

# Desarrollo del pensamiento crítico en aulas de Magisterio en Educación Primaria a través de la conversación literaria de experiencias lectoras sobre el cómic

Eva María Villar Secanella

Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.98414>

Recibido: 12 de marzo de 2024 • Revisado: 7 de agosto de 2024 • Aceptado: 16 de septiembre de 2024

**ES Resumen:** En este trabajo se proponen una serie de estrategias y actividades dirigidas a alumnado universitario del Grado en Magisterio en Educación Primaria, pretendiendo responder a un modelo de aprendizaje experiencial que puedan adaptar a su futuro profesional en aulas de Primaria para el desarrollo de una lectura crítica a través de la conversación literaria de experiencias lectoras de textos multimodales. En este caso concreto se han seleccionado los cómics *Esther y su Mundo* y *Leñadoras*, dos obras distantes entre sí cronológicamente y ambas pertenecientes a una literatura femenina juvenil de masas que nos permiten observar las estrategias persuasivas de este tipo de cultura popular, así como atender a la evolución de los tópicos y formas estéticas en referencia a la producción y recepción de textos vinculados a la literatura femenina.

**Palabras clave:** Grado en Magisterio en Educación Primaria; pensamiento crítico; literatura femenina; cómic; perspectiva de género.

## ENG Developing critical thinking in students of Primary Education Degree through literary conversation about reading experiences on comics

**Abstract:** In this paper a series of strategies and activities aimed at undergraduate students in Primary Education are proposed, aiming to respond to a model of experiential learning that they can adapt to their future professional practice in primary school classrooms for the development of critical reading through literary conversation about multimodal texts. In our specific case, the comics *Esther y su Mundo* and *Leñadoras* have been selected, two works chronologically distant from each other, but both belonging to a mass youth feminine literature. Both the works allow us to observe the persuasive strategies of popular culture, as well as to attend to the evolution of topics and aesthetic models in reference to the production and reception of texts linked to feminine literature.

**Keywords:** Bachelor's Degree in Primary Education; critical thinking; feminine literature; comic; gender perspective.

## FR Le développement de la pensée critique chez les étudiants universitaires du Primaire à travers la conversation littéraire sur les expériences de lecture de bandes dessinées

**Résumé :** Dans le présent article, une série de stratégies et d'activités est suggérée à l'intention des étudiants universitaires du primaire, visant à répondre à un modèle d'apprentissage expérientiel adaptable à leur future carrière en classe primaire. Ces méthodes ont pour objectif de développer la lecture critique à travers des conversations littéraires portant sur des expériences de lecture de textes multimodaux. Pour illustrer cette idée, deux bandes dessinées, *Esther y su Mundo* et *Leñadoras*, ont été choisies. Bien que chronologiquement éloignées, ces œuvres appartiennent à la littérature de jeunesse féminine de masse, offrant ainsi une opportunité d'analyser les stratégies de persuasion propres à cette culture populaire. De plus, elles permettent d'observer l'évolution des thèmes et des formes esthétiques en lien avec la production et la réception de textes liés à la littérature féminine.

**Mots-clés :** Diplôme d'enseignement primaire ; pensée critique ; littérature féminine ; bande dessinée ; perspective de genre.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. El cómic como herramienta didáctica. 3. Selección y análisis comparativo de *Esther y su Mundo* y *Leñadoras*. 4. Estrategias y actividades propuestas. 4.1. Primera sesión. 4.2. Segunda sesión. 4.3. Tercera sesión. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

**Cómo citar:** Villar Secanella, E.M. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en aulas de Magisterio en Educación Primaria a través de la conversación literaria de experiencias lectoras sobre el cómic. *Didáctica. Lengua y Literatura* 36, Núm. especial, 101-110.

## Financiación

Este trabajo 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.

## 1. Introducción

En esta propuesta se ha optado por el desarrollo del pensamiento crítico en aulas del Grado en Magisterio en Educación Primaria a partir de textos analógicos y multimodales, que le ofrezcan al alumnado la posibilidad de manipulación, concretamente a través del género del cómic, y desde la experiencia lectora de esos textos, compartida en la conversación grupal.

El desarrollo del pensamiento crítico se torna indispensable en nuestra sociedad digitalizada, en la que las nuevas tecnologías nos están facilitando el acceso a una ingente cantidad de información. Apoyándonos en investigadoras como Calvo Valios (2022), Taberero Sala (2022) o Wolf (2020), advertimos la necesidad que surge del desarrollo de una competencia informacional crítica y responsable para la valoración de esa cantidad de información a la que estamos expuestos, que se centre en la adquisición de habilidades lectoras, sociales y emocionales. Relacionado con el desarrollo de la competencia informacional crítica, estas investigadoras sugieren que la dimensión física y sensorial del libro impreso, como en nuestro caso puede serlo el cómic, facilita el recuerdo de los detalles y la comprensión general de lo que leemos frente a la lectura en pantalla. Wolf (2020), en todo caso, insiste en lo que denomina *bialfabetización*, es decir, la alfabetización necesaria en nuestra actualidad, tanto en papel como digital, aunque considera el libro físico como soporte principal para ir adquiriendo estrategias y habilidades de lectura profunda y crítica que, cuando se consolidan, podríamos trasvasar al soporte digital.

Siguiendo investigaciones de estas autoras, no solo la interacción física con el libro, sino también las interacciones humanas, en las que entraría la conversación como interacción social, facilita el desarrollo de habilidades aplicables en la construcción de conocimiento en entornos híbridos. Del mismo modo, y en este mismo sentido, autores como Chambers (2007), Colomer Martínez (2010), Cristóbal Hornillos et al. (2023) o Tough (1987), defienden la conversación como una actividad individual y colectiva positiva para nuestro alumnado. La conversación, reflexiona Tough (1987), le ofrece al alumnado la capacidad de aprender a hablar, a expresarse, interpretar sus propias experiencias, comunicarlas y conformar su pensamiento. Por otro lado, la conversación es una actividad cooperativa que fortalece la cohesión social, favorece la convivencia y, gracias a las aportaciones de todos los interlocutores, se da un aprendizaje entre iguales, acerca al alumnado textos que por sus habilidades lectoras podrían no estar a su alcance de manera solitaria, reporta conocimientos curriculares sobre el lenguaje literario y/o visual y ayuda a la creación de expectativas e interpretación, así como al descubrimiento de relaciones intertextuales o apreciaciones de matices.

Esta atención al desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización informacional y audiovisual, a la escucha activa y actitud cooperativa y empática en interacciones orales, así como el fomento por el gusto a la lectura y disfrute de su dimensión social, viene recogida de manera explícita en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y que nuestro alumnado de Grado en Magisterio en Educación Primaria tendrá que aplicar en su futuro profesional. Las estrategias y actividades que se diseñan en este trabajo, como intervención educativa hacia nuestro estudiantado de Grado, pretenden responder a un modelo de aprendizaje experiencial que los docentes en formación puedan adaptar a su futuro alumnado.

## 2. El cómic como herramienta didáctica

En las últimas décadas han sido varios los estudios que reivindican las posibilidades didácticas del cómic, como los llevados a cabo por la asociación universitaria *Unicómic*, promotora de las *Jornadas del cómic de la Universidad de Alicante* y del *Congreso Internacional de Estudios Universitarios sobre el Cómic*. Esta asociación, desde su creación en el año 1999, defiende este arte “como un objeto de estudio apropiado para la universidad, con una calidad artística y de innovación formal indiscutible y con múltiples aplicaciones didácticas en todos los niveles educativos” (Rovira-Collado y Baile López, 2023, p. 157).

En referencia a las características que convierten al cómic en un género literario apropiado para nuestros objetivos, ya hemos justificado su fisicidad y la experiencia sensorial que esta nos brinda, facilitándose la consolidación de estrategias y habilidades de una lectura profunda y crítica. En segundo lugar, y apoyándonos en investigaciones como las de Fernández Rodríguez (2017) o Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2022), se observa la naturaleza polifónica del cómic en la interdependencia que se da entre texto e imagen, que potencia la lectura multimodal y, por tanto, volviendo a la información a la que tenemos acceso en la actualidad, que habitualmente nos es presentada a partir del texto multimodal, se incide en las múltiples alfabetizaciones que la ciudadanía requiere. En tercer lugar, el cómic pertenece a la cultura de masas o cultura popular, lo que puede parecer paradójico convertirlo en una característica positiva, sin embargo y como indican Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2022), la cultura de masas es una forma de expresión, precisamente, que nuestro

ciudadano actual consume, con la que se comunica y socializa, una cultura con sus referentes intertextuales, arquetipos, temas, relaciones con otros productos de la industria cultural como dibujos animados, series, sagas o estrategias discursivas persuasivas que pueden ofrecernos la posibilidad de partir de un aprendizaje significativo para el desarrollo del intertexto lector de nuestro alumnado y su competencia literaria. Por otro lado, “la cultura de masas es esencialmente la cultura del ocio” (Díez Borque, 1972, p. 39), la del entretenimiento, y esta característica puede ofrecerle a nuestro alumnado el descubrimiento del placer por la lectura y llevarle al desarrollo de hábitos lectores que, junto al enriquecimiento de su intertexto lector, puedan construir puentes de paso a otro tipo de lecturas.

Relacionado con la necesidad de la cultura de masas por agradar a sus consumidores y abarcar al mayor número posible de potenciales clientes, encontramos ciertas estrategias persuasivas como la facilitación de la lectura a partir de la redundancia. La redundancia, nos advierte Díez Borque (1972), es uno de los recursos estilísticos que utiliza la cultura de masas, se diseña un patrón textual y se insiste en él. En realidad, la repetición, como nos indica la investigadora Lluch Crespo (2012), reflexionando sobre el éxito de series televisivas, es un recurso habitualmente utilizado por el relato popular cuyo objetivo “responde a la necesidad de volver a escuchar, ver o leer constantemente la misma historia, de encontrar consuelo en el regreso a lo idéntico” (p. 55), es decir, movernos en la zona de confort de lo previsible y en la seguridad de que nuestras hipótesis lectoras se confirmarán. En todo caso, el reconocimiento de un patrón textual es una habilidad que ayuda a la interpretación lectora y una estrategia discursiva, la redundancia, que en alguna medida puede ofrecerle seguridad a nuestro alumnado en el éxito de su lectura.

Siguiendo con el interés de la cultura de masas por facilitarle la lectura al mayor número posible de potenciales clientes, encontramos una estandarización o simplificación del lenguaje. Así, el cómic posee un lenguaje específico ligado a la interdependencia de texto, imagen y ritmo visual de los films, que en sus diferentes grados de relación e interdependencia, como nos indica Fernández Rodríguez (2017), también puede ofrecer diferentes niveles de lectura y diferentes respuestas estéticas. En cualquier caso, la llamada cultura de masas, que comenzó a principios del siglo XX con el auge de los medios de comunicación masiva, es un “componente de un sistema democrático en el cual la mayor parte de la población tiene acceso (tanto económico como intelectual) a una cultura” (Fernández Rodríguez, 2017, p. 442), y buscando agradar a sus consumidores y responder a sus ideales, varía el imaginario y tópicos de su discurso, dependientes del contexto social, para adaptarse a sus clientes. De hecho, como exponen Blanes Mora et al. (2021), refiriéndose al potencial didáctico del cómic, “en muchas ocasiones permite aproximarse al conocimiento de la sociedad que lo genera” (p. 42) y facilita el desarrollo del pensamiento crítico a través de la reflexión sobre el entorno cultural y social que refleja.

Respecto a la reflexión en las aulas desde una perspectiva de género, el impulso por dar visibilidad a mujeres artistas y ficcionales a través del cómic, se manifiesta en trabajos como los de Pérez-Gisbert y Fuentes-Vivancos (2021) o Samper Cerdán et al. (2021). Pérez-Gisbert y Fuentes-Vivancos (2021), mostrando las posibilidades didácticas del cómic como experiencia lectora y fomentando su uso en la formación del profesorado, presentan tres guías de lectura como modelos para el alumnado de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Para ello, seleccionan tres cómics que visibilizan mujeres relevantes en la Historia y trascendentes en la construcción de nuestro mundo actual: *Marie Curie*, *La niña de sus ojos* y *Sally Heathcote. Sufragista*. Por su parte, Samper Cerdán et al. (2021) reivindican el potencial didáctico del cómic y su posible lectura desde una perspectiva de género. Para confirmar su escasa presencia en las aulas y la urgente necesidad de un canon escolar en torno al cómic, realizan un estudio en el que toman como instrumento de investigación un cuestionario mixto online que recoge un listado de treinta mujeres protagonistas de cómic y analizan 122 respuestas de alumnado de secundaria. Como conclusión se confirma un escaso conocimiento de estas mujeres protagonistas que, además en su mayoría, ha sido adquirido mediante sus adaptaciones cinematográficas y no a través de la lectura.

### 3. Selección y análisis comparativo de *Esther y su Mundo* y *Leñadoras*

Las obras seleccionadas para llevar a las aulas de Grado han sido *Esther y su Mundo* y *Leñadoras*. *Esther y su Mundo* es un cómic inglés formado por una serie de historietas creadas en coautoría por el guionista inglés Phillip Douglas y la dibujante española Purita Campos. La primera entrega se editó en 1971 y a partir de esta fecha y hasta la actualidad, sus traducciones y reediciones han sido constantes. Podríamos considerar que *Esther y su Mundo* supone uno de los últimos cómics destinados exclusivamente para chicas. Según estudios de Barrero (2021), este tipo de historietas dirigidas de manera privativa a lectoras tienen su apogeo en España a mediados del siglo XX, significando una “tercera parte de los tebeos que se ofrecían al público español” (p. 21) e irán perdiendo fuerza, hasta su práctica extinción, en la década de los 80. La segunda obra, *Leñadoras*, es una serie de cómics estadounidense creada por diferentes artistas de entre los cuales destacan Noelle Stevenson, de género no binario, y las coautoras Grace Ellis y Shannon Watters. Esta obra, publicada por primera vez en 2014, sigue en curso en la actualidad.

La selección de este corpus como previsiblemente rentable a nuestros objetivos didácticos radica en que ambas obras pueden incluirse dentro de la Literatura Infantil y Juvenil, también dentro de una cultura de masas o cultura popular, dado que pertenecen al género del cómic y han sido éxito de ventas a lo largo de los años. Por otro lado, se encuentra la distancia cronológica que separa ambas obras. Siguiendo estudios llevados a cabo por Fernández Rodríguez (2017) o Blanes Mora et al. (2021), ya señalados con anterioridad, acerca del importante componente cultural y social del cómic, se considera apropiada la lectura comparada

de cómics distantes en el tiempo, pudiendo ofrecerle a nuestro alumnado la posibilidad de establecer vínculos y divergencias entre los diferentes textos, guiar su atención a la evolución de tópicos y formas estéticas, así como facilitarle la construcción de un mapa cultural. Por último, en la autoría de ambas obras se ven implicadas mujeres y el universo que reflejan es protagónicamente femenino.

De este modo, y siguiendo el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, pretendemos incluir en las programaciones de aula:

1. Mujeres creadoras.
2. Textos multimodales, como el cómic, de previsible interés para el alumnado.
3. El desarrollo del pensamiento crítico, a partir de la adquisición de competencias interpretativas mediante el análisis de estrategias discursivas persuasivas que utilizan textos de la cultura popular y atienden a la evolución de los tópicos y formas estéticas en referencia a la producción y recepción de textos vinculados a la literatura femenina.

Nuevamente, con la selección de estas obras concretas lo que se persigue es ofrecer a nuestro estudiantado de grado modelos experienciales que puedan adaptar en su futuro profesional.

Tanto en *Esther y su Mundo* como en *Leñadoras*, aparecen un número de personajes principales fijos, de características estables, que podríamos considerar planos, redundantes. En *Esther y su Mundo* estos personajes habitan un universo realista, urbano y contemporáneo, relacionado con el costumbrismo literario, y cuya protagonista es una heroína de trece años normalizada, Esther, sumergida en los presumibles conflictos y las predecibles situaciones cotidianas de una adolescente de su época, lo que lleva a los lectores y lectoras a una identificación directa y fluida con este mundo y a una previsibilidad de los acontecimientos y de la actuación de los personajes.

También encontramos, en el discurso narrativo, la obsesiva autorreferencia textual de la búsqueda constante, por parte de Esther, del amor romántico: ella persigue redundantemente y también en constante fracaso, una relación de amor romántico con Juanito, un chico al que le agrada rodearse de chicas, incluida Esther, aunque no le interesa el compromiso y cuya mayor prioridad consiste en fichar por un equipo de fútbol de primera división. Este rasgo nos lleva a la característica que comparte este cómic con la novela rosa y con el tópico de los amantes separados de la novela griega, un tópico del amor tormentoso que delata la dependencia emocional de Esther proyectada en una figura masculina y que podríamos suponer superada por las lectoras adolescentes del siglo XXI aunque, sin embargo, sobreviva hasta nuestros días, por ejemplo con la saga superventas *After*, que se originó en la plataforma *Wattpad* en el 2013 y en la actualidad cuenta incluso con su versión cinematográfica.

En el siglo XX, los tebeos que fueron destinados exclusivamente a chicas tenían como personajes protagónicos a niñas y mujeres jóvenes, y del mismo modo que en *Esther y su Mundo*, según Abellán Hernández (2011), la temática amorosa se consideraba la más adecuada para el consumo femenino, vinculándose a la novela rosa y prevaleciendo el tópico del amor romántico, en el que la mujer se configuraba como un agente pasivo a la espera de un varón y siendo su objetivo final la maternidad dentro de un matrimonio heterosexual. Aunque también es cierto que desde el año 1949, con la presentación de la revista *Florita* y hasta el año 1985, con la desaparición de la revista *Esther*, una de las últimas revistas destinadas específicamente a un público femenino, aparecen progresivamente ciertos atisbos de renovación al añadirse, como indica la investigadora Vila (2021), una cierta apariencia de aventura, estética pop o ingredientes cotidianos de una burguesía europea. Esther representa, efectivamente, a una adolescente de las últimas décadas del siglo XX: se pinta, va a la moda y exhibe su cuerpo con minifaldas o pantalones ajustados. En este nuevo tópico femenino, conectado al consumo de moda o música, la mujer parece haber conquistado ciertas parcelas de libertad, aunque siempre una libertad dentro de lo superficial porque “en esencia” el amor romántico continúa siendo el motor de la vida de las adolescentes ficcionales y los personajes siguen perpetuando un eterno femenino frágil, torpe, inconsciente, rivales entre ellas y frívolas.

En el caso de *Esther y su Mundo*, ya se ha mencionado, afín a la novela rosa, además de la temática amorosa, encontramos el tono autobiográfico y confesional de este cómic a partir de las constantes apelaciones directas a la lectora implícita a lo largo de todo el texto, ya desde el comienzo de la obra que se abre con un “Hola, chicas” (Douglas y Campos, 2009, p. 9); la voz narradora en primera persona de una Esther que nos relata, a modo de autobiografía, fragmentos de su propia vida; o los monólogos interiores intensificados por el lenguaje visual con primeros planos en los que los rasgos expresivos de los personajes acompañan el mensaje sobre su estado de ánimo y acercan visualmente la heroína a la lectora. Todo ello contribuye a la complicidad y a generar la ilusión de un espacio de intimidad compartido, a lo que podríamos añadir la relación de la autoridad de una voz narradora de información limitada, tan restringida como la de la lectora, introduciendo ciertas dosis de intriga y una prudente sensación de inestabilidad en la aventura común por descubrir misterios. En el ejemplo que observamos en la *figura 1*, apreciamos un primer plano de Esther dirigiendo su mirada a la lectora implícita y confesándole, a partir del tipo de bocadillo de cómic que representa la conversación, su ilusión por haber recibido una postal de San Valentín, así como su desconcierto, en la siguiente viñeta, por desconocer la identidad del emisor de esa postal y su deseo, a partir del tipo de bocadillo de cómic que representa el pensamiento, de que haya sido Juanito.

Ciertamente no se llega a profundizar en los procesos psicológicos de la heroína, sus emociones y sentimientos se transmiten, más bien, de manera directa, reforzado el mensaje tanto desde el lenguaje verbal como visual, que se acompañan. En la cultura de masas, reflexiona Díez Borque (1972), una de sus características medulares es lo sentimental, coincidente por cierto con la novela rosa. Para este investigador, que el

discurso narrativo muestre los sentimientos de manera explícita parece evidenciar una baja calidad literaria: “Los productos de masas tienden a provocar emociones en lugar de sugerirlas, es decir, en lugar de simbolizar la emoción, la dan realizada y consumible” (Díez Borque, 1972, p. 39). De esta afirmación se desprende que cuanto menos guiado o directo sea el mensaje transmitido por la literatura, y más simbólico, mayor es su calidad, en tanto que el texto requiere de la lectora un desplazamiento para la comprensión e interpretación de los procesos psicológicos de la protagonista y con ellos, los suyos propios. Sin embargo, según estudios de Margallo (2009) en los que se reflexiona sobre estrategias que lleven al alumnado al hábito lector y al gusto por la lectura, destaca que el concepto de *paraliteratura* “pertenece a un discurso académico que aplica sus jerarquías ajenas a las alumnas” (p. 229), pudiendo leer estas estudiantes tanto obras de calidad como la denominada novela rosa. La investigadora considera que, precisamente, estas novelas sentimentales en alumnas que provienen de una clase social de referentes culturales diferentes a los que se ofrecen en la escuela pueden suponer un puente “entre la cultura escolar, que valora la lectura literaria que imagina mundos a partir de las palabras, y la familiar, que les procura una inteligencia práctica más ligada a los sentimientos y la emotividad” (Margallo, 2009, p. 229). Se trata entonces de aprendizaje significativo, las lectoras se identifican ya no solo con los personajes femeninos y sus problemas, también con ese contexto cultural llamado de masas del que provienen.

Figura 1. Voz narradora homodiegética y primeros planos



Fuente: Adaptado de *Esther y su Mundo Volumen I* (p. 73), por Douglas y Campos (2009)

En el caso de *Leñadoras* nos encontramos con un protagonismo coral, lo que ofrece diversidad, un grupo de cinco adolescentes que habitan un contexto aparentemente realista, el campamento de las Leñadoras, un campamento de verano para chicas “molonas” con el que el lector podrá identificarse. Sin embargo, en este aparente contexto realista las protagonistas deberán enfrentarse a diferentes aventuras, combatiendo junto a o contra seres extraordinarios, lo que las convierte en personajes imprevisibles por el contexto que habitan, a pesar de ser personajes esencialmente estables y planos.

En esos tebeos del siglo XX destinados exclusivamente a chicas, la mujer se configuraba como un agente pasivo a la espera de un hombre que la llevara al altar y la convirtiera en madre, a diferencia de aquellos tebeos destinados a chicos en los que prevalecía la aventura y la acción, construyéndolos a ellos como sujetos activos. Esta segregación de productos y contenidos, reflexiona la investigadora Abellán Hernández (2011), orientados de modo unívoco o bien a hombres o a mujeres, reforzaba la existencia de una idea binaria de género: hombre/mujer, opuestos, excluyentes y jerarquizantes. De hecho, la novela rosa, destinada de modo exclusivo a las lectoras y dentro de las jerarquías literarias, ha sido vinculada habitualmente al entretenimiento y, en los arrabales del canon, se la ha considerado paraliteratura. Vila (2021) entiende que el declive del cómic para chicas, a finales del siglo XX, se debió a que no supo responder a la evolución en los gustos y objetivos de las jóvenes lectoras de esa época, “que no encontraron en el cómic su reflejo” (Vila, 2021, p. 321).

En *Leñadoras* la aventura y la acción prevalecen frente a objetivos relacionados con la búsqueda de pareja heterosexual, y en la distancia cronológica que separa *Leñadoras* de *Esther y su Mundo*, observamos la intención del discurso narrativo por adaptarse a los nuevos tópicos femenino y masculino, relajándose en *Leñadoras* la división binaria de géneros, apareciendo explícitamente personajes no binarios, relaciones homosexuales o familias diversas en un cómic que no se dirige exclusivamente a chicas.

*Leñadoras* nos remite a una intertextualidad vinculada a los manuales, de hecho la obra se define a sí misma como un manual de campo, un libro en principio informativo en el que se recogen los conocimientos necesarios para transformarse en una auténtica leñadora. La identificación con los personajes de esta historia se da en el instante en el que este manual cae en las manos de los lectores y lectoras, ofreciendo la

ilusión de que, teniendo acceso a esta información restringida a la sección de leñadoras, se pertenece a esta comunidad. Cada capítulo se abre con una voz narradora que presenta un nuevo conocimiento a adquirir de manera primordialmente verbal y cuyo éxito se ve recompensado a través de diferentes insignias, como puede ser la insignia de *No me seas fantasma*, que premia a las leñadoras que han adquirido la habilidad de contar historias de miedo. Los conocimientos a adquirir son básicos para la supervivencia de una leñadora, aunque también se insiste en su aplicabilidad en diferentes aspectos de la vida, como se observa en la siguiente cita en referencia a la habilidad mencionada de contar historias de miedo.

Las cosas hacen ruidos extraños por la noche, que es básicamente el mejor momento del día para hacer ruidos extraños si hubiera que escoger franja horaria. Esta es una lección que toda leñadora aprenderá a medida que avance en su camino (...) A lo largo de la vida deberá hacer frente a muchos problemas, y serán estos conocimientos los que le ayudarán a superarlos. Las historias de miedo son algo más que una oportunidad de ponerle la piel de gallina al de al lado, son también una ocasión de compartir lo que sabes de un modo no solo divertido, sino entretenido. A fin de cuentas, ¿las mejores historias de miedo no son aquellas que tienen algo de cierto? No debería sorprendernos que la amistad y las historias de miedo vayan de la mano en la insignia *No me seas fantasma* (Stevenson et al., 2017, p. 6).

La base para la adquisición de los diferentes conocimientos se encuentra siempre en la amistad y el trabajo cooperativo, y en las presentaciones iniciales a cada capítulo, la voz narradora utiliza a menudo el “nosotros”, incluye preguntas retóricas y se envuelve en un tono que difiere del esperable en un libro aparentemente informativo: humor absurdo, lenguaje desviado del significado directo o misterio, moviendo a los lectores y lectoras hacia la curiosidad y ensanchándose de este modo los espacios de complicidad.

Tras la presentación, y como podemos apreciar en la *figura 2*, comienza el reto, el proceso de aprendizaje se despliega a través de diversos elementos:

1. La debilidad del formato del libro informativo.
2. La invisibilidad de la voz narradora como guía lectora.
3. La incursión protagónica del lenguaje visual en diseño de formas y colores.
4. La interacción de lenguajes.
5. La aparición de una intertextualidad que remite, muy especialmente, a la novela de aventuras y al cuento popular, aunque también localizamos relatos mitológicos o alusiones a mujeres que existieron y fueron pioneras en cambios de su época.

Figura 2. Comienza el reto

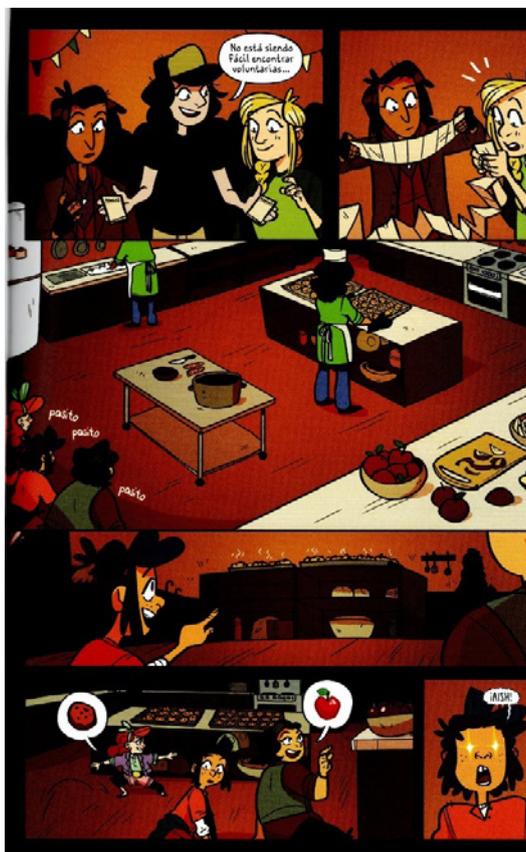


Fuente: Adaptado de *Leñadoras Volumen II* (s.p.) por Stevenson et al. (2017)

En *Esther y su Mundo* el lenguaje verbal y visual se acompañan, ambos redundan en el sentido del mensaje y facilitan una experiencia lectora sin desvíos. Se utiliza un lenguaje verbal coloquial, una palabra estandarizada y comprensible para cualquier adolescente, procedente o no de familias de cultura coincidente con la escolar. Aunque, como ya hemos indicado, el cómic posee un lenguaje específico ligado a la interdependencia de texto e imagen y aun en sus grados de relación más simples, ofrecen información fragmentada que el receptor deberá estructurar para darle sentido. En todo caso, en *Leñadoras*, y como se observa en la

figura 3, la fragmentación de la información que se proporciona es más acusada: el capítulo puede abrirse *in media res*, el lenguaje verbal y visual pueden contradecirse, en ocasiones el lenguaje verbal desaparece, o en otras ocasiones, como en este caso concreto que se expone, pueden darse conviviendo en una misma página varias tramas. En el ejemplo que se muestra en la figura 3, las viñetas primera y segunda superiores pertenecen a una trama con espacios, personajes y acciones diferentes a las otras viñetas de las que inferimos a tres leñadoras que van a la cocina, “pasito a pasito”, para saquearla, una se fija en galletas, otra en manzanas y la tercera tendremos que pasar la página para saber en qué se está fijando, dilatando el momento del encuentro con el significado y llevando a la curiosidad lectora.

Figura 3. Fragmentación narrativa



Fuente: Adaptado de *Leñadoras Volumen VII* (s.p.) por Stevenson et al. (2017)

Con respecto a la fragmentación narrativa del cómic, indicar que se ofrece de manera fluida, ya no solo por la interdependencia entre texto e imagen, también a partir de esa serie de historietas independientes que componen el cómic, en la que cada una de ellas, aunque estable en sus patrones textuales, muestran diferentes conflictos que se resuelven al finalizar cada uno de los capítulos.

#### 4. Estrategias y actividades propuestas

Con el objetivo general de desarrollar el pensamiento crítico en alumnado de Grado en Magisterio en Educación Primaria y ofrecerle modelos experienciales de estrategias y actividades que pueda adaptar, para el desarrollo de esta competencia, en su futuro alumnado de cursos de Primaria, se establecen los siguientes objetivos específicos: desarrollar la competencia interpretativa a partir de la lectura comparada de obras distantes en el tiempo, construir conocimiento entre iguales a través de la interacción social en conversaciones grupales sobre experiencias lectoras y enriquecer la cultura literaria del alumnado acercándole textos de la literatura infantil y juvenil.

La propuesta, aunque todavía no ha sido implementada, está diseñada para los grupos de prácticas, que suelen constar de unos 25 estudiantes, de la asignatura obligatoria Literatura Infantil y Juvenil del segundo curso del Grado de Primaria. La intervención se divide en 3 sesiones de 90 minutos cada una de ellas.

##### 4.1. Primera sesión

En la primera sesión, antes de la lectura, durante aproximadamente 20 minutos y con el objetivo de activar conocimientos previos, se guía al estudiantado con preguntas del tipo: ¿Te gusta más leer en soporte digital o analógico?, ¿qué ventajas e inconvenientes encuentras en estos dos tipos de lecturas?, ¿conoces el concepto de conversación literaria?, ¿has participado alguna vez en una conversación literaria?, ¿qué beneficios

crees que puede reportar compartir experiencias lectoras?, ¿lees habitualmente cómics?, ¿qué tipo de cómics te gustan?, ¿qué lenguaje utiliza el cómic a diferencia de otros géneros como la novela?, ¿el tebeo podría ser un sinónimo de cómic?, ¿consideras la novela gráfica un tipo de cómic?, ¿qué entiendes por cultura de masas?, ¿qué tipo de cultura de masas consumes más habitualmente?, ¿qué crees que puede “enganchar” o “desmotivar” a consumir este tipo de cultura?, ¿podría incluirse el cómic en este tipo de cultura?

Posteriormente, y durante los siguientes 30 minutos, se realiza una contextualización de la evolución histórica del cómic, incidiendo particularmente en las lecturas destinadas a chicas en España a partir de mediados del siglo XX, para pasar a contextualizar los textos concretos de *Esther y su Mundo* y *Leñadoras*.

A continuación, y durante el resto de la sesión, se realiza la lectura de los textos. Teniendo en cuenta que manipular el original es imprescindible tanto por su fisicidad como por la información que aportan las imágenes, una dificultad previsible es que no se cuente con ejemplares suficientes para entregar a cada uno de los y las estudiantes. Esta posible dificultad puede paliarse pidiéndoles que traigan ejemplares de la biblioteca y/o a partir de la lectura compartida en cooperativo, un tipo de lectura que se da en pequeños grupos de unas 4 personas, pudiendo ser variables los miembros. Tendremos en cuenta que resulta innecesario que todos los grupos lean el mismo capítulo, dado que estos suelen ser independientes entre sí, al mismo tiempo que comparten el patrón textual que nos interesa analizar. De este modo, y optando por la técnica de la lectura compartida en cooperativo, a la mitad de los grupos de la clase se le ofrecen diferentes capítulos de *Esther y su Mundo* y a la otra mitad diferentes capítulos de *Leñadoras*. Asimismo, se les proporciona una guía de análisis adaptada libremente de Lluch Crespo (2012). Esta guía de análisis consiste en tres acciones básicas que orientan los aspectos que deberá hallar el estudiantado. En primer lugar, observar críticamente tópicos femeninos y masculinos, centrándonos en los personajes: su físico, cualidades, defectos, gustos, conflictos, deseos, estudios, profesión, tipo de relación que establecen con sus familiares y amistades, etc. En segundo lugar, reconocer la ideología y valores que transmite el discurso, detectando el estereotipo de héroe o heroína y antagonista, cómo son física y éticamente, cuál es su punto de vista o valores con los que se relacionan. También se presta atención a la voz narradora, sus características y tipo de autoridad que representa como guía de la lectura. Finalmente, se indican aquellas situaciones o acciones de la obra que suscitan emociones agradables o desagradables, reflexionando sobre los motivos que llevan a esa emoción. En tercer lugar, concienciar en las estrategias persuasivas de la cultura de masas atendiendo a aquello que más nos ha gustado de los personajes de la obra: su físico, su carácter, la forma de resolver conflictos, lo que poseen, lo que hacen, los escenarios que habitan, etc. Asimismo, también se invita a la reflexión sobre aquellos recursos discursivos que más atractivos han resultado: la intertextualidad a la que remite la obra, el tipo de sinergias que se establecen entre texto e imagen, el color o el ritmo visual.

#### 4.2. Segunda sesión

En la primera parte de la segunda sesión, respetando los grupos de la sesión anterior y siguiendo con la técnica de la lectura compartida en cooperativo, se intercambian los textos, de tal manera que la mitad de los grupos de clase que no hubieran leído *Esther y su Mundo* en la primera sesión lo hacen en este momento, de modo análogo la mitad de los grupos de clase que no hubieran leído *Leñadoras* lo hacen en esta primera parte de la segunda sesión.

En la última parte de la segunda sesión, se da paso a las actividades posteriores a la lectura, compartiendo la experiencia lectora de *Esther y su Mundo* en conversación grupal, orientados por la guía de análisis proporcionada, aunque dejando espacio a la naturaleza improvisada del aprendizaje dialógico, a las conexiones personales que se establecen con los textos y a una construcción conjunta del conocimiento.

#### 4.3. Tercera sesión

En la primera parte de la tercera sesión, se comparte la experiencia lectora de *Leñadoras*, del mismo modo que en la sesión anterior con *Esther y su Mundo*, así como se incita a reflexionar comparativamente sobre la evolución de los tópicos y formas estéticas en referencia a la producción y recepción de los textos leídos.

Por último y durante la última parte de la tercera sesión, se realiza un cuestionario al alumnado que pretende ser instrumento de evaluación en lo que se refiere a su opinión sobre la experiencia de aula, así como hacerles conscientes de su propio proceso de aprendizaje. El cuestionario se compone de 22 enunciados, y utiliza una escala de 5 puntos para valorar el grado de satisfacción o acuerdo con respecto a los enunciados planteados, los cuales se dividen en cuatro bloques. El primer bloque hace referencia a los textos concretos llevados al aula y mide el nivel de motivación que provocan, así como la percepción del estudiantado acerca de la rentabilidad de estos textos como herramienta didáctica para la adquisición de conocimientos relativos al lenguaje visual, o posibilidad de reflexión sobre la evolución de tópicos y formas estéticas. El segundo de los bloques atiende a características relacionadas con la cultura de masas y el grado de conciencia adquirido sobre los propios hábitos de consumo cultural mediante esta propuesta. El tercero de los bloques recaba información relativa a la percepción del alumnado sobre la conversación literaria como metodología didáctica, valorando la importancia de la figura del profesorado como moderador o moderadora, el grado en el que esta estrategia activa la cohesión de grupo o la medida en que facilita la interpretación lectora y ayuda a la construcción de conocimiento conjunto. El cuarto bloque se detiene en la experiencia de aula a nivel general, el grado de satisfacción con la misma, la escala en que consideran que han desarrollado su competencia literaria o pensamiento crítico, así como su opinión acerca de la aplicabilidad y rentabilidad de este tipo de propuestas en aulas de Primaria. Finalmente, el cuestionario concluye con una pregunta abierta: ¿Qué cómics recomendarías tú para la lectura en Primaria?

## 5. Conclusiones

Se observa que la distancia cronológica entre historias gráficas, dado el alto componente cultural de la sociedad en las que se genera y coincidiendo con estudios de Blanes Mora et al. (2021), puede ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre la pervivencia y evolución de tópicos y arquetipos.

Por otro lado, son varios los autores y autoras que confirman en sus investigaciones las características positivas de las interacciones humanas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los llevados a cabo por Calvo Valios (2022), Chambers (2007), Colomer Martínez (2010), Cristóbal Hornillos et al. (2023), Taberero Sala (2022), Tough (1987) o Wolf (2020). Así, debatir, y concretamente debatir sobre las estrategias de persuasión del cómic, facilita el disfrute de la dimensión social de la lectura a partir de la interacción humana que se da en la conversación, enriquece el intertexto lector del alumnado, puesto que lo hace consciente de sus hábitos de consumo, y desarrolla su pensamiento crítico. A este respecto, recogiendo estudios de Lluch Crespo (2012), al hacer consciente al estudiantado de las habilidades y estrategias que adquiere en sus consumos culturales, se favorece la transferencia de estas capacidades a otro tipo de narraciones. Asimismo, la formación en la lectura crítica de la cultura de masas, como refiere Fernández Rodríguez (2017), puede conllevar la demanda de obras complejas, teniendo la industria cultural que adaptarse a los gustos y expectativas de sus potenciales clientes.

En último término, atendiendo al Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se han incorporado a la programación de aula mujeres creadoras y textos multimodales, de previsible interés para el alumnado, que ayudan al desarrollo del pensamiento crítico, a la alfabetización informacional y audiovisual, así como al fomento del gusto por la lectura y la consolidación de hábitos lectores.

## 6. Bibliografía

- Abellán Hernández, María (2011). ¿Deseando amar? Una aproximación a la diferencia de género en el cómic de temática amorosa. *Prismasocial*, 7, 1-27.
- Barrero, Manuel (2021). Tebeos para muchachas durante el franquismo. Los cuadernos de hadas y romance. El caso de Toray. En Manuel Barrero (Coord.), *Tebeos. Historietas para chicas* (pp. 17-105). ACT Ediciones.
- Blanes Mora, Rubén; Ponsoda López de Atalaya, Santiago y Ortuño Martínez, Bárbara (2021). Análisis de la percepción sobre el uso del cómic como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia por parte del futuro profesorado de Educación Primaria. En Rosana Satorre Cuerda (Coord.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria. Volumen 2021* (pp. 41-48). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/119438>
- Calvo Valios, Virginia (2022). La lectura en la sociedad digital. En Rosa Taberero (Coord.), *Leer por curiosidad: los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 23-35). Graó.
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer Martínez, Teresa (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. 2ª edición ampliada*. Síntesis.
- 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), 17-43. <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Díez Borque, José María (1972). *Literatura y cultura de masas*. AL-BORAK.
- Douglas, Phillip y Campos, Purita (2009). *Esther y su mundo. Volumen I*. Glénat.
- Fernández Rodríguez, Nerea (2017). *Pervivencia y evolución del concepto de héroe literario en el cómic norteamericano de superhéroes: apolíneos, dionisíacos y prometeicos*. [Tesis doctoral, Universidad La Rioja]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122511>
- Ibarra-Rius, Noelia y Ballester-Roca, Josep (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos*, 21(1), 1-14. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.1.2753](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753)
- Lluch Crespo, Gemma (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Fundación S.M. <https://core.ac.uk/download/pdf/84748223.pdf>
- Margallo, Ana María (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los “best-sellers”. En Teresa Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 221-239). Graó.
- Pérez-Gisbert, Vanessa y Fuentes-Vivancos, Jennifer (2021). Las Guías de Lectura para el fomento del cómic en la formación del profesorado. En Rosana Satorre Cuerda (Coord.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria. Volumen 2021* (pp. 763-770). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/119568>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022.
- Rovira-Collado, José y Baile López, Eduard (2023). 25 años de Unicómic: investigación, docencia y divulgación en torno al cómic en la Universidad de Alicante. En Rosana Satorre Cuerda (Coord.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria. Volumen 2023* (pp. 155-168). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/138899>
- Samper Cerdán, María; Sánchez Verdú, Ramón; Soler-Quílez, Guillermo; Martín-Martín, Arantxa; Madrid Moctezuma; Paola y Sogorb Rogel, Armando (2021). Conocimiento de las mujeres protagonistas del cómic en el aula de Secundaria: aproximación didáctica. En Rosana Satorre Cuerda (Coord.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria. Volumen 2021* (pp. 797-807). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/119571>

- Stevenson, Nate Diana; Ellis, Grace; Watters, Shannon y Allen, Brooklyn (2017). *Leñadoras. Volumen II*. Saprísti.
- Tabernero Sala, Rosa (Coord.). (2022). *Leer por curiosidad: los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Tough, Joan (1987). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Visor.
- Vila, Marika (2021). Reflexión sobre la desaparición del cómic femenino. Tebeos. Historietas para chicas. En Manuel Barrero (Coord.), *Tebeos. Historietas para chicas* (pp. 315-328). ACT Ediciones.
- Wolf, Maryanne (2020). *Lector vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Ediciones Deusto.