

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 47

LA ACTIVIDAD DINAMIZADORA DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO LOCAL

4º TRIMESTRE, OCTUBRE 2024 | SECCIÓN ABIERTA | PP. 200-218

RECIBIDO: 1/2/2024 – ACEPTADO: 10/10/2024

LA EDUCACIÓN LITERARIA Y MEDIOAMBIENTAL CON ÁLBUMES DE NO FICCIÓN

ESTRATEGIAS QUE FACILITAN RESPUESTAS COGNITIVAS Y EMOCIONALES

LITERARY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION WITH NON-FICTION PICTURE BOOKS

STRATEGIES THAT FACILITATE COGNITIVE AND EMOTIONAL RESPONSES

RUBÉN CRISTÓBAL HORNILLOS / RCRISTOB@UNIZAR.ES

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA

DIANA MUELA BERMEJO / DMUELA@UNIZAR.ES

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA

JOSÉ ANTONIO ESCRIG APARICIO / JAESCRIG@UNIZAR.ES

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA

ESTE TRABAJO SE INSCRIBE EN:

-PROYECTO I+D+i 2022-25 (PID2021-126392OB-I00): 'LECTURAS NO FICCIONALES PARA LA INTEGRACIÓN DE CIUDADANAS Y CIUDADANOS CRÍTICOS EN EL NUEVO ECOSISTEMA CULTURAL'. MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN Y, LA AGENCIA ESTATAL DE INVESTIGACIÓN Y LA UNIÓN EUROPEA.

-PROYECTO ECOLIJ 2022-25 (S61_20R): 'MIRAR, EXPERIMENTAR Y SENTIR LA NATURALEZA DESDE LOS LIBROS INFANTILES ILUSTRADOS. DISEÑO ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE LECTURA ECOCRÍTICO, MULTIMODAL E INTERGENERACIONAL EN EL ENTORNO RURAL ARAGONÉS INFANTIL Y JUVENIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES'. GOBIERNO DE ARAGÓN Y UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Este artículo analiza las claves discursivas textuales y gráficas de dos álbumes de no ficción centrados en la naturaleza de la premiada colección “Los ciclos del Universo”, de Zahori Books. *Infinito* (2020) y *Opuestos* (2021) plantean propuestas similares que permiten conjugar factores cognitivos y emocionales en la mediación. Esta propuesta desarrolla un estudio de caso de una intervención didáctica que combina estrategias de diálogo (Tough, 1976) con metodologías activas (Goodwin *et al.*, 2019) para fomentar una educación literaria y medioambiental sostenible en línea con la Agenda 2030 y los ODS facilitando respuestas tanto de tipo cognitiva como emocional. Esta investigación constituye además un ciclo de una investigación más amplia, que contó con un estudio previo (Cristóbal y Sanjuán, 2023) y que está siendo continuado durante el 2024 con una investigación con metodología mixta en dos aulas con otros dos álbumes posteriores de la misma colección. Este ciclo nos ha permitido confirmar la adecuación de estas obras tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional. Así mismo, se ha constatado una asimilación progresiva tanto cognitiva como emocional y una mejora de la respuesta entre las dos fases de esta propuesta a la hora de diferenciar entre hechos, preguntas, sentimientos y conexiones personales.

PALABRAS CLAVE

Educación literaria; educación ambiental; ecoliteratura; álbum de no ficción; estrategias docentes

ABSTRACT

This paper analyzes the textual and graphic discursive keys of two non-fiction picture books focused on nature from the award-winning collection “Los ciclos del universo”, by Zahori Books. *Infinito* (2020) and *Opposites* (2021) present similar proposals that allow cognitive and emotional factors. This proposal develops a case study of a didactic intervention that combines dialogue strategies (Tough, 1976) with active methodologies strategies (Goodwin *et al.*, 2019) to promote sustainable literary and environmental education in line with the Agenda 2030 and the SDGs facilitating both cognitive and emotional responses. This research also constitutes a cycle of broader research, which included a previous study (Cristóbal and Sanjuán, 2023) and which is being continued during the year 2024 with a mixed methodology research in two classrooms with two others later books from the same collection. This cycle has allowed us to confirm the adequacy of these works both from a cognitive and emotional point of view. Likewise, a progressive assimilation, both cognitive and emotional, has been observed and an improvement in the response between the two phases of this proposal when it comes to differentiating between facts, questions, feelings and personal connections.

KEYWORDS

Literary education; environmental education; eco-literature; nonfiction picture books; teaching strategies

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos meses se han sucedido las novedades editoriales de obras de no ficción dirigidas a conectar con la naturaleza, contemplarla e indagar a partir de esta. Algunas claves que han favorecido este fenómeno literario y comercial están relacionadas con la evolución del libro-álbum, la progresiva apuesta desde el entorno escolar por el libro de no ficción como alternativa al libro del texto, la actualidad del tema medioambiental y el interés por favorecer procesos de atención entre los más jóvenes frente a la sobreestimulación que ofrece la sociedad audiovisual. En este trabajo revisamos brevemente el estado de la cuestión de la ecoliteratura en los libros de no ficción y proponemos, a partir de dos obras literarias de este género, una intervención didáctica que combina estrategias de diálogo (Tough, 1976) con estrategias de metodologías activas (Goodwin *et al.*, 2019) para fomentar una educación literaria y medioambiental sostenible en la línea con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El libro de no ficción (Kesler, 2012) es una obra que mezcla el carácter informativo con el literario y artístico, que supera la mera asimilación cognitiva de los contenidos y crea mundos vívidos. Son obras que, por sus propias características, atraen la curiosidad del lector sin dejar de ofrecer contenidos extraídos de sólidas bases científicas, por lo que invitan a la indagación y la reflexión, frente al carácter expositivo de los libros meramente informativos (Cristóbal y Sanjuán, 2022).

Tal como ejemplifica Taberner (2022), estos libros diluyen en muchos casos las fronteras entre la ficción y la no ficción, se alejan del tono enciclopédico, tendiendo puentes entre la razón y la emoción; facilitan la aprehensión del conocimiento a través de la materialidad, apuestan por un nuevo concepto de autor, rompen la linealidad del discurso y favorecen un lector crítico, con un discurso que “busca proponer al lector preguntas en vez de ofrecer respuestas” (p. 55).

Los libros de no ficción cuentan ya con una importante tradición en el ámbito anglosajón, donde han ido desplazando a los libros de texto con interesantes resultados en el desarrollo de procesos de pensamientos complejos y el interés del alumnado (Kuhn, Rausch, McCarthy, Montgomery y Rule, 2017; Hartsfield, 2021). Por el contrario, y a pesar de la incidencia que tienen en el mercado, siguen siendo muy escasas las propuestas con estos libros en contextos de aula, aunque algunas de estas permiten igualmente comenzar a advertir las oportunidades que ofrecen tanto en el plano cognitivo como emocional del alumnado (Sanjuán, Manrique, y Taberner, 2022; o Cristóbal, Sanjuán y Villar, 2023).

Este enfoque requiere también en la mayoría de las ocasiones de un mediador, un maestro o una maestra que sea consciente de la plasticidad de los niños y niñas, pero también del mundo que les rodea, un mediador que materialice la propuesta literaria y educativa sin desvirtuarla, sin cerrarla, sin ofrecer las respuestas, sino que formule preguntas abre-puertas, como propone Gordon (1974), para acompañar al receptor a descubrirse y desarrollarse en el mundo sin más condicionamientos que los necesarios, con la máxima libertad y autonomía posible para que desarrolle su propio ser (humano) en su estar (natural).

En este mismo sentido, la literatura de temática medioambiental, ya sea de una forma más directa o indirecta, ofrece lugares significativos para conectar con la naturaleza (Goga *et al.*, 2018). Así, la ecoliteratura trasciende el mero enfoque temático para ser considerado un enfoque educativo para creadores y mediadores, de tal modo que la ficción se convierte en el marco

ideal para la introducción de conocimientos sobre el medio ambiente como una alternativa de las experiencias estéticas situadas en la propia naturaleza (Karlsen, 2018). Si bien, los trabajos sobre ecocrítica dentro de la literatura infantil han tenido un mayor desarrollo en el ámbito anglosajón y del norte de Europa, también se ha producido un interés progresivo en diversas literaturas peninsulares, como podemos comprobar en los Caamaño Rojo, (2017), Balça y Azevedo (2017) o García (2017), que señala que hay al menos dos maneras de llevar al aula la relación entre lo humano y el medio ambiente a través de los libros para niños/as. La primera con frecuencia persigue una finalidad propagandística e introduce un discurso ecologista en el ámbito educativo anteponiendo “el objetivo de captar adeptos a una causa ideológica al de educar lectores” (p. 89). Mientras tanto, la segunda manera, en la que nos centraremos en adelante, parte de la tradición naturalista adaptándose a nuevos y cada vez más complejos lectores para acercar la naturaleza desde una actitud estética en el marco de una educación literaria.

En esta línea, Campos-F-Fígares y García-Rivera (2017), proponen una serie de relecturas clásicas desde la perspectiva ecocrítica como aliada de la educación literaria y medioambiental entre los que se incluyen las novelas de Herman Melville, Robert Louis Stevenson, Emilio Salgari, Daniel Defoe o Julio Verne. Martos (2023), por su parte, reivindica una alfabetización ecológica como alternativa al antropocentrismo mediante la relectura los cuentos tradicionales en clave ecocrítica en el que los que se ponga en valor los símbolos que aparecen en relación a los lugares y la naturaleza más allá de considerarse simples escenarios de la narración. Tanto estas aportaciones, como algunos monográficos al respecto, como el que recoge esta última publicación, son “la constatación de un panorama amplio sobre la reflexión que, desde diferentes ámbitos de la universidad española, se está llevando a cabo a propósito del estudio y aplicación didáctica de las obras literarias infantiles en su vinculación con la agenda de pensamiento contemporánea”, Escrig (2023, p. 273).

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. ESTUDIO DE CASO

La metodología seguida en este estudio se basa en el enfoque cualitativo, en concreto un estudio de caso que se ha llevado a cabo en el año 2023 con una estudiante de siete años, que cursaba segundo de Primaria en un colegio público de Zaragoza. Este estudio de caso tiene como propósito principal investigar la particularidad, la unicidad de un caso singular (Simons, 2011), en concreto la respuesta lectora de la estudiante a partir de dos obras ecoliterarias, siguiendo un proceso de observación participante. Los datos se han transformado siguiendo las recomendaciones de Wolcott (1994) mediante un proceso de descripción, análisis e interpretación de estos. Con el objeto de mantener la confidencialidad, se han anonimizado los datos de la alumna participante.

Se trata de un estudio de caso emergente y abierto que parte de un análisis del estado de la cuestión, un análisis previo de las características de estas obras (Cristóbal y Sanjuán, 2023) y de una pregunta de investigación formulada de la siguiente manera: ¿Las estrategias de escritura activa a partir de ciertas obras de no ficción ecoliterarias favorecen la educación literaria y medioambiental del alumnado, tanto desde un punto de vista cognitivo como emocional, en los primeros cursos de Primaria? A continuación, se ha diseñado una propuesta para tratar de responder a dicha pregunta, se han analizado y presentado los resultados, para concluir con

la discusión de los datos y las conclusiones obtenidas, que se tendrán en cuenta para siguientes estudios en marcha.

El estudio presentado tiene un carácter exploratorio dentro de un proceso de investigación-acción en el aula (Elliot, 1993 y Latorre, 2003) dirigido a reflexionar y analizar la práctica de la educación literaria, además de diseñar y contrastar propuestas de mejora con el objetivo de generar cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad educativa.

2.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA

La propuesta está diseñada a partir de la estrategia de escritura activa *Windows notes*, tomada de Goodwin *et al.* (2019) junto con las estrategias para fomentar el diálogo que propone Tough (1977), estas últimas utilizadas ya en algunas intervenciones con obras de no ficción antes mencionadas.

La estrategia *Window Notes* (Goodwin y otros, 2019) tiene su origen en los estudios de Strong *et al.* (2003) acerca del aburrimiento en el aula, con el que se ha asociado comúnmente la toma de notas. Sin embargo, esta estrategia trata de provocar lo contrario, es decir la curiosidad, mediante un diseño que da rienda suelta a los estudiantes para que capten la información, se formulen preguntas, expresen sus sentimientos y reacciones personales y, por último, hagan conexiones interesantes mediante un procedimiento profundo y activo de la información.

Esta estrategia cuenta con una plantilla con cuatro apartados: hechos (*facts*), preguntas (*questions*), sentimientos o reacciones (*feelings or reactions*) y, por último, conexiones (*connections*), aunque se ha optado por el concepto más simple de ideas (*ideas*), que los autores usan en publicaciones anteriores (ver tabla 1). De esta manera, la estrategia funciona al mismo tiempo como un marco de texto (*text frame*), como un organizador visual (*visual organizer*) y como una rutina de pensamiento (*thinking routine*) permitiendo afrontar un tema o tópico (en nuestro caso el de un capítulo de un libro de no ficción) desde distintas perspectivas, como luego se verá.

Tabla 1. Cuadrante de la estrategia *Windows notes*.

Hechos	Sentimientos
Preguntas	Ideas

Nota: Adaptado de Goodwin *et al.* (2019) y de Silver *et al.* (2007)

Con dicha plantilla, al tiempo que requerimos un tipo de producción textual al alumnado, le proveemos de un apoyo un andamiaje acorde a este, un propósito comunicativo claro (formular hechos, preguntas, sentimientos e ideas), una estructura organizativa sencilla y unos rasgos lingüísticos específicos (frases cortas, especialmente descriptivas, pero también narrativas). Con todo ello, se dirige la atención, se promueve el procesamiento y se asegura que el lector registre sus reflexiones y las conecte con experiencias y conocimientos previos (Craig & Lockhart, 1972).

Para fomentar el diálogo en distintos momentos de la intervención docente, proponemos que el mediador use las estrategias docentes que propone Tough (1977, pp. 27-29). Las dos primeras que señala la autora son las estrategias de orientación (*orienting strategies*) y las de facilitación (*enabling strategies*), que se dividen a su vez entre las de seguimiento (*follow-through*), focalización (*focusing*) y comprobación (*checking*). Además de estas, se incluyen las de información (*informing strategies*), apoyo (*sustaining strategies*) y de terminación (*concluding strategies*).

Las estrategias de orientación son expresiones, preguntas y comentarios que orientan el pensamiento del/la niño/a hacia un tema y un uso del lenguaje en particular. Estas estrategias invitan al/la niño/a a pensar de una manera particular, por ejemplo, imaginando, prediciendo o razonando.

Es también preciso usar otro tipo de estrategias de facilitación para ayudar al receptor a avanzar hacia una interpretación más extendida de la que puede formular en un primer momento, que puede limitarse a etiquetar objetos, personas o eventos. Estas pueden ser de tres tipos. Las estrategias de seguimiento, que animan a los lectores a dar más detalles, explicaciones y justificaciones sobre un tema iniciado; las de focalización, que sirven para centrar la atención del alumnado en una parte concreta de una imagen, un comentario o una experiencia; y las de control, que le ayudan a repensar las afirmaciones y completar la información omitida.

Las estrategias de información brindan nuevos datos e ideas cuando el/la niño/a parece estar listo para recibirlas o cuando las necesita para completar alguna idea. No se trata de pensar por él, sino de aportarles aquella información de la que carece o que no recuerda en un momento dado para que este pueda continuar con su propia interpretación. Los niños y las niñas usan habitualmente el lenguaje para informar sobre algo, pero en muchas ocasiones no saben si lo que están diciendo resulta relevante o si está siendo escuchado. Por ello, son necesarias también estrategias de apoyo, a modo de comentario o gestos, que le certifiquen la atención de su audiencia. Para concluir, contamos con las estrategias de terminación, que muestran la intención de concluir el diálogo o de cerrar o reorientar un tema en particular para no hacerlo de forma brusca.

Estas estrategias se deben desarrollar mediante un plan de fomento del lenguaje, como propone la misma autora (Tough, 1977, pp. 24-26), que incluya la evaluación (*first appraisal*), el reconocimiento de las necesidades (*the recognition of need*), la formulación de preguntas cerradas y abiertas (*closed and open questions*) y la extensión de la interpretación de los y las niñas (*extending the child's interpretation*). La evaluación es un proceso continuo de reconocimiento de la competencia lingüística del/la niño/a, pero además de ello, como parte de una evaluación formativa, es también un proceso de reconocimiento de oportunidades para ampliar esta competencia, ya que el docente orienta su pensamiento y su lenguaje en la dirección que considera más apropiada. A medida que avanza el diálogo, el maestro reconoce las necesidades del/

la niño/a y tiene más oportunidades para ayudarle a usar el lenguaje de otras maneras más complejas y eficaces.

Las preguntas son un recurso fundamental para favorecer el diálogo, especialmente las preguntas abiertas, ya que las preguntas cerradas o de confirmación y negación no suelen alentar a ir más allá. Sin embargo, las preguntas abiertas, en la línea de lo que Gordon (1974) denomina abrepuestas (*door-opener*), son invitaciones a decir más, a pensar y hacer interpretaciones más completas de una situación. La pregunta o comentario anticipa entonces posibles significados y sirve para explorar más a fondo alguna idea o experiencia.

De esta forma, como señala Tough (1977, p. 23) el mediador promueve siete usos del lenguaje en los/as niños/as: Autoafirmación (*self-maintaining*), direccionalidad (*directing*), relato de experiencias presentes y pasadas (*reporting on present and past experiences*), hacia el razonamiento lógico (*toward logical reasoning*), predicción (*predicting*), proyección (*projecting*) e imaginación (*imagining*). Esta clasificación fue desarrollada originalmente con un sentido descriptivo más que prescriptivo, es decir, se ideó para clasificar el uso del lenguaje por parte de los/as niños/as y, por lo tanto, incluye algunas formas de lenguaje que no se pretenden fomentar, como la amenaza o la crítica dentro de la categoría de autoafirmación. No obstante, hay otras formas de lenguaje dentro de esta categoría que sí resulta interesante promover, como la reflexión sobre uno mismo y la justificación de las afirmaciones.

En el caso de la direccionalidad, es importante que los/as niños/as aprendan a usar el lenguaje con el objeto de referir las acciones propias y ajenas, así como para dirigir y compartir las actuaciones propias a través del lenguaje. Además, muchos niños/as hablan fácilmente sobre una situación o incidentes, pero no son capaces de detallarlos, contextualizarlos, hacer comparaciones o conectarlos con experiencias presentes y pasadas. Por ello, es importante desarrollar estrategias que le estimulen a recordar sus experiencias pasadas con regularidad y a reflexionar sobre ellas.

Así mismo, las estrategias antes señaladas permiten entrenar a los/as niños/as en el razonamiento lógico, así como a predecir y anticipar eventos que probablemente les conciernen, permitiéndoles experimentar y frecuentar formas de pensar y de operar. Debido al momento de desarrollo de los/as niños/as, muchos tienen dificultad también para proyectarse en las experiencias, sentimientos y reacciones de los demás, así como para asumir la perspectiva de otro, por lo que este tipo de experiencias les orientan a apreciar otros puntos de vista. Por último, aunque los/as niños/as comienzan a usar el lenguaje para imaginar desde muy pequeños, también es interesante fomentar este tipo de lenguaje en el aula para potenciar su capacidad de crear historias, representar situaciones nuevas propias y proyectarse en las presentadas por otros.

2.3. OBRAS ESCOGIDAS PARA EL ESTUDIO

- *Infinito. Los ciclos mágicos del Universo*. Ilustradora: Cabassa, Mariona. Autora: Romero, Soledad. Editorial: Zahorí Books. Año de edición: 2020. Idioma: catalán y castellano. 44 páginas, 24 x 24 cm, tapas duras con troquel por delante y con guarda ilustrada al final. Ficha completa en: <https://zahorideideas.com/wp-content/uploads/2020/01/INFINITO-Fact-Sheet-ES.pdf>

- *Opuestos. Las fuerzas contrarias de la naturaleza*. Ilustradora: Cabassa, Mariona. Autora: Romero, Soledad. Editorial: Zahorí Books. Año de edición: 2021. Idioma: catalán y castellano. 44 páginas, 24 x 24 cm, tapas duras con troquel por delante y con guarda ilustrada al final. Ficha en: <https://zahoribooks.com/wp-content/uploads/Factsheet-opuestos-cast.pdf>

Los dos libros objeto de este análisis han sido publicados por la editorial Zahorí en los años 2020 y 2021 respectivamente, y pertenecen a la colección 'Los ciclos del universo'. Ambos parten de la tradición del álbum ilustrado y, más concretamente, del libro ilustrado de no ficción (Kesler, 2012). El primero de ellos recibió el Premio Kirico 2020 del sector librero, y han seguido aumentando la colección de forma anual con *Las matemáticas del universo* (2022), y *Las alas de la mariposa* (2023), que están siendo objetos de un nuevo ciclo de investigación, el cual se está desarrollando a lo largo del año 2024 y que complementa el estudio anterior.

Las dos obras son álbumes de no ficción y están divididas en once capítulos temáticos, cada uno de los cuales consta de dos dobles páginas y un desarrollo artístico conceptual destinado a guiar al lector a través de ese universo al que aluden. Si *Infinito* apela al carácter inabarcable de sus ciclos, *Opuestos* alude a que todo lo que existe tiene un contrario: "si existe la belleza es porque también existe la fealdad. Pero, además, estos *opuestos* o contrarios se están mezclando todo el tiempo, y por eso el mundo se presenta multicolor y diverso" (Zahorí, 2021, p. 2).

Como se puede comprobar, las dos obras se titulan con una sola palabra, la cual aparece en el interior del troquelado acompañada por dos frases en cada caso que, lejos de apuntalar un sentido único, abren múltiples interpretaciones. Ambos libros parten de la idea de autor coral y se dirigen a un lector crítico en formación, para que de forma autónoma o con la ayuda de los mediadores se apropie de estos desde su propia subjetividad, desde su lugar en el mundo.

En *Infinito* cada capítulo parte de una página a modo de portadilla en la que se presenta el concepto mediante un título y un subtítulo sobre un color. En la página siguiente se representa el ciclo correspondiente mediante textos breves y una o varias ilustraciones sobre fondo blanco. El cierre de cada capítulo se compone de una colorida ilustración a doble página en la que se insertan un texto poético sobre cada tema y una cita final de investigadores y escritores principalmente, como se analizó ya de una forma detallada en un estudio anterior (Cristóbal y Sanjuán, 2023).

En *Opuestos*, los capítulos no cuentan con una portadilla, sino que en la primera doble página se enfrentan ya dos conceptos, uno en cada página, con una ilustración simbólica y un breve poema de entre dos y cuatro versos. A continuación, tenemos una ilustración a doble página con dos versos en la primera página y con una cita de un personaje célebre, la mayoría de ellos escritores, en la segunda.

Ambos libros presentan en la cubierta un círculo troquelado que permite ver la portadilla e invita a adentrarse en el libro antes de abrirlo, como si se tratara de una puerta abierta al interior. En la contracubierta de ambos encontramos una reflexión que, a modo de epílogo, pero también de índice, introduce los temas que presenta cada libro mediante un motivo distinto cada una: el carácter cíclico que tienen las cosas que existen en el universo, en el primero, y los *opuestos* que esta presenta, en el segundo.

Los dos libros tienen también un carácter artístico y simbólico, con muy poco texto, hasta el punto de que se prescinde incluso del índice y de la numeración de las páginas. Se trata de “un espíritu filosófico-poético”, tal como señala Romero (Zahorí, 2021, p. 2) en una entrevista realizada por la propia editorial, que se creó con el propósito de que abriera la mente de los/as niños/as, “que despertara alguno de sus sentidos; que les inspirara; que les ayudara a comprender mejor su entorno. O, simplemente, que lo disfrutaran”, (Zahorí, 2021, p. 2).

Los niños y las niñas están supercapacitados para la reflexión. De hecho, la necesitan y la buscan. Son los grandes filósofos de la sociedad, se hacen todo el tiempo las «grandes preguntas de la vida». Por otro lado, la poesía es un medio sencillo y emocionante de conectar enseguida con las personas. Dos simples versos pueden llegar mucho más lejos que un largo párrafo con mucho contenido. (p. 2)

Las ilustraciones de Cabassa componen un entramado artístico de colores, formas y líneas. Un estilo propio que la ilustradora califica como polisinfonía, que se compenetra muy bien con el sentido de estas obras, según declara ella en la misma entrevista.

La naturaleza y lo que no es visible (lo abstracto, las emociones, lo poético y tantas otras cosas) son campos de exploración infinita... Me dan mucha más sensación de libertad que otros temas. El hecho de que se aborden de una forma no narrativa facilita mucho mi trabajo. (p. 2).

Cada capítulo de la estructura de ambas obras nos acerca a la naturaleza a partir de pinceladas de lenguaje, citas, pareados... que están insertas en el contexto natural, como un recorrido guiado por algunos recursos retóricos a modo de propuesta: la hipérbole, en el caso de *Infinito*, y la antítesis, en el caso de *Opuestos*. Dos recursos para profundizar en los contrastes del universo y en su carácter inabarcable.

El capítulo que *Infinito* dedica al ciclo de la luna (ver figuras 1 y 2), por ejemplo, presenta a la luna en la primera página como una leal compañera de la tierra que gira a su alrededor en una “cósmica promesa”. En la segunda página se describen las cuatro fases lunares con dos versos en cada una que aluden a su forma, luz y color. La doble página siguiente muestra la imagen de un/a niño/a observando la luna con un catalejo desde un globo, el cual relata cómo descubrió que el cielo no era plano al comprobar que el sol iluminaba el perfil de la luna. Para terminar, se recoge una cita del científico Albert Einstein que invita a mirar profundamente la naturaleza para comprender todo mejor.

Figura 1. Primera doble página que *Infinito* dedica a la luna.



Nota: Imagen extraída de la web de la editorial.

Figura 2. Segunda y última doble página que *Infinito* dedica a la luna.



Nota: Imagen extraída de la web de la editorial.

El capítulo que *Opuestos* dedica al contraste entre dos elementos, el agua y el fuego (ver figuras 3 y 4), presenta en las primeras páginas el nacimiento de una nueva semilla a partir del agua cristalina que cae del cielo, para oponerle a continuación al calor, la iluminación y el sonido de una hoguera encendida en la cocina. La siguiente doble página se ilustra con un sol radiante, unas nubes de colores, las gotas azuladas de la lluvia y una figura femenina columpiándose en una nube con una larga falda de arco iris y largo cabello oscuro. Sobre una nube de esa primera página se expone que la mezcla del agua y el fuego eleva las nubes al cielo, mientras que en la segunda página se recoge la famosa cita del filósofo francés Michel de Montaigne

que define la educación del/la niño/a como un fuego que hay que encender frente a una botella que hay que llenar.

Figura 3. Primera doble página que *Opuestos* dedica a la oposición entre el agua y el fuego.



Nota: Imagen extraída de la web de la editorial.

Figura 4. Segunda doble página que *Opuestos* dedica a la oposición entre agua y fuego.



Nota: Imagen extraída de la web de la editorial.

Ambas obras funcionan como abrepuestas (*door opener*), siguiendo la terminología de Gordon (1974), que despiertan la curiosidad, la autonomía, la atención, la voluntad, la libertad y la elección desde la propia estructura abierta de las obras, en lugar de coartarlas. Obras que sirven de guía entre múltiples interpretaciones y caminos, que permiten cimentar en la infancia la mutua interacción que Wilhelm von Humboldt propone entre el "yo" y el "mundo", favoreciendo

una interpretación personal de la realidad en los primeros estadios de crecimiento (tanto cognitivo como emocional), frente a obras más cerradas e instrumentales que, de forma más o menos consciente, invitan a heredar conocimientos estereotipados y a acomodarse a los prejuicios y condicionamientos establecidos por la perspectiva imperante en el aquí y ahora.

Estos libros poéticos, en esta sociedad en constante digitalización, nos invitan a mirar de nuevo el mundo, a contrastar la mirada, como propone Lledó (2018), a "asombrarnos de su pujanza y fuerza: los árboles, los ríos, la tierra y sus frutos" (pos. 155). "Estamos" en la naturaleza, pero "somos" en la cultura, de forma que desde la infancia se va alumbrando "el ser que somos, el ser que podemos ser. El dinamismo iniciado en la niñez tiene que cultivarse con el mismo cuidado con el que debemos tratar el mundo que nos rodea" (pos. 208).

Ambas obras respetan la mirada del/la niño/a y le confían la responsabilidad de interpretar y sentir, con la asistencia de cada ilustración, de cada verso, de cada cita, para alcanzar un desarrollo emocional (Sanjuán, 2013); y son también un libros-objeto que favorecen su manipulación, el juego y la actividad como procesos relevantes del aprendizaje infantil (Taberner, 2019). *Infinito* y *Opuestos* comparten un tono alejado del concepto enciclopédico, un equilibrio entre la razón y la emoción, una apuesta por la materialidad del libro y la lectura crítica y una ruptura de la linealidad del discurso (Taberner, 2022).

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, presentamos el trabajo de campo y los datos obtenidos en el estudio de caso realizado siguiendo la estrategia de escritura activa *Window notes* (Goodwin y otros, 2019) y las estrategias para fomentar el diálogo que propone Tough (1977) a partir del capítulo que *Infinito* dedica a la luna (ver figuras 1 y 2) y del capítulo de *Opuestos* sobre el agua y el fuego (ver figuras 3 y 4).

Como hemos adelantado, de forma previa a la intervención, desarrollamos un plan de fomento del diálogo, en la línea que propone Tough (1977) y que incluye la evaluación, el reconocimiento de las necesidades y la elaboración de preguntas abiertas con el objetivo de ampliar la interpretación de los/as niños/as.

A partir de este, diseñamos un guion con las preguntas previstas para cada uno de los dos capítulos, relacionadas por un lado con las estrategias docentes para fomentar el diálogo y, por otro, con los siete usos del lenguaje que la autora distingue en los/as niños/as (tabla 2).

Tabla 2. Estrategias docentes en el diálogo aplicadas a dos capítulos como guion.

Tipo de estrategias	Capítulo de la luna en <i>Infinito</i>	Capítulo de Agua y fuego en <i>Opuestos</i>	Uso del lenguaje que se favorece
Estrategias de orientación	¿Qué te sugieren las ilustraciones? ¿Qué me diríais sobre las primeras páginas?		Direccionalidad
	¿Te has fijado alguna vez en la luna? Dime algo sobre ella	Dime algo sobre el agua y el fuego	Hacia el razonamiento lógico
Estrategias de facilitación (Seguimiento) (Focalización) (De control)	¿Qué preguntas te surgen al ver al leer el texto y/o ver las ilustraciones? ¿Hay alguna palabra, expresión o imagen que no comprendas? ¿Te recuerdan alguna experiencia? ¿Te provocan algún sentimiento?		Autoafirmación Relato de experiencias presentes y pasadas
	Fíjate en la primera página. ¿Por qué te parece que el texto dice que la luna es una leal compañera? ¿Qué te parece que representa la imagen de la luna? ¿Te has fijado en que la forma de la luna cambia cuando crece y mengua?	Fíjate en la primera línea de cada párrafo. ¿Qué te parece que tienen en común el agua y la tierra? Sigue leyendo el texto. ¿Qué diferencias observas entre ambas? ¿Te has fijado en los elementos que aparecen en las dos imágenes?	Hacia el razonamiento lógico
	¿Qué crees que va a aparecer a continuación? Pasa de página ¿Qué te sugiere la ilustración a doble página? Has sentido alguna vez algo parecido a lo que dice el texto.		Predicción Proyección
Estrategias de información	Como puedes ver, las ilustraciones pueden ocupar sólo una página o las dos.		Direccionalidad
	¿Sabías que vemos la luna de forma distinta en cada fase por su movimiento y el reflejo de la luz solar?	¿Sabías que el calor del sol hace que se evapore el agua de la tierra?	Hacia el razonamiento lógico
Estrategias de apoyo	Es muy interesante lo que has comentado. Eso suena bien, ¿Alguna cosa más?		Autoafirmación
Estrategias de terminación	Fíjate en la cita que sirve para cerrar el capítulo, ¿qué te sugiere?		Proyección
	Te gustaría añadir alguna idea sobre la naturaleza que te sorprenda a ti.	¿Por qué crees que dice que educar se parece más a encender un fuego que a llenar una botella?	Imaginación

Nota: Adaptado de la clasificación de Tough (1977).

El objetivo de estos guiones no es representar de forma exhaustiva toda la información de los capítulos ni seguir un estricto orden, sino servir al mediador para aumentar su nivel de conciencia, favoreciendo una comunicación efectiva y deliberada capaz de intercambiar significados

y de promover distintos usos del lenguaje en el alumnado, tal como señala Tough (1977) que sucede en el verdadero diálogo:

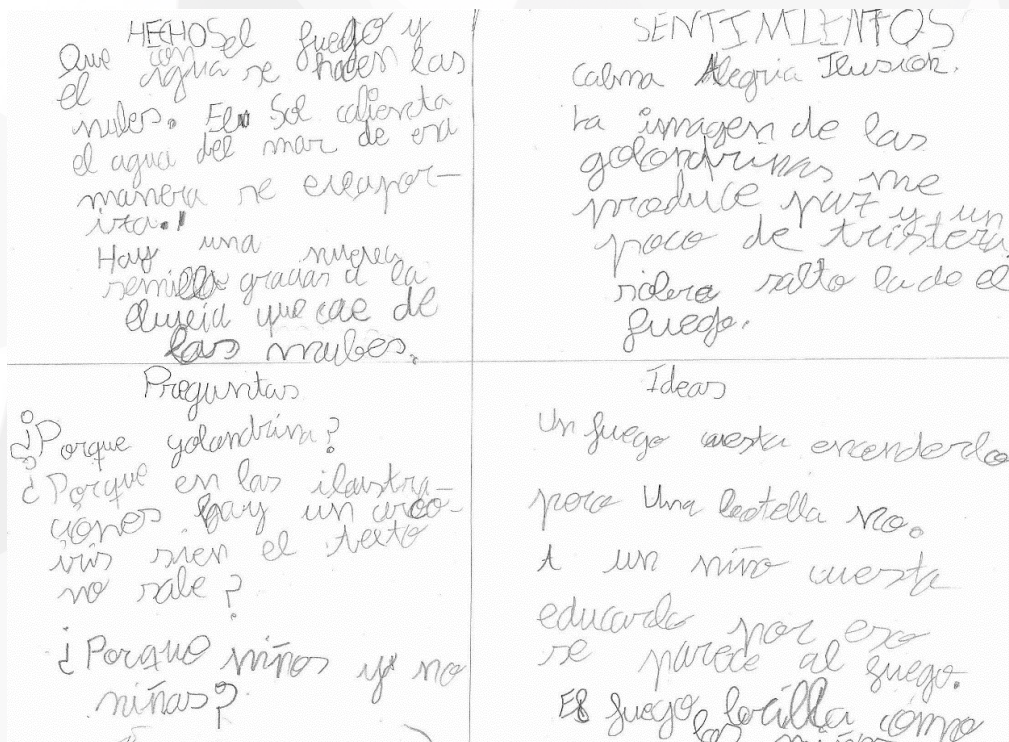
We all talk with different levels of awareness of what we say. Most of our talk may be spontaneous and perhaps we attach little importance to clarifying our meanings. But when we intend to make our meanings clear and work towards effective communication, then our talk becomes more deliberate, reflecting the effort to exchange meanings intact. We shall refer to talk that has this characteristic as dialogue. (p. 21)

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los registros obtenidos de la alumna de siete años, que, como hemos señalado anteriormente, cursaba segundo de Primaria, que fueron obtenidos como primer ciclo de una investigación, que se ha continuado durante el año 2024 con una intervención más amplia con más alumnado y más libros de la misma colección. Los capítulos se presentaron tras una toma de contacto con el libro y a lo largo de dos sesiones de una hora aproximadamente, realizadas en días consecutivos, el 9 y el 10 de enero del 2023. El mediador presentó sendos capítulos siguiendo las estrategias de Tough (1977) a partir del guion presentado en la tabla 2.

En la figura 5 vemos las anotaciones registradas en el cuadrante de un folio a partir del capítulo de *Opuestos* sobre el agua y el fuego, el cual ha sido descrito y reproducido anteriormente (figuras 3 y 4) y que es el primero que se presentó a la alumna. En la figura 6, vemos las anotaciones que la misma alumna tomó en cartulinas de colores a partir de la presentación del capítulo que *Infinito* dedica en este caso a la luna, el cual ha sido igualmente comentado y reproducido con anterioridad (figuras 1 y 2).

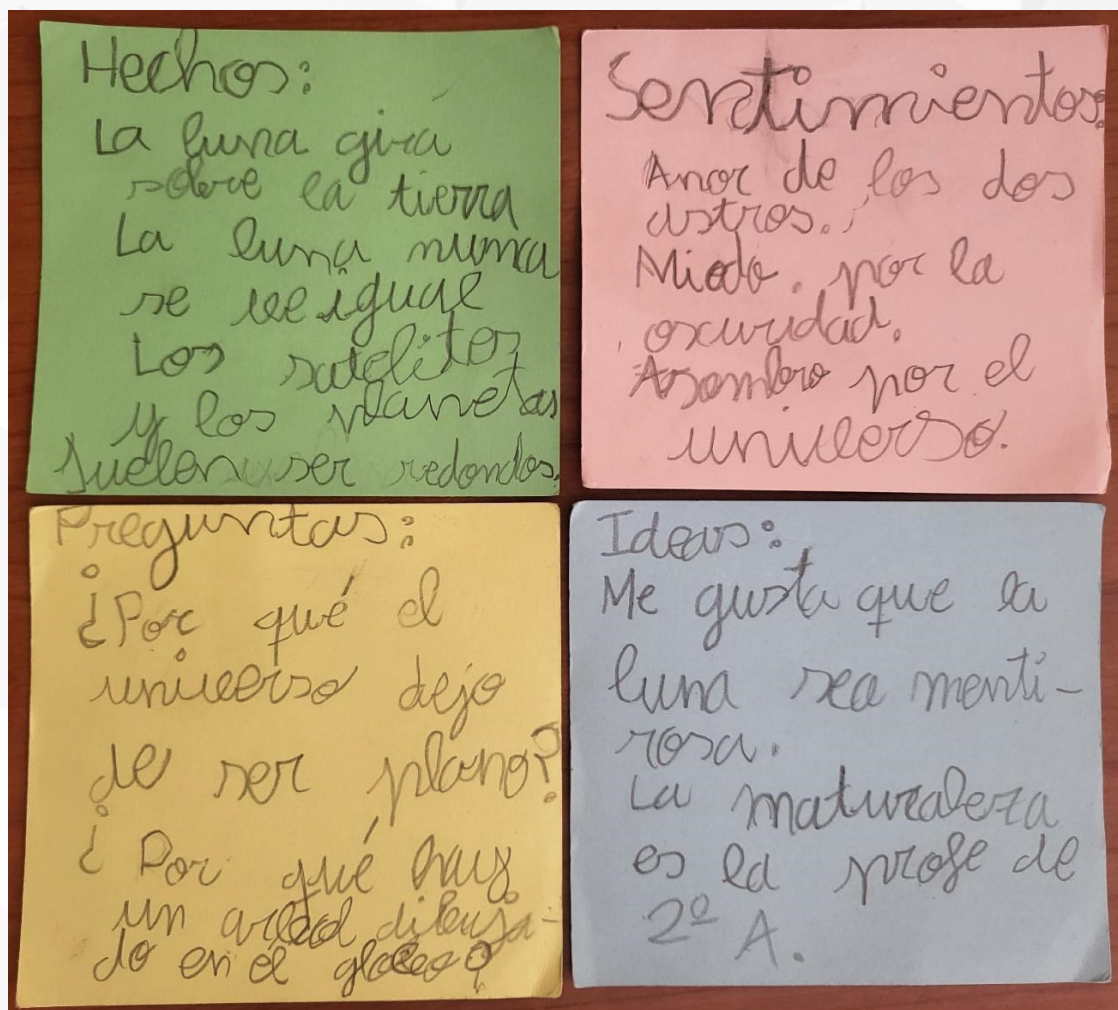
Figura 5. Window notes realizada con el capítulo de *Opuestos* sobre el agua y el fuego.



Nota. Reproducción de las notas realizadas por una alumna de siete años.

Como podemos comprobar, las anotaciones registradas tras la presentación del capítulo sobre el agua y el fuego de *Opuestos* muestran que la alumna ha sido capaz de distinguir entre hechos, sentimientos, preguntas e ideas. Igualmente, vemos que usa el lenguaje de forma direccional al referir el efecto del sol en el agua, y que lo acompaña de un razonamiento lógico al explicar que este fenómeno se produce por el calor que desprende el sol, el cual evapora el agua. También relata experiencias al expresar los sentimientos que le provocan las imágenes y formula preguntas sobre elementos que no consigue descifrar de las páginas, sobre la complementariedad del texto y la imagen o sobre cuestiones de género, usando así el lenguaje para autoafirmarse. Igualmente, vemos que es capaz predecir el sentido de la cita que aparece al final del capítulo y proyectarse en la mirada adulta del autor cuando reflexiona sobre la complejidad que requiere la educación. Incluso deja volar su imaginación para concluir con una atinada comparación entre el fuego y el/la niño/a a partir del doble sentido de la palabra "brilla". En algunos casos, como en el de los sentimientos, primero se obtuvieron palabras aisladas a modo de etiquetas y, posteriormente, a partir de las estrategias de apoyo, se obtuvo una extensión de la interpretación por parte de la alumna.

Figura 6. Window notes realizada a partir del capítulo de *Infinito* sobre la luna.



Nota. Reproducción de las notas realizadas por la misma alumna.

En la intervención desarrollada con la misma alumna al día siguiente a partir del capítulo de *Infinito* sobre la luna hemos usado tarjetas de colores. Vemos que la alumna ha asimilado mejor la dinámica de la propuesta y que ha mejorado su respuesta espontánea ante cuestiones que habían sido trabajadas mediante estrategias de orientación y facilitación en la sesión anterior. En este mismo sentido, la alumna ha afinado su criterio a la hora de distinguir entre hechos, sentimientos y conexiones personales, que formula tanto a través de ideas como de preguntas más significativas que en el caso anterior y con un discurso más sólido. Vemos, igualmente, que también ha asimilado cuestiones abordadas en la sesión anterior mediante estrategias de información. Por ejemplo, al expresar sus sentimientos la alumna ya no utilizó al principio palabras aisladas a modo de etiquetas, sino que hizo una interpretación extendida desde el principio.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La combinación del uso de las estrategias para fomentar el diálogo y el uso del lenguaje de Tough (1976, 1977) junto a la rutina de escritura activa *Window notes* ha resultado coherente y significativa en esta intervención exploratoria, aportando un marco adecuado para explotar los capítulos de estas obras de no ficción tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, favoreciendo de este modo tanto la educación literaria como medioambiental.

De una parte, la propuesta ha facilitado la identificación de los hechos que se presentan, así como la expresión de los sentimientos o reacciones que estos le provocan, la formulación de las preguntas que le plantean y la conexión de estos con su conocimiento previo y experiencias. Esta suma de estrategias supone a priori una oportunidad para presentar un tópico por medio del mediador, favorecer un debate y organizar visualmente las anotaciones de una forma activa, atractiva y personalmente significativa. Con ello se potencia la comunicación y la atención, además de fomentar la curiosidad del alumnado hacia una interpretación extendida.

Respecto a las obras escogidas, consideramos que tanto *Infinito* como *Opuestos* encajan en el tipo de obras ecoliterarias que proponen una educación literaria y medioambiental del receptor, fomentando las respuestas de tipo cognitivo y emocional a partir de su capacidad innata, favoreciendo la conexión con la naturaleza y estimulando la curiosidad, la creatividad y el juego. Podemos concluir así que, estas obras, a partir de unas estrategias docentes adecuadas, suponen una oportunidad para alcanzar una educación literaria que ilumine el sentimiento estético del lector al tiempo que una educación medioambiental.

Este estudio de caso es previo a una intervención en el aula, que se está desarrollando a lo largo del 2024 en un colegio público de Zaragoza. Esta intervención consta de varios ciclos, cada uno de los cuales se realiza en sesiones de una hora aproximadamente, para que el alumnado se vaya familiarizando progresivamente con la estructura de la propuesta.

Todos los talleres constan de tres partes, una primera en la que se presenta la obra por parte del docente o mediador ante el grupo-clase, comentando elementos generales de esta y particulares de las láminas o capítulos escogidos a partir de un guión previo basado en las estrategias de Tough (1977), en la línea de los realizados en esta intervención previa (ver tabla 2). Con estos guiones se pretende poner de relieve elementos del libro y de cada capítulo (paratexto, texto, ilustraciones, tema, situación espacio-temporal, personajes, objetos, etc.), respondiendo a la curiosidad de la clase. A continuación, en todos los talleres se desarrolla una rutina de

pensamiento activa siguiendo el ejemplo antes descrito (ver tabla 1). Por último, fomentamos la interacción mediante actividades más lúdicas y dinámicas para que el alumnado realice aportaciones, profundice en las ideas y elementos vistos, los descubra de una forma directa y los contraste entre sí.

6. REFERENCIAS

- Caamaño, M. J. (2017). Educación literaria y educación ambiental: posibilidades de conexión a través del agua en la literatura infantil y juvenil gallega, *Revista AGALL Journal*, 7, 9-26
- Campos-Fígares, M., y García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16(2), 95-106. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511
- Craik. M. & Lockhart R. S. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Cristóbal, R. y Sanjuán, M. (2023). Análisis de los procesos emocionales y atencionales en obras de no-ficción sobre la naturaleza: Con Calma e Infinito. En M. Becerra Quero (Eds.). *La educación lectora: ciencia para la sociedad* (pp. 109-139). Octaedro.
- Cristóbal, R., Sanjuán, M. y Villar, E. M (2023). Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para la explotación de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria. *Estudios Lambda Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. Vol. 8 (1), 17-43. <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Escrig, J. A. (2023). Reseña de Leer para un mundo mejor. Literatura Infantil y Juvenil y Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Ondina/Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 9, 268 – 273
- Balça, A. y Azevedo, F. (2017). Os primórdios da relação entre literatura para a infância e ambiente em Portugal. *Textura*, 39, 19-34.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- García, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90, 79-90.
- Goga, N. Guanio-Uluru, L., Oddrun Halas, B. y Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures*. Palgrave Macmillan.
- Goodwin, B., Silver, H. F., Kreisman. S. y Perini, M. J. (2019). *Tools for Igniting Curiosity: Classroom-Ready Techniques for Increasing Engagement and Inspiring the Love of Learning*. Silver Strong & Associates.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*. Fodor's Travel Publications.
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90, 79-90.
- Hartsfield, D. E. (2021) "Not Just For Us Nerds": Examining Elementary Teachers' Perspectives of Contemporary Children's Nonfiction. *International Journal of Research in Education and Science*, 7 (1), 1-26. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/1786>
- Kesler, T. (2012). Evoking the World of Poetic Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, 43, 338-354. https://www.researchgate.net/publication/257547840_Evoking_the_World_of_Poetic_Nonfiction_Picture_Books
- Karlsen, G. (2018). Aesthetic Appreciation in Nature and Literature. En N. Goga, B. O. Hallås, L. Guanio-Uluru y A. Nyrnes (Eds.). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (pp. 41-56). Palgrave-Macmillan.

Kuhn, K. E.; Rausch, C. M.; McCarthy, T. G.; Montgomery, S. E., & Rule, A. C. (2017) Utilizing Nonfiction Texts to Enhance Reading Comprehension and Vocabulary in Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296. <https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/utilizing-nonfiction-texts-to-enhance-reading-comprehension-and-zqgO5FbB0B>

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía (versión Kindle)*. Editorial Taurus

Martos, E. (2023). Tendencias emergentes en la Literatura Infantil y Juvenil: las corrientes ecológicas y su vinculación con los ODS. En Bermejo, Encinas y Ibarluzea (coord.) *Leer para un mundo mejor. Literatura infantil y juvenil y objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 17-34). Tirant lo Blanch.

Quiles, M. C. y Sánchez, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LJJ Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90, 65-77.

Sanjuán, M. (2013). La dimensión emocional en la educación literaria. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Sanjuán, M., Manrique, N. y Tabernero, R (2022). Instruir deleitando con libros ilustrados de no ficción en el aula de Educación Infantil. En Asiáin, Alfredo y López, María Victoria (coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas*, 131-153. Graó.

Silver, H. F., Strong, W. y Perini, M. J (2007). *The Strategic Teacher*. Pearson.

Simons, H. (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata

Strong R. W., Silver, H. F., Perini, M. J. & Tuculescu, G. M. (2003). Boredom and its opposite. *Educational Leadership*, 61 (1), 24-29.

Tabernero, R. (2019). Descubriendo lo oculto: el espacio del lector en los libros de solapas. En Tabernero, R. (ed.). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 73-85). PUZ.

Tabernero, R. (coord.) (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Grao.

Tough, J. (1976). *Listening to children talking: a guide to the appraisal of children's use of language*. Ward Lock Educational.

Tough, J. (1977). *Talking and Learning. Schools Council Communication Skills in Early Childhood Project*. Ward Lock Educational.

Wolcott, H. F. (1994), *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*, Sage.

Zahorí (2021). *Entrevista a las autoras: "Los niños y las niñas son los grandes filósofos de la sociedad"*. <https://zahorideideas.com/wp-content/uploads/2021/07/Entrevista-Sole-M-Cabassa-ES-def-OK.pdf>