

El desarrollo del pensamiento crítico en Primaria a través del libro-álbum *La esposa del Conejo Blanco*

Development of critical thinking in Primary Education through the picture book *La esposa del Conejo Blanco*

EVA MARÍA VILLAR SECANELLA

Universidad de Zaragoza

evillar@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-8020>

MARÍA VALERIA LÓPEZ CASTILLO

Colegio Romareda Agustinos Recoletos

vlopez@colegioromareda.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8991-4454>

Recibido: 28.03.2024. Aceptado: 16.09.2024.

Cómo citar: Villar Secanella, Eva María y López Castillo, María Valeria (2024). “Título del artículo”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36: 107-127.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2004.107-127>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#)

Resumen: El objetivo de este trabajo es el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de intervención educativa para el desarrollo de la competencia informacional y el pensamiento crítico en alumnado de Primaria. Con esta finalidad se desarrolla un proceso de investigación-acción, diseñándose una intervención en la que se opta por acercar al aula el libro-álbum *La esposa del Conejo Blanco* y desafiar al alumnado a la lectura crítica de este texto multimodal a través de la conversación literaria. La implementación se realiza en un grupo de 5.º de Primaria y se evalúa el proyecto recabando información a partir del análisis del debate surgido de la conversación literaria y un cuestionario de satisfacción cumplimentado por el alumnado participante. Los resultados reflejan que la intervención ha facilitado estrategias de recepción e interpretación de la obra multimodal y el desarrollo de habilidades comunicativas, así como de habilidades cognitivas complejas.

Palabras clave: Primaria; pensamiento crítico; competencia informacional; libro-álbum; género.

Abstract: The objective of this project is to design, implement, and evaluate an educational intervention project for the development of informational competence and critical thinking in primary school students. To this end, an action-research process has been developed, comprising the design of an intervention in which the picture book *La esposa del Conejo Blanco* was selected

for use in the classroom setting and with the intention of challenging students to an critical reading of this multimodal text through literary conversation. The implementation of this project took place in a 5th-grade class, and it was evaluated by gathering information from the analysis of the debate that arose from the literary conversation and a satisfaction questionnaire completed by the participating students. The results demonstrate that the intervention has facilitated strategies for the reception and interpretation of the multimodal work and the development of communicative skills, as well as complex cognitive skills.

Keywords: Primary; critical thinking; informational competence; picture book; genre.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene el objetivo principal de desarrollar el pensamiento crítico y la competencia informacional crítica en edades tempranas, así como el fomento del gusto por la lectura. Para ello se ha llevado a cabo el diseño e implementación de un proyecto de intervención educativa en un aula de 5.º de Primaria que toma como estrategia didáctica la lectura en voz y posterior conversación literaria del libro-álbum *La esposa del Conejo Blanco*. Así mismo se realiza una recogida de datos para la evaluación del proyecto a través del análisis e interpretación de la entrevista semiestructurada que supone la conversación literaria, así como a partir de un cuestionario de satisfacción del proyecto, de preguntas abiertas y cerradas, cumplimentado por los niños y niñas participantes.

El que el alumnado de hoy en día se sienta familiarizado con el universo digital, no implica por sí mismo el desarrollo de competencias críticas a la hora de seleccionar y valorar esa información que el universo digital facilita. De este modo, surge la necesidad de preparar a nuestro alumnado para llegar a ser lectores competentes dentro de nuestra sociedad actual, y con esta necesidad, como Taberner (2022) expone, el desarrollo de una competencia informacional crítica y responsable desde edades tempranas, que no solo se centre en habilidades lectoras desde un punto de vista académico, sino que también le otorgue una destacable importancia a la finalidad comunicativa del lenguaje y a la adquisición de habilidades sociales y emocionales necesarias para enfrentarse al mundo tecnológico en el que vivimos.

Relacionado con el desarrollo de la competencia informacional crítica, Wolf (2020) sugiere que la lectura en pantalla dificulta “la secuenciación de la información y el recuerdo de los detalles” (Wolf, 2020: 102); sin embargo, la dimensión física y sensorial del libro impreso, facilita la ubicación espacio-temporal que el ser humano necesita para poder

reconocer el sentido del camino y recorrerlo hacia adelante o hacia atrás, volver la página una y otra vez, cuantas veces sean necesarias y tomar tiempo para asimilar la información; así mismo el tacto, la tangibilidad de la lectura en papel, añade una redundancia a la información “que contribuye a nuestra comprensión general de lo que leemos” (Wolf, 2020: 103). La investigadora, en todo caso, apuesta por la *bialfabetización*, tanto en papel como digital, que en los primeros años comenzaría con el libro físico como soporte principal para aprender a leer, aconsejando el cuento como género fundamental. Siguiendo investigaciones de Calvo (2022), coincidentes con Wolf (2020), no solo la interacción física con los libros, sino también las interacciones humanas, como se pueden dar en la conversación literaria, ayudan “a la construcción de conocimiento en entornos híbridos de aprendizaje” (Calvo, 2022: 30).

De este modo, la lectura en soporte físico en edades tempranas y a través de la conversación literaria de libros-álbum, como es el caso de nuestro proyecto de intervención, pueden constituir un inicio hacia el desarrollo de la competencia informacional crítica para, posteriormente, ir incluyendo y combinando la lectura en pantalla.

Siguiendo con los beneficios de la conversación en el aula, Tough (1987) destaca la importancia del aprendizaje temprano del uso del lenguaje, dado que este le ofrece al alumnado la capacidad de interpretar sus experiencias, comunicarlas y conformar su pensamiento. La investigadora clasifica siete usos del lenguaje en los niños y niñas: autoafirmación, direccionalidad, relato de experiencias presentes y pasadas, hacia el razonamiento lógico, predecir, proyectar e imaginar; así como diferentes estrategias que se pueden desarrollar para cada uno de los usos. (Tough, 1987: 91-92). Ella sugiere la conversación en el aula, guiada por el docente a partir de situaciones naturales, como una actividad óptima, dado que al alumnado puede ofrecerle una experiencia social motivadora y al docente una oportunidad para la observación del uso espontáneo del lenguaje de su alumnado y la contribución al desarrollo cognitivo, guiado por preguntas y comentarios de respuestas de complejidad verbal. Así Tough aconseja la formulación de preguntas principalmente abiertas y capacitadoras, utilizando en el diálogo estrategias que denomina de orientación, facilitación, información, apoyo y terminación (Tough, 1989: 113-114).

En esta línea, Mercer (2003) señala la conversación dialógica en el aula como una estrategia didáctica positiva para el desarrollo de habilidades comunicativas, al mismo tiempo que fomenta el pensamiento

reflexivo en la interacción social que supone la conversación: observando diferentes puntos de vista, expresando las opiniones propias e integrando diversas perspectivas. El docente, como orientador de la conversación dialógica, tiene la posibilidad de facilitarle al alumnado la reflexión sobre sus razonamientos y la de sus compañeros y, a través de la retroalimentación y la formulación de preguntas, ayudarle a la identificación de estrategias lingüísticas para el debate.

Son varios los autores que subrayan la importancia de la actitud del docente como moderador de la conversación, como Tough (1987), Mercer (2003), Cristóbal et al. (2023) o Chambers (2007). Este último, concretamente centrado en la conversación literaria, ofrece pautas tanto de actuación durante la conversación como de selección de obras.

En relación a la elección del libro-álbum para este proyecto de intervención educativa, como género apropiado para el desarrollo de la competencia informacional crítica, se debe a varias de sus características.

En primer lugar, su fisicidad, y con ella elementos como la cubierta, la tipografía, la maqueta, el papel, el formato, la manejabilidad, la encuadernación o el color que aportan información y significado a la historia (Cerrillo, 2016), y que no solo permite, sino que también incita a pasar sus páginas hacia delante o hacia atrás, a detenerse y a la experiencia sensorial del libro como objeto en su dimensión física lo que, como venimos conviniendo, facilita la comprensión de lo que se lee.

En segundo lugar, y siguiendo estudios de Dueñas y Barreu (2019), destacamos la combinación entre imagen y texto, su ambigüedad expresiva y su brevedad.

Así, nos encontramos con la naturaleza polifónica del libro-álbum y la interdependencia entre imagen y texto, relacionándose con la hibridación de códigos en la que es habitual encontrar la información a la que tenemos acceso a través de las nuevas tecnologías. Asociada a su naturaleza polifónica, se dan diversas combinaciones e interrelaciones entre el código visual y escrito que conforman la unidad discursiva del libro-álbum y, en ocasiones, podemos advertir dos lenguajes que no siempre cuentan lo mismo, o donde las imágenes aportan información clave para entender la historia y que el texto obvia, o viceversa, generándose una ambigüedad expresiva y una desviación hacia el sentido que le otorga al lector la responsabilidad de utilizar nuevos mecanismos para interpretar el significado de la obra, desarrollando su capacidad analítica y crítica. Dueñas y Barreu (2019), como venimos señalando, también destacan su brevedad, idónea para las lecturas compartidas y las

discusiones literarias en torno a ellas en una única sesión, sin interrupciones temporales, facilitándose en estas tertulias la adquisición de habilidades sociales y emocionales.

Por último, incidimos en el tema del que tratará el libro-álbum que elijamos. Ruiz-Guerrero y Molina-Puche (2021) destacan de este género su capacidad de desarrollar el aprendizaje crítico en nuestro alumnado a través de los diferentes temas que muestran la diversidad social, encaminando así a los jóvenes hacia una educación cívica y democrática.

1. METODOLOGÍA

Con respecto a la propuesta de intervención educativa, recordamos que su objetivo principal reside en el desarrollo de la competencia informacional y el pensamiento crítico en edades tempranas, así como el desarrollo del gusto por la lectura.

En el diseño de la intervención se decide como metodología didáctica la conversación literaria, posterior a la lectura en voz alta por parte de la mediadora de un libro-álbum al grupo-clase. La elección del libro-álbum viene determinada tras el análisis de las características concretas de diferentes libros-álbum, optando por *La esposa del Conejo Blanco*, al considerarse previsiblemente rentable en referencia a los objetivos planteados. Así mismo se esboza un guion flexible con la formulación de una serie de preguntas que orientan la conversación literaria desde el enfoque de Chambers (2007).

La implementación se realiza en un aula de 25 niños y niñas de 5.º de Primaria. Se toma como muestra deliberada esta franja de edad, entre los 10 y 11 años, por considerarse una etapa en la que destaca la aparición de la capacidad de reflexión y análisis. La implementación consta de dos fases: En una primera fase se lleva a cabo una sesión introductoria con todo el grupo-clase para explicarles la dinámica de una conversación literaria y en la segunda fase se lleva a cabo la lectura expresiva en voz alta por parte de la mediadora y posterior conversación literaria en torno a la obra, dividiendo al grupo-clase en dos subgrupos, lo que permite un mayor tiempo disponible por participante en el debate.

En lo referente a la metodología de investigación, en primer lugar, se realiza una revisión bibliográfica, reflejada en esta introducción, que confirma la necesidad de formar lectores críticos en nuestra sociedad actual y la rentabilidad de la conversación literaria y el libro-álbum como herramientas propicias para este objetivo.

En segundo lugar, se somete a análisis la intervención llevada a cabo a través de diversas técnicas de recogida de datos, tanto orales como escritas, desde una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, y a partir de dos instrumentos: la entrevista semiestructurada que supone la conversación literaria guiada por la moderadora y un cuestionario que cumplimenta el alumnado participante.

La entrevista semiestructurada se graba en vídeo y posteriormente se transcribe. De este modo se pretenden recoger evidencias del grado de lectura e interpretación crítica del texto *La esposa del Conejo Blanco* por parte del alumnado y del desarrollo de su pensamiento crítico durante la administración de la intervención a partir del discurso oral que produce, analizado desde su contenido verbal, paralingüístico y no verbal.

Los cuestionarios cumplimentados por el alumnado constan de 11 preguntas abiertas y cerradas, teniendo por objetivo la valoración de la intervención y su grado de satisfacción con la misma.

2. SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA ESPOSA DEL CONEJO BLANCO

La esposa del Conejo Blanco, de Gilles Bachelet, fue publicada por primera vez en 2012. La elección de esta obra se debe a varios motivos, entre los que destacan su temática y ubicación espacio-temporal, relacionada con las normas histórico-sociales vinculadas al género en una Inglaterra victoriana ficcional; su alto grado de ambigüedad expresiva, incitando a la reflexión crítica y al debate desde diferentes ángulos; o sus referencias intertextuales, asociadas a *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*, generando curiosidad y complicidad con el lector, así como propiciando el enriquecimiento de su intertexto.

Este libro-álbum nos trae la historia de la esposa del Conejo Blanco, este último, personaje de la novela escrita por Lewis Carrol, *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*.

El texto comienza con la fórmula de inicio “Querido Diario” (Bachelet, 2020: s.p.), descubriéndole al lector que se encuentra ante el diario personal de la esposa del Conejo Blanco. Un subgénero próximo al género epistolar que por su escritura en primera persona, carácter autobiográfico y tono confesional, se encuentra muy vinculado a una forma de escritura comúnmente asociada a las mujeres. Como Ciplijauskaitė (1994) apunta, el género epistolar representa el inicio de una escritura de forma personal característica de la escritura femenina que se

irá transformando a lo largo de los siglos hacia formas autobiográficas más experimentales.

Por otro lado, el propio título de la obra, así como la protagonista de la historia, coincidente con la voz narradora homodiegética, destacan el papel relevante de esta coneja de características humanas, de la que paradójicamente, desconocemos su nombre y a la que se la identifica a través de una construcción gramatical que indica relación de pertenencia: la esposa del Conejo Blanco.

Este libro-álbum ofrece la configuración de un mundo protagónicamente femenino, y al mismo tiempo, frustrante para ellas. El lector, curioseando en el diario íntimo de la esposa del Conejo Blanco, tropieza de manera tanto implícita como explícita, con una escritora reprimida, sin tiempo para ella misma, un ama de casa insatisfecha dedicada y ocupada en sus seis hijos y en un marido que no le presta atención.

La vida que llevo está muy lejos de aquella con la que había soñado. Me habría gustado tanto escribir. Inventar historias llenas de lugares maravillosos y de personajes extraordinarios. Pero ¿cómo encontrar la inspiración en una rutina tan monótona? Los días se suceden y se asemejan unos a otros. Cocina, hogar y niños ocupan la mayor parte de mi tiempo. Tengo treinta años. ¿Mi señor marido se acordará al menos de que hoy es el día de mi cumpleaños? (Bachelet, 2020: s. p.)

El tono subjetivo y confesional de este texto aumenta la complicidad con el lector, así como el acto furtivo que supone la lectura de un diario personal. Este acto clandestino cometido por los lectores y lectoras, se subraya con la identificación que se produce con el Conejo Blanco cuando él también, encontrando y leyendo el diario de su esposa, este le revela que ese mismo día es el cumpleaños de su mujer e intenta compensarla preparándole una tarta. Y es que “cuando se lleva un diario íntimo, hay que evitar dejarlo a la vista” (Bachelet, 2020: s. p.).

Advertimos que la esposa del Conejo Blanco tiene voz, una voz que hasta el momento ha sido reprimida en su *secreter*, el hecho de habérsela dejado escuchar, independientemente de si ha sido una acción voluntaria o un descuido, le ha permitido a su marido ser consciente del descontento en el que se encuentra su mujer e intenta subsanarlo, del mismo modo que al lector también puede llevarle a la reflexión.

La intertextualidad que aparece en este libro-álbum hace referencia especialmente, y como ya se ha apuntado, a la obra *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*, aunque se destaca singularmente a un personaje inexistente en la versión original, la esposa del Conejo Blanco. Los lectores y lectoras serán capaces de realizar conexiones con las múltiples alusiones que aparecen en este libro-álbum en relación a la novela original, sin embargo, le resultarán infructuosas aquellos intentos asociativos referentes a la esposa del Conejo Blanco, llevándonos hacia el extrañamiento y la curiosidad por este personaje y su mundo. Así, este libro-álbum, antes de abrirlo y ya desde su contraportada, parece incitarnos a la expectación, formulando preguntas a este respecto: “¿Por qué el Conejo Blanco de *Alicia en el País de las Maravillas* siempre está retrasado? ¿Qué hace fuera de sus horas de servicio en el palacio de la Reina de Corazones? ¿Está casado? ¿Tiene hijos?” (Bachelet, 2020: s.p.)

La interdependencia entre el código visual y escrito se da en un elevado grado, las imágenes aportan información fundamental para el encuentro con el significado, de hecho solo a partir de la lectura de imágenes, podemos reconstruir el final de la historia en el que el Conejo Blanco, leyendo el diario de su esposa y descubriendo que es el día de su cumpleaños, con buena voluntad, aunque inferimos con poca experiencia, corre a contrareloj a comprar los ingredientes necesarios para prepararle una tarta de cumpleaños a su mujer, dejando la cocina hecha un desastre y elaborando una tarta imperfecta.

Son las imágenes las que con su carácter, en ocasiones todavía más duro que el texto, aportan un componente tragicómico a la historia que lleva a la risa y con ella a la desdramatización de la situación de la esposa del Conejo Blanco, como en el ejemplo en el que el texto relata: “Pero mi marido tiene mucho que hacer con su trabajo en el Palacio... y en ocasiones hasta se ve obligado a volver tarde a casa.” (Bachelet, 2020: s.p.) Sin embargo, de la imagen a doble página que acompaña a este texto citado, se observa que el lenguaje visual y escrito se contradicen, y el lector se ve desafiado a consensuar perspectivas enfrentadas y restablecer sentido, infiriendo que el Conejo Blanco no se queda en el Palacio de la Reina de Corazones precisamente trabajando, sino en una de las fiestas que se organizan y en la que termina tan borracho que su mujer tiene que ir a buscarlo y llevarlo a casa en carretilla.

Las ilustraciones muestran multitud de detalles que invitan a un juego de descubrimiento, tanto en referencia al mundo *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* como los que nos sitúan en una Inglaterra

victoriana: la vestimenta, los relojes de bolsillo, la escritura en pluma, las noticias que aparecen en el periódico sobre Jack el Destripador, o mujeres reclamando su derecho al voto. La reproducción de una época en la que coherentemente y coincidentemente nacieron Lewis Carroll y su Alicia, pero también un periodo de tiempo en el que las mujeres fueron infravaloradas, especialmente las de clase media, siendo su única función la procreación, cuidar de la familia y realizar tareas domésticas, como en el ejemplo representativo de la esposa del Conejo Blanco. Sin embargo, y a pesar de la distancia temporal con respecto a nuestro mundo actual, este libro-álbum no resulta ajeno, tratando y analizando situaciones universales y, en cierto modo atemporales, como las relaciones filiales, las relaciones de pareja, la preocupación por el cuerpo y los cánones de belleza, el papel de la educación o las normas sociales en referencia al género.

3. DESARROLLO DE LAS SESIONES IMPLEMENTADAS

La intervención se lleva a cabo con el alumnado de un aula de 5.º de Primaria de un colegio de carácter religioso cristiano de la ciudad de Zaragoza. El alumnado pertenece a una clase social media-alta y las familias, en general, tienen un nivel cultural alto y estudios superiores. El Centro imparte todas las etapas, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, aunque esta última etapa de carácter privado, siendo el resto de etapas de régimen concertado.

En una primera fase se lleva a cabo una sesión introductoria con todo el grupo clase, explicándole al alumnado la dinámica de una conversación literaria que se llevaría a cabo en las siguientes sesiones. Esta sesión se realizó el día 8 de junio de 2023 a las 9:00 de la mañana y durante aproximadamente 45 minutos. Participaron un total de 25 niños y niñas.

En la segunda fase del proyecto, se lleva a cabo la implementación con la lectura seleccionada y dividiendo al grupo-clase en dos subgrupos que denominaremos grupo A y grupo B. La finalidad de esta división es que la conversación literaria esté compuesta por un grupo reducido de niños y niñas que les permita un mayor tiempo de participación. Las sesiones de esta segunda fase se llevan a cabo en la biblioteca del Centro y tienen una duración de unos 80 minutos cada una de ellas.

La primera sesión se realiza con el grupo A el día 20 de junio de 2023 a las 9:00, teniendo una participación total de 11 niños y niñas. La distribución del tiempo se resume de forma aproximada del siguiente modo, y también para la segunda sesión posterior: los 15 primeros minutos

se dedican a contextualizar la narración y activar conocimientos previos en el alumnado. A continuación, y durante los siguientes 10 minutos, se procede a la lectura expresiva en voz alta de la obra por parte de la mediadora para posteriormente dar comienzo a la conversación literaria que tiene una duración de 35 minutos. Los últimos 20 minutos se destinan a la cumplimentación de los cuestionarios por parte del alumnado.

La segunda sesión se realiza con el grupo B el día 21 de junio de 2023 a las 9:00 de la mañana, y de manera análoga a la primera sesión, teniendo una participación total de 12 niños y niñas.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de la intervención se ha realizado con los datos obtenidos a partir de la grabación audiovisual y transcripción de la entrevista semiestructurada durante las sesiones y los cuestionarios cumplimentados por el alumnado, recogándose finalmente una muestra, para ambos instrumentos, de 23 participantes.

4.1. Análisis y discusión de la entrevista semiestructurada

El análisis de la entrevista semiestructurada que supone la conversación literaria, se enfoca desde el modelo de Tough (1987, 1989), prestando atención tanto en lo que respecta a los diferentes usos del lenguaje y estrategias de apoyo que el alumnado realiza: autoafirmación, direccionalidad, relato de experiencias presentes y pasadas, hacia el razonamiento lógico, predecir, proyectar e imaginar; como a esas estrategias de conversación guiada que utiliza la mediadora para orientar, facilitar, completar, focalizar, comprobar, informar o apoyar las respuestas del alumnado, motivándolo a la indagación y ayudándolo hacia la elaboración de su pensamiento.

Tras el análisis de resultados se observan respuestas predictivas por parte del alumnado a lo largo de toda la sesión, orientadas por la mediadora hacia la observación de detalles de imágenes y animando a los niños y niñas a establecer relaciones causales hipotéticas para explicar aquello que les sorprende de las imágenes que observan. Las respuestas predictivas por parte del alumnado se reflejan, en ocasiones, a partir del uso del lenguaje con estructuras de hipótesis como “tal vez”, “parece”, “igual”, “puede ser”, el uso del condicional simple en su función hipotética o incluso estructuras lingüísticas más complejas como el uso del futuro compuesto en su función

de probabilidad pasada: “Alumna F: (...) se habrá puesto nerviosa y por eso habrá decidido escribir en el diario”.

Junto a las respuestas predictivas también se observan en el alumnado la activación de estrategias de reconocimiento de relaciones intertextuales, causales y de dependencia que dan lugar a usos del lenguaje de razonamiento lógico. Estas estrategias son activadas, en primer lugar, por la mediadora, a partir de preguntas básicas como: “¿Qué os ha gustado más de la historia?, ¿Qué os ha llamado más la atención?”, orientadas hacia un juego por descubrimiento que le lleva al alumnado a identificar las relaciones que se establecen entre el código visual y el escrito y las relaciones intertextuales que el discurso propone. En segundo lugar, estas estrategias de reconocimiento de relaciones intertextuales, causales y de dependencia se retroalimentan en la interacción social favorecida por la conversación, mostrando el alumnado una actitud positiva hacia el juego por descubrimiento que se propone y construyendo el sentido del discurso conjuntamente, mediante un uso del lenguaje de razonamiento lógico y a partir del aprendizaje entre iguales.

Alumna F: Esos dos flamencos que hay allá...

Mediadora: Sí... ¿estos de aquí? (Señalando en la imagen los flamencos).

Alumna F: Sí.

Mediadora: ¿Qué pasa?

Alumna F: Pues que están ahí como en medio de la nada... como... hay tiendas... No veo bien... que hay tiendas y eso y casas... pero aquí hay dos flamencos de repente... No veo bien... (Refiriéndose a que no ve bien la imagen).

Alumno G: No, están en una tienda. (Refiriéndose al lugar en el que se encuentran los flamencos).

Mediadora: Están en una tienda.

Alumno G: De *sport*.

Mediadora: De *sport*. ¿Alguien se acuerda en *Alicia en el País de las Maravillas* a qué le gustaba jugar a la reina?

Alumno I: Ah, al golf con... y los palos eran flamencos...

Mediadora: (Afirma). Es verdad.

Alumno G: Ah, y por eso hay aquí erizos... como bolas...

Como se desprende del ejemplo citado, en referencia al diálogo intertextual que el alumnado establece con el discurso narrativo se incluyen, por su parte, respuestas interpeladas de manera más o menos explícita por el texto, como motivos asociados a *Alicia en el País de las*

Maravillas. Aunque en otras ocasiones también pueden ofrecer respuestas a un diálogo intertextual más personal e imprevisible.

En realidad, las respuestas de razonamiento lógico se dan a lo largo de toda la sesión, activándose estrategias no solo de reconocimiento de relaciones causales, de dependencia e intertextuales, sino también en la justificación de juicios y argumentación, reflejadas a través de estructuras de opinión como “yo pienso”, “yo creo”, “me parece”; así como la justificación argumentada a partir de oraciones causales “porque”, “por eso”, “pues” o “como”.

Cuando la mediadora pregunta: “¿Y qué no os ha gustado?”, son varias las respuestas acerca del reparto desigual de tareas familiares entre el matrimonio o la falta de atención del Conejo Blanco hacia su esposa.

Alumna F: Yo pienso que el marido se debería haber acordado del cumpleaños de la mujer sin haber tenido que mirar su diario porque es que no está bien... Sus obligaciones, aparte de trabajar, es cuidar de la familia y saber lo que pasa cada día...

En el ejemplo dado, la alumna F expone su opinión argumentada, probablemente motivada por persuadir a su auditorio y autoafirmarse, utilizando estructuras de opinión “yo pienso”, conectores causales o justificativos “porque es que” y conectores de adición en la suma de ideas “aparte de”.

La mediadora, en la última parte de la conversación literaria, facilita el debate sobre la perspectiva de género que ha ido contextualizando a lo largo de la sesión, promoviendo la reflexión del alumnado sobre las obligaciones de las mujeres y los hombres de esta historia: “¿Cuáles son?, ¿cuáles pensáis que son las obligaciones que tienen en esta época las mujeres y los hombres?, ¿qué os parece?”, refiriéndose a la época de la Inglaterra victoriana en la que se ubica la historia.

Alumna H: Las mujeres estar en casa, cuidando a los hijos y... las tareas de casa.

Moderadora: (Afirma).

Alumna F: Las mujeres amas de casa y los hombres se van a trabajar. En resumen, como se hacía antes...

Alumno E: Y ahora...

Alumna F: Tanto... ahora no todos... (...) Desde que hemos entrado en la edad contemporánea, eso ha ido reduciendo, pero de la edad moderna para

abajo era más así que los hombres iban, se iban a trabajar y las mujeres se quedaban en casa con los hijos limpiando.

Todos los niños y niñas parecen de acuerdo en que las obligaciones de las mujeres en la época ficcional que representa la historia son las tareas del hogar, y la de los hombres ir a trabajar. Concretamente la alumna F, como observamos en el ejemplo dado, sintetiza y cierra su razonamiento con un conector de finalización: “En resumen”; así como el uso del pasado imperfecto junto al adverbio temporal “antes”, situando de este modo, cronológicamente en el pasado, las obligaciones diferenciadas entre mujeres y hombres, y dibujando verbalmente, de manera implícita, una línea divisoria entre el pasado, el “antes”, y la actualidad. Es en este momento de la conversación literaria cuando aparece en mayor grado la divergencia de ideas entre el alumnado acerca de la ubicación temporal de la situación expuesta. El alumno E, discrepa, él no percibe esa línea divisoria temporal dibujada por la alumna F, aceptando su ubicación en el pasado, aunque extendiéndola hasta el presente y contraargumentando con un adverbio temporal de momento presente: “Y ahora”. Ante esta nueva perspectiva, la alumna F revisa su postura, aproximándose algunos pasos hacia la idea de su compañero E y aceptando cierta permeabilidad de la situación en la actualidad, aunque disminuida con respecto al pasado: “eso ha ido reduciendo”.

Observamos que el debate y los diferentes enfoques compartidos en la interacción social que propicia la conversación literaria, llevan al alumnado a usos de complejidad verbal y cognitiva, al razonamiento lógico y al pensamiento crítico, a la proyección en el otro para posicionarse en la nueva perspectiva, a la supervisión de ideas y la de sus compañeros y compañeras, a exponer verbalmente sus argumentos y contraargumentos para autoafirmarse, convencer a su auditorio y llegar a consensos.

Las estrategias de proyección en el otro que brinda el propio debate para acercarnos a las diferentes perspectivas que aportan los participantes, son potenciadas por la mediadora con la formulación de la pregunta: “Si fuerais vosotros la esposa del Conejo Blanco, ¿qué haríais?”, llevándolos de este modo no solo a estrategias de proyección, sino también de desarrollo de situaciones imaginadas para el fomento del pensamiento creativo en la resolución de conflictos.

A través del uso que el alumnado realiza del lenguaje para responder a esta pregunta, observamos una capacidad de proyección muy elevada en la experiencia y emociones del otro, en este caso, la esposa del Conejo

Blanco, siendo capaces de ponerse en su lugar y construir la situación que presentan desde un discurso oral, en la mayoría de los casos, en primera persona. En realidad, la misma estructura sintáctica de la pregunta que formula la mediadora, facilita este proceso: “Si fuerais vosotros la esposa del Conejo Blanco, ¿qué haríais?” Así mismo, se refleja la producción de escenas imaginarias en el uso del condicional simple de carácter hipotético, más o menos creativas o imprevisibles para la resolución del conflicto que se propone.

El alumnado más extremista, en el supuesto de que ellos fueran la esposa del Conejo Blanco, encuentran en el asesinato la forma de acabar con sus problemas, proyectados efectivamente en el Conejo Blanco. Otra parte del alumnado aboga también por una resolución drástica y sin consenso, aunque más previsible y aceptada socialmente, la ruptura de la pareja.

Son varias las alumnas que defienden la empatía como la solución al conflicto, una empatía en cierto grado obligada y con atisbos de venganza, abandonando eventualmente al Conejo Blanco y forzándolo, de este modo, a quedarse al cuidado de la casa y ponerse en el lugar de la esposa, como es el caso de la alumna H: “Que yo le dejaría una semana entera con los hijos y yo me iría de vacaciones para que sepa lo que hago yo todos los días...”

Otra parte del alumnado defiende el consenso entre la pareja y el reparto equitativo de las tareas familiares y laborales entre ambos, como el caso del alumno C: “Yo le diría que esto no puede seguir así y que tenían que trabajar los dos y los dos cuidar de la casa”.

De la respuesta de algunas alumnas, también se infiere, como es el caso de la alumna F, un acuerdo en el reparto de tareas familiares y laborales extensibles a toda la familia, y no exclusivo de la pareja.

Alumna F: Pues yo... sí me gustaría tener una familia numerosa, pero que no pase de cinco hijos. Yo trabajaría, y eso, pero lo que haría la hija mayor, o el hijo... lo que haría sería que cuidaría de los niños también... Bueno, cuidar en el sentido de un poco vigilarlos, de ver lo que hacen sin que se pasen... y... así los dos pueden trabajar... los dos podemos trabajar.

La resolución al conflicto, en el caso de la alumna F, se da con una situación imaginada, en cierto modo, más allá de lo esperable, aunque también de carácter realista: los hijos mayores atenderían a los pequeños.

A lo largo de la sesión también se puede advertir la adquisición de léxico nuevo a partir tanto del que proporciona el texto, como el que aporta el alumnado en su discurso. En ocasiones los errores creativos para asociar significados a este respecto, son inesperados.

Alumno K: ¿Qué es progenie?

Mediadora: ¿Qué es progenie, chicos?, ¿alguien lo sabe?

Alumno J: Tener una higiene buena, progenie.

Con respecto a la actitud que el grupo A ha mostrado a la recepción y escucha atenta, destacan respuesta positivas a partir del lenguaje no verbal, como la postura corporal, la dirección de la mirada hacia las imágenes, el silencio o las sonrisas; así como también respuestas de lenguaje verbal principalmente emocionales como la sorpresa: “¡Anda!”; el asco: “¡Qué asco!”; la empatía: “Pobre...”; o el desconcierto: “Una pregunta... ¿por qué hay un cocodrilo?” En el caso del grupo B, también se percibe una relativa implicación en la escucha atenta, aunque les resulta de mayor dificultad, interrumpiendo constantemente la lectura en voz alta del texto o la fluidez del debate, con sus valoraciones, hipótesis, descubrimientos o desconciertos personales sobre el texto sin adecuarse, en ocasiones, a los turnos de palabra.

4.2. Análisis y discusión de los cuestionarios cumplimentados por el alumnado

Los cuestionarios constan de 11 preguntas, tanto abiertas como cerradas. Las preguntas cerradas combinan la escala dicotómica de dos opciones “sí” o “no” con otras de tres opciones que introducen la posibilidad de una respuesta más neutra. Se ha considerado apropiado no exceder en más de tres las opciones para cada una de las preguntas cerradas, facilitándoles a los niños y niñas la elección.

Tras el análisis de los resultados, y en relación a la pregunta 1: ¿Te ha gustado participar en la conversación literaria? y pregunta 2: ¿Te has sentido cómodo/a?, formuladas con la escala dicotómica de dos opciones “sí” o “no”, el 90 % del grupo manifiesta haber disfrutado de su participación en la conversación literaria, sintiéndose cómodo compartiendo opiniones.

Con respecto a la pregunta 3: ¿Te gustaría que la conversación literaria se utilizara de manera habitual en clase? ¿Por qué?; como observamos en

el gráfico 1, en torno al 78,3 % del alumnado introduciría esta estrategia didáctica en el aula, regularmente o al menos de vez en cuando, encontrando ellos mismos beneficios como, que les ayuda a descansar y relajarse, así como a entender mejor la obra a partir de los comentarios de los compañeros y compañeras, descubriendo aspectos que no habían apreciado por ellos mismos; también declaran que les ayuda a expresar de manera correcta sus opiniones y a conocer otras ideas diferentes a las propias, escuchando al resto del grupo.

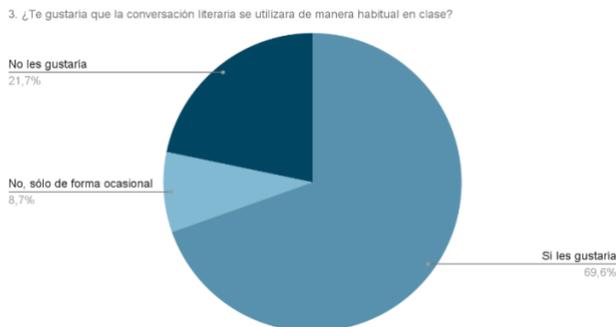


Figura 1. Satisfacción con respecto a la conversación literaria

Sin embargo, casi el 22 % del alumnado no incluiría esta estrategia de manera habitual en el aula, argumentado que es aburrida; demasiado extensa en su duración; o afirmando que no necesitan de esta metodología, dado que ya entienden las obras sin necesidad de conversar.

Como ya se ha indicado en el apartado anterior, ciertos miembros del grupo mostraban dificultades en la escucha activa, y quizá sea esta la razón por la que detallan que la conversación literaria les parece que tiene una duración excesiva y es aburrida.

Con respecto a la pregunta explícita acerca de si la conversación literaria les ha ayudado a entender mejor la obra, y como se aprecia en el gráfico 2, casi el 70 % ha respondido afirmativamente, argumentando que los comentarios de sus compañeros habían sido interesantes y de ayuda para entender mejor algunos aspectos que no habían apreciado por ellos mismos, refiriéndose tanto al texto como a las imágenes.

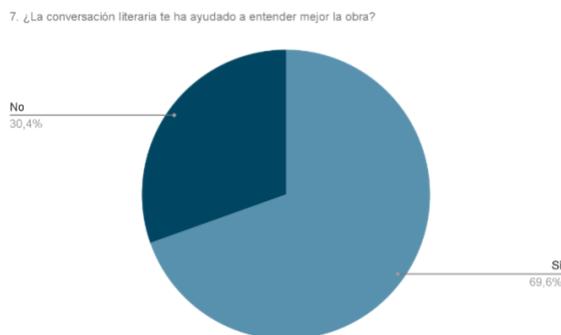


Figura 2. Satisfacción con respecto a la comprensión de la obra

Con respecto a la pregunta 4: Comparte cualquier opinión, idea o aspecto a mejorar sobre la conversación literaria; destaca la incorporación de juegos, la lectura de obras más largas, la participación de más personas en el debate para que este se enriquezca con más variedad de perspectivas, o seguir un turno de palabra más lógico para que todos pudieran sentirse involucrados y opinar.

En relación al grado de satisfacción de la obra seleccionada, y como se refleja en el gráfico 3, a pesar del alto porcentaje de alumnado satisfecho con la conversación literaria, sorprende que solo el 56,52 % del alumnado manifieste haberle gustado mucho *La esposa del Conejo Blanco*, aunque también es cierto que tan solo un 4,4 % manifiesta su absoluto desacuerdo con la selección de esta obra.

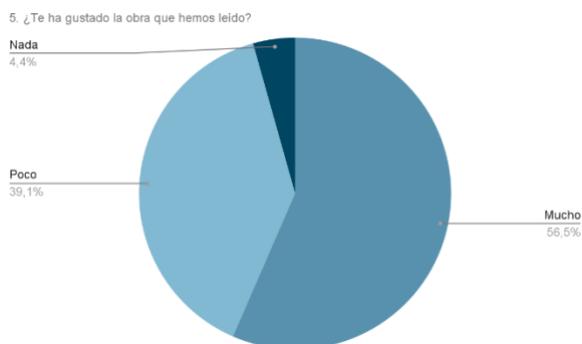


Figura 3. Satisfacción con respecto a *La esposa del Conejo Blanco*

Por todo lo expuesto, podríamos considerar que la obra seleccionada ha sido moderadamente acertada.

CONCLUSIONES

Observamos que la intervención ha facilitado estrategias de recepción e interpretación de una obra multimodal, así como ha fomentado la indagación y creatividad.

La conversación literaria ha proporcionado recursos para el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas complejas, así como ha fomentado la empatía en el intercambio de ideas e interpretaciones lectoras. Esta interacción, como corroboran estudios de Acosta Gómez et al. (2022), acerca de la conversación literaria en bibliotecas de aula, no solo amplía la comprensión del texto, sino que al mismo tiempo, también se amplifica la comprensión de la realidad desde las diferentes perspectivas que se aportan en las vivencias lectoras compartidas.

Por medio de la interacción social, se ha estimulado la reflexión, argumentación y contraargumentación sobre las propias opiniones y las de los otros, desarrollando un pensamiento crítico. En este sentido, diversos estudios como los de Ruiz-Guerrero et al. (2021), demuestran que el pensamiento crítico puede desarrollarse desde edades tempranas, siendo la lectura dialógica de álbumes ilustrados una estrategia óptima para este objetivo.

A través de las preguntas y comentarios, guiados por la mediadora, se han conseguido usos de complejidad verbal y cognitiva como la proyección en las experiencias y emociones del otro, producción de escenas imaginarias creativas para la resolución de conflictos, razonamiento lógico, reconocimiento de relaciones intertextuales, causales y de dependencia o respuestas predictivas.

Se han detectado componentes emocionales, facilitados por las estrategias de la moderadora en sus comentarios y formulación de preguntas y por el componente sensorial que supone la voz en la lectura en gran grupo, la interacción social o la materialidad de la obra.

La esposa del Conejo Blanco, obra seleccionada para la intervención, queda valorada como moderadamente positiva, siendo rentable con respecto a los objetivos inicialmente planteados, no así tanto con respecto al grado de satisfacción por parte del alumnado.

Como líneas abiertas quedaría una mayor muestra de alumnado, y la posibilidad de seleccionar y evaluar nuevas obras de creación para este tipo de proyectos.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES (SI HAY MÁS DE UN AUTOR)

Eva María Villar Secanella se ha hecho cargo de la conceptualización, tratamiento de datos, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y versión final.

María Valeria López Castillo se ha encargado de la conceptualización, tratamiento de datos, análisis formal, recursos, visualización y redacción del borrador original.

FINANCIACIÓN

Este proyecto se desarrolla en el marco del Proyecto I+D+i *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural*. PID2021-126392OB-I00

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Gómez, Israel; Zilberstein Toruncha, José y Álvarez-Álvarez, Carmen (2022). “La conversación literaria: entorno formativo y desarrollador desde la biblioteca del aula”. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, 123, pp. 113-131. Disponible en <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/25322/ConversaciónLiterariaEntorno.pdf?sequence=2> [26/06/2024].

Bachelet, Gilles. (2020). *La esposa del conejo blanco*. Buenos Aires: Pípalá.

Calvo, Virginia. (2022). “La lectura en la sociedad digital”. En Rosa Tabernero (coord.), *Leer por curiosidad: Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Barcelona: Graó, pp. 23-35.

Cerrillo, Pedro (2016). *El lector literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ciplijauskaitė, Biruté (1994). *La novela femenina contemporánea (1970-1985), Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona: Anthropos.
- Cristóbal Hornillos, Rubén, Sanjuán Álvarez, Marta y Villar Secanella, Eva María (2023). “Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria”. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8(1), pp. 17-43 DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Dueñas, José Domingo y Barreu Rivas, Ana Isabel (2019). “¿Nuevos públicos para el libro álbum?: Experiencias de recepción en Educación Primaria”. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 16, pp. 47-62. Disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/78754> [17/03/2024].
- Mercer, Neil (2003). “The educational value of dialogic talk in whole class dialogue”. En *New Perspectives on Spoken English in the Classroom. English. Discussion Papers*. London: QCA, pp. 73-76. Disponible en <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6062> [26/06/2024]
- Ruiz-Guerrero, Leonor y Molina-Puche, Sebastián (2021). “El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis”. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, pp. 51-74. DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>
- Ruiz-Guerrero, Leonor; Hoster-Cabo, Beatriz y Molina-Puche, Sebastián (2021). “Lectura dialógica de álbumes ilustrados para fomentar el pensamiento crítico: un enfoque para Educación Primaria”. *Journal of Literary Education*, 5, pp. 33-53. DOI: <http://doi.org/10.7203/JLE.5.21057>
- Taberner, Rosa (coord.) (2022). *Leer por curiosidad: Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Barcelona: Graó.

Tough, Joan (1987). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.

Tough, Joan (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.

Wolf, Maryanne (2020). *Lector vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Barcelona: Ediciones Deusto.