

Experiencias Docentes

¿Dónde está? Un cuento para el estudio del pensamiento borroso en educación primaria

Where is it? A story for the study of fuzzy thinking in primary education

Queralt Viladevall, Ángel Alsina, Joan Carles Ferrer-Comalat

Revista de Investigación



Volumen XV, pp. 041-062, ISSN 2174-0410

Recepción: 19 Ene'24; Aceptación: 19 Jul'24

1 de abril de 2025

Resumen

El objetivo de este artículo es recabar información sobre el conocimiento que tienen los alumnos de 6 a 8 años acerca de la parcialidad en situaciones no binarias mediante la presentación del cuento ¿Dónde está? A partir de la lectura del cuento, se realizaron dos actividades exploratorias para evaluar el nivel de comprensión que los alumnos poseen de la parcialidad y de los cuantificadores relacionados con ella: 'nada', 'algo', 'bastante', y 'muchísimo'. Los resultados parecen indicar que los niños de estas edades tienen un buen dominio del uso de estos términos en contextos no binarios. Además, el cuento también puede servir para repasar los primeros cinco números ordinales y para establecer una relación uno a uno entre diferentes niveles de diversión y expresiones faciales de risa.

Palabras clave: pensamiento borroso, grado, cuento, matemáticas, educación infantil, educación primaria.

Summary

The aim of this article is to gather information about the knowledge that 6 to 8-year-old students have regarding partiality in non-binary situations through the presentation of the story Where is he? Based on the reading of the story, two exploratory activities were conducted to evaluate the students' level of understanding of partiality and the quantifiers related to it: 'nothing', 'something', 'quite a bit', and 'a lot'. The results seem to indicate that children of these ages have a good command of using these terms in non-binary contexts. Additionally, the story can also be used to review the first five ordinal numbers and to establish a one-to-one correspondence between different levels of fun and various facial expressions of laughter.

Keywords: fuzzy thinking; degree; partiality; story; mathematics, preschool school children, primary school children.

1. Introducción

La lógica borrosa fue elaborada por Zadeh a mediados del siglo pasado (Zadeh, 1965). Dicha lógica acepta que los elementos de un conjunto pueden pertenecer a él parcialmente. Kosko (1995) denomina al pensamiento que acepta esta premisa “pensamiento borroso”, el cual amplía el pensamiento binario, dominado por la creencia de que todo objeto o pertenece a un conjunto o no.

En 2015 se celebraron 50 años del nacimiento de la lógica borrosa. Para celebrar dicho evento se creó una muestra expositiva en el museo de la Ciencia de Barcelona “CosmoCaixa” (Linares *et al.*, 2018a; 2018b; Ferrer *et al.*, 2018) al que fueron invitadas a colaborar diversas universidades, entidades y artistas relacionadas con la investigación y difusión de esta lógica. La unidad de matemáticas de la Universidad de Girona recibió el encargo de comisariar la muestra y coordinar con ello el trabajo de todas las personas implicadas en el proceso.

Fruto de aquel encargo, la unidad empezó a trabajar con la primera autora del artículo en el diseño de actividades infantiles relacionadas con la lógica borrosa. Una de estas actividades consistía en la búsqueda de objetos en una casita de muñecas victoriana con la particularidad de no ser del todo funcionales (figura 1). Dichos objetos fueron creados en 3D mediante el *software* Rhinoceros e impresos mediante una impresora 3D. Posteriormente, se pintaron según el estilo de los otros objetos de la casa. El cartel que acompañaba la actividad puede visualizarse en la figura 2.

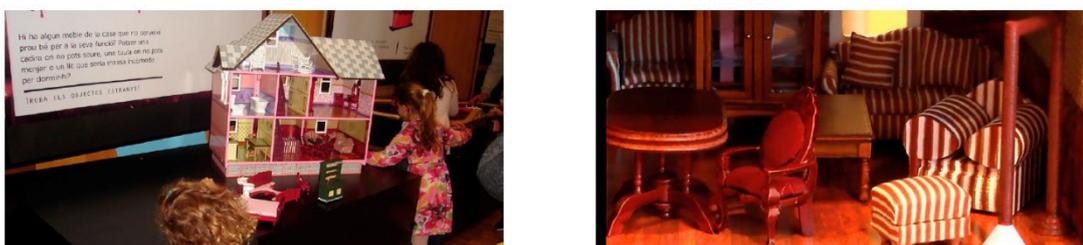


Figura 1. Visión general de la casa de muñecas y detalle de una de sus salas.



Figura 2. Cartel de la actividad “El juego de la casita de muñecas”.

Los objetos que se incorporaron siguiendo la estética de la casa fueron un sillón en el que nadie puede sentarse en el cojín por tener los apoyabrazos demasiado grandes, una lámpara que no ilumina casi nada pues la pantalla está casi a ras de suelo, una cama muy incómoda para poder dormir en ella por su estrechez en la parte central y otros objetos con alguna característica en parte disfuncional como los que muestra la figura 3.



Figura 3. Objetos con funcionalidad disminuida.

En el transcurso de los días que duró la actividad se comprobó que había menores que eran perfectamente competentes para encontrar dichos objetos en la casa, pero se abrieron dudas sobre si estos realmente reconocían que había parcialidad en su funcionalidad. Esto llevó a plantear el realizar un estudio exhaustivo de hasta qué punto los menores, según la edad, reconocen la parcialidad. Hasta donde los autores saben no hay estudios de este tema y creemos que son absolutamente necesarios, pues, por ejemplo, muchos estudios en los que se consulta a menores utilizan las escalas Likert y presuponen que estos, a cualquier edad, dominan la parcialidad implícita en dichas escalas (Van Laerhoven *et al.*, 2004; Hall *et al.*, 2016; Efthymiou *et al.*, 2020).

El objetivo del artículo es recabar información del conocimiento que el alumnado de 6 a 8 años tiene sobre la parcialidad en situaciones no binarias a partir de la implementación del cuento ¿Dónde está?

2. El cuento y su relación con el pensamiento borroso

El pensamiento borroso acepta la premisa de que un elemento puede pertenecer parcialmente a un conjunto (Viladevall *et al.*, 2023a). La figura 4 presenta un conjunto de manzanas mordisqueadas para comprender esta idea de parcialidad en la pertenencia de un conjunto. Esta imagen fue creada recientemente para una exposición en el Museo de

Matemáticas de Cataluña en torno al concepto de parcialidad (Viladevall *et al.*, 2021) y rinde homenaje al famoso ejemplo propuesto por Kosko (1995) para entender dicho término.

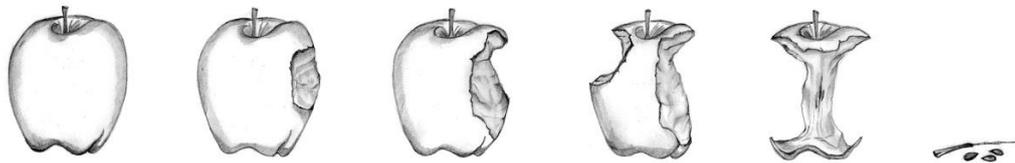


Figura 4. Obra de Queralt Viladevall "De la manzana a la no manzana".

Cada una de las imágenes de la figura 4 ejemplifica representaciones de elementos que pueden ser clasificados en el conjunto de manzanas. La primera imagen, situada más a la izquierda, podría considerarse una manzana en grado 1 (o una manzana al 100%). Kosko (1995) propuso disminuir gradualmente el grado de pertenencia al conjunto. Por lo tanto, la segunda manzana no pertenece al conjunto en grado 1, sino quizás en grado 0.9 (o una manzana al 90%). La tercera, por su parte, pertenece al conjunto en grado 0.65 (o una manzana al 65%). La cuarta, en grado 0.5 (o una manzana al 50%). La penúltima, en grado 0.1 (o una manzana al 10%). Para la última imagen, Kosko sugirió que podría decirse que pertenece al conjunto en grado 0 (o una manzana al 0%). Con esta noción de pertenencia en cualquier grado, se abre una nueva perspectiva clasificatoria. Cualquier elemento puede considerarse parte de un conjunto borroso, ya que se acepta la pertenencia de cualquier elemento al conjunto incluso en grado 0.

En coherencia con la propuesta, un conjunto borroso se define formalmente mediante una expresión que relaciona cada elemento del conjunto universo con su correspondiente grado de pertenencia al conjunto.

$$\tilde{A} = \{(x_1, \mu_{\tilde{A}}(x_1)), (x_2, \mu_{\tilde{A}}(x_2)), (x_3, \mu_{\tilde{A}}(x_3)), \dots\}$$

Al aceptar el supuesto de parcialidad de pertenencia, los números $\mu_{\tilde{A}}(x_i)$ son valores reales entre 0 y 1, ambos incluidos. El sombrero en \tilde{A} identifica A como un conjunto borroso.

Se debe tener en cuenta que la asignación de valores específicos entre 0 y 1 puede estar sujeta a cierta subjetividad personal. Esto significa que diferentes personas pueden asignar valores numéricos diferentes a elementos idénticos. Por ejemplo, un mismo chiste puede ser percibido como más o menos divertido dependiendo de la persona que lo escuche.

Asimismo, es posible asignar el grado de pertenencia a través de términos lingüísticos como "nada", "poco", "bastante", "muchísimo" o "el que más" (Kaufmann y Aluja, 1988; Alsina y Trillas, 1991). Esta idea elimina la necesidad de trabajar con números en un rango de 0 a 1 o cualquier escala homomórfica a esta, como la escala del 0 al 100. En la figura 5 se presenta un ejemplo personal de este tipo de asignación asociado al predicado "ser un chiste gracioso".

<p>“¡Papá, papá!, ¿me haces el problema de Matemáticas?” “No hijo, no estaría bien”. “Bueno, inténtalo de todas formas”.</p>	<p>Un estadístico puso su cabeza en un horno y sus pies en hielo, y dijo que en promedio se encontraba bien.</p>	<p>Un 8 llega emocionado a la fiesta de los 0, pero al intentar entrar, recibe un desafortunado comentario: “Lo siento, solo los 0 pueden pasar”. El 8, un tanto desconcertado, recibe una reprimenda de alguien en la fila: “Ya te advertí que no te pusieras cinturón”</p>
Muy gracioso	Algo gracioso	Bastante gracioso

Figura 5. Asignación personal de los autores al conjunto borroso “Ser un chiste gracioso”.

3. Metodología

De acuerdo con el objetivo del estudio, se ha utilizado una metodología cualitativa para analizar el conocimiento que el alumnado de 6 a 8 años tiene sobre la parcialidad en situaciones no binarias. El cuento utilizado, titulado “¿Dónde está?” (Anexo 1), forma parte de una trilogía de cuentos relacionados con los cuantificadores “nada”, “algo”, “bastante”, “muchísimo” y “absolutamente”, que pretenden recabar información sobre dicho conocimiento. Más concretamente, el cuento “¿Dónde está?” introduce los términos asociados a la graduación “nada”, “un poco”, “bastante”, “muchísimo” (en la forma “muy pero que muy”), y “sumamente” (en la forma “el más”, indicando el mayor grado), según lo divertidos que el conejo ha encontrado sus libros. En consecuencia, el cuento, tal y como se muestra en la figura 6, proporciona un ejemplo de un conjunto borroso cuyos grados, ordenados de menor a mayor, están expresados en términos lingüísticos.

Libro encontrado en la primera pila	Libro encontrado en la segunda pila	Libro encontrado en la tercera pila	Libro encontrado en la cuarta pila	Libro encontrado en la quinta pila
Nada divertido	Algo divertido	Bastante divertido	Muy pero que muy divertido	El más divertido

Figura 6. Conjunto borroso del predicado “es un libro divertido” con graduación lingüística según el conejo protagonista del cuento.

La información ha sido recopilada a partir de una muestra de 91 alumnos de primero y segundo de primaria. Para ello, durante la fiesta del libro de Sant Jordi de 2024, se organizó una sesión de cuentacuentos con actividades en un colegio de Cataluña (España). En concreto, se llevaron a cabo dos sesiones de una hora con dos grupos de alumnos de 6-7 años y dos sesiones con dos grupos de alumnos de 7-8 años.

Para la obtención de datos, se siguieron las siguientes fases del cuento taller:

- 1) Presentación del cuentacuentos, a cargo de la primera autora, y del cuento taller.
- 2) Presentación de la tarea 1 (figura 7).
- 3) Elaboración de la tarea 1 por parte del alumnado.
- 4) Lectura del primer cuento con imágenes proyectadas en la pizarra digital.

- 5) Lectura del segundo cuento con imágenes proyectadas en la pizarra digital.
- 6) Lectura del tercer cuento con imágenes proyectadas en la pizarra digital.
- 7) Presentación de la tarea 2 (figura 8).
- 8) Elaboración de la tarea 2 por parte del alumnado.
- 9) Encuesta personal alumno a alumno mientras se recogían las tareas.
- 10) Taller de dibujo sobre personajes aparecidos en los cuentos.

Las técnicas de obtención y análisis de datos han sido fundamentalmente de dos tipos.

En primer lugar, se realizó un estudio con el propósito de determinar el nivel de comprensión que los niños tenían sobre los términos "nada", "algo", "bastante" y "muchísimo" mediante una escala de Likert construida conforme a los principios del pensamiento borroso (Viladevall et al., 2023b). La figura 7 presenta la tarea 1, de asociación con la escala Likert de cada término lingüístico que cada menor elaboró individualmente. La escala de la tarea presenta diferentes caras de satisfacción, partiendo de la nada hasta el todo. Durante la presentación de la tarea se les explicó cómo proceder. Debían relacionar cada término escrito dentro de los recuadros con la carita que considerasen más adecuada. Para no confundir ni orientar no se dio ningún ejemplo concreto dejándoles seguir su propio criterio. Se les alentó diciéndoles que no había nada correcto ni incorrecto, que todo era válido.

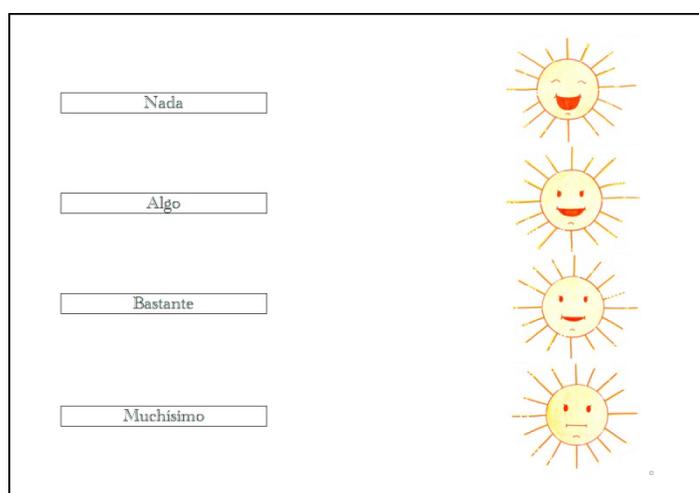


Figura 7. Tarea 1: actividad de asociación.

En segundo lugar, se realizó una entrevista individual a cada alumno con el propósito de determinar la comprensión que cada menor tenía respecto a la parcialidad. La entrevista partía de las respuestas a una tarea de asociación que el menor realizaba sobre el nivel de agrado de cada cuento con las caras de satisfacción de la escala de Likert trabajada previamente. La figura 8 muestra en detalle la tarea 2. En la entrevista se realizaban dos preguntas: Primero se les preguntaba cuál de los cuentos querían que fuese regalado a la escuela. Conocida la respuesta, se les preguntaba entonces cuál era el segundo cuento que quería que regaláramos a la escuela en caso de que no tuviéramos el primero disponible. Comparando sus respuestas con lo que

habían marcado en la tarea se pretendía descubrir si realmente los menores tenían una correcta comprensión de la parcialidad al comprobar una absoluta coherencia en sus elecciones.

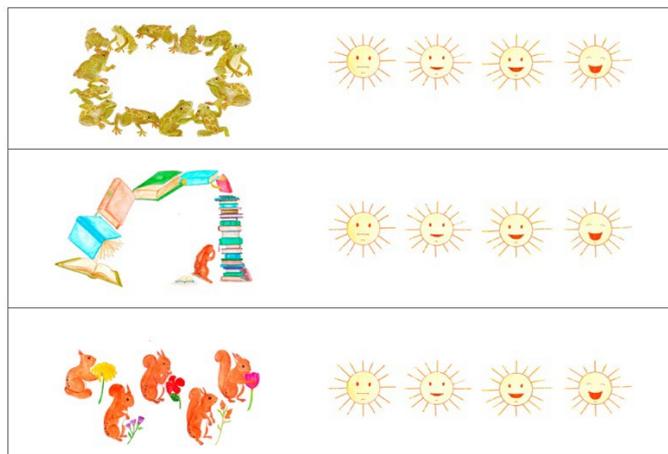


Figura 8. Tarea 2: actividad para conocer el nivel de agrado de los cuentos.

4. Resultados

La Tabla 1 presenta los resultados de la actividad de asociación de los términos "nada", "algo", "bastante" y "muchísimo" con la escala de Likert. Estos resultados están clasificados por curso y se han obtenido a partir de las respuestas de los menores a la tarea ilustrada en la figura 7.

Tabla 1. Resultados por curso de la actividad de asociación.

	Primer curso	Segundo curso
Realizan correctamente la asociación	40 (87%)	40 (89%)
Realizan incorrectamente la asociación	6 (13%)	5 (11%)

Dado que los valores de asociación correcta e incorrecta son similares en primero y segundo, se puede constatar que dichos términos son bien conocidos por la mayoría de los alumnos desde primero de primaria (6-8 años).

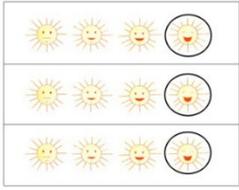
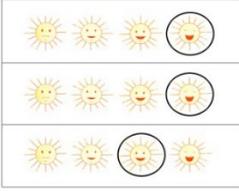
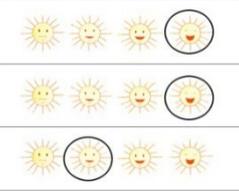
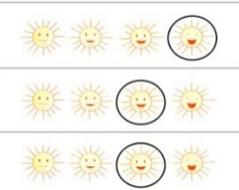
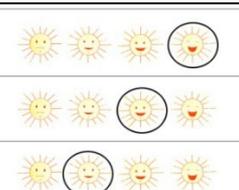
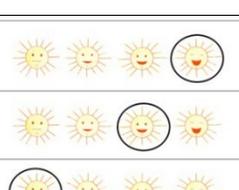
Por otro lado, debido a que un grupo de menores todavía presenta confusión con los términos en ambos cursos del primer ciclo, se evidencia que la lectura de cuentos, como el presentado en este artículo, puede ser necesaria para consolidar el aprendizaje de algunos términos lingüísticos que definen cuantificadores relacionados con la parcialidad.

Durante la entrevista, todos los niños, excepto uno, siempre pedían un cuento marcado con el máximo nivel de agrado. Posteriormente, se observó que todos, excepto el mismo niño, pidieron el segundo cuento marcado con el máximo nivel de agrado.

En la tabla 2 se muestran las elecciones de los alumnos clasificadas según el nivel de agrado general de los cuentos. La coherencia entre sus elecciones en la tarea de la figura 8 y las

respuestas dadas a las dos preguntas en la entrevista apunta a que los niños de 6 a 8 años tienen una clara comprensión sobre la parcialidad.

Tabla 2. Clasificación de opciones de respuesta al nivel de agrado de los cuentos.

Ítem	Ejemplo visual	Alumnos de primero	Alumnos de segundo
Todos los cuentos gustaron muchísimo		12	18
Dos cuentos gustaron muchísimo y el otro gustó bastante		8	12
Dos cuentos gustaron muchísimo y el otro gustó un poco		4	2
Un cuento gustó muchísimo y los otros dos bastante		2	6
Un cuento gustó muchísimo, otro bastante y el otro un poco		12	2
Un cuento gustó muchísimo, otro bastante y el otro nada		4	3
Otras opciones		4	2

5. Consideraciones finales

Aprender matemáticas a partir de literatura infantil es un recurso habitual en las aulas de infantil y primaria (Saá, 2002; Marín, 2021; Viladevall *et al.*, 2023a). El cuento “¿Dónde está?” tenía como propósito mostrar una posible situación real en la que aparecen términos del estilo de “nada”, “algo”, “bastante”, “muchísimo” o “el más” a fin de que este fuera el primer relato creado con la intención específica de abordar la construcción de un conjunto borroso cuyo predicado está relacionado con un sentimiento y cuyos valores de graduación son estos términos lingüísticos cuyo uso posterior se relaciona con el concepto llamado “cálculo con palabras” (computing with words), concepto introducido por el mismo Zadeh (1996). Concretamente, el cuento, aceptando la premisa de que los libros pueden pertenecer parcialmente al conjunto con el predicado “ser divertido”, permite construir el conjunto borroso de la figura 6. El cuento también posibilita trabajar los primeros cinco números ordinales, así como introducir un ejemplo más visual de conjunto borroso aprovechando la aplicación biyectiva entre diversos grados de diversión y diversas expresiones faciales de risa, tal y como muestra la figura 9.

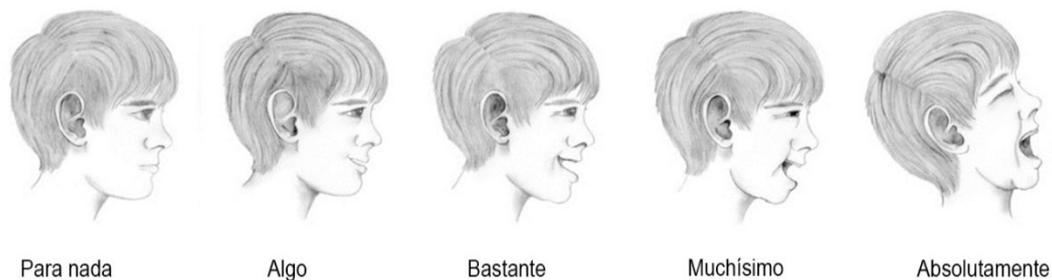


Figura 9. Conjunto borroso con predicado “Lo ha encontrado divertido”.

Los primeros resultados indican que el alumnado de las primeras edades puede contestar sin problemas encuestas con escalas tipo Likert asociadas a la lógica borrosa. Las disparidades entre la primera actividad, en la que hubo cerca de un 10% de error, y la segunda, en la que solo un alumno no realizó correctamente la asociación, sugieren que es preferible utilizar imágenes en lugar de texto en dichas encuestas. Queda pendiente realizar un estudio más profundo que intente determinar la razón exacta por la que algunos niños no realizaron correctamente la asociación en la primera actividad. Este estudio debe tener en cuenta que la causa podría correlacionarse con problemas en el idioma de ciertos alumnos recién llegados.

Consiguientemente, este primer trabajo de campo permite sugerir que los alumnos de 6 a 8 años ya poseen una sólida comprensión de la parcialidad a estas edades y, por lo tanto, están preparados para explorar el pensamiento borroso, donde la parcialidad es aceptada sin reservas. Aun así, se quiere recordar que este estudio forma parte de una investigación mucho más amplia. Por lo tanto, se debe ser prudente con la aceptación de estos primeros resultados a la espera de la investigación futura de esta cuestión tanto en educación primaria como en educación infantil.

Se concluye que introducir el pensamiento borroso en el aula puede ayudar a evitar problemas graves asociados al pensamiento binario. Por ejemplo, facilita la clasificación de elementos que no encajan claramente en categorías binarias, como el sexo no binario en las categorías de hombre o mujer (Sanz y Guadarrama, 2012), o abordar la paradoja sorites (Linares et al., 2020). Además, el pensamiento binario a menudo conlleva asociaciones inconscientes entre conceptos binarios, como la relación entre el blanco y el negro con el bien y el mal (Frigerio, 2006). Oyěwùmí (2017) destaca esta asociación de categorías como una causa significativa de problemas sociales como el racismo o el sexismo. Por lo tanto, la introducción de nuevos sistemas de clasificación en las aulas, como el que ofrece el pensamiento borroso, brinda nuevas posibilidades para abordar un diálogo respecto al sexismo o racismo desde nuevas perspectivas por parte del maestro, entre otras muchas cuestiones. En el futuro, pues, será necesario realizar nuevos estudios que permitan afinar y ampliar los datos obtenidos en este estudio iniciático.

Referencias

- [1] ALSINA, C.; TRILLAS, E. Fuzzy sets and mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 11(3), 16-19, 1991.
- [2] EFTHYMIU, N.; FILNTISIS, P.P.; KOUTRAS, P.; TSIAMI, A.; HADFIELD, J.; POTAMIANOS, G.; MARAGOS, P. *ChildBot: Multi-Robot Perception and Interaction with Children*, arXiv 2020, 2020.
- [3] FERRER COMALAT, J.C.; BERTRAN ROURA, X.; LINARES MUSTARÓS, S.; COROMINAS COLL, D. Six experimental activities to introduce the theory of fuzzy sets. En *Complex Systems: Solutions and Challenges in Economics, Management and Engineering: Dedicated to Professor Jaime Gil Aluja*, 85-107, Springer, 2018.
- [4] FRIGERIO, A. Negros" y "Blancos" en Buenos Aires: Repensando nuestras categorías raciales. *Temas de patrimonio cultural*, 16, 77-98, 2006.
- [5] HALL, L.; HUME, C.; TAZZYMAN, S. Five degrees of happiness: Effective smiley face Likert scales for evaluating with children. In *Proceedings of the 15th international conference on interaction design and children*, 311-321, 2016.
- [6] KAUFMANN, A.; GIL ALUJA, J. *Modelos para la investigación de efectos olvidados*. Ed. Milladoiro, 1988.
- [7] KOSKO, B. *Pensamiento borroso: la nueva ciencia de la lógica borrosa*. Crítica, 1995
- [8] LINARES-MUSTARÓS, S.; VILADEVALL-VALLDEPERAS, Q.; LLACAY-PINTAT, T.; FERRER-COMALAT, J.C. UNA INTRODUCCIÓN A LAS IDEAS FUNDAMENTALES DE LA LÓGICA BORROSA A TRAVÉS DEL ARTE. *Cuadernos del CIMBAGE*, 1(20), 133-156, 2018a.
- [9] LINARES MUSTARÓS, S.; FERRER COMALAT, J.C.; BERTRAN ROURA, X.; COROMINAS COLL, D.; HIDALGO GIL, J. *50 años de ideas fuzzy. Catálogo de la muestra expositiva "Explora" en el Cosmocaixa de Barcelona*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Girona, 2018b.
- [10] LINARES-MUSTARÓS, S.; VILADEVALL, Q.; FERRER-COMALAT, J. C. La clasificación en la teoría de conjuntos borrosos. En *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, December 10-11, 2020 (pp. 653-654). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).

- [11] Marín Rodríguez, M. (2021). Pensamiento matemático y cuentos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 10(1), 30-44.
- [12] OYĚWŪMÍ, O. *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. En la frontera, 2017.
- [13] SAA ROJO, M. D. *Las matemáticas de los cuentos y las canciones*. Editorial EOS. 2002.
- [14] SANZ, V. ; GUADARRAMA, S. (2012). Applying a fuzzy model approach to the classification of sexual differences: Beyond the male/female binary. In 2012 Annual Meeting of the North American Fuzzy Information Processing Society (NAFIPS) (pp. 1-6). IEEE.
- [15] VAN LAERHOVEN, H.; VAN DER ZAAG-LOONEN, H.J.; DERKX, B.H. A comparison of Likert scale and visual analogue scales as response options in children's questionnaires. *Acta Paediatrica*, 93(6), 830-835, 2004.
- [16] VILADEVALL, Q.; LINARES-MUSTARÓS, S.; FERRER-COMALAT, J. C. *From Everything to Nothing: 10 Works for Reflecting on Non Binary Contexts: Exhibition Catalogue*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Girona, 2021.
- [17] VILADEVALL, Q.; FERRER-COMALAT, J. C.; ALSINA, Á. El cuento infantil como herramienta para introducir los conjuntos borrosos en las primeras edades. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 53-68, 2023a.
- [18] VILADEVALL, Q., LINARES-MUSTARÓS, S., HUERTAS, M. A.; FERRER-COMALAT, J. C. Understanding the Axioms and Assumptions of Logical Mathematical Systems through Raster Images: Application to the Construction of a Likert Scale. *Axioms*, 12(12), 1064, 2023b.
- [19] ZADEH, L. (1965) Fuzzy sets. *Information and control*, 8(3), 338-353, 1965.
- [20] ZADEH, L. (1996). Fuzzy logic = computing with words. *IEEE transactions on fuzzy systems*, 4(2), 103-111

Sobre los autores:

Nombre: Queralt Viladevall

Correo Electrónico: qviladevall@uoc.edu

Institución: Universitat Oberta de Catalunya, España.

Nombre: Àngel Alsina

Correo Electrónico: angel.alsina@udg.edu

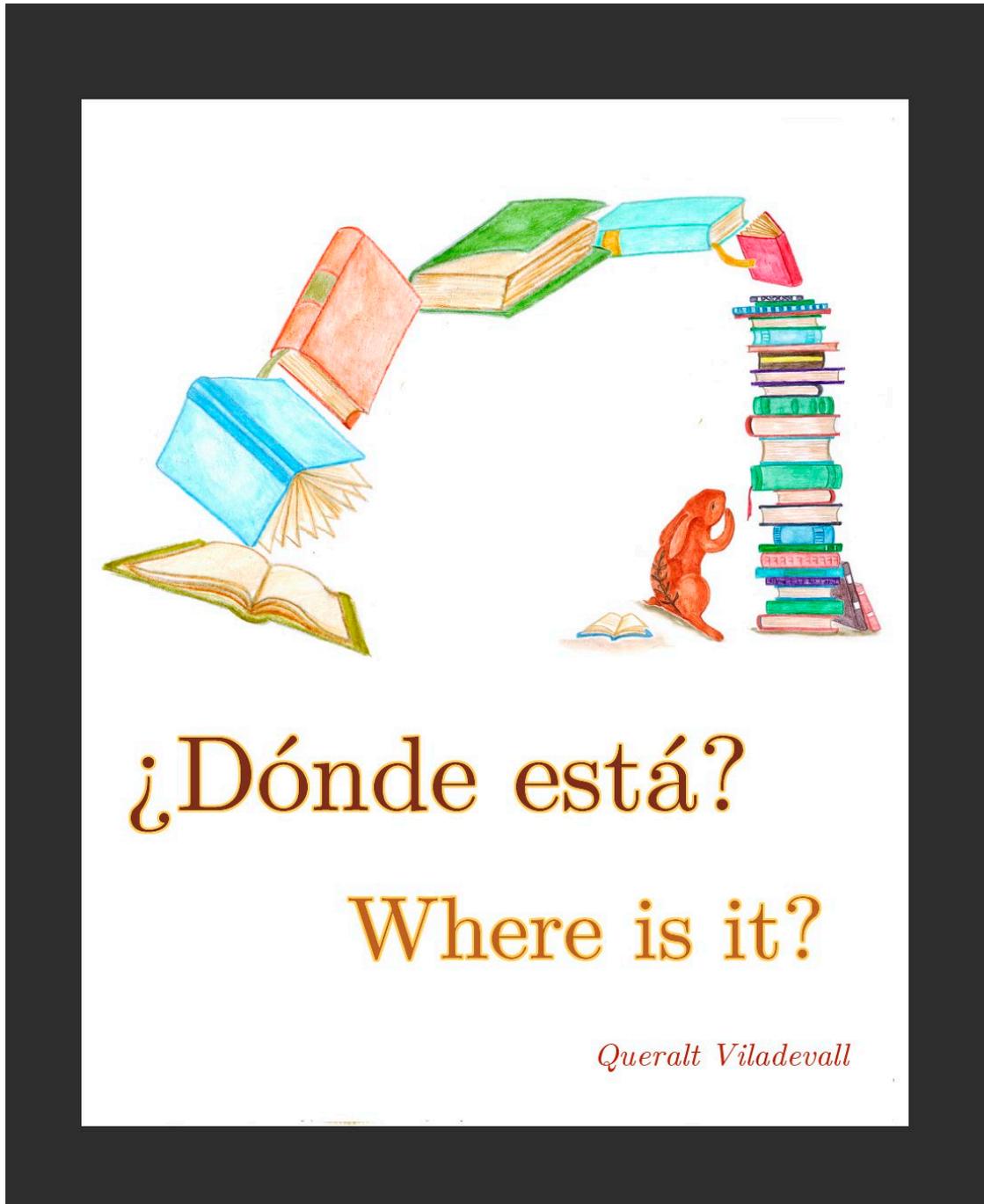
Institución: Universidad de Girona, España

Nombre: Joan Carles Ferrer-Comalat

Correo Electrónico: joancarles.ferrer@udg.edu

Institución: Universidad de Girona, España

Anexo 1. Cuento “¿Dónde está?”



Érase una vez un conejo al que le gustaba mucho leer.
Un día quiso invitar a sus amigos a pasar una tarde leyendo
su libro favorito. ¡Era el libro más divertido del mundo!
—¿Os va bien quedar a las cinco aquí, en el campo? —les preguntó.
—¡Por supuesto! —contestaron los dos amigos.
Dicho esto se marchó a buscar el libro a su madriguera.

Once upon a time, there was a rabbit who really loved to read.
One day he wanted to invite his friends to spend an afternoon
reading his favourite book. It was the funniest book in the world!
“Can you meet me here in the country at five o’clock?” he asked.
“Of course!” his two friends answered.
So he went to his burrow to fetch the book.



Pero, ¡ay! Al entrar en la guarida no recordaba dónde lo tenía.
Lo cierto es que el conejo era bastante desordenado.
Tenía la madriguera hecha un desastre, con un montón de cosas
por aquí y por allá.
Armándose de paciencia, decidió empezar a buscar.
En la primera pila encontró un manual de cómo se arregla un reloj.
Este libro —recordó el conejo — no era nada divertido.

But when he entered his burrow, he couldn't remember where
he'd left it.
The truth is that the rabbit was quite disorganized.
The burrow was a mess, with stuff all over the place.
Gathering up all his patience, he decided to start looking for it.
In the first pile, he found a manual on how to fix a watch.
"This book," the rabbit recalled, "was not funny at all".



En la segunda pila encontró un libro algo divertido.
Contaba cómo un cuervo consigue participar en un concurso
de canto entre canarios y cómo se las apaña para conseguir
el primer premio.
Recordar lo que ocurría en el cuento le hizo sonreír.

In the second pile, he found a book that was quite funny.
It told of how a crow takes part in a singing contest for canaries
and manages to win first prize.
Remembering what happened in the story made him smile.



En la tercera pila había varios libros más.
Pensó —¡Ya está! ¡Seguro que está aquí!— Y empezó a mirarlos.
De repente, encontró un pequeño libro donde se contaba lo
que le había sucedido a una ardilla para preparar su pastel
favorito: el de piñones. El recuerdo de las aventuras de la ardilla
le provocó una sonrisa muy amplia, de aquellas que nos hacen
enseñar los dientes.
—Este libro es bastante divertido —pensó el conejo—, pero no es
el libro que busco.

In the third pile were several more books.
“That's it!” he thought, “I'm sure it's here!” And he began to look
through them.
Then he found a small book that described all the things a squirrel
had to do to make his favourite cake: a pine nut cake.
Remembering the squirrel's adventures made him smile broadly,
one of those smiles that shows your teeth.
“This book is quite funny,” the rabbit thought, “but it's not the book
I'm looking for”.



La cuarta pila era un montón de libros muy alto.
Le pareció que el de más abajo era el que buscaba.
—¡Mira! ¡Quizás es este!— dijo mientras lo estiraba.
De repente, todos los demás se le cayeron encima.
¡Pobre conejo!

The fourth pile was a mountain of books.
It seemed to him that the one at the bottom was the one
he was looking for.
“Maybe it’s that one!” he said, as he pulled it out.
But then all the other books suddenly fell on top of him.
Poor rabbit!



Desgraciadamente, no era el que buscaba.
Eso sí, ese libro era muy pero que muy divertido.
Contaba el viaje de un grupo de amigos en un avión hecho de madera,
y la madera estaba carcomida.
Al recordar la historia se le escapó una fuerte carcajada.

Unfortunately, it wasn't the one he was looking for either.
The book he had found was very, very funny though.
It told the story of a group of friends travelling in a wooden aeroplane
and the wood was rotten.
When he remembered the story, he burst out laughing.



Ya solo quedaba un montón donde buscar, el más grande de todos. El conejo empezó a remover los objetos que componían esa quinta pila. Y venga sacar cosas: una camiseta amarilla, unos calcetines azules que no sabía que tenía...
Removía y removía, pero no, no, no. No lo encontraba.
Al final, sin querer, se fijó en un libro medio escondido.

There was only one pile of things left, and it was the biggest of them all.
The rabbit began to remove all of the objects from that fifth pile: a yellow T-shirt, a pair of blue socks he didn't know he had...
He looked and looked, but no, he couldn't find it.
Then, just when he thought he had finished, he noticed a half-hidden book under the pile.



¡Qué alegría! ¡Era el libro que tanto había buscado!
Decidió que, después de tanto esfuerzo, valía la pena releerlo.
Así que empezó la lectura.
¡Lloraba de tanto reír!
—¡Sí! —pensaba—. Ciertamente, este libro es el más divertido
de todos.

What joy! It was the book he'd been looking for!
He decided that after all that effort, it was worth rereading it.
So he began reading.
He was crying from laughing so much!
“Yes!” he thought, “this book is definitely the funniest of them all”.



De repente notó que alguien le miraba y al girarse, ¡qué sorpresa!
¡Sus amigos estaban allí!
—¡Hola! ¿Qué ocurre? ¿No teníamos que encontrarnos esta tarde
a las cinco? ¿Qué hacéis aquí?
—Pero, conejo... ¡Si son las nueve de la noche! ¡Hace cuatro horas
que te esperamos!
¡Qué desastre! ¡Releyendo el libro se lo había pasado tan bien
que ni se dio cuenta de la hora que era!

Suddenly he felt someone looking at him, and when he turned
round, what a surprise!
It was his friends!
“Hey! What are you doing here? Didn’t we say we’d meet
at five o’clock this afternoon?”
“But, rabbit, it’s nine o’clock at night! We’ve been waiting
for you for four hours!”
Oh no! The rabbit had had such a good time rereading the book
that he hadn’t even realized what time it was!





Escrito e ilustrado por: Queralt Viladevall

Written and illustrated by: Queralt Viladevall