

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

2 2021

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

E-Textbooks vs. Print textbooks: un estudio neurocientífico/E-Textbooks vs. Print textbooks: A neuroscientific study.....	1
Literatura y pensamiento crítico/ Literature&Critical thinking32
Álbum ilustrado y pensamiento crítico/ The picturebook&Critical thinking51
Lenguaje profesional y lector/ Professional language&reader75
Educación para la ciudadanía y literatura/ Citizenship education& literature.....	95

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaria/ Secretary

- Natalia Martínez León, UGR, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, U. de Málaga, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)

- Almudena Barrientos Báez, U. de Iriarte, España
- Inmaculada Clotilde Santos Díaz, UMA, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Gloria Santiago Méndez, UMA, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Natalia Martínez León, UCA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, U. de Málaga, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, U. de Málaga, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

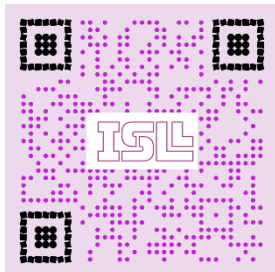
<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by
 Asociación Española de Comprensión Lectora y
 Universidad de Málaga
 Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
 científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact 
 Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@comprensionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2021





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

The picturebook as a promoter of critical thinking in Primary Education: a tool for its analysis

Leonor Ruiz-Guerrero

<https://orcid.org/0000-0003-1520-8368>

Universidad de Murcia, Spain



Sebastián Molina-Puche

<https://orcid.org/0000-0003-1469-2100>

Universidad de Murcia, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>



Reception: 22/06/2021

Acceptation: 24/10/2021

Contact: lmruiz@um.es

Abstract:

To develop critical thinking in the educational field, one of the core principles of living in a democracy, there are numerous resources, among which are texts, of diverse nature. Students must be trained to critically examine them, and the materials themselves can contribute to this using presentational strategies that promote critical thinking. This article focuses on a literary genre in which such a circumstance occurs, the picturebook. Since the textual examination requires guides, what is proposed here is the development and validation of an analysis model, which is offered to both the scientific community and teachers. The objective is to identify the mechanisms employed in picturebooks to foster critical thinking in their readers. After the final validation and design process, a manageable and operational tool has been obtained that is applied to the works, accompanied by a critical analysis. The research staff participating in the evaluation has given it a good score, and its application to the texts yields results in line with those of previous works. This design is part of a larger-scale study on the ability of this genre to deal with democratic citizenship education in the formal education environment, specifically in the Primary Education classroom.

Keywords: Civics, Critical thinking, Model construction, Picturebook, Primary Education



The picturebook as a promoter of critical thinking in Primary Education: a tool for its analysis

INTRODUCTION

Critical thinking is one of the fundamental pillars of a democratic citizenship (Blackmore, 2016; Volman & Ten Dam, 2015). Critical reflection, which includes both thinking and reading, listening, and viewing of this nature (Izquierdo-Magaldi et al., 2020), is postulated as one of the necessary skills for an active citizenship (Abs & Veldhuis, 2006). For this reason, critical literacy in education is a priority for the countries that make up the European Union, as embodied in the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), in which it is indicated that critical thinking will be, along with other topics such as problem solving or decision-making, applicable throughout the reference framework of the aforementioned competences and will intervene in all of them (2006/962/EC, p. L 394/14). Among all the possible conceptualizations of the term, this study will follow that of McDaniel (2006, collected in Tosar and Santisteban, 2016, p. 674), who points out that “it is the practice of analyzing texts from a critical perspective. It is not a method or a set of skills, but a way of thinking and living”. Stimulating an awareness of resistance to the social injustices that texts, speeches, and stories expose would be the preponderant goal of such literacy, above the deployment of comprehension or interpretation skills (Tosar & Santisteban, 2016, p. 680).

In reply to the usual proposal for the analysis of political discourses, the press and historical accounts, this article suggests the examination of literary texts, equally useful for training in civic education and critical thinking (Roche, 2015; Vasquez et al., 2019).

The critical analysis of texts, regardless of their nature, requires guides, analysis models that define categories, indicators..., whether this analysis is carried out in the scientific or educational field. This work aims to respond to this demand, offering a tool that integrates aspects of

and Literature and designed for a particular literary genre, the illustrated picturebook, which facilitates critical literacy not only by the topics covered, but also by presenting a series of intentional strategies of those who create them.

This genre has been extensively studied and from different perspectives (Arizpe & Styles, 2004; Bosch, 2015; Evans, 2015; Kümmerling-Meibauer, 2015; Nikolajeva & Scott, 2006; Salisbury & Styles, 2014; Silva-Díaz, 2005; Sipe, n/d; Sipe & Pantaleo, 2012; Van der Linden, 2015; Zaparain & González, 2010). In some of these studies, it could be said in a minority, general analysis models (Nikolajeva & Scott, 2006) or specific ones (Bosch, 2015; Silva-Díaz, 2005) are offered. The multimodal character of the picturebook, a product of the dialogue of the visual and verbal narratives, makes it difficult to cover it in its entirety with a single instrument.

The scarcity of models is also evident in the academic corpus with a subject like the presented here (Evans, 2015; Llorens & Terol, 2015; Mata, 2020; Roche, 2015). However, it is possible to point out some notable exceptions, such as the guide in the form of questions by Cunningham & Enriquez (2013), to help teachers select literary copies; the study by Leland et al. (1999) where seven traits are indicated that would describe books that promote critical literacy; and finally, although more focused on intercultural civic education through the learning of a second language, the picturebook selection question table by Mourão (2021).

The design offered in this article completes the previous ones, with a proposal that allows to reveal the dynamics of questioning in the abovementioned genre, providing the scientific field with a structured and defined tool. All this within a research framework of the picturebook’s potential as a promoter of democratic citizenship in the field of formal education, and specifically in the Primary Education stage.

Objectives

This study aims to achieve three objectives:

- Identify the mechanisms, both visual and verbal ones, used in the picturebook by those who create them, to promote civic learning in their reading public.
- Design and validate an analysis instrument that allows both research staff and teachers to examine the picturebook, to increase the effectiveness of their selection and use within the space of democratic civic education.
- Apply the validated instrument to a series of picturebooks, for detecting the capabilities of description and systematization, as well as the limitations of the analysis model.

METHODOLOGY

To prepare the instrument, the usual steps have been followed in this type of process: theoretical review of the subject, preparation of a first design, validation by a group of experts, and final creation of the tool (Álvarez-García et al., 2018; Molina Puche et al., 2016).

Identification of the contents of democratic citizenship

To recognize the way in which picturebook promote civic education, it is first necessary to define the basic concepts of civic education that the instrument is going to test. Various sources serve this purpose (Audigier, 2008; Molina Puche & Riquelme, 2020; Veugelers & de Groot, 2019), but especially the conceptual proposal of Santisteban & Pagès (2009), the result, in turn, of the synthesis of other previous studies. This work provided a first selection of content, which was also supported by the examination of the curriculum for the forenamed educational stage. The competency profile in the area of Social Sciences was taken into account, that is, those standards directly linked to Social and Civic Competences. Similarly, the European documentation on education for democratic citizenship was consulted: the Eurydice reports (European Commission, 2017) and the studies by Hoskins (2006) and Volman & Ten Dam (2015).

New readings and consultations were necessary to restrict the number of concepts and gain in operability. This led to

a triad of content made up of critical thinking, peaceful conflict resolution, and acceptance and respect for diversity. The focus on critical thinking would come after the validation by expert judgment of the first design of the tool.

Identification of the mechanisms for promoting civic education

In this work, those verbal, visual or combined strategies adopted by those who create the picturebook to provoke questioning in their reading public are conceived as mechanisms. These are not isolated phenomena, but patterns that are repeated for the same purpose in different works.

The aforementioned process of searching for civic education content and that of mechanisms took place in parallel with constant feedback. Likewise, an example was taken from existing models, such as that of Silva-Díaz (2005), which provided a first guide, a possible structure, and the idea of a double analysis of the texts. Also, during this initial phase of the instrument's development, the first picturebook that could fit the desired purpose were compiled.

In order to achieve the aforementioned reduction of concepts and with the aim of discovering how the picturebook genre addresses them, a first analysis of the content of the texts began. We proceeded to a meticulous rereading of 21 copies in which civic education content had already been recognized. Those with the highest frequency of occurrence were identified (based on the theoretical framework presented), as well as the mechanisms with the highest incidence. Thus, the process was one of progressive concretion, from 7 contents it was passed to the 3 mentioned and, from 44 mechanisms, to 12. Each mechanism had a series of indicators of its fulfillment, whether they were given in the verbal or visual part, or in both.

Some of the books analyzed at this time were: *The enemy* (Cali, 2008), *Waterloo & Trafalgar* (Tallec, 2012), and *The Island* (Greder, 2015).

Validation of the analysis instrument through expert judgment

For the selection of experts, the criteria of variety in disciplinary representation, accredited research career, specialization in the subjects under study, and geographic

diversity was followed. This resulted in a group of four people made up of university faculty, two from Spanish institutions and one Latin American, and by a researcher linked to another Spanish university center. All these people are linked to the didactics involved or related, such as Didactics of Visual and Plastic Education, Didactics of Language and Literature, Didactics of Social Sciences and Didactics of History. The validators of the first two didactics named are also specialists in the study of the picturebook genre, recognized nationally and internationally.

The expert judges received the first design and an evaluation guide to evaluate it. This guide, including the Likert scale used, is based on that of Molina Puche, Felices & Chaparro (2016). In addition, the instrumental and critical analysis of a picturebook (The Island, Greder) was sent to make the application of the tool more understandable. They were not asked to use it with any other picturebooks, only to examine its validity for the purposes pursued by the scale. This presented four aspects: Selected mechanisms; indicators; achievement of research objectives through the instrument; and overall valuation. Each of the items proposed in the first three dimensions had to be valued on a Likert scale from 1 to 4, with 1 being insufficient and 4 being excellent. They could also add observations, comments, and recommendations. The last section was open in nature, requesting possible modifications, addition of missing mechanisms or indicators, and a general assessment of the instrument. The evaluation was individual.

Results

Expert judgment

Descriptive-comparative analysis

The answers given to the first three dimensions of the guide

were analyzed with the statistical analysis program SPSS (version 24). Inter-judge reliability has been calculated through a descriptive-comparative analysis and an analysis of agreement between judges. For this, a non-parametric test design has been made for the comparison of K using Kendall's *W*.

Although the instrument has been validated by four experts, only three of them completed the validation guide. Here, therefore, the statistical data relating to these three valuations are reflected. The judges gave the instrument a total average score of 3.61 out of 4. Table 1 shows results per judge.

Following, the results of the validations are presented, breaking down each of the dimensions of the assessment scale.

Part I. Selected mechanisms

This part is made up of five items: The number of mechanisms is appropriate (neither too little nor too much); the relationship between mechanisms and content (critical thinking, diversity, and conflict resolution) is convenient; the selection is exhaustive, considering as many cases as possible; the selected mechanisms make it possible to analyze any picturebook; and the distribution of the mechanisms in the instrument is adequate. The total average score obtained is 3.73 out of 4. The first item receives an average of 4.00 on the assessment scale, while the rest share a 3.67.

Part II. Indicators

This dimension is made up of four items: The number of indicators is appropriate in each mechanism; the selection of indicators considers all (or most) of the possibilities; the language used is clear and understandable; and it is easy to know if an indicator is fulfilled or not.

Table 1

Average of the judges on the assessment scale

Judge	Average on the assessment scale
Judge 1	3.23
Judge 2	4.00
Judge 3	3.62

Source: Own elaboration.

The total average score is 3.42 out of 4. It is worth noting the assessment made by Judge 1, who marks the first item as “excellent”, considers the following “good” and the last “fair”. Of the three evaluators, she is the only expert in the picturebook genre, so it seems more likely that she can detect needs in an aspect such as the one indicated.

The first item obtains an average of 3.67, while the rest share one of 3.33.

Part III. Achievement of research objectives through the instrument

In this dimension there were four items to be evaluated: There is coherence between the research objectives and the analysis instrument; the instrument allows to analyze what mechanisms are used in the picturebook to expose and activate the contents; the instrument allows the classification of picturebook based on the location of the contents; and the instrument can be applied to picturebooks other than those of the investigation. The total average score is 3.67 out of 4. In this dimension there is greater disparity in the means: the first item obtains a score of 4.00, the second and the last 3.67, and the third 3.33.

Observations made

All the judges provided qualitative assessments, both in dimension four and in the different items of the other three. As a result of these indications, some modifications were made to the instrument. The mechanism called “change of opinion” was integrated into the indicator “resistance to single thought”; the items related to the questioning were reformulated and placed within the indicator of “irrational conflict resolution”, simply stating that it is the text that promotes it or not (explicitly, subtly, etc.). In addition, the name “dichotomy of worlds” was adopted for one of the mechanisms.

The level of agreement between raters or judges

After analyzing the agreement between judges (using Kendall’s *W*), H_0 is rejected and nothing opposes accepting H_1 , which in this case means that there is agreement between judges not due to chance and statistically verified ($W = .427$, $Chi2 = 11.09$, $gl = 2$, $p < .05$).

This concordance analysis has also been carried out for each of the dimensions, yielding the following results:

For the dimension Part I. Selected mechanisms, H_0 is rejected, and nothing opposes accepting H_1 , which means that there is agreement between judges ($W = .943$, $Chi2 = 14.143$, $gl = 3$, $p < .05$).

For dimension Part II. Indicators, H_0 is rejected, and nothing opposes accepting H_1 , which means that there is agreement between judges ($W = .793$, $Chi2 = 9.514$, $gl = 3$, $p < .05$).

For dimension Part III. Achievement of the research objectives through the instrument, H_0 is accepted and H_1 is rejected, which means that there is no agreement between judges ($W = .571$, $Chi2 = 6.857$, $gl = 3$, $p > .05$).

Given that there is agreement between judges, in general, and in most dimensions, only the modifications to the instrument that have already been indicated are introduced.

Final design: PECAL model (Pensamiento Crítico en Álbumes or Critical Thinking in Picturebooks)

From all received validations, that of Judge 4 became especially relevant, since instead of filling in the assessment scale, she sent a redesign of the instrument whose adoption seemed appropriate. The expert appreciated that a reorganization of the items was necessary, when understanding the single thought and diversity as types of conflict. So, the contents were restructured, from critical thinking to being axial, encompassing the other two, under the premise that the texts intend to develop by exposing different conflicts and their resolution, among which are those linked to the diversity. Four types of conflict were identified, framed within the mechanism called “variety of conflict processes”: “single thought”; “Absence of freedom”; “diversity”; and “territories and objects”. Indicators were proposed for each type. Faced with the imposition of a single thought and the absence of freedom, “conformity” or “resistance” and “rebellion” could occur. The conflict over territories and objects manifested in the form of “loss” or was resolved through the action of “sharing.” Diversity deserved a separate treatment, as it was a more complex category.

In addition to the abovementioned mechanism, this new organization distinguishes those that are common to all types of conflict, and those that are specific to diversity. In the first of the commons, “solutions to the conflictive process”, there is the “solution according to the degree of reflection”, with two indicators: “irrational solution” (questioned or unquestioned) and “democratic solution”; and “evidence of conflict”, which can be “explicit” or “implicit”. The second of the common mechanisms refers, instead, to the “production of questions”, which may be due to “elided information” (narrative gaps or open ending) or to the “breaking of expectations”.

The specific mechanisms of diversity are two. The first one, “difference and its construction in the discourse”, groups together the “evidence of different characters”, with the indicators “explicit” or “masked”; and the “dichotomy of worlds”, which can be “literal” or “symbolic”. The second mechanism, “reactions to difference”, is made up of “reaction”, which is presented in the form of peaceful or violent “rejection” or “acceptance”; and the “dismantling of the artifice of otherness”, with the indicators “dismantling of otherness”, and “revelation of the artifice”.

In the proposal sent by the validator, the indicators that are fulfilled in the text, the image, or both, of the illustrated picturebook submitted for analysis must be marked. However, some variations were also introduced to the offered design: the abovementioned indicators were added to the item “territories and objects”. And several statements were removed.

Similarly, a simplified version of the instrument has been developed to be offered to Primary Education teachers (Table 2).

This simplified version was subjected to a second evaluation test with a population like the final recipient, 67 second-year students of the Degree in Primary Education at the University of Murcia, who analyzed a selection of picturebook with the model (Ruiz-Guerrero & Molina Puche, 2018). Using a Likert scale, where 1 was in complete disagreement and 5 in complete agreement, they then assessed the ease of application of the instrument, with a resulting mean of 3.85. In this case, a five-grade scale was chosen following the recommendations of Ruiz-Bueno (2009), which suggests “always including a central, average or indifference category” in questions of this type (p. 102). It was the first time that this initial training teacher approached the picturebook genre and carried out an analysis activity of this kind.

Table 2

Analysis instrument offered to teachers

Picturebook analysis instrument that encourages critical thinking			
TYPE OF CONFLICT (contents)	INDICATORS		
Impositions (of thought, way of life, etc.)	Conformism		√
	Resistance		√
Diversity	See specific mechanisms		
COMMON MECHANISMS			
SOLUTION ACCORDING TO DEGREE OF REFLECTION	Irrational solution	Questioned	
		Unquestioned	
	Democratic solution		
PRODUCTION OF QUESTIONS	Elided information	Narrative gaps	
		Open end	
	Breaking Expectations		
SPECIFIC DIVERSITY MECHANISMS			
EVIDENCE OF DIFFERENT CHARACTERS	Characteristics that show differences (color, size, vulnerability, etc.)		
DISMANTLING THE ARTIFICIALITY OF THE OTHERNESS	Dismantling the alterity		
	Dismantling the artifice		
REACTION	Rejection		
	Acceptation		

Source: Own elaboration.

Application of the model: instrumental and critical analysis

The final version of the tool was applied to a sample of six picturebooks. An instrumental analysis and another critical analysis were carried out to account for the effectiveness of the instrument, through the observation of its descriptive and systematization capacity (Silva-Díaz, 2003, p. 169).

The six picturebooks analyzed were chosen for having detected in their plots, in a first reading, conflicts of various kinds, diversity in the characters as an influencing factor in the development of the narrative, and allusions to critical thinking. Similarly, it was considered that they were authoritative texts of recognized prestige, published since 2000 until now, and suitable for the different courses of Primary Education. The titles are *Bugs in a Blanket* (Alemagna, 2011), *Four Little Corners* (Ruillier, 2012),

The Conquerors (McKee, 2004), *The Hueys in the new jumper* (Jeffers, 2015), *Louis I, King of the Sheep* (Tallec, 2015), and *The Enemy* (Cali, 2008).

As had already happened in the study by Silva-Díaz (2003), the combined action of the two analyzes made it possible to identify both the description and systematization capabilities of the model and its limitations. As a sample, the process followed with *The Enemy* (Cali, 2008) is exposed. This picturebook features two enemy soldiers in a war, each trapped in his own trench. One of them narrates his feelings and ideas in the first person. He has the certainty of knowing what the enemy is like: an inhuman beast. But events will put that vision in check. The instrumental analysis with the model for the scientific field, that is, in its full version, yields the following results (Table 3).

Table 3
Application of the analysis instrument to The enemy (Cali, 2008)

Picturebook analysis instrument that encourages critical thinking			
TYPE OF CONFLICT	INDICATORS	TEXT	IMAGE
Single thought	Conformism	✓	✓
	Resistance	✓	
Absence of Freedom	Conformism	✓	✓
	Rebelliousness	✓	✓
Diversity	See specific mechanisms	✓	✓
Territories and Objects	Lost		
	Sharing		
COMMON MECHANISMS			
SOLUTION ACCORDING TO DEGREE OF REFLECTION	Irrational solution	Questioned	
		Unquestioned	
	Democratic solution	✓	✓
EVIDENCE OF THE CONFLICT	Explicit	✓	✓
	Implicit		
PRODUCTION OF QUESTIONS	Elided information	Narrative gaps	✓
		Open end	✓
	Breaking Expectations	✓	✓
SPECIFIC DIVERSITY MECHANISMS			
EVIDENCE OF DIFFERENT CHARACTERS	Explicit	✓	
	Mascaraed		
DICHOTOMY OF WORLDS	Literal	✓	✓
	Symbolic	✓	✓
REACTION	Rejection	Pacific	✓
		Violent	✓
	Acceptation	✓	✓
DISMANTLING THE ARTIFICIALITY OF THE OTHERNESS	Dismantling the alterity	✓	✓
	Dismantling the artifice	✓	✓

Source: Own elaboration.

This first analysis, which could be interpreted as a succession of contradictions, reveals the complexity and dynamism of the analyzed work, and how with the model can be perceived the evolution of the characters and their attitudes (from conformity to resistance, from rejection to the acceptance).

Critical analysis reveals the picturebook's focus on critical thinking, also starting from the archetypal representation of a conflict. The authors seem to want both to incite the questioning of social discourses on war conflicts, and to highlight the dangers of the absence of the mentioned thought.

The starting point is a firm dichotomous discourse of identity/otherness, disseminated in a manual that has been delivered to the two protagonist soldiers. As they believe, at first their attitude is one of conformity. However, contradictions soon begin to appear in the plot that led to a position of resistance. On the other hand, the unknowns and visual games are a constant that forces the reading public to remain alert. The same happens with the open ending, the resolution of which is left to whoever reads.

Throughout the work, Davide Cali introduces disruptive messages, such as "they are the only things that the enemy and I have in common" (Cali, 2008, eleventh double page), which end up triggering the speech when the encounter with the other happens. The explicit evidence of differences between the characters then reaches a turning point. Previously, the verbal narration had transcribed, in the mouth of the protagonist, the description of the enemy offered by the manual. Serge Bloch's illustrations had ratified it with attributes added to the second soldier. Despite this, that same visual narrative had already anticipated deception, for example in the guards. The discovery that what seemed to be the origin of the conflict, the difference with the enemy, is nothing more than a fallacy makes visible the dismantling of otherness and the revelation of artifice. It is the manual that imposes a single thought before which there is no alternative, since "it says everything about the enemy" (Cali, 2008, twelfth double page). This also leads to the absence of freedom, none of the characters can decide on their fate.

The lack of news about what happens beyond the trench provokes in the protagonist the emergence of questions, he wonders about those who "rule" (Cali, 2008, seventeenth double page). His unease grows until both he and his antagonist choose to rebel. The discovery of the enemy's manual, and with it the great lie in which they were

immersed, will provoke the definitive emergence of critical thinking in the protagonist.

The text presents an explicit double conflict, that of war; and that of the characters involved in it, which moves to the personal level. This point of view is accessed from the first-person voice of the protagonist soldier.

It could be said that the solution that is suggested for the conflict is democratic, the soldiers decide to send a message to each other in bottles thrown to the opposite trench. While the rulers are silent, they are betting on a kind of dialogue that ends the war.

The presence of the rulers raises the dichotomy of worlds, literal and symbolic. However, here we would speak of three spaces. An inaccessible one to which the leaders belong, who are represented in a grotesque way, with sunglasses and bloody hands; and two others, opposite, which would be those of the soldiers. The literal one would be marked by the trenches, while the symbolic border is established through the discourse of otherness promoted by the manual. Action and knowledge will be the soldiers' resources to cross the two borders and achieve a democratic solution. Seeing themselves equaled in their humanity will generate in them the transition from the first violent rejection of diversity to acceptance.

After this exemplification, it is observed that the critical analysis delves into nuances that the instrument dodged, such as the division into more than two spaces or that conformity, may be flawed. However, the comparison of the two analyzes seems to confirm the validity of the tool to describe the mechanisms and indicators used in the picturebooks.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The exposed design has tried to answer the question of what is in the picture books that can make them useful for their use in the classrooms in order to develop the critical thinking of the students, within a context of acquisition of a democratic civic education. Although this thought had already been considered in previous studies in relation to the picturebook genre (Evans, 2015; Roche, 2015), it had been done mainly from the observation and promotion of the critical responses of the students. Although there was also research that was focused on the texts themselves (Cunningham & Enriquez, 2013; Leland et al., 1999; McDaniel, 2004; Vasquez et al., 2019), it did not provide a defined tool that could work for

them, but rather a series of criteria that the works would have to meet to be labeled as promoters of critical thought. The instrument presented here has aspired to address this deficiency, focusing its interest on the analytical precision it offers.

The process of making the tool, supported by previous research (Bosch, 2015; Silva-Díaz, 2005), has had to face the difficulty of selecting its elements, as well as the need to create a new design, before the impossibility of adapting the existing ones. The new instrument had to be as comprehensive as possible while still manageable, in order to serve research teams and faculty. For this reason, it was subjected to a double validation process, which considered both areas. This process has proven to be effective for the evaluation of research tools, also in the field of picturebooks (Molina Puche et al., 2016; Silva-Díaz, 2003).

The resulting PECAL model allows a panoramic view of the picturebook to which it is applied, giving rise to a fairly complete knowledge of the text and helping to understand which aspects are affected, which are not, how the plots and characters evolve...Something that favors a better selection and use of works. Such perspective must be expanded with a critical analysis (Silva-Díaz, 2003), which develops what is observed in the instruments and makes it possible to delve into the strategies of the book under review, as well as the text-illustrations relationship. If teachers also carry out this analysis, they will acquire a greater understanding and critical view that they will be able to transfer later to their students.

The results of the analyzes are in tune with those of the previous studies, the examination with the instrument allows to detect in the analyzed picturebook some of the proposed features, for texts of a critical nature, in investigations such as that of Cunningham & Enriquez (2013), or that of Leland et al. (1999). Attributes such as the promotion of reflection through the narrated story, indicated by the first authors. Or that of not making the difference invisible, but rather exploring the differences that mark it (Leland et al. 1999, p. 70). In this way, it is confirmed that the picturebook genre is ideal for the treatment of democratic civic education in general, and critical thinking in particular, in the classroom. Within this type of works we find texts that encourage a fairer vision of the world, that show social diversity (Cunningham & Enriquez, 2013), or that help to understand how the discourse of otherness is constructed (Vasquez et al., 2019). Identifying how it is done is a necessity to use texts more effectively.

This section ends by revealing some of the study's limitations, such as the number of evaluators, since it is recommended that would be larger. On the other hand, regarding the instrument offered, it could be pointed out that it does not collect quantitative data. Likewise, the design has started from an extensive knowledge about the genre, which might not occur in teachers who started examining picturebooks with the tool. Although the result of the validation carried out by the teaching staff in training leads us to think that the use of this instrument does not entail too much difficulty, some obstacles were observed in this regard, for example, when it came for understanding the meaning of certain mechanisms or indicators, such as the "dismantling of the artifice of otherness", or "narrative gaps". It could be due to the terminology used and the fact that there are aspects in the picturebooks that are not always explicit, they often require a more deliberate and in-depth reading, which also links with the possessed reading intertext. These are issues to be considered in future prospecting and reviews so that they do not impede the appreciation of the potential of the genre.

“Although there was also research that was focused on the texts themselves (Cunningham & Enriquez, 2013; Leland et al., 1999; McDaniel, 2004; Vasquez et al., 2019), it did not provide a defined tool that could work for them, but rather a series of criteria that the works would have to meet to be labeled as promoters of critical thought. The instrument presented here has aspired to address this deficiency, focusing its interest on the analytical precision it offers. The process of making the tool, supported by previous research (Bosch, 2015; Silva-Díaz, 2005), has had to face the difficulty of selecting its elements, as well as the need to create a new design, before the impossibility of adapting the existing ones”

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2021

Authors' contributions: Conceptualization, LRG, SMP; methodology, LRG, SMP; analysis statistic, LRG, SMP; research, GFM; preparation of the original manuscript, LRG, SMP; revision y edition, LRG, SMP. All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: This research did not receive external funding.

Acknowledgments: Our gratitude to the validators and validators who have contributed to the completion of this study.

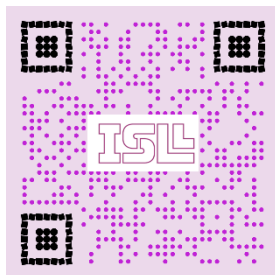


REFERENCES

- Abs, H., & Veldhuis, R. (2006). *Indicators on Active Citizenship for Democracy-The social, cultural, and economic domain*. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy. <https://bit.ly/3dKuFht>
- Alemagna, B. (2011). *El país de las pulgas* (B. Alemagna, Ilust.). Phaidon.
- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2018). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la alfabetización ambiental del profesorado de primaria en formación inicial. *Profesorado*, 22(2), 309-328. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7725>
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de Imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. F.C.E.
- Audigier, F. (2008). *L'éducation à la citoyenneté*. Institut national de recherche pédagogique.
- Blackmore, Ch. (2016). Towards a Pedagogical Framework for Global Citizenship Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.1.04>
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. [Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/66127](http://hdl.handle.net/2445/66127)
- Cali, D. (2008). *El enemigo* (S. Bloch, Ilust.). SM.
- Cunningham, K., & Enriquez, G. (2013). Bridging Core Readiness with Social Justice Through Social Justice Picture Books. *New England Reading Association Journal*, 48(2), 28-87.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/612559>
- Evans, J. (2015) (Ed.), *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Greder, A. (2015). *La isla* (A. Greder, Ilust.). Lóguez.
- Ruiz-Guerrero, L., Molina-Puche, S. (2021). The picturebook as a promoter of critical thinking in Primary Education: a tool for its analysis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.

- Hoskins, B. (2006). *Draft Framework for Indicators on Active Citizenship*. CRELL. <https://bit.ly/3qNBSm5>
- Izquierdo-Magaldi, B., Melero Zabal, Á., & Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense De Educación*, 31(3), 275-284. <https://doi.org/10.5209/rced.63164>
- Jeffers, O. (2015). *Los Huguís en El jersey nuevo* (O. Jeffers, Ilust.). Andana.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium, *Word & Image*, 31(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519>
- Leland, C., Harste, J., Ociepka, A., Lewison, M., & Vasquez, V. (1999). Talking about books: Exploring critical literacy: You can hear a pin drop. *Language Arts*, 77(1), 70-77.
- Llorens, R., & Terol, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: *La composición*, de Antonio Skármeta. *América Sin Nombre*, 20, 102-109. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.09>
- Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (89), 17-22.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57(5), 472-481.
- McDaniel, C. (2006). *Critical literacy: A way of thinking, a way of life*. Peter Lang.
- McKee, D. (2004). *Los conquistadores* (D. McKee, Ilust.). Kókinos.
- Molina Puche, S., Felices, M. M., & Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio por parte del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 149-166.
- Molina Puche, S., & Riquelme, M. P. (2020). Future Citizens. Analysis of the Knowledge and Attitudes on Citizenship of Elementary Education Pupils of Murcia, Spain From an Inquiry Based on the ICCS. En E. J. Delgado y J. M. Cuenca (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 351-375). IGI Global.
- Mourão, S. (8 de junio, 2021). *ICEPro: Intercultural citizenship education through picturebooks – a professional development course* [Ponencia en congreso]. ICEPELL Symposium 2021. ICE (Intercultural Citizenship Education) through Picturebooks in Primary ELT, Noruega.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario oficial de la Unión Europea* L 394, 30.12.2006. <https://bit.ly/2UnVCke>
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks. A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
- Ruillier, J. (2012). *Por cuatro esquinitas de nada* (J. Ruillier, Ilust.). Juventud.
- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 2(2), 96-110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- Ruiz-Guerrero, L. & Molina Puche, S. (2018). La alfabetización visual crítica para el fomento de la educación democrática a partir de recursos literarios. Aplicaciones para el alumnado de grado en educación. En P. Miralles Martínez, y C. Guerrero Romera (Eds.), *Metodologías docentes innovadoras en la enseñanza universitaria* (pp. 368-379). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2683>

- Salisbury, M., & Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- Silva-Díaz, M.C. (2003). “¡Qué libros más raros!” Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionesales en el álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, (1), 167-192.
- Silva-Díaz, M.C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionesales y conocimiento literario* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4667>
- Sipe, L. (s/f). “Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora”. En GRETEL: La literatura infantil a la UAB. “Conferencia de Lawrence Sipe” [En línea]. <https://bit.ly/3jEeFS5>
- Sipe, L., & Pantaleo, S. (2012). (Eds.). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*. Routledge.
- Tallec, O. (2012). *Waterloo y Trafalgar* (O.Tallec, Ilust.). Enchanted Lion Books.
- Tallec, O. (2015). *Felicio Rey del rebaño* (O. Tallec, Ilust.). Algar.
- Tosar, B., & Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C.R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). AUPDCS.
- Van der Linden (2015). *álbum[es]*. Ediciones Ekaré.
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300-312.
- Veugelers, W., & de Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. En W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (pp. 14-41). Brill.
- Volman, M. L. L., & Ten Dam, G. T. M. (2015). Critical Thinking for Educated Citizenship. En M. Davies y R. Barnett (Ed.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 593-603). Palgrave.
- Zaparaín, F., & González, L. (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. UVa
- Zilberstein, J., Silvestre, M. & Olmedo, S. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. Ediciones CEIDE.



ISLL



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis

Leonor Ruiz-Guerrero

<https://orcid.org/0000-0003-1520-8368>

Universidad de Murcia, España



Sebastián Molina-Puche

<https://orcid.org/0000-0003-1469-2100>

Universidad de Murcia, España



<https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>



Recepción: 22/06/2021

Aceptación: 24/10/2021

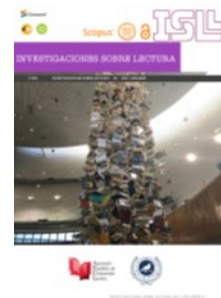
Contacto: lmruiz@um.es

Resumen:

Para desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito educativo, uno de los principios esenciales de la vida en democracia, se dispone de numerosos recursos, entre los cuales se encuentran los textos de diversa naturaleza. El alumnado debe ser capacitado para examinarlos críticamente, y a este fin pueden contribuir los mismos materiales utilizados, al presentar estrategias de promoción del pensamiento crítico. En este artículo se pone el foco en un género literario en el que se da tal circunstancia, el álbum ilustrado. Dado que el examen textual requiere de guías lo que se va a plantear es el diseño y evaluación de un modelo de análisis, que se ofrece tanto al campo científico como al profesorado. El objetivo es identificar los mecanismos empleados en los álbumes para fomentar el pensamiento crítico en su público lector. Tras el proceso de validación y diseño definitivo se ha obtenido una herramienta manejable y operativa que se aplica a las obras acompañándola de un análisis crítico. El personal investigador participante en la evaluación le ha otorgado una buena puntuación, y su aplicación a los textos arroja resultados en sintonía con los de trabajos previos. Este diseño se inserta dentro de un estudio de mayor envergadura sobre la validez de dicho género para tratar la educación cívica democrática en el ámbito educativo formal, y de modo específico, en el aula de Educación Primaria.

Palabras clave: Álbum ilustrado, Construcción de modelos, Educación cívica, Educación Primaria, Pensamiento crítico

Ruiz-Guerrero, L., Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.



El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico es uno de los pilares fundamentales de una ciudadanía democrática (Blackmore, 2016; Volman y Ten Dam, 2015). La reflexión crítica, que incluye tanto el pensamiento como la lectura, escucha y visionado de esta naturaleza (Izquierdo-Magaldi et al., 2020), se postula como una de las habilidades necesarias para una ciudadanía activa (Abs y Veldhuis, 2006). Por ello la alfabetización crítica en el ámbito educativo es prioritaria para los países que forman la Unión Europea, como encarnó la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), en la que se indica que el pensamiento crítico será, junto a otros temas como la resolución de problemas o la toma de decisiones, de aplicación a lo largo del marco de referencia de las citadas competencias e intervendrá en todas ellas (2006/962/CE, p. L 394/14). De entre todas las conceptualizaciones posibles del término, en este estudio se seguirá la de McDaniel (2006, recogido en Tosar y Santisteban, 2016, p. 674), que señala que “es la práctica de analizar textos desde una mirada crítica. No es un método ni un conjunto de habilidades, sino una forma de pensar y de vivir”. Estimular una conciencia de resistencia ante las injusticias sociales que los textos, discursos y relatos exponen sería el fin preponderante de tal alfabetización, por encima del despliegue de destrezas de comprensión o interpretación (Tosar y Santisteban, 2016, p. 680).

Frente a la propuesta habitual de análisis de discursos políticos, prensa y relatos históricos, en el presente artículo se sugiere el examen de textos literarios, igualmente útiles para formar en educación cívica y pensamiento crítico (Roche, 2015; Vasquez et al., 2019).

El análisis crítico de los textos, al margen de su naturaleza, requiere de guías, modelos de análisis que definan categorías, indicadores..., sea que este análisis se realice en el campo científico o en el educativo. A dicha demanda pretende responder este trabajo, ofreciendo una

herramienta que integre aspectos de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Lengua y la Literatura y pensada para un género literario en particular, el álbum ilustrado, que facilita la alfabetización crítica no solo por las temáticas tratadas, sino también por presentar una serie de estrategias intencionales de quienes los crean.

Este género ha sido estudiado de manera abundante y desde diferentes perspectivas (Arizpe y Styles, 2004; Bosch, 2015; Evans, 2015; Kümmerling-Meibauer, 2015; Nikolajeva y Scott, 2006; Salisbury y Styles, 2014; Silva-Díaz, 2005; Sipe, s/f; Sipe y Pantaleo, 2012; Van der Linden, 2015; Zaparaín y González, 2010). En algunos de estos estudios, se podría decir en una minoría, se ofrecen modelos de análisis generales (Nikolajeva y Scott, 2006) o específicos (Bosch, 2015; Silva-Díaz, 2005). El carácter multimodal del álbum, producto del diálogo de las narrativas visual y verbal, dificulta abarcarlo en su totalidad con un único instrumento.

La escasez de modelos es también patente en el corpus académico de temática próxima a la aquí planteada (Evans, 2015; Llorens y Terol, 2015; Mata, 2020; Roche, 2015). Sin embargo, es posible señalar algunas destacadas excepciones, como la guía en forma de preguntas de Cunningham y Enriquez (2013), para ayudar al profesorado a seleccionar los ejemplares literarios; el estudio de Leland et al. (1999) donde se indican siete rasgos que describirían a los libros que fomentan la alfabetización crítica; y, por último, aunque más centrada en la educación cívica intercultural a través del aprendizaje de una segunda lengua, la Picturebook selection question table, de Mourão (2021).

El diseño que se ofrece en este artículo viene a completar dichos antecedentes, con una propuesta que permita desvelar las dinámicas de cuestionamiento en el citado género, aportando al campo científico una herramienta estructurada y definida. Todo ello dentro de un marco investigador del potencial del álbum como promotor de una

ciudadanía democrática en el ámbito de la educación formal, y en concreto en la etapa de Educación Primaria.

Objetivos

En este estudio se pretende alcanzar tres objetivos:

- Identificar los mecanismos, tanto visuales como verbales, empleados en los álbumes por quienes los crean, para fomentar el aprendizaje cívico en su público lector.
- Diseñar y validar un instrumento de análisis que permita tanto a personal investigador como a profesorado el examen de los álbumes, para incrementar la eficacia de su selección y uso dentro del espacio de la educación cívica democrática.
- Aplicar el instrumento validado a una serie de álbumes, a fin de detectar las capacidades de descripción y sistematización, así como las limitaciones del modelo de análisis.

METODOLOGÍA

Para la elaboración del instrumento se han seguido los pasos habituales en este tipo de procesos: revisión teórica del tema, confección de un primer diseño, validación por grupo de expertos, y creación definitiva de la herramienta (Álvarez-García et al., 2018; Molina Puche et al., 2016).

Identificación de los contenidos de ciudadanía democrática

Para reconocer el modo en que los álbumes promueven la educación cívica, es preciso en primer lugar definir los conceptos básicos de esta que con el instrumento se van a valorar. Diversas fuentes sirven para este fin (Audigier, 2008; Molina Puche y Riquelme, 2020; Veugelers y de Groot, 2019), pero en especial la propuesta conceptual de Santisteban y Pagès (2009), resultado, a su vez, de la síntesis de otros estudios previos. Este trabajo aportó una primera selección de contenidos, que se apoyó también en el examen del currículo para la etapa educativa mencionada. Se tuvo en cuenta el perfil competencial en el área de Ciencias Sociales, es decir, aquellos estándares directamente vinculados con las Competencias Sociales y Cívicas. Del mismo modo, se consultó la documentación europea sobre educación para la ciudadanía democrática:

los informes Eurydice (European Commission, 2017) y los estudios de Hoskins (2006) y Volman y Ten Dam (2015).

Identificación de los mecanismos de impulso de la educación cívica

En este trabajo se concibe como mecanismos a aquellas estrategias verbales, visuales o combinadas, adoptadas por quienes crean los álbumes para provocar el cuestionamiento en su público lector. No se trata de fenómenos aislados, sino de pautas que se repiten con el mismo fin en diferentes obras.

El proceso comentado de búsqueda de contenidos de educación cívica y el de mecanismos se produjo en paralelo, con una retroalimentación constante. A su vez, se tomó ejemplo de los modelos existentes, como el de Silva-Díaz (2005), que proporcionó una primera guía, una posible estructura y la idea de un doble análisis de los textos. Asimismo, durante esta fase inicial de desarrollo del instrumento se recopilaban los primeros álbumes que podían ceñirse a la finalidad deseada.

Para llegar a la antedicha reducción de conceptos y con el objetivo de descubrir de qué manera el género álbum los aborda, comenzó entonces un primer análisis de contenido de los textos. Se procedió a la relectura minuciosa de 21 ejemplares en los que se habían reconocido ya contenidos de educación cívica. Se identificó aquellos con mayor frecuencia de aparición (partiendo del marco teórico expuesto), así como los mecanismos de mayor incidencia. A partir de ahí el proceso fue de concreción progresiva, de 7 contenidos se pasó a los 3 citados y, de 44 mecanismos, a 12. Cada mecanismo contaba con una serie de indicadores de su cumplimiento, ya se diesen en la parte verbal, visual, o en ambas.

Algunos de los libros analizados en este momento fueron: *El enemigo* (Cali, 2008); *Waterloo y Trafalgar* (Tallec, 2012); y *La isla* (Greder, 2015).

Validación del instrumento de análisis mediante juicio de expertos y expertas

Para la selección de los expertos y expertas se siguieron los criterios de variedad en la representación disciplinar, trayectoria investigadora acreditada, especialización en los temas objeto de estudio y diversidad geográfica. Esto resultó en un grupo de cuatro personas compuesto por profesorado universitario, de dos centros españoles y uno iberoamericano, y por una investigadora ligada a otro centro universitario español. Todas estas personas están vinculadas a las didácticas implicadas o afines, como la

Ruiz-Guerrero, L., Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.

Didáctica de la Educación Visual y Plástica, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Historia. Las validadoras de las dos primeras didácticas nombradas son además especialistas en el estudio del género álbum, reconocidas a nivel nacional e internacional.

A los jueces expertos se les hizo llegar el primer diseño y una guía de valoración para evaluarlo. Dicha guía, incluida la escala Likert utilizada, se basa en la de Molina Puche, Felices y Chaparro (2016). Además, se envió el análisis instrumental y crítico de un álbum (*La isla*, Greder), para que fuera más comprensible la aplicación de la herramienta. No se solicitó que la empleasen con ningún otro álbum, solo que examinasen su validez para los fines perseguidos mediante la escala. Esta presentaba cuatro aspectos: Mecanismos seleccionados; Indicadores; Consecución de los objetivos de investigación a través del instrumento; y Valoración global. Cada uno de los ítems propuestos en las tres primeras dimensiones debía ser valorado en una escala Likert de 1 a 4, siendo 1 Insuficiente y 4 Excelente. Asimismo, podían añadir observaciones, comentarios y recomendaciones. El último apartado era de carácter abierto, solicitando posibles modificaciones, adición de mecanismos o indicadores ausentes, y una valoración general del instrumento. La evaluación fue individual.

Resultados

Juicio de expertos

Análisis descriptivo-comparativo

Las respuestas dadas a las tres primeras dimensiones de la guía se analizaron con el programa de análisis estadístico SPSS (versión 24). Se ha calculado la fiabilidad interjueces, mediante un análisis descriptivo-comparativo, y un análisis de concordancia entre jueces. Para ello se ha hecho un diseño de prueba no paramétrica de comparación de K mediante la *W* de Kendall.

Aunque el instrumento ha sido validado por cuatro personas expertas, solo tres de ellas cumplieron la guía de validación. Aquí se reflejan, por tanto, los datos estadísticos relativos a esas tres valoraciones. Los jueces otorgaron al instrumento una puntuación media total de 3,61 sobre 4. En la Tabla 1 se detallan por juez.

Seguidamente, se expone el resultado de las validaciones desglosando cada una de las dimensiones de la escala de valoración.

Parte I. Mecanismos seleccionados

Esta parte se compone de cinco ítems: La cantidad de mecanismos es apropiada (ni escasa ni excesiva); La relación entre mecanismos y contenidos (pensamiento crítico, diversidad y resolución de conflictos) es conveniente; La selección es exhaustiva, contemplando la mayor cantidad de casos posible; Los mecanismos seleccionados hacen posible el análisis de cualquier álbum; y La distribución de los mecanismos en el instrumento es adecuada. La puntuación media total obtenida es de 3,73 sobre 4. El primer ítem recibe una media de 4,00 en la escala de valoración, mientras que el resto comparte una de 3,67.

Parte II. Indicadores

Esta dimensión se compone de cuatro ítems: La cantidad de indicadores es apropiada en cada mecanismo; La selección de indicadores contempla todas (o la mayoría) de las posibilidades; El lenguaje que se utiliza es claro y comprensible; y resulta fácil saber si un indicador se cumple o no. La puntuación media total es de 3,42 sobre 4. Es destacable la valoración realizada por la jueza 1, que puntúa como “excelente” el primer ítem, considera “buenos” los siguientes, y “regular” el último. De los tres evaluadores es la única experta en el género álbum, con lo cual parece más probable que pueda detectar necesidades en un aspecto como el señalado.

Tabla 1

Medias de los jueces en la escala de valoración

Juez	Media en la escala de valoración
Juez 1	3.23
Juez 2	4.00
Juez 3	3.62

Fuente: elaboración propia.

Ruiz-Guerrero, L., Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.

El primer ítem obtiene una media de 3,67, mientras que el resto comparte una de 3,33.

Parte III. Consecución de los objetivos de investigación a través del instrumento

En esta dimensión eran cuatro los ítems a evaluar: Hay coherencia entre los objetivos de investigación y el instrumento de análisis; El instrumento permite analizar qué mecanismos son empleados en los álbumes para exponer y activar los contenidos; El instrumento permite la clasificación de los álbumes a partir de la localización de los contenidos; y El instrumento puede ser aplicado a álbumes distintos a los de la investigación. La puntuación media total es de 3,67 sobre 4. En esta dimensión hay mayor disparidad en las medias: el primer ítem obtiene una de 4,00, el segundo y el último de 3,67, y el tercero de 3,33.

Observaciones realizadas

Todos los jueces aportaron valoraciones cualitativas, tanto en la dimensión cuatro como en los diferentes ítems de las otras tres. Como resultado de estas indicaciones se realizaron algunas modificaciones en el instrumento. El mecanismo denominado “cambio de opinión” fue integrado dentro del indicador “resistencia al pensamiento único”; los ítems relativos al cuestionamiento fueron reformulados y ubicados dentro del indicador de “solución irracional del conflicto”, planteando simplemente que sea el texto el que lo promueva o no (de modo explícito, sutil, etc.). Además, se adoptó la denominación de “dicotomía de mundos” para uno de los mecanismos.

Fiabilidad entre jueces

Tras el análisis de la concordancia entre jueces (mediante la W de Kendall), se rechaza la H_0 y nada se opone en aceptar la H_1 que, en este caso, significa que hay concordancia entre los jueces no debida al azar y estadísticamente constatada ($W=.427$, $Ji_2= 11.09$, $gl= 2$, $p < .05$).

Este análisis de concordancia se ha realizado también para cada una de las dimensiones, arrojando los siguientes resultados:

Para la dimensión Parte I. Mecanismos seleccionados se rechaza la H_0 y nada se opone en aceptar la H_1 , lo que significa que hay concordancia entre jueces ($W=.943$, $Ji_2= 14.143$, $gl= 3$, $p < .05$). Para la dimensión Parte II. Indicadores, se rechaza la H_0 y nada se opone en aceptar la H_1 , lo que significa que hay concordancia entre jueces ($W=.793$, $Ji_2= 9.514$, $gl= 3$, $p < .05$).

Para la dimensión Parte III. Consecución de los objetivos de investigación a través del instrumento, se acepta la H_0 y se rechaza la H_1 , lo que significa que no hay concordancia entre jueces ($W=.571$, $Ji_2= 6.857$, $gl= 3$, $p > .05$).

Dado que hay concordancia entre jueces, de manera general, y en la mayoría de las dimensiones, solo se introducen las modificaciones en el instrumento que ya han sido señaladas.

Diseño final: modelo PECAL (Pensamiento Crítico en Álbumes)

De entre todas las validaciones recibidas, la de la jueza 4 cobró especial relevancia, ya que, en vez de rellenar la escala de valoración, remitió un rediseño del instrumento cuya adopción pareció conveniente. La experta apreciaba que era necesaria una reorganización de los ítems, al entender el pensamiento único y la diversidad como tipos de conflicto. De modo que se reestructuraron los contenidos, pasando el pensamiento crítico a ser axial, englobando a los otros dos, bajo la premisa de que los textos pretenden su desarrollo mediante la exposición de diferentes conflictos y su resolución, entre los cuales se hallan los ligados a la diversidad.

Se identificaron cuatro clases de conflicto, encuadradas dentro del mecanismo denominado “variedad de procesos conflictivos”: “pensamiento único”; “ausencia de libertad”; “diversidad”; y “territorios y objetos”. Para cada tipo se plantearon unos indicadores. Ante la imposición de un pensamiento único y la ausencia de libertad podía darse el “conformismo” o la “resistencia” y “rebeldía”. El conflicto por los territorios y objetos se manifestaba en forma de “pérdida” o se resolvía por medio de la acción de “compartir”. La diversidad merecía un tratamiento aparte, al tratarse de una categoría más compleja.

Además del mecanismo citado, se distinguen en esta nueva organización los que son comunes a todos los tipos de conflicto, y los que son específicos de la diversidad. En el primero de los comunes, “soluciones al proceso conflictivo”, se halla la “solución según el grado de reflexión”, con dos indicadores: “solución irracional” (cuestionada o no cuestionada) y “solución democrática”; y la “evidencia del conflicto”, que puede ser “explícito” o “implícito”. El segundo de los mecanismos comunes alude, en cambio, a la “generación de preguntas”, que puede deberse a “información elidida” (huecos narrativos o final abierto) o a la “ruptura de expectativas”.

Los mecanismos específicos de la diversidad son dos. El primero de ellos, “diferencia y su construcción en el discurso”, agrupa la “evidencia de personajes diferentes”, con los indicadores “explícita” o “enmascarada”; y la “dicotomía de mundos”, que puede ser “literal” o “simbólica”. El segundo mecanismo, “reacciones ante la diferencia”, está integrado por la “reacción”, que se presenta en forma de “rechazo” pacífico o violento, o de “aceptación”; y el “desmontaje del artificio de la otredad”, con los indicadores “desmontaje de la alteridad”, y “revelación del artificio”.

En la propuesta enviada por la validadora se deben marcar los indicadores que se cumplen en el texto, la imagen, o ambos, del álbum ilustrado sometido a análisis. No obstante, también se introdujeron algunas variaciones al diseño ofrecido: se añadieron los citados indicadores para el ítem de “territorios y objetos”. Y se eliminaron varios enunciados.

Del mismo modo, se ha desarrollado una versión simplificada del instrumento para ser ofrecida al profesorado de Educación Primaria (Tabla 2).

Esta versión simplificada fue sometida a una segunda prueba de evaluación con una población similar a la destinataria final, 67 estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, que analizaron con el modelo una selección de álbumes (Ruiz-Guerrero y Molina Puche, 2018). Con ayuda de una escala Likert, donde 1 era totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, valoraron después la facilidad de aplicación del instrumento, con una media resultante de 3.85. En este caso se optó por una escala de cinco grados siguiendo las recomendaciones de Ruiz-Bueno (2009), que sugiere “incluir siempre una categoría central, media o de indiferencia” en las preguntas de este tipo (Ruiz-Bueno, 2009, p. 102).

Tabla 2

Instrumento de análisis ofrecido al profesorado

Instrumento de análisis de álbumes que fomentan el pensamiento crítico				
TIPO DE CONFLICTO (contenidos)	INDICADORES		TEXTO	IMAGEN
Imposiciones (de pensamiento, modo de vida, etc.)	Conformismo		√	√
	Resistencia			
Diversidad	Ver mecanismos específicos			
MECANISMOS COMUNES				
SOLUCIÓN SEGUN GRADO DE REFLEXIÓN	Solución irracional	Cuestionada		
		No cuestionada		
		Solución democrática		
GENERACIÓN DE PREGUNTAS		Huecos narrativos		
	Información elidida	Final abierto		
		Ruptura de expectativas		
MECANISMOS ESPECIFICOS DIVERSIDAD				
EVIDENCIA DE PERSONAJES DIFERENTES	Características que muestran diferencias (color, tamaño, vulnerabilidad, etc.)			
DESMONTAJE DEL ARTIFICIO DE LA OTREDAD	Desmontaje de la alteridad			
	Revelación del artificio			
REACCIÓN	Rechazo			
	Aceptación			

Fuente: elaboración propia.

Ruiz-Guerrero, L., Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.

Era la primera vez que este profesorado en formación inicial se acercaba al género álbum y realizaba una actividad de análisis de tal clase.

Aplicación del modelo: análisis instrumental y crítico

La versión definitiva de la herramienta fue aplicada a una muestra de seis álbumes. Se realizó un análisis instrumental y otro crítico que dieran cuenta de la eficacia del instrumento, a través de la observación de su capacidad descriptiva y de sistematización (Silva-Díaz, 2003, p. 169).

Los seis álbumes analizados fueron escogidos por haberse detectado en sus tramas, en una primera lectura, conflictos de variada índole, diversidad en los personajes como factor influyente en el desarrollo de la narración, y alusiones al pensamiento crítico.

Del mismo modo, se consideró que fueran textos de autoría de reconocido prestigio, publicados desde el año 2000 hasta ahora, y adecuados para los diferentes cursos de Educación Primaria.

Los títulos son: *El país de las pulgas* (Alemagna, 2011); *Por cuatro esquinitas de nada*, (Ruillier, 2012); *Los conquistadores* (McKee, 2004); *Los Huguís en El jersey nuevo* (Jeffers, 2015); *Felicio Rey del rebaño* (Tallec, 2015); y *El enemigo* (Cali, 2008).

Como ya había ocurrido en el estudio de Silva-Díaz (2003), la acción combinada de los dos análisis permitió identificar tanto las capacidades de descripción y sistematización del modelo como sus limitaciones. A modo de muestra, se expone el proceso seguido con *El enemigo* (Cali, 2008).

Tabla 3

Aplicación del instrumento de análisis a El enemigo (Cali, 2008)

Instrumento de análisis de álbumes que fomentan el pensamiento crítico				
TIPO DE CONFLICTO	INDICADORES		TEXTO	IMAGEN
Pensamiento Único	Conformismo		✓	✓
	Resistencia		✓	
Ausencia de Libertad	Conformismo		✓	✓
	Rebeldía		✓	✓
Diversidad	Ver Mecanismos específicos		✓	✓
Territorios y Objetos	Pérdida			
	Compartición			
MECANISMOS COMUNES				
SOLUCIÓN SEGÚN GRADO DE REFLEXIÓN	Solución irracional	Cuestionada		
		No cuestionada		
EVIDENCIA DEL CONFLICTO	Solución democrática		✓	✓
	Explicito		✓	✓
GENERACION DE PREGUNTAS	Implicito			
	Información elidida	Huecos narrativos	✓	✓
		Final abierto	✓	✓
	Ruptura de expectativas		✓	✓
MECANISMOS ESPECÍFICOS				
EVIDENCIA DE PERSONAJES DIFERENTES	DIVERSIDAD			
	Explicita		✓	
	Enmascarada			
DICOTOMÍA DE MUNDOS	Literal		✓	✓
	Simbólica		✓	✓
REACCIÓN	Rechazo	Pacífico	✓	✓
	Aceptación	Violento	✓	✓
DESMONTAJE DEL ARTIFICIO DE LA OTREDAD	Desmontaje de la alteridad		✓	✓
	Revelación del artificio		✓	✓

Fuente: elaboración propia.

En este álbum se presenta a dos soldados enemigos en una guerra, cada uno atrapado en su trinchera. Uno de ellos narra en primera persona sus sensaciones e ideas. Tiene la certeza de saber cómo es el enemigo: una bestia inhumana. Pero los acontecimientos pondrán en jaque esa visión.

El análisis instrumental con el modelo para el ámbito científico, es decir, en su versión completa, arroja los siguientes resultados (Tabla 3).

Este primer análisis, que podría interpretarse como una sucesión de contradicciones, revela la complejidad y dinamismo de la obra analizada, y de cómo con el modelo se puede percibir la evolución en los personajes y sus actitudes (del conformismo a la resistencia, del rechazo a la aceptación).

El análisis crítico desvela la focalización del álbum en el pensamiento crítico, partiendo además de la representación arquetípica de un conflicto. Los autores parecen querer tanto incitar al cuestionamiento de los discursos sociales sobre los conflictos bélicos, como evidenciar los peligros de la ausencia del citado pensamiento.

El punto de partida es un firme discurso dicotómico de identidad/alteridad, difundido en un manual que ha sido entregado a los dos soldados protagonistas. Como ellos lo creen, al principio su actitud es de conformismo. Sin embargo, pronto empiezan a aparecer contrasentidos en la trama que desembocan en una posición de resistencia. Por otra parte, las incógnitas y juegos visuales son una constante que obliga al público lector a permanecer alerta. Lo mismo ocurre con el final abierto, cuya resolución se deja en manos de quien lee.

A lo largo de la obra, Davide Cali va introduciendo mensajes disruptivos, como “son las únicas cosas que el enemigo y yo tenemos en común” (Cali, 2008, undécima doble página), que acaban detonando el discurso cuando se produce el encuentro con el otro. La evidencia explícita de diferencias entre los personajes llega en ese momento a un punto de inflexión. Previamente, la narración verbal había transcrito, en boca del protagonista, la descripción del enemigo ofrecida por el manual. Las ilustraciones de Serge Bloch la habían ratificado con atributos añadidos al segundo soldado. Pese a ello, esa misma narración visual ya había anticipado el engaño, por ejemplo, en las guardas. El descubrimiento de que aquello que parecía ser el origen del conflicto, la diferencia con el enemigo no es más que una falacia hace visible el desmontaje de la alteridad y la revelación del artificio. Es el manual el que impone un pensamiento único ante el que no cabe alternativa, ya que

“lo dice todo sobre el enemigo” (Cali, 2008, duodécima doble página). Esto conduce igualmente a la ausencia de libertad, ninguno de los personajes puede decidir sobre su sino.

La falta de noticias sobre lo que sucede más allá de la trinchera provoca en el protagonista la emergencia de interrogantes, se pregunta por los que “mandan” (Cali, 2008, decimoséptima doble página). Su inquietud es cada vez mayor hasta que tanto él como su antagonista optan por rebelarse. El hallazgo del manual del enemigo, y con él de la gran mentira en la que estaban inmersos suscitará la eclosión definitiva del pensamiento crítico en el protagonista.

El texto presenta un doble conflicto explícito, el de la guerra; y el de los personajes implicados en ella, que se desplaza al plano personal. A este plano se accede desde la voz en primera persona del soldado protagonista.

Podría decirse que la solución que se sugiere para el conflicto es democrática, los soldados deciden enviarse un mensaje dentro de botellas lanzadas a la trinchera contraria. Mientras los gobernantes guardan silencio, ellos apuestan por una especie de diálogo que finalice la guerra.

La presencia de los gobernantes plantea la dicotomía de mundos, literal y simbólica. Empero, aquí se hablaría de tres espacios. Uno inaccesible al que pertenecen los dirigentes, que son representados de forma grotesca, con gafas de sol y las manos ensangrentadas; y otros dos, opuestos, que serían los de los soldados. La literalidad vendría marcada por las trincheras, mientras que la frontera simbólica se establece a través del discurso de la alteridad promovido por el manual. La acción y el conocimiento serán los recursos de los soldados para cruzar las dos fronteras y lograr la solución democrática. El verse igualados en su humanidad generará en ellos la transición del primer rechazo violento de la diversidad a la aceptación.

Tras esta ejemplificación, se observa que el análisis crítico profundiza en matices que el instrumento obvia, como pueda ser la división en más de dos espacios o que el conformismo puede estar viciado. Sin embargo, la comparación de los dos análisis parece ratificar la validez de la herramienta para describir los mecanismos e indicadores empleados en los álbumes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Ruiz-Guerrero, L., Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.

El diseño expuesto ha pretendido dar respuesta a la pregunta de qué hay en los álbumes ilustrados que pueda hacerlos útiles para su empleo en las aulas con el fin de desarrollar el pensamiento crítico del alumnado, dentro de un contexto de adquisición de una educación cívica democrática. Si bien este pensamiento ya había sido considerado en estudios previos en relación al género álbum (Evans, 2015; Roche, 2015), se había hecho principalmente desde la observación y promoción de las respuestas críticas del alumnado. Aunque también había trabajos que se habían detenido en los propios textos (Cunningham y Enriquez, 2013; Leland et al., 1999; McDaniel, 2004; Vasquez et al., 2019), no se aportaba en ellos una herramienta definida que pudiera aplicarse a estos, sino más bien una serie de criterios que habrían de cumplir las obras para ser etiquetadas como promotoras del pensamiento crítico. El instrumento aquí presentado ha aspirado a hacer frente a esa carencia, radicando su interés en la precisión analítica que ofrece.

El proceso de confección de la herramienta, apoyado en los de investigaciones previas (Bosch, 2015; Silva-Díaz, 2005), ha debido hacer frente a la dificultad de selección de sus elementos, así como la necesidad de crear un nuevo diseño, ante la imposibilidad de adaptar los existentes. El nuevo instrumento debía ser lo más exhaustivo posible al tiempo que manejable, a fin de servir a equipos de investigación y profesorado. Por esa razón fue sometido a un doble proceso de validación, que tenía en cuenta los dos ámbitos. Este proceso ha demostrado ser efectivo para la evaluación de herramientas de investigación, también en el campo de los álbumes (Molina Puche et al., 2016; Silva-Díaz, 2003). El modelo PECAL resultante permite una visión panorámica sobre el álbum al que se aplique, dando lugar a un conocimiento bastante completo del texto y ayudando a entender en qué aspectos se incide, en cuáles no, cómo las tramas y personajes evolucionan... Lo que favorece una mejor selección y uso de las obras. Tal perspectiva ha de ampliarse con un análisis crítico (Silva-Díaz, 2003), que desarrolla lo observado en el instrumental y posibilita ahondar en las estrategias del libro examinado, así como en la relación texto-ilustraciones. Si el profesorado realiza también este análisis adquirirá una mayor comprensión y mirada crítica que podrá trasladar luego a su alumnado. Los resultados de los análisis están en sintonía con los de los estudios precedentes, el examen con el instrumento permite detectar en el álbum analizado algunos de los rasgos propuestos, para textos de naturaleza crítica, en investigaciones como la de Cunningham y Enriquez (2013), o la de Leland et al. (1999). Atributos

como la promoción de la reflexión a través de la historia narrada, señalado por los primeros autores. O el de no hacer invisible la diferencia, sino explorar qué diferencias son las que la marcan (Leland et al. 1999, p. 70). Se corrobora de este modo que el género álbum es idóneo para el tratamiento en las aulas de la educación cívica democrática en general, y del pensamiento crítico en particular. Dentro de este tipo de obras hallamos textos que animan a una visión más justa del mundo, que muestran la diversidad social (Cunningham y Enriquez, 2013), o que ayudan a comprender cómo se construye el discurso de la alteridad (Vasquez et al., 2019). Identificar el modo en que se hace es una necesidad para emplear más eficazmente los textos.

Este apartado se cierra revelando algunas de las limitaciones del estudio, como la cantidad de evaluadores, ya que es recomendable que sea mayor. Por otra parte, en cuanto al instrumento ofrecido, podría señalarse que con él no se recogen datos cuantitativos. Asimismo, para el diseño se ha partido de un conocimiento extenso sobre el género, que podría no darse en docentes que se iniciasen en el examen de los álbumes con la herramienta. Aunque el resultado de la validación realizada por el profesorado en formación conduce a pensar que el empleo de este instrumento no entraña demasiada dificultad, sí que se observaron algunos obstáculos en este sentido, por ejemplo, a la hora de comprender el significado de ciertos mecanismos o indicadores, como el de “desmontaje del artificio de la otredad”, o los “huecos narrativos”. Podría deberse a la terminología empleada y al hecho de que en los álbumes hay aspectos que no siempre son explícitos, a menudo precisan de una lectura más pausada y profunda, que enlace además con el intertexto lector poseído. Estas son cuestiones que han de considerarse en prospecciones y revisiones futuras, para que no supongan un impedimento en la apreciación del potencial del género.

“Aunque también había trabajos que se habían detenido en los propios textos (Cunningham y Enriquez, 2013; Leland et al., 1999; McDaniel, 2004; Vasquez et al., 2019), no se aportaba en ellos una herramienta definida que pudiera aplicarse a estos, sino más bien una serie de criterios que habrían de cumplir las obras para ser etiquetadas como promotoras del pensamiento crítico. El instrumento aquí presentado ha aspirado a hacer frente a esa carencia, radicando su interés en la precisión analítica que ofrece”.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2021

Contribución de los autores: Conceptualización, L.R.-G. y S.M.P.; metodología, L.R.-G. y S.M.P.; análisis estadístico, L.R.-G.; investigación, L.R.-G. y S.M.P.; preparación del manuscrito, L.R.-G.; revisión y edición, L.R.-G. y S.M.P.

Fondos: Investigación sin financiación externa.

Agradecimientos: Nuestra gratitud a los validadores y validadoras que han contribuido a la realización de este estudio.



REFERENCIAS

- Abs, H., y Veldhuis, R. (2006). *Indicators on Active Citizenship for Democracy-The social, cultural, and economic domain*. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy. <https://bit.ly/3dKuFht>
- Alemagna, B. (2011). *El país de las pulgas* (B. Alemagna, Ilust.). Phaidon.
- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J., y Comas-Forgas, R. (2018). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la alfabetización ambiental del profesorado de primaria en formación inicial. *Profesorado*, 22(2), 309-328. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7725>
- Arizpe, E., y Styles, M. (2004). *Lectura de Imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. F.C.E.
- Audigier, F. (2008). *L'éducation à la citoyenneté*. Institut national de recherche pédagogique.
- Blackmore, Ch. (2016). Towards a Pedagogical Framework for Global Citizenship Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.1.04>
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. [Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/66127](http://hdl.handle.net/2445/66127)
- Cali, D. (2008). *El enemigo* (S. Bloch, Ilust.). SM.
- Cunningham, K., y Enriquez, G. (2013). Bridging Core Readiness with Social Justice Through Social Justice Picture Books. *New England Reading Association Journal*, 48(2), 28-87.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/612559>
- Evans, J. (2015) (Ed.), *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Ruiz-Guerrero, L., Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.

- Greder, A. (2015). *La isla* (A. Greder, Ilust.). Lóguez.
- Hoskins, B. (2006). *Draft Framework for Indicators on Active Citizenship*. CRELL. <https://bit.ly/3qNBSm5>
- Izquierdo-Magaldi, B., Melero Zabal, Á., y Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense De Educación*, 31(3), 275-284. <https://doi.org/10.5209/rced.63164>
- Jeffers, O. (2015). *Los Huguís en El jersey nuevo* (O. Jeffers, Ilust.). Andana.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium, *Word & Image*, 31(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519>
- Leland, C., Harste, J., Ociepka, A., Lewison, M., y Vasquez, V. (1999). Talking about books: Exploring critical literacy: You can hear a pin drop. *Language Arts*, 77(1), 70-77.
- Llorens, R., y Terol, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: *La composición*, de Antonio Skármeta. *América Sin Nombre*, 20, 102-109. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.09>
- Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (89), 17-22.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57(5), 472-481.
- McDaniel, C. (2006). *Critical literacy: A way of thinking, a way of life*. Peter Lang.
- McKee, D. (2004). *Los conquistadores* (D. McKee, Ilust.). Kókinos.
- Molina Puche, S., Felices, M. M., y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio por parte del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 149-166.
- Molina Puche, S., y Riquelme, M. P. (2020). Future Citizens. Analysis of the Knowledge and Attitudes on Citizenship of Elementary Education Pupils of Murcia, Spain From an Inquiry Based on the ICCS. En E. J. Delgado y J. M. Cuenca (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 351-375). IGI Global.
- Mourão, S. (8 de junio, 2021). *ICEPro: Intercultural citizenship education through picturebooks – a professional development course* [Ponencia en congreso]. ICEPELL Symposium 2021. ICE (Intercultural Citizenship Education) through Picturebooks in Primary ELT, Noruega.
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario oficial de la Unión Europea* L 394, 30.12.2006. <https://bit.ly/2UnVCke>
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks. A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
- Ruillier, J. (2012). *Por cuatro esquinitas de nada* (J. Ruillier, Ilust.). Juventud.
- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 2(2), 96-110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- Ruiz-Guerrero, L., y Molina Puche, S. (2018). La alfabetización visual crítica para el fomento de la educación democrática a partir de recursos literarios. Aplicaciones para el alumnado de grado en educación. En P. Miralles Martínez, y
- Ruiz-Guerrero, L., Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.

- C. Guerrero Romera (Eds.), *Metodologías docentes innovadoras en la enseñanza universitaria* (pp. 368-379). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2683>
- Salisbury, M., y Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- Silva-Díaz, M.C. (2003). “¡Qué libros más raros!” Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, (1), 167-192.
- Silva-Díaz, M.C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4667>
- Sipe, L. (s/f). “Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora”. En GRETEL: La literatura infantil a la UAB. “Conferencia de Lawrence Sipe” [En línea]. <https://bit.ly/3jEeFS5>
- Sipe, L., y Pantaleo, S. (2012). (Eds.). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*. Routledge.
- Tallec, O. (2012). *Waterloo y Trafalgar* (O.Tallec, Ilust.). Enchanted Lion Books.
- Tallec, O. (2015). *Felicio Rey del rebaño* (O. Tallec, Ilust.). Algar.
- Tosar, B., y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C.R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). AUPDCS.
- Van der Linden (2015). *álbum[es]*. Ediciones Ekaré.
- Vasquez, V. M., Janks, H., y Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300-312.
- Veugelers, W., y de Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. En W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (pp. 14-41). Brill.
- Volman, M. L. L., y Ten Dam, G. T. M. (2015). Critical Thinking for Educated Citizenship. En M. Davies y R. Barnett (Ed.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 593-603). Palgrave.
- Zaparaín, F., y González, L. (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. UVa
- Zilberstein, J., Silvestre, M. & Olmedo, S. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. Ediciones CEIDE.