante el ejercicio de reflexión solicitado y mediante la realización de dos grupos de discusión con el alumnado que se mostró dispuesto a participar. Además, para la triangulación de algunos de los resultados obtenidos mediante dicho análisis, también se analizaron los *book-trailers* presentados por el alumnado, con objeto de confirmar puntualmente el modo en el que se evidenciaban algunas de las categorías emergentes en sus discursos.

Por lo que respecta a las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de las reflexiones del estudiantado:

1. En cuanto a los ejercicios de reflexión escrita, se solicitó al alumnado que acompañase la tarea escrita de análisis de la obra –sustentado en la aplicación de las plantillas adaptadas de Tabernero (2021)– de una reflexión personal en la que debía dar una respuesta argumentada a interrogantes relacionados con los elementos de la obra que se habían decidido destacar en el *book-trailer* y su porqué, y con la posible existencia de diferencias en el modo de comprender e interpretar la obra en el momento anterior y posterior a la creación de su *book-trailer*. Además, se indicó que la reflexión sobre estas cuestiones se podría complementar con otras consideraciones vinculadas a la tarea realizada si se consideraba oportuno.
2. En cuanto a los grupos de discusión, la aproximación fue coherente con las premisas de Barbour (2013), quien señala que esta técnica debe fundamentarse en la estimulación de la conversación entre las personas participantes en torno al objeto de atención y no tanto en una comunicación bidireccional entre estas y el/la investigador/a. De este modo, se estimuló el diálogo entre el alumnado para comprender el modo en el que la experiencia formativa habría podido propiciar la reflexión y la posible transformación de su marco de Creencias, Representaciones y Saberes (Cambra, 2000) en torno al libro ilustrado de no

ficción. El diálogo se estimuló a partir de la aplicación de un guion vertebrado en torno a tres temas: 1) conocimiento y contacto con los libros ilustrados de no ficción antes de cursar la asignatura; 2) aprendizajes realizados en torno a estas obras desde el punto de vista de su construcción y de sus posibilidades didácticas; 3) valoración sobre el desarrollo de la práctica de creación de *book-trailers* de este tipo de obras.

Todo el corpus de datos se analizó bajo un sistema de categorías emergentes (McMillan y Schumacher, 2005) con la ayuda del *software* Atlas.Ti.

Resultados

En términos generales, de las reflexiones del alumnado se desprende una alusión reiterada al modo en el que la elaboración del *book-trailer* ha mediado en la forma de aproximarse a la lectura de la obra objeto de reflexión. En última instancia, la creación de este epitexto virtual impone un modo de leer diferente al habitual entre las maestras y los maestros en formación que se caracteriza por su reflexividad:

P11: Hemos tenido que hacer una lectura del libro antes de realizar el *book-trailer* para, dentro del libro, poder analizar los aspectos más relevantes e importantes que íbamos a escoger. Pienso que [la tarea propuesta] nos ha afectado en la lectura del libro, ya que no lo hemos leído de una forma normal y convencional, sino que lo hemos tenido que leer profundamente y fijándonos en lo que nos indicaba cada parte del libro [Reflexión a partir de *El gran libro de los bichos*, de Yuval Zommer].

El *book-trailer* como condicionante de la lectura

En relación con lo anteriormente expuesto, y en coherencia con los trabajos previos de Tabernero (2021) y Tabernero et al. (2024), emergen diferentes categorías que reflejan cómo los elementos característicos del discurso del *book-trailer* promueven una aproximación analítica a la obra en el momento en el que el alumnado debe considerarlos para la creación de su epitexto. Operan en este sentido fundamentalmente la elipsis y la suspensión, así como algunos de los rasgos que definen al *book-trailer* como producto cinematográfico.

Por lo que respecta a la elipsis y la suspensión, su alusión emerge de forma generalizada en las reflexiones del alumnado. En términos generales, intervienen de forma coordinada para forzar una lectura iterativa del libro en aras de seleccionar aquellos elementos que puedan promover el interés y la curiosidad del potencial lector:

P7: Gracias igualmente a la producción de la obra [el *book-trailer*], hemos conseguido sintetizar la información clave de la vida y obra del artista, para poder no sólo elaborar el *book-trailer*, sino también para conseguir que aquellas personas que lo vean sean capaces de interpretar la obra sin haber estudiado la vida de Marc Chagall [Reflexión a partir de *Desde la ventana. Vida y arte de Marc Chagall*, de Barb Rosenstock y Mary Grandpré].

P10: Lo que se busca con el *book-trailer* es captar la atención del alumnado y llevarlos a generar hipótesis sobre el tema, pero sin desvelarles todo el contenido (...) Si se introdujera demasiado texto, el mensaje principal del libro se transmitiría al alumnado, y no sería necesario leerlo posteriormente [Reflexión a partir de *Las mujeres y los hombres*, de Luci Gutiérrez y Equipo Plantel].

Esta necesaria selección de un número limitado de rasgos de la obra parece conducir al alumnado a un análisis exhaustivo de las imágenes que se refleja en reflexiones que evidencian una especial atención a los diferentes elementos de su sintaxis, así como a su relación con el texto para la construcción del sentido:

P13: La lectura de la obra antes de elaborar el *book-trailer* final, principalmente, nos permite introducirnos en el asunto que vamos a trabajar. No solo me refiero al tema de la obra, también a los elementos que van apareciendo para mostrarnos con claridad el

mensaje, que tiene el objetivo de posicionarnos (...) Para ello, observamos que se utilizan imágenes con gran expresividad (ojos que se ven a través de los barrotes de una celda, calaveras debajo de los pies del dictador, pelotón de fusilamiento frente a una persona con los ojos vendados). También se ha de destacar el uso de los colores, con tonalidades oscuras (pueblo sometido a la vigilancia del dictador, desfiles guiados por él) o alegres (cuando se derroca al dictador y se alcanza la libertad). Todos estos elementos los utilizaremos en el *book-trailer* para crear una atmósfera que vaya introduciendo a los futuros lectores a la visión que tendrán después de leer el libro [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

De esa aproximación reflexiva se desprende también la atención a otros rasgos propios de los libros ilustrados de no ficción que caracterizan la obra analizada, como la fragmentariedad o la naturaleza híbrida –entre otros–:

P10: Uno de los elementos que hemos destacado es la fragmentariedad de este recurso, ya que a pesar de que haya un hilo conductor que conecte todas las escenas (la libertad), no hay un orden a seguir; es decir, se pueden intercalar y leer en el orden que se prefiera, puesto que en cada ficha se presenta una situación distinta con unas preguntas que hacen reflexionar sobre distintos aspectos de la libertad (como, por ejemplo, dónde se encuentran los límites de la libertad o cómo interpreta cada persona la libertad en cada una de estas situaciones). A lo largo del *book-trailer* aparecerán algunas de las escenas que componen el libro (...) [Reflexión a partir de *Lo que tú quieras*, de Ellen Duthie y Daniela Martagón].

Pero, además, estas reflexiones trascienden el análisis de la obra objeto de atención, evidenciando una inclinación hacia la comparación de los rasgos de esta con los propios de otros de los libros propuestos por la docente:

P2: Por otro lado, al analizar el libro para llevar a cabo el *book-trailer* hemos podido observar aspectos bastante relevantes e interesantes, aunque no estén plasmados en este. Por ejemplo, no existe una jerarquía de capítulos como en la mayoría de libros con los que nos podemos encontrar (...) [Reflexión a partir de *Hay clases sociales*, de Joan Negrescolor y Equipo Plantel].

Por otra parte, la reflexión en profundidad para la selección y plasmación de los rasgos característicos de la obra se refleja en la creación de epitextos diferentes, de modo que el análisis de los *book-trailers* creados por el alumnado evidencia una mayor o menor implicación en primera persona en el producto final en función del tipo de libro analizado. Con ello, el alumnado parece apropiarse de uno de los rasgos clave de los libros ilustrados de no ficción: su variabilidad por lo que respecta a la concepción sobre el acceso o la construcción del conocimiento, que dibuja un continuum desde obras más próximas al tradicional libro de conocimientos a otras que responden a los parámetros de una concepción renovada del género (Goga et al., 2021; Grilli, 2020; Tabernero, 2022). En coherencia con ello, el análisis de los *book-trailers* evidencia que en el caso de los libros cuya forma de abordar el tema objeto de reflexión es más sugestiva las claves de los *book-trailers* se relacionan de manera más evidente con la implicación personal del alumnado –por ejemplo, incluyendo su propia voz modulada como guía de lectura–:

P14: Intentado crear un ambiente más familiar, cercano y seguro, hemos decidido leer con nuestra propia voz (...) para que los alumnos comprendan que se trata de una situación que puede afectarnos a todos en cualquier momento [Reflexión a partir de *Las mujeres y los hombres*, de Luci Gutiérrez y Equipo Plantel].

Sin embargo, las obras de corte más tradicional, más próximas a una concepción “enciclopédica” del conocimiento, evidencian un mayor distanciamiento –por ejemplo, mediante la inclusión del discurso que guía en la creación de preguntas de forma escrita o mediante una voz con un tono pretendidamente neutro–.

Del mismo modo, la aparición física del alumnado en las escenas del propio *book-trailer* se encuentra de forma exclusiva en el caso del primer tipo de obras, tal y como evidencia, por ejemplo,

la escena de un *book-trailer* sobre la obra *Así es la dictadura* donde aparece una estudiante emulando el comportamiento estereotípico de un dictador en una dictadura militar dentro de una cuidada escenografía con la que se pretende enfatizar el vínculo de la obra con la realidad de los hechos que aborda:

P9: A continuación, he pasado al primer corte con mi voz e imagen. He querido ponerme un casco y una espada para captar la atención de los niños y, a la vez, introducir el aspecto de la violencia organizada en forma de dictadura militar. Por lo mismo, [he introducido] las imágenes de soldados de plomo (...) Y en el segundo corte con mi imagen (...) he intentado elevar la voz para dar un pequeño “susto” (...) incomodarles en cierto modo. [En esta escena] No he querido introducir música para no distraer a los videntes del mensaje principal, que he intentado fuera lo más “contundente” posible. La vuelta a la voz en *off* y las imágenes de las páginas del libro la hago con la página 5, que realza muy bien el concepto de obediencia, que yo confirmo con mi voz [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

Por lo que respecta al modo en el que los rasgos cinematográficos del *book-trailer* mediatizan la aproximación a la lectura, encontramos fundamentalmente su influencia en la reflexión sobre la interpretación de la obra en su conjunto, esto es, sobre aquello que evoca o que pretende transmitir al lector. Esta reflexión parece promoverse especialmente por la necesaria selección de efectos artísticos como las transiciones y, fundamentalmente, la música o los efectos sonoros:

P7: En cuanto a la música, he escogido la famosa “Marcha Soviética” porque reúne todas las características que buscaba: es dinámica, rítmica, militar, incluso diríamos que agresiva, y al mismo tiempo tiene una bonita melodía. Además, solo aparecen voces de hombres, y podríamos decir que es una melodía muy masculina. Me viene bien porque el hecho es que prácticamente todos los dictadores de la historia han sido hombres (de hecho, en el libro no aparece ninguna mujer) [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

P13: He elegido una narración con una voz clara y segura por el tema que se estaba tratando, que es muy serio. También he decidido incluir sonidos como los látigos cuando se hablaba de castigos porque son sonidos fuertes que evocan el castigo físico. También he decidido que una marcha militar acompañe prácticamente toda la narración, porque, aunque muchas veces las dictaduras tienen una teoría política detrás, suele ser una mera justificación para tomar el poder con la fuerza militar y así someter a los pueblos [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

La (re)construcción digital de la obra como factor motivador

La aproximación en detalle que se acaba de caracterizar se alcanza gracias a una propuesta que resulta motivadora para el alumnado en la medida en la que se fundamenta en una llamada a la acción. Así, el alumnado destaca en sus reflexiones el modo en el que la reescritura del libro que exige la elaboración del epitexto promueve una especial implicación personal.

De este modo, dentro de la categoría denominada “(re)construcción digital”, en primer lugar, encontramos subcategorías que aluden a dos cuestiones fundamentales: la naturaleza creativa de la propuesta y la cooperación que se desprende de la realización del epitexto en pequeños grupos. De forma sinérgica, ambos rasgos de la tarea conducen en última instancia a la puesta en común de las interpretaciones del libro objeto de atención, lo que resulta especialmente atractivo para el alumnado. De este modo, la comprensión de su papel como “coautores/as” de la obra en el proceso de creación del epitexto desde su propia interpretación deviene un acicate para la aproximación reflexiva al libro en cuestión:

S2: Yo creo que es una actividad más dinámica y que se tiene que trabajar en grupo. Porque los otros trabajos te los puedes repartir, al fin y al cabo... Pero aquí no. Lo que estábamos hablando antes, que cada una se leyó el libro, reflexionó sobre el libro y aportó unas ideas clave para pensar entre todas cómo podíamos llegar a hacer ese producto final. Entonces, pues claro, nuestros caminos se unieron en ese *book-trailer*. Yo creo que esta

tarea no se puede hacer una por un lado y otra por otro. Y es una actividad más dinámica, mucho más visual.

S3: Y también, como en la propia práctica nos hacía..., que teníamos que crear el *book-trailer* fijándonos en los elementos paratextuales..., en..., que no era solamente entender el texto, sino que era entender el libro en su conjunto, entender cómo se había creado el libro, la finalidad de cada detalle en el libro... Y yo creo que, esto sobre todo, es lo que nos ha llevado a reflexionar sobre el libro, sobre cada elemento (...) que no ha sido sólo analizar el libro. Ha sido analizarlo, pero con el objetivo de, a través de ese análisis, hacer como una reproducción de otro..., como de otro producto...

S2: ...ya más tuyo. Nuestro.

[Reflexión a partir de *Mexique. El nombre del barco*, de María José Ferrada y Ana Penyas].

Resulta importante destacar que en esta aproximación motivadora que promueve la reescritura del libro analizado en forma de epitexto entra en juego el carácter digital de la tarea, aspecto coherente con el perfil de un alumnado completamente inmerso en los códigos de la sociedad digital:

P23: Esta práctica es de las que más me ha gustado, ya que hemos podido realizar una tarea que ha sido completamente diferente a lo que solemos hacer en el aula. Es decir, que todo lo que hacemos consiste en realizar textos, y gracias a esta tarea hemos podido salirnos un poco al margen y realizar algo un tanto más ameno. Todos los recursos que hemos utilizado para realizar el *book-trailer* los podemos aplicar en un futuro a nuestras clases, lo cual nos hace mejorar como profesores [Reflexión a partir de *Las mujeres y los hombres*, de Luci Gutiérrez y Equipo Plantel].

La adopción del papel del lector implícito

La lectura en profundidad que se ha venido describiendo conduce a la adopción del papel del lector modelo que proponen este tipo de libros, de modo que en las reflexiones aparecen alusiones a cuestiones relacionadas con la temática de la obra objeto de atención que trascienden el análisis de su construcción *sensu stricto*.

Así, en primer lugar, encontramos la emergencia de un posicionamiento ante el tema abordado en la obra, aspecto que resulta especialmente frecuente cuando la tarea se realiza a partir de libros sobre temas complejos y/o vinculados a la educación para la ciudadanía:

P14: La discriminación por razón de género es un sesgo que se debe erradicar de la sociedad por ello se ha de aspirar al logro de la igualdad que implica que tanto hombres como mujeres reciban los mismos recursos y oportunidades, es decir, que progresen con iguales condiciones (...) En la escolarización es donde empieza este proceso de cambio social, fomentando el trabajo en equipo, tanto la igualdad como la equidad de recursos y condiciones para todos los alumnos o saber identificar situaciones de injusticia y la manera de solventarlas [Reflexión a partir de *Las mujeres y los hombres*, de Luci Gutiérrez y Equipo Plantel].

En coherencia con este posicionamiento, resultan también frecuentes las alusiones al valor formativo del mencionado tipo de obras en la etapa de Educación Primaria, de modo que se produce, así, un segundo posicionamiento vinculado a la naturaleza sesgada que suele caracterizar a estos libros. Este posicionamiento conduce a la reflexión sobre la pertinencia o no de presentar temas “complejos” o “difíciles” en esta etapa educativa, e incluso a reflexiones más profundas sobre conceptos como el *currículum oculto*:

P9: Realizar este *book-trailer* me ha ayudado mucho a replantearme algunas cuestiones sobre el tratamiento didáctico que se debe dar a las dictaduras (...) me ha hecho consciente de la necesidad de tratar estos temas, que parecen más “de mayores”, a partir de ciertas edades. Evidentemente, mantener la memoria es la única manera de evitar que estas situaciones vuelvan a producirse, porque cuando el hombre olvida, repite continuamente

los mismos errores. Y qué duda cabe que lo que se aprende de niño se recuerda más fácilmente (...) Sinceramente, no se me hubiera ocurrido antes de hacer este trabajo introducir un tema así en un aula de Primaria, y ahora veo que puede ser muy adecuado [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

P13: Me gustaría explicar el porqué de la elección de este libro de no ficción, *Así es la dictadura*. En las escuelas, se intenta hacer un trabajo efectivo de valores democráticos, pero, tras haber pasado yo por ellas y haberlas visto también desde el punto de vista del docente, me parece que este trabajo muchas veces está descontextualizado, ya que, en nuestra situación, asumimos la democracia como el único sistema posible muchas veces, y nos olvidamos de mostrar cuál es la otra cara de la moneda. En el mundo globalizado en el que vivimos, no faltan ejemplos de sistemas totalitarios, ni tampoco maneras de mostrarlos para darle el valor real que tiene al sistema de derechos que disfrutamos en nuestro caso. Por ello creo, que desde Primaria se deberían trabajar contenidos como este, no solo en asignaturas como Ciencias Sociales o Valores Éticos, sino en todas las materias que se impartan [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

Otra de las subcategorías vinculadas a la adopción del papel del lector modelo de las obras analizadas se asocia a la necesidad de buscar informaciones sobre el tema objeto de atención en la obra, lo cual evidencia la mimesis con el lector curioso que subyace a este tipo de libros en el mercado editorial actual:

S1: Este [libro] nos encantó a nosotras. Incluso a mí, para reflexionar, para aprender historia. ¡Es que ni te enteras! Yo, que soy mala para las fechas, cuando me lo leí y vi que era sobre la Guerra Civil y todo eso... Es que se te queda mucho mejor porque... Yo vi como que a mí me emocionó... Lo de los niños y todo eso... Es que muchas veces te hablan de historia, pero tú no empatizas con lo que pasó. Te cuentan que "hubo muertes, hubo tal...", pero no empatizas. Pero tú ves esto, que además te hablan de niños... Y lo vives mucho más intenso.

S2: No es lo mismo que te pongan unos apuntes o leerte un libro de texto que que te lo presenten en un libro, leerlo entre todos, hacer una valoración, una reflexión, un... No sé, yo creo que puede ser una manera de introducir el tema, sea cual sea, diferente y que a los niños les puede llamar la atención. De hecho, a mí me hubiera llamado mucho más la atención si a mí me lo hubieran presentado [la Guerra Civil] en este libro, sea en Primaria o en la ESO o en Bachillerato, que en 30 hojas de apuntes (...)

S1: Y que despierte esto en los niños, que ellos quieran investigar... Que un niño llegue a casa y diga: "voy a buscar lo pasó sobre la Guerra Civil, pero porque me apetece y quiero, no porque lo estemos dando en clase". Yo creo que eso es lo más importante, porque si tú das una chapa en clase y luego a los niños que van les da igual, y les tienes que obligar a estudiar, a que hagan los deberes...

S3: Y luego, hasta nosotras mismas, cuando hacíamos el *book-trailer*, o sea, para hacerlo nos dio curiosidad el libro y buscamos en páginas acerca del Mexique y mirábamos imágenes que decíamos... O sea, no, en ningún momento nos habían hablado de ese barco y leímos la historia de lo que había pasado en páginas web y empezamos a investigar. Así que, a nosotras mismas también, como futuras docentes, nos ha llamado mucho la atención también el libro [Reflexión a partir de *Mexique. El nombre del barco*, de María José Ferrada y Ana Penyas].

En vínculo estrecho con lo expuesto, y tal y como refleja ya el anterior fragmento, el alumnado refiere un proceso de aprendizaje sobre el tema objeto de tratamiento en la obra analizada, fruto de una lectura que encuentra su fundamento en la apelación a la emoción, lo que conduce, así, a la experimentación del propósito principal de los libros ilustrados de no ficción de instrucción mediante el deleite (Tabernero, 2022):

P7: La elaboración del *book-trailer* nos ha aportado un baño de luz sobre el mundo artístico concebido desde los ojos del pintor Marc Chagall. Asimismo, nos ha permitido conocer al artista y el porqué de su afán por el color azul, el cual mostraba la alegría, y

cómo el vuelo de los protagonistas en su obra simboliza el amor: el cielo pertenece a los enamorados. Con ello, las ilustraciones que componen el libro simulan también la vida del artista y nos hace comprenderlo también desde otro punto de vista [Reflexión a partir de *Desde la ventana. Vida y arte de Marc Chagall*, de Barb Rosenstock y Mary Grandpré].

La modificación del marco de CRS sobre la educación lectoliteraria

Con vínculo a una reflexión que trasciende el propio análisis de la obra, son frecuentes también discursos que reflejan una impronta en la (re)construcción del marco de creencias, representaciones y saberes (Cambra, 2000) del alumnado respecto a la educación lectoliteraria. En este sentido, resulta común la presencia de alusiones al modo en el que el alumnado de Educación Primaria podría interpretar la temática de la obra objeto de análisis o a propuestas concretas de mediación para su lectura en esta etapa educativa. Asimismo, se encuentra de forma reiterada la reflexión sobre el *book-trailer* como herramienta de interés para la aproximación placentera a los libros en la infancia, y también al potencial valor de la realización de este tipo de epitextos con el alumnado de Educación Primaria:

P6: Otro aspecto importante que nos ha aportado la elaboración del *book-trailer* a la hora de concebir esta obra es la sensación de impacto que fomenta. Esta manera de recomendar la lectura de un libro es más cautivadora y atrayente que cualquier reseña o resumen que se haga del mismo, por lo tanto, genera más interés y un mayor impacto en el lector [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

Por último, resulta frecuente la referencia al modo en el que la tarea desarrollada ha contribuido al proceso de (re)construcción del modo de entender la educación lectoliteraria entre las maestras y los maestros en formación, en un camino caracterizado por el desprendimiento de los enfoques más tradicionales y la asunción de los postulados del paradigma actual, fundamentado en la interpretación:

P1: A nuestro aprendizaje, esta práctica nos ha ayudado a ver la enseñanza de la lectura desde diversas perspectivas, ya que antes sólo concebíamos la presentación de la lectura por métodos tradicionales, sin tener en cuenta recursos tan maravillosos como este, que hacen fomentar el interés del alumnado [Reflexión a partir de *Cosas de adultos*, de Amica Hedín y Hanna Klintage].

Finalmente, la Tabla 1 recoge una síntesis de todas las categorías emergentes en el análisis realizado.

Tabla 1

Síntesis de las categorías emergentes en el proceso de análisis de los datos.

Macro categoría/ Tema	Categoría	Subcategorías
El <i>book-trailer</i> como condicionante de la lectura	Elipsis	Creación de curiosidad
	Suspensión	Sintaxis de la imagen
	Discurso cinematográfico	Relación texto-imagen Fragmentariedad Híbrida Implicación del alumnado
La (re)construcción digital como factor motivador	Creatividad de la tarea	Puesta en común de interpretaciones
	Cooperación para su elaboración	
	Carácter digital de la tarea	--
La adopción del papel del lector implícito	Posicionamiento ante el tema	--

La (re)construcción del marco de CRS sobre la educación lectoliteraria	Posicionamiento ante los sesgos		
	Búsqueda de informaciones		
	Aprendizaje sobre el tema	Experimentación de la instrucción mediante el deleite	
	Interpretación de la obra en E. Primaria		
	Propuesta de mediación lectora		
	El <i>book-trailer</i> como herramienta de motivación a la lectura en E. Primaria		
	Interés de la creación de <i>book-trailers</i> en E. Primaria		
Asunción del paradigma actual de la educación lectoliteraria			

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación desarrollada revelan el valor de la elaboración de *book-trailers* para favorecer entre las maestras y los maestros en formación el análisis reflexivo y en profundidad de libros ilustrados de no ficción destinados al lector infantil. Estos resultados son coherentes con estudios previos vinculados a las obras de ficción como los de Ibarra y Ballester (2016), Romero et al. (2019) o Tabernero (2021).

En coherencia con los trabajos de Tabernero (2021) y Tabernero et al. (2024), los resultados revelan cómo los elementos constitutivos del *book-trailer* imponen, desde la llamada a la acción mediante la creación de estos epitextos, una forma diferente de leer entre el profesorado en formación. En concreto, de las reflexiones del alumnado se desprende que la elipsis, la suspensión y los elementos cinematográficos –fundamentalmente la música– característicos de su discurso (Tabernero, 2013, 2016) son los que parecen exigir en mayor medida una aproximación analítica y reflexiva a los elementos constitutivos de los libros analizados.

Por otra parte, y también en coherencia tanto con los citados trabajos como con otros (Heredia et al., 2020; Romero et al., 2019), se constata el carácter motivador de la tarea, fundamentalmente debido al enfoque grupal propuesto para su resolución y a la necesaria contraposición de interpretaciones que exige la (re)construcción del discurso de la obra en el soporte digital.

Como consecuencia de la aproximación reflexiva al libro objeto de análisis, se constata también una tendencia a la adopción del papel del lector implícito –curioso y activo– subyacente al actual libro ilustrado de no ficción, aspecto que en las reflexiones del alumnado aparece especialmente vinculado a una experimentación en primera persona de la instrucción mediante el deleite que fundamenta la construcción de estas obras en el panorama editorial de nuestros días (Tabernero, 2022). De este modo, el alumnado se apropia mediante la propia vivencia de uno de los rasgos más relevantes de estas obras para la formación de lectores/as en el marco de la sociedad digital: su valor como herramientas para la construcción del conocimiento en escenarios híbridos, lo que permite la superación de la tradicional tensión entre la cultura analógica y la digital (Tabernero, 2022).

En última instancia, la práctica propuesta adquiere un potencial como ejercicio promotor de la (trans)formación del marco de creencias, representaciones y saberes del alumnado de Magisterio (Cambra, 2000), tal y como se desprende de la emergencia de reflexiones que trascienden lo solicitado en la tarea escrita y en las que se evidencia la reflexión sobre la interpretación de la obra analizada por parte del alumnado de Educación Primaria, sobre su posible mediación o sobre el potencial del *book-trailer* en dicha etapa. De este modo, entendemos que la experiencia permite

consolidar los principios del enfoque actual en la educación lectoliteraria, contribuyendo al abordaje de los retos de esta en la era de la sociedad digital (Ballester e Ibarra, 2016).

Por lo que respecta a futuras líneas de investigación, resultaría oportuno constatar objetivamente si se cumple la percepción del alumnado respecto al modo en el que la elaboración de estos epítextos virtuales promueve el desarrollo de destrezas de síntesis informacional. En este sentido, Herrada y Herrada (2019), Herrada et al. (2023) y Rodríguez-Conde et al. (2019) han puesto de manifiesto las carencias del alumnado de Magisterio en las habilidades implicadas en la elaboración de resúmenes. En síntesis, los resultados de la investigación de Herrada et al. (2023) refleja carencias para la identificación de las ideas clave de los textos leídos y para su organización jerárquica. Además, los tres estudios (Herrada y Herrada, 2019; Herrada et al., 2023; Rodríguez-Conde et al., 2019) constatan la inexistencia de una evolución favorable respecto a estas competencias entre el momento inicial y final de los estudios en Magisterio. Por lo tanto, entendemos que el análisis objetivo de la tarea de síntesis multimodal implicada en la elaboración de *book-trailers* puede resultar especialmente relevante para profundizar en la determinación de los potenciales beneficios de este tipo de prácticas formativas por lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de Magisterio.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Tanto en el desarrollo de la investigación como en la redacción de este artículo no se ha utilizado ninguna herramienta de IA.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se enmarca en la actividad del grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) a través del proyecto de I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (PID2021-126392OB-100) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, y a través del Proyecto S61_20R financiado por el Gobierno de Aragón. Además, forma parte del proyecto "El booktrailer como herramienta para la reflexión sobre recursos didácticos destinados a la educación lingüística (II)" (ID 4759), promovido por el Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza en la Convocatoria de Proyectos de Innovación: Docencia, Tecnología, Orientación, Social y Transferencia (PI_DTOST) del curso 2023/2024.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Referencias

- Álvarez, C. y Diego, J. M. (2019). ¿Cómo describen y analizan los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.6008>
- Aparicio, M., Tabernero, R. y Calvo, V. (2023). Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta "Wonder Ponder. Filosofía visual para niños". *Didacticae*, 13, 103-125. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.103-125>
- Backman, A. (2023). 'But dragons don't exist, do they?': Preschoolers' focus in determining whether a picturebook is a non-fiction or not. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984231161115>

- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://doi.org/10.4067/s0718-22952016000300008>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Graó.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Graó.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectura de futuros maestros. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 21-43. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.11.02>
- Duke, N. K. (2003). Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood. *Young Children*, 58(2), 14-20.
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Granado, C. (2014). El docente como lector: un estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
- Garraón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Goga, N., Iversen S. H. y Teigland, A. S. (Eds.). (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press.
- Grilli, G. (Ed.) (2020a). *Non-fiction picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. Edizioni ETS.
- Heredia, H., Romero, M. F. y Parrado, M. (2020). Booktrailer y lectura en la formación inicial del maestro: un estudio de caso. *Revista Lasallista de investigación*, 17(1). <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a24>
- Herrada, G. y Herrada, R. I. (2019). Estudio sobre la formación de futuros docentes en estrategias de comprensión lectora y expresión escrita. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201012>
- Herrada, G., Rodríguez-Conde, M. J. y Herrada, R. I. (2023). Estudio de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes universitarios mediante tareas de síntesis. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 143-168. <https://doi.org/10.29393/RLA61-6EHGR30006>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). Booktrailer en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Rodríguez-Conde, M. J., Herrada, G. y Hernández, A. (2019). Evaluación de las estrategias de comprensión lectora de la formación inicial de maestros: Influencia del momento formativo y del formato textual sobre el producto-resumen. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 431-451. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.11237>
- Romero, M. F., Heredia, H. y Sampériz, M. (2019). El "book-trailer" como herramienta digital en la formación lectora de los futuros docentes. Un estudio de caso. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 92-128.

- Tabernero, R. (2013). El *book-trailer* en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 211-222.
- (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 26-36.
- (2021). Tabernero-Sala, R. (2021). Entre paradigmas analógicos y digitales. El *book-trailer* en la formación de lectores y mediadores. En J. M. De Amo (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 111-136). Tirant Humanidades.
- (2022). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En R. Tabernero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-69). Graó.
- Tabernero, R. (Coord.) (2022a). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Tabernero, R. y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia*, 75(23), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>
- Tabernero, R., Colón, M. J., Sampériz, M. y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional De La información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Tabernero, R., Campos, I. O., Colón, M. J. y Laliena, D. (2024). Learning how to read children's books in the digital society: Book trailers as an educational tool in higher education. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 224-243. <https://doi.org/10.3926/jotse.2530>
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54. <https://doi.org/10.35362/rie460715>
- Trigo, E., Saiz, R., Sánchez, E. y Romero, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97, 71-90. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>