



Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ods para un Horizonte 2030*

Nonfiction Picture Book Mapping and SDGs for a Horizon 2030

Mapeamento de livros ilustrados de não ficção e ods para um Horizonte 2030

Manuel Francisco Romero-Oliva** 

Blanca Florido-Zarazaga*** 

Hugo Heredia-Ponce**** 

Para citar este artículo: Romero-Oliva, M. F., Florido-Zarazaga, B. y Heredia-Ponce, H. (2023). Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ods para un Horizonte 2030. Una alternativa a los libros de texto. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 231-251. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17430>



Recibido: 07/10/2022

Evaluado: 07/11/2022

* Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (Ienficec), cuya investigadora principal es Rosa Taberner Sala, de la Universidad de Zaragoza y la tesis doctoral Diseño e implementación de un espacio multimodal para la formación de ciudadanos desde el Horizonte 2030 y los libros ilustrados de no ficción, Programa de doctorado 8219 Investigación y práctica educativa, Universidad de Cádiz.

** Doctor, Universidad de Cádiz, Cádiz, España. manuelfrancisco.romero@uca.es

*** Escuela doctoral educa, Universidad de Cádiz, Cádiz, España. blancaflorido@hotmail.com

**** Doctor, Universidad de Cádiz, Cádiz, España. hugo.heredia@uca.es

Resumen

Los postulados de la Agenda Europea 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods) evidencian la necesidad de afrontar la educación hacia una educación crítica, vinculada a los retos sociales de inclusión, justicia y sostenibilidad. Las prácticas letradas de la lectura, como base interpretativa de la realidad, han de estar orientadas hacia un aprendizaje contextualizado para afrontar situaciones que actualicen y autentiquen el currículo. De esta manera, es necesario proponer nuevos materiales que superen la rigidez de los libros de textos y fomenten la construcción del conocimiento desde la curiosidad y la investigación del lector, así como la mediación del docente. Mediante una metodología de análisis documental de las principales editoriales por medio de parrilla de contenidos validada ad hoc, se ha diseñado una cartografía con un corpus de 51 libros ilustrados de no ficción (LINF). Los resultados se han desarrollado atendiendo a tres dimensiones que aglutinan los 17 ods —justicia social; educación e igual; y medio ambiente—. Finalmente, las conclusiones pretenden ofrecer líneas educativas centradas en los resultados obtenidos en las escuelas con los LINF como alternativa a los libros de texto para una educación sostenible y justa desde la formación de lectores críticos en las diferentes áreas curriculares.

Palabras clave

libros ilustrados de no ficción; libros de texto; formación de lectores; ods; ciudadanía

Keywords

illustrated non-fiction books; textbooks; reader training; ods; citizenship

Abstract

The postulates of the European Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals (SDGs) highlight the need to address education towards a critical education that is linked to the social challenges of inclusion, justice and sustainability. The literate practices of reading, as an interpretative basis of reality, must be oriented towards contextualized learning to face situations that update and authenticate the curriculum. In this way, it is necessary to propose new materials that overcome the rigidity of textbooks and encourage the construction of knowledge based on the curiosity and research of the reader, as well as the mediation of the teacher. Through a methodology of documentary analysis of the main publishers, by means of a grid of contents validated ad hoc, a cartography has been designed with a corpus of 51 illustrated non-fiction books (INBS). The results have been developed according to three dimensions that bring together the 17 SDGs —social justice; education and equality; and environment. The conclusions aim to offer educational lines focused on the results obtained in schools with the INBS as an alternative to textbooks for a sustainable and fair education from the formation of critical readers in the different curricular areas.

Resumo

Os postulados da Agenda Europeia 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ods) evidenciam a necessidade de abordar a educação para uma educação crítica, ligada aos desafios sociais de inclusão, justiça e sustentabilidade. As práticas de letramento em leitura, como base interpretativa da realidade, devem ser orientadas para uma aprendizagem contextualizada para enfrentar situações que atualizem e autentiquem o currículo. Dessa forma, é preciso propor novos materiais que superem a rigidez dos livros de texto e estimulem a construção do conhecimento a partir da curiosidade e da pesquisa do leitor, bem como da mediação do professor. Através de uma metodologia de análise documental das principais editoras através de uma grade de conteúdos validada ad hoc, foi desenhada uma cartografia com um corpus de 51 livros ilustrados de não-ficção (LINF). Os resultados foram desenvolvidos considerando três dimensões que reúnem os 17 ods — justiça social; educação e igualdade; e ambiente. Por fim, as conclusões visam oferecer linhas pedagógicas centradas nos resultados obtidos nas escolas com o LINF como alternativa aos livros didáticos para uma educação sustentável e justa a partir da formação de leitores críticos nas diversas áreas curriculares.

Palavras-chave

livros ilustrados de não ficção; livros de texto; formação de leitores; ods; cidadania

Introducción

Para hacer frente a los múltiples desafíos que demanda la sociedad del siglo XXI, resulta indispensable asignar nuevos objetivos a la educación. Bajo el título *La educación encierra un tesoro*, el Informe Delors (1996) ya adelantaba la necesidad de estructurar el conocimiento en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este pensamiento amplía y replantea el currículo educativo desde el término de *competencias* hacia la ciudadanía (Morillas, 2006), de manera global, y de *competencias clave*, desde una concreción particular en el currículo de España, consideradas estas como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (BOE, 2015, p. 6986). Desde esta concepción social de la educación, nos adentramos en una perspectiva centrada en el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial que debería contribuir a los postulados de la Agenda Europea 2030 y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, para incorporar saberes, capacidades y actitudes críticas. La educación ha de contribuir a la toma de decisiones y asumir un papel activo y transformador, en consonancia con los postulados de la Unesco (2014) y el Horizonte 2030: 1) el aprendizaje permanente y las nuevas formas que encuentra para hacer frente a los retos contemporáneos; 2) las ciudades del aprendizaje como nuevo marco para el aprendizaje comunitario; y 3) la ciudadanía activa, un campo de la educación cada vez más importante debido a las crecientes amenazas a la democracia, la libertad y los derechos humanos a las que nos enfrentamos hoy en día, ante los problemas y situaciones de injusticia social de todas las personas (Block, 2020).

Desde esta concepción crítica de la educación, la lectura se convierte en la base de una alfabetización para la vida ciudadana (Ferreiro, 2002) desde una hermenéutica de la interpretación de la realidad (García Amilburu, 2002), como experiencia de conexión y expresión para comprender el mundo desde la visión del alumnado y del profesorado sobre sí mismos y sobre sus papeles en la sociedad. Nuestras prácticas letradas en el aula deben encaminarse a la construcción del conocimiento del lector a partir de la cosmovisión del mundo y de su concepción existencial (Taylor, 2006), en donde “el profesor deja de ser considerado el único poseedor de un saber que sólo tendría que transmitir. Ahora se convierte fundamentalmente en el asociado de un saber colectivo que debe organizar y ayudar a compartir” (Barberá, 2003, p. 60) y en referente de cohesión ante la diversidad del aula (Zavala, 2019). El proceso de *deconstruir* y *reconstruir* la realidad y la historia a partir de una perspectiva intertextual e interactiva nos permitirá concebir el mundo en toda su complejidad, pues, como indica García Padrino “leer y comprender el mundo tiene mucho que ver con el modo en que hablamos,

con la manera de contar las cosas; comprender y ser comprendido tiene mucho que ver con las maneras de conversar, constituye nuestra particular inteligencia narrativa” (2007, p. 256).

De forma más específica, la lectura se considera una destreza básica en el ámbito escolar para el acceso y desarrollo de las competencias educativas (Romero, 2009), imbricando la competencia en comunicación lingüística (en adelante CCL) y el aprendizaje curricular desde una visión transdisciplinar e interdisciplinar. En este sentido, Crowder (1985) indica que la lectura “se puede relacionar con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción, hasta la comprensión y el razonamiento” (p. 11). Así, asistimos a la necesidad de abordar la CCL de manera global respecto a la formación de lectores desde todas las áreas de conocimiento —áreas lingüísticas (AL) y áreas no lingüísticas (ANL)— y etapas curriculares (Ballester e Ibarra, 2016; Herrera, 2009; Trujillo, 2015). Los informes de las pruebas estandarizadas de PISA (*Programme for International Student Assessment*) y de PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) evidencian continuamente una situación de la que no debemos rehuir: el bajo nivel de comprensión lectora de los españoles (Lorenzo, 2016). Estos índices anuncian la presencia de un analfabetismo funcional (Área y Guarro, 2012) y son, sin duda, una llamada de atención para impulsar actuaciones de mejora ante estas carencias detectadas en la lectura.

Entre las posibles estrategias optamos, desde una visión sistémica (Romero y Trigo, 2018), por el Proyecto Lingüístico de Centro —en adelante, PLC— (Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, 2020) que, como indican Trujillo y Rubio (2014), adquiere el valor de piedra angular para afrontar esta necesidad de cambio. Este se presenta como espacio de coordinación de todas aquellas actuaciones para la mejora de la CCL desde una concepción integradora de los diversos agentes implicados en los centros educativos: docentes de todas las áreas, familias y entornos (Fabregat, 2020; Trujillo 2010), que deberá contextualizarse desde la realidad propia (Pérez Invernón, 2019; Trigo *et al.*, 2019). De las distintas líneas de actuación que ofrece esta alternativa (Trujillo, 2010), pondremos el foco en la formación de lectores, es decir, cuestiones referidas no solo al desarrollo de la comprensión lectora sino a los planes de lectura y biblioteca, en donde se integran AL y ANL: “el plan lector del centro tiene como objetivo ordenar y articular el tratamiento de la lectura en una institución educativa a partir de un objetivo claro y definido: la formación de lectores” (Fabregat, 2018, p. 236) en un ecosistema escolar (Romero *et al.*, 2020), que se configura a partir de un nuevo paradigma educativo y cultural (Freire, 2008) ocasionando nuevos formatos, nuevos medios, nuevos géneros, en definitiva, nuevas formas de lectura (Cordón, 2018).

Libros ilustrados de no ficción: su contribución al pensamiento crítico y sostenible de la educación

La educación para el desarrollo sostenible a través del pensamiento crítico se convierte en una prioridad vinculada a la agenda institucionalizada de los ODS —Agenda 2030—, aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas para el periodo 2016-2030 (ONU, 2015a). Son, según Murga (2018) “los grandes retos a los que hoy se enfrenta la Humanidad derivados de las problemáticas ecológicas, económicas y sociales globales” (p. 39). Sin embargo, nuestras preguntas de investigación nos llevan a reflexionar en torno a la concreción de estas orientaciones para una educación de la ciudadanía global (Unesco, 2016). ¿La escuela actual contribuye a formar una visión crítica y ambiental desde los ecosistemas educativos? ¿Se crean situaciones de aprendizaje desde una concepción interpretativa de la realidad? ¿Qué materiales se emplean para afrontar los postulados de Horizonte 2030 en las prácticas de aula? ¿Cómo pueden contribuir los libros ilustrados de no ficción a una visión integrada de los ODS?

Estos planteamientos nos llevan al cuestionamiento crítico de los libros de texto como cultura de aprendizaje (Martínez Bonafé, 2010) y la capacidad de afrontar la actualización y autenticación del currículo (Romero, 2022) mediante recursos que posibiliten superar la monocultura y el silencio ante la diversidad: facilitadores de sostenibilidad, equilibrio, y equidad para el desarrollo de estos y afrontar claros ejemplos de la *sociología de las ausencias*, definida por Márquez (2011) como aquella intención de “transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes” (p. 28). La principal causa de su cuestionamiento es que “no existe una confrontación de los contenidos con la realidad, reduciendo así la búsqueda y la experimentación por parte del alumno, y mermando su espíritu crítico” (Fernández y Caballero, 2017, p. 205).

Es, precisamente, en esta pedagogía emergente donde tiene cabida uno de los géneros que más repercusión ha tenido a partir de los años noventa en el mercado editorial: los libros ilustrados de no ficción —en adelante LINF— (Burgos, 2019), también denominados libros informativos frente a la ficción literaria. Estos suponen un legado de las corrientes científicas más emblemáticas de los últimos tiempos como el racionalismo, el positivismo y el cientifismo (Lartitegui, 2018). Si bien es cierto que se trata de una línea de investigación poco explorada en el ámbito nacional (Garralón, 2013), los LINF se presentan como un fenómeno novedoso, también denominados *libros informativos* o *libros de conocimientos* (Lartitegui, 2018), que, como señala Duke (2004), pueden ser informativos, narrativo-informativos e informativo-poéticos. Algunas de sus características y posibilidades de uso en las aulas (Moss, 1991; Ruth, 2009;

White, 2011) son: integran la materialidad propia del libro con estrategias visuales e hipervinculares (Taberero, 2018), aspecto que contribuye a la competencia informacional de los jóvenes actuales (Santiago *et al.*, 2019); adoptan formas lúdicas y atractivas al complementarse la imagen y el texto (Durán, 2005; Taberero, 2011); plantean desafíos y curiosidades con las que investigar más allá invitándoles al autoaprendizaje (Garralón, 2013); ayudan a comprender nuestro mundo al narrar hechos reales: fenómenos sociales, naturales, tecnológicos, científicos, entre otros (García, 1999); fomentan el pensamiento crítico y promueven la reflexión, esto es, según Lartitegui (2018), aprender a pensar; están elaborados por un equipo de especialistas que logran proporcionar una información científica, fiable y de calidad (Romero *et al.*, 2021b).

Consideramos que se tratan de un recurso indispensable para contribuir a la formación de lectores críticos desde una doble perspectiva: la intrínseca —relacionada con las características propias del lector receptor— y la extrínseca —vinculada con su entorno escolar y ámbito de aprendizaje a este tipo de libros (Véase tabla 1). Por todo ello, como vienen demostrando diversas investigaciones, estos proporcionan una experiencia de lectura placentera desde el significado de leer para *explorar* y leer para *aprender* (Kuhn *et al.*, 2017). Esta idea nos hace pensar que los LINF se convierten en un gran aliado para la mejora de la CCL del alumnado desde su carácter transdisciplinar, como se plantea en los PLC, por lo que no debemos obviar su potencial para combatir desde la escuela la crisis de lectura del siglo XXI.

Tabla 1.
Características intrínsecas y extrínsecas de la lectura

Finalidades intrínsecas	Finalidades extrínsecas
Curiosidad: despertar la curiosidad y promover la investigación.	Inclusión ANL: desarrollo de habilidades y estrategias de lectura crítica, al tiempo que se amplía el conocimiento del área de contenido.
Vivencias: proporcionar a los estudiantes experiencias de lectura auténticas que se conecten con sus vidas.	Alfabetización académica: construir vocabulario introduciendo a los lectores a los términos de contenido y lenguaje académico.
Motivación: motivar a los lectores reacios atrayéndolos con soportes visuales y formatos atractivos.	Jerarquización de la información: proporcionar a los lectores la exposición a una variedad de estructuras de texto y características.
Formativa: combinar la lectura por placer con la lectura por información.	Competencia informacional: preparar para el futuro contribuyendo al desarrollo de la alfabetización académica.

Nota: Young *et al.* (2007).

No debemos olvidar la dinamización de los LINF. Características como la estética de su materialidad los convierte, según Taberero (2022), en obras que despiertan la curiosidad del lector para la aprehensión del

conocimiento a través de la interacción que invita a un compromiso reflexivo y dialógico con la información (Sanders, 2018). Se muestran como una oportunidad de democratizar el aula a través de la interacción entre los participantes en el proceso de construir y compartir el aprendizaje y su visión del mundo: la pedagogía de la escucha, una lectura educativa de lo que los propios alumnos hacen, sienten o manifiestan y que ha de llevarse a cabo mediante dinámicas favorecedoras de nuestra acción docente. Desde esta cosmovisión, y tomando como referencia a Formoshino *et al.* (2016) y a Osoro y Castro (2017), apostamos por el desarrollo de cuatro ejes como “espacio” de participación en la escuela (Véase tabla 2) para dinamizar la lectura:

Tabla 2.

Diseño metodológico para una democratización del aula

Fase I: Identidad y participación	<i>Eje 1: Pedagogía de las identidades</i>	<i>Eje 2: Pedagogía de la participación</i>
	Agentes en la escuela/informantes: niños, profesorado y familias	Procesos de escucha y participación infantil y documentación
	↓	↓
	Conocimiento y construcción de identidades individuales y sociales (Ser y estar)	Aportaciones de niños, familias y profesorado sobre el espacio escolar (Pertenecer y participar)
	↓	↓
	¿Quiénes somos? ¿Quiénes formamos parte? ¿Qué función cumplimos? ¿Qué esperan de nosotros? ¿Qué imagen pensamos que proyectamos? ¿Qué queremos ser?	¿Cómo es la escuela que te gustaría? ¿Cuáles son los espacios que más te gustan? ¿Qué cambios introducirías? ¿Por qué y para qué? ¿Qué harías en esos espacios?
	<i>Eje 3: Pedagogía de la experiencia</i>	<i>Eje 4: Pedagogía del significado</i>
	De la mirada individual a la mirada colectiva	Creación de consensos, construcción de significados compartidos
↓	↓	
Comunicación y expresión del sentir y las aportaciones de niños, familias y profesorado (Explorar-comunicar)	Discurso de la comunidad educativa (Narrar - significar)	
↓	↓	
Análisis de constantes en cada discurso	Transformando nuestra escuela	

Nota: Romero (2022).

En este marco democratizador del aula, ofrecemos una acción educativa emancipadora que integre múltiples voces a través de la interacción y la escucha de la alteridad para el reconocimiento y defensa de las personas y grupos que son ignorados (Véase tabla 3), desde las identidades, como seña generacional; desde el asociacionismo, como militancia social; y, en definitiva, desde la resiliencia, como proceso comunitario y cultural para afrontar las adversidades desde un posicionamiento positivo.

Tabla 3.*Voces presentes y ausentes en la cultura escolar*

Voces presentes	Voces ausentes
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas enfermas, minusválidas físicas o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gay, lesbianas, transexuales
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y la pobreza
Mundo urbano	Mundo suburbano, rural y marineró
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer Mundo Occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Nota: Torres (2012, pp. 412-413).

En consecuencia, abogamos por una pedagogía crítica para comprender la enseñanza de la lengua en contextos: creencias, usos, cultura... y, sobre todo, en ecosistemas educativos en donde se interrelacionan múltiples agentes, circunstancias y poderes. De ahí que el objetivo principal de nuestra investigación sea desarrollar una cartografía de LINF vinculada a los ODS para una educación sostenible y justa desde la formación de lectores críticos en las diferentes áreas curriculares.

Metodología

Esta investigación obedece a un análisis documental cuya intención delimitan Del Rincón *et al.* (1995) al precisar este enfoque como actividad

sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos. Pretende obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación, como confirmar una hipótesis, categorizar un conjunto de eventos, reconstruir acontecimientos, contrastar y validar información, etc. (p. 341)

De esta manera, coincide con los objetivos del estudio al pretender ofrecer una representación sistemática y sintética de los 17 ODS y una selección crítica de LINF para su consulta e inclusión curricular como alternativa a los libros de texto.

Técnica de análisis

La exploración documental ha tenido como base una parrilla de análisis validada *ad hoc* por Romero *et al.* (2022). Esta se compone de cuatro dimensiones bien diferenciadas, pero interconectadas entre sí: *ficha*

técnica del libro —información referida a los datos biográficos del libro—; *libro objeto* —los aspectos materiales del libro objeto—; *contenido del libro* —análisis del género, las ilustraciones, los paratextos y sus posibles destinatarios—; *libro y escuela* —relación con el currículo escolar—.

Corpus

El *corpus* editorial se compone de 51 LINF, distribuidos respecto a los 17 ODS, en concreto, tres obras por cada objetivo para poder implementar curricularmente tanto en AL como ANL. La cartografía de LINF se ha elaborado en tres momentos: en primer lugar, se han tomado como referencia aquellas editoriales de habla hispana relevantes en libros ilustrados de no ficción (entre otras: Zorro Rojo, Maeva Young, Takatuka, Iamiqué, Tecolote, Amanuta, CocoBooks, A Buen Paso, Nube Ocho, Wonder Ponder y Media Vaca); a continuación, se ha realizado el análisis de cada LINF según la parrilla de contenido de Romero *et al.* (2022); y, finalmente, los contenidos de análisis se han alojado en la plataforma <https://librosilustradosnoficcion.com>, que adquiere el rol de repositorio digital.

Resultados

Los resultados del análisis editorial de LINF para el desarrollo de los ODS se han distribuido según dos criterios:

- » Elaboración de una cartografía de LINF (Véase figura 1) en donde se integran tres libros informativos específicos de cada ODS, para ofrecer un *corpus* de 51 obras que pueden dinamizarse en las diferentes áreas del currículo —lingüísticas y no lingüísticas—.



Figura 1.

Cartografía LINF y ODS

- » Distribución de los 17 ODS en tres dimensiones de estudio en relación con las metas que pretenden cumplir desde una educación sostenible y equitativa:
 - Dimensión 1: Justicia Social (ODS 1, 2, 3, 16)
 - Dimensión 2: Educación e Igualdad (ODS 4, 5, 8, 10)

- Dimensión 3: Medio Ambiente (ods 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15)

Dimensión 1: Hacia una justicia social

En esta primera dimensión se aglutinan aquellos ods cuya acción está encauzada en la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y sostenible. Para ello, como indica Martínez (2001), es preciso:

(...) apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procure que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si esta se pretende en sociedades plurales y diversas. (p. 63)

En este sentido, desde el ods 1, se apuesta por acabar con la pobreza como base de la justicia social. Según la ONU (2015B), más de 700 millones de personas, o el 10 % de la población mundial, aún vive en situación de extrema pobreza hoy en día, con dificultades para satisfacer las necesidades más básicas, como la salud, la educación y el acceso a agua y saneamiento... Afrontar una concienciación desde la educación conlleva recapacitar sobre *¿Cómo viven los niños en el mundo?*, de Adele Ciboul, e interactuar en sus páginas con troquelados, tarjetas y preguntas sobre aspectos de otras culturas y formas de vida. En esa línea también es interesante debatir sobre las situaciones de exclusión en las que se encuentran *Niños del mundo en peligro*, de Donald Grant, además, reflexionar sobre las condiciones de vida en países desfavorecidos y las diferencias sociales que observamos en el mundo, como es el caso de *Hay clases sociales*, del Equipo Plantel.

Para el caso del ods 2, “Hambre cero”, en el libro *Aventuras y desventuras de los alimentos que cambiaron el mundo*, de Teresa Benítez, nos adentramos en la idea de la comida como necesidad y, al mismo tiempo, como placer del que gozamos todos los días, pero que no todas las personas tienen. Con *¡Qué rico!*, de Alexandra Maxeiner, podremos conocer las comidas de los diferentes pueblos y la importancia de los hábitos y recursos de nuestra mesa o la tendencia a consumir ciertos alimentos, como dulces o golosinas, y evitar otros menos apetecibles, como las verduras. En ese sentido, *El gran libro de nuestro huerto*, de Blanca Millán, puede ser la excusa para intentar crear un espacio doméstico o escolar con el fin de conocer los procesos y momentos propios de la comida ecológica y sostenible.

La comida y los hábitos de salud entran en relación con el ods 3 —Salud y bienestar—, al respecto, puedes conocer tu cuerpo de manera interactiva con lupas y filtros de colores en *Iluminatomía*, de Kate Davies.

Entramos en una dimensión que provoca la curiosidad y experimentación del lector con el texto para conocer el cuerpo humano, una estrategia vinculada al libro arte de estas colecciones. Unido a esta idea, dos libros se orientan al conocimiento del cuerpo y a la salud: por un lado, la referencia al encuentro con la primera alimentación, la materna, en *Tetas*, de Genichiro Yagyū, título que se encuadra en la colección “El mapa de mi cuerpo”, que, con carácter divulgativo, explica el sentido de amamantar a los bebés; y, por otro lado, podemos adentrarnos en la alimentación y su relación con la salud con *Nutre tu cuerpo*, de Gaëlle Duret, en donde nos habla de conceptos básicos referidos a la alimentación sana, desde el proceso digestivo, las bacterias, las vitaminas, los minerales... sin olvidarnos de la actividad física para una vida sana.

Este primer bloque se cierra con el objetivo 16, “Paz, justicia e instituciones solidarias”, en donde el acceso limitado a la justicia supone una grave amenaza para el desarrollo sostenible y, por ello, es importante reflexionar en torno a las formas de gobierno y la inseguridad de los regímenes e instituciones de los países. Dos libros —*Así es la dictadura*, del Equipo Plantel, y *Al porvenir*, de Azaña— se convierten en una oportunidad de dialogar con nuestros estudiantes sobre los gobiernos autoritarios y la democracia, para trabajar por la justicia y los derechos sociales. Se concluye con *Una tierra para mañana*, de Anne Jankéliowitch y Martine Laffó, como estrategia para la concienciación de un mundo mejor mediante proyectos solidarios, ecológicos y de convivencia.

Dimensión 2: Educación e igualdad

La educación como un derecho universal que apueste por eliminar las desigualdades integra una serie de ODS que tomarán como base una educación de calidad —ODS 4—, que tiende a evitar exclusiones sociales y discriminaciones: *¿Qué es un refugiado?*, con biografía como la de *María Montessori*, de Gravel, y compartir *El gran libro de las emociones con los seres queridos*, de Mary Hoffman, con sus compañeros, maestros y familia, pues es en el contexto escolar donde surge la figura de la maestra. Con la colección *Pequeña & Grande María Montessori*, en Alba Editorial, podemos sumergirnos en las biografías de personas ilustres, en este caso, en la de una mujer que tuvo un papel de referencia en la transformación de la educación.

El papel de la mujer, la igualdad entre géneros y el empoderamiento —ODS 5— se conecta con una educación social para construir un mundo pacífico y próspero. El libro *Ellas cuentan: 50 mujeres y niñas que cambiaron el mundo*, de Katherine Halligan, se convierte en un referente para conocer los retos, dificultades y logros que tuvieron las mujeres para conseguir superar las barreras y límites impuestos. La igualdad de género

no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible desde pequeños. Así, con *Niñas y niños feministas*, de Amavisca y Lacasa, podremos avanzar en esa línea de eliminar las diferencias para que no haya “cosas de chicos y cosas de chicas” y reflejarlo en situaciones cotidianas.

La igualdad en el trabajo y el derecho a dignificar las condiciones laborales —ODS 8— son aspectos que van a repercutir en la vida de las personas. Una revisión de *Las profesiones*, de Émilie Gorostis, servirá para investigar sobre el mundo de las profesiones y su repercusión en la sociedad. También resulta interesante iniciarlos en el uso responsable del dinero con *Mon y Nedita. Mi primer libro de economía*, de Montse Junyent y Lucía Serrano, y *La imprescindible guía sobre el dinero: Un increíble viaje por el mundo de las finanzas*, de H. Fiedler (2019). En esta línea de los recursos económicos, estudiaremos la reducción de las desigualdades entre países y personas —ODS 10—. A partir de los testimonios de *No hay tiempo para jugar: relatos de niños trabajadores*, de Sandra Arenal y Mariana Chiesa, observamos que persiste la injusticia de niños y niñas sin infancia y con responsabilidades de adultos, obligados a trabajar en las peores condiciones, ejerciendo duras tareas a cambio de un magro salario para mantener a sus familias, para costearse los estudios o sencillamente para sobrevivir. De ahí que debemos complementar nuestra acción educativa en una igualdad sin estereotipos con *La declaración de los derechos de los niños/niñas*, de Elisabeth Brami; sin olvidar *¡Me defendiendo del sexismo!*, de Emmanuelle Piquet.

Dimensión 3: Defensa del medio ambiente

Desde la ecocrítica literaria (Campos y García, 2017), que tiene por objeto rescatar la naturaleza y convertirla en objeto y protagonista de los textos, en nuestro caso, los LINF. Según datos de la NASA, en 1880 la temperatura media del planeta era de $-0,16$ °C y en 2016 y 2020, por primera vez, se superó a más de 1 °C. Por ello, el ODS 13 “Acción por el clima” exige la adopción de medidas urgentes para combatir el cambio climático. Para unirse a esta misión, resulta esencial inspirarnos en las preguntas y respuestas sobre este fenómeno recogidas entre las páginas de *Greta: la lucha de una niña por salvar el planeta*, de Jeanette Winter: ¿Qué es el cambio climático?, ¿lo hemos causado nosotros?, ¿cuáles son sus consecuencias?, ¿estamos a tiempo de solucionarlo? En la misma línea se encuentra *Desde el origen del Cambio Climático hasta ahora*, de Catherine Barr y Steve Willians, donde es posible viajar en el tiempo y descubrir cómo ha evolucionado nuestro planeta desde los primeros signos del cambio climático hasta la actualidad. Es en *El gran libro de la ecología*, de Mary Hoffman, donde encontraremos

acciones para poder salvar las especies en peligro de extinción, proteger los bosques y las plantas, así como mantener nuestro aire y agua limpios y seguros; en definitiva, convertirnos en ecologistas en acción.

Este problema ambiental del que hablamos tiene un impacto negativo en las condiciones físicas en las que existen los ecosistemas marinos y terrestres. Por esta razón, el ods 14 —Vida submarina— hace hincapié en que la biodiversidad marina es vital tanto para la salud de las personas como de nuestro planeta. En *El gran libro del mar*, de Yuval Zommer, no solo podremos descubrir todo tipo de criaturas marinas escurridizas, relucientes, fuertes y asombrosas, sino que también se dará respuesta a estas preguntas sobre la fauna marina: ¿por qué el cangrejo camina de lado?, ¿por qué los pingüinos no se congelan?, ¿la estrella de mar es un pez?... De igual forma, en el *¡Buu! Un misterio marino*, de Kate Read, se ofrece una doble página con curiosidades sobre los amigos del pecesito rosa: ¿por qué las sardinas nadan en grupo?, ¿cómo se camufla el pulpo?, ¿qué hacen los cangrejos cuando se asustan? A bordo del *Océano*, de Anouck Boisrobert y Louis Rigaud, se hace un recorrido de cinco dobles páginas en formato *pop-up* que rinde homenaje al mundo marino, desplegando ante nuestros ojos la vida de los fondos oceánicos.

Por otra parte, el ods 15 —Vida de ecosistemas terrestres— resalta la necesidad de adoptar medidas para luchar contra la desertificación y la deforestación y preservar los hábitats terrestres. En *El gran libro del árbol y del bosque*, de René Mettler, podremos conocer desde la prehistoria hasta nuestros bosques actuales, los diferentes árboles y bosques del mundo, así como la fauna y la flora que crece en cada uno de ellos. De forma más específica, el libro *Raíces del bosque*, de Paulina Jara, nos invita a sumergirnos en la generosidad de las raíces, a realizar un viaje subterráneo que nos ayudará a comprender el verdadero sentido de cooperación y hermandad que existe en la naturaleza. Desde un enfoque práctico, *Manos a la tierra. Crea tu propio jardín*, de Kirsten Bradley, nos explica cómo preparar un pequeño jardín para polinizadores en una maceta, hacer bolas de semillas de las que brotarán flores en la acera, cultivar nuevas plantas a partir de restos de hortalizas o incluso diseñar fragantes tarjetas de felicitación transmitiendo la idea de que cuidar un jardín y observar la naturaleza es algo que podemos hacer todos.

Además, conviene destacar que, en este último siglo, la demanda de agua a nivel mundial se ha intensificado con el cambio climático y los fenómenos meteorológicos extremos, como sequías o inundaciones, se originan con más frecuencia. Ante esta realidad, el ods 6 —Agua limpia y saneamiento— tiene como fin garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos. Para contribuir a la concienciación y valorar la importancia de este recurso, *¡Sin agua nada es posible! Todo sobre la materia más importante del mundo*, de Christina

Steinlein, es un buen aliado para reflexionar sobre la necesidad del agua para que nuestro cuerpo pueda seguir funcionando. A través de los distintos *pop-ups* que se recogen entre las páginas de *El gran libro del agua*, de Anne-Sophie Baumann y Arnaud Lemaistre, se explica el ciclo del agua, por dónde fluye, en qué estados se encuentra, cómo se forma un glaciar, por qué los seres vivos la necesitamos... Para complementar esta información, en *La vida del agua. El recurso natural más importante de la Tierra*, de DK, aprenderemos de qué forma podemos reducir el consumo de agua.

Siguiendo con esta última idea, lo cierto es que depende de nosotros frenar este cambio mediante pequeñas acciones diarias que pueden contribuir a modificar la situación actual y mejorar el medio ambiente, entre ellas se destacan: hacer un uso responsable de la energía y reciclar. Por ello, el ODS 7 —Energía asequible y no contaminante— persigue aumentar el uso de energías renovables en detrimento de los combustibles fósiles y fomentar la eficiencia energética. Para tal fin, resulta de vital importancia que conozcan de dónde proviene, cómo ha evolucionado y cómo el ser humano ha aprendido a aprovecharla de formas distintas para hacer su vida más fácil, como en el caso de *Descubre la energía*, de Johannes Hirn y Verónica Sanz. Es en *Rescate Planeta*, de Patrick George, donde encontraremos pequeños gestos prácticos, como el ahorro de energía, que ayudarán a que nuestro mundo sea un lugar más verde. Además, en *Un mundo por descubrir: 30 inventos que cambiaron nuestra forma de vivir*, de James Brown y Richard Platt, se presentan los inventos más revolucionarios de la historia que nos proporcionan energía limpia, segura y sostenible para el futuro.

Sin embargo, garantizar el bienestar de la población a través del acceso a agua y energía se traduce en un consumo de los recursos naturales presentes en nuestro planeta y los modelos de producción y consumo actuales están agotando dichos recursos. Por tanto, se hace necesario cambiar este modelo para conseguir una gestión eficiente de los recursos naturales; siendo esta la meta principal del ODS 12 —Producción y consumo responsable—. La autora de *Basura: todo sobre la cosa más molesta del mundo*, Gerda Raidt, describe dónde van los desperdicios cuando los recogemos los camiones de basura, por qué producimos toneladas de residuos y cómo podemos cambiar las cosas empezando por nosotros mismos. Igualmente, *Ecós Verdes*, de Mónica Martín, María de los Ángeles Pavez y Alejandra Acosta, es una invitación para cambiar de mirada y tomar conciencia sobre el cuidado de nuestro planeta así que ¡llegó la hora de poner manos a la obra! Desde un nuevo ángulo, en *Cuando nos hayamos comido el planeta*, de Alain Serres, a través de una metáfora se intenta motivar al alumnado a cuidar el medio ambiente y reflexionar sobre una idea fundamental: el dinero no puede comprarlo todo.

La innovación y el progreso científico son aspectos esenciales para el aumento de esta eficiencia energética y de recursos —ODS 7 y ODS 12— y, de esta forma, poder lograr sociedades prósperas y sostenibles. Esto, junto a infraestructuras sostenibles, resilientes y de calidad para todos, así como el impulso de una nueva industria bajo criterios de sostenibilidad que adopte tecnologías es lo que pretende conseguir el ODS 9 “Industria, innovación e infraestructura”. Con el libro *Desde la rueda hasta Internet*, de Catherine Barr y Steve Williams, podremos viajar en el tiempo para conocer los inventos más importantes que han hecho los seres humanos, tales como: la rueda, la brújula, las luces y la máquina de vapor. En la misma línea, entre las páginas de *El gran libro de los aviones y los aeropuertos*, de Anne-Sophie Baumann, descubriremos cómo vuela un avión, quién trabaja en la torre de control del aeropuerto, dónde llevan todo el equipaje de los pasajeros, qué figuras acrobáticas puede hacer y a qué se parecían los primeros aviones. Para ello, deberán entender, como se expone en el libro *En construcción*, de Juan Berrio, Sonia Rayos y Silvana Andrés, que la arquitectura es el inicio de una transformación.

Para la consecución de los ODS que conforman esta dimensión eco-crítica, no hay que olvidar que las ciudades desempeñan un papel muy importante, pues son las que determinan si lograremos un crecimiento económico inclusivo o cederemos ante una mayor desigualdad y será donde la gente buscará oportunidades de empleo y educación superior. De ahí que la meta del ODS 11 —Ciudades y comunidades sostenibles— sea lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. En *Guía de ciudades*, de Georgia Cherry, nos sumergiremos en un magnífico viaje por 30 ciudades conociendo los edificios emblemáticos, personajes famosos, gastronomía, cómo moverse por la ciudad... De igual forma, en *Descubre las ciudades del mundo*, de María Mañeru, organizaremos nuestro viaje con la ayuda de los diferentes mapas de las ciudades y los lugares más famosos para visitar. Centrándonos en una ciudad, como es la de Valparaíso, en la obra *Valparaíso: secretos de la ciudad del viento*, de Fernanda Casorzo y Manuel Peña, descubriremos pequeños secretos sopladados al oído acerca de esta ciudad del viento: lo que cuentan los porteños, lo que dicen en los miradores de los cerros, lo que saben y no revelan.

Todos estos objetivos se cohesionan desde una visión integradora del asociacionismo que se inicia en nuestro entorno, para proyectarse hacia los aspectos locales, nacionales e internacionales desde la visión del ODS 17 —Alianzas para lograr los objetivos— que actúa de eje vertebrador hacia la concienciación colectiva del problema social. Libros como *Nosotros somos el cambio: jóvenes activistas por el clima*, de Catalina González o *Los jóvenes cuentan: 50 jóvenes que revolucionaron el planeta*, de Tom Adams, dan voz a niñas y niños, ciudadanos de derecho pleno de este

mundo, como agentes activos que luchan por un planeta más justo, sostenible e inclusivo desde la interculturalidad —*¡Todo el mundo!*, de Anja Tuckermann—.

Conclusiones

La oferta editorial cuyos destinatarios son escolares es tan extensa como variada. Como indican Vigne y Torregosa (2017) “hay demasiados editores, pero también hay demasiados libros y, sobre todo, demasiados libros insignificantes y sin valor, sin originalidad, que se aniquilan entre sí” (p. 16). Estas afirmaciones nos han llevado al análisis de los LINF (Romero *et al.*, 2021a) con un criterio centrado tanto en su rigor y calidad editorial, como en su integración curricular. Es, en esta idea de pertinencia e implicación de las AL COMO ANL, lo que nos ha movido a elaborar una cartografía que, a modo de mapa de géneros discursivos (Fabregat, 2018), suponga una propuesta integradora de todas las áreas desde una visión sistémica de centro (Fabregat, 2020) en el desarrollo de los planes de lectura y las bibliotecas escolares (Santos Díaz, 2017) y con perspectiva de leer para explorar y aprender (Kuhn *et al.*, 2017). En esta última idea, hemos querido avanzar y ofrecer alternativas a los libros de texto (Ramírez, 2003) en la construcción de un aprendizaje situado (Aravedo y Enríquez, 2018).

Evidenciamos, pues, que somos ecodependientes e interdependientes en el contexto en el que nos desenvolvemos y así lo postula la Agenda 2030 y las metas que marcan los ODS. La escuela debe atender a estas necesidades emocionales e intelectuales de sus integrantes para paliar unas deficiencias y desigualdades que no siempre podrán superar y compensar dentro del marco familiar y social al que pertenecen. Consideramos que la lectura ha de contribuir, de manera general, a

formar lectores inteligentes, voluntariosos, asiduos, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas, y que, además, puedan producir textos coherentes y adecuados. Para ello necesitan interiorizar modelos textuales y proporcionárselos es una tarea prioritaria de la escuela. (Mac, 1999, p. 109)

Los LINF ofrecen la oportunidad de convertirse en punto de referencia crítica de la sociedad y el mundo en el que nos desenvolvemos, de cara a una intervención educativa que, según Román y Díez, “se enmarque en una concepción constructiva del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica” (1989, p. 24), que vaya más allá de los discursos oficiales, “embellecidos públicamente con declaraciones de solidaridad y derechos humanos” (Santos, 2005, pp. 145-148), y desarrollados en sus leyes educativas, pero que se quedan en el ámbito de las ideas y no de la acción educativa.

A pesar de haberse trazado un camino, tras los resultados obtenidos en el proyecto “Formar lectores en la sociedad digital a través del libro de no ficción” (RTI2018-093825-B-I00) I+D+i Retos de investigación (convocatoria 2018), aún es necesario continuar avanzando entre las diversas instituciones (Zeichner, 2010) hasta conseguir que nuestros hallazgos se materialicen en la sociedad en forma de estrategias y herramientas a partir de los LINF. Insistimos, pues, con nuestra investigación, en las oportunidades que ofrecen los LINF en el desarrollo de la competencia lingüística e informacional de los estudiantes (Taberero, 2022) y en las estrategias que ayuden a realizar una adecuada selección de este tipo de libros (Romero *et al.*, 2021a). Por ello, el proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural” (Lenficec), en el convencimiento de la necesidad de contar con ciudadanos preparados para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, está trabajando, desde distintas universidades españolas, como Zaragoza, Granada, Vigo y Cádiz, en favor de visibilizar este tipo de libros con el objetivo de promover la lectura no ficcional como eje aglutinador de acciones que integren una ciudadanía crítica en el nuevo ecosistema cultural.

Referencias

- Aravedo, M. de L. y Enríquez, G. (2018). El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 175-181.
- Área, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(1) 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.
- Barberá, E. (2003). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Paidós.
- Block, J. (2020). *Teaching for a living democracy*. Teachers College Press.
- Boletín Oficial del Estado. (BOE, 2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.
- Burgos, I. (2019). Los libros de no ficción para niños o la imposibilidad del “había una vez”. *Idelee Revista*, 288. <https://bit.ly/3EqBO4K>
- Campos, M. y García, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16(2), 95-106. http://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511

- Cordón, J. A. (2018). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *Profesional de la Información*, 27(3), 467-481. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>
- Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Alianza Editorial.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. (pp. 96-109). Santillana/Unesco.
- Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. (2020). *Dossier PLC Proyecto Lingüístico de Centro*. Servicio de Planes y Programas Educativos. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 68(6), 40-44.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, 239-253.
- Fabregat, S. (2018). La lectura y las habilidades comunicativas en el marco del Proyecto Lingüístico de Centro: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia en comunicación lingüística. En M. I. de Vicente-Yagüe y E. Jiménez (Eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 229-239). Síntesis.
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Ballaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE.
- Formosinho, M., Monge, G. y Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Freire, J. (2008). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 2-6. <http://doi.org/10.7238/rusc.v6i1.23>
- García Amilburu, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*. Dykinson.
- García Padrino, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Herder.
- García, R. L. (1999). Novela de No-Ficción: polémica en torno a un concepto contradictorio. *Revista Letras*, 51, 41-53.

- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Herrera, R. (2009). *Magia de la letra viva: formar lectores en la escuela*. Academia.
- Kuhn, K., Rausch, C., McCarty, T., Montgomery, S., y Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329>
- Mac, M. Á. (1999). Propuesta de lectura intensiva. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 107-115.
- Márquez, Á. (2011). Boaventura de Sousa Santos: Interculturidad de saberes y epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 5-6.
- Martínez Bonafé, J. (2010). *El currículum y el libro de texto: una dialéctica siempre abierta*. Morata.
- Martínez, M. (2001). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Todo y A. Tallone (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 59-72). OIE-Fundación SM.
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión y acción*. Narcea.
- Moss, B. (1991). The Children's Nonfiction Trade Books: A Complement to Content Area Texts. *The Reading Teacher*, 45(1), 26-32.
- Murga, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. A/69/L.85*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.
- Osoro, J. M. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 75(2), 89-108.
- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación

Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. <https://bit.ly/3SleKTu>
- Román, M. y Díez, E. (1989). *Currículum y aprendizaje: un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Dirección Provincial del M.E.C.
- Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque Revista Pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Romero, M. F., Ambrós, A. y Trujillo, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1-34. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11112>
- Romero, M. F., Heredia, H., Trigo, E. y Romero Claudio, C. (2021a). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Romero, M. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 79, 51-59.
- Romero, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021b). 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*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Romero, M. F., Trigo, E., Heredia, H. y Romero Claudio, C. (2022, en prensa). Claves e instrumentos para caracterizar un libro de no ficción. En R. Tabernerero (Coord.), *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro (s/p)*. Graó.
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Santiago, M., Goenechea, C. y Romero, M. F. (2019). Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066. <https://doi.org/10.5209/rced.60000>
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>

- Sousa, B. de (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta/ILSA.
- Taberero, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado. *Ensigno Em Re-Vista*, 18(1), 93-109.
- Taberero, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. En R. Taberero (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles* (pp. 75-86). Octaedro.
- Taberero, R. (2022, en prensa) (Coord.). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación lectora*. Graó.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Paidós.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Trigo, E., Romero, M. F. y García, A. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 10-13.
- Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-38.
- Unesco. (2016). *Global citizenship education, preparing learners for the challenges of the 21st century*.
- Unesco (2017). *Global Citizenship Education*. United Nations Educational. <https://bit.ly/3CfRHlz>
- Vigne, É. y Torregosa, G. (2017). El formato libro y el libro objeto. *Trama & Texturas*, 32, 15-20.
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1), s/p.
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). L. The classroom library: a place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para nuestro tiempo. *Íkala*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.