



# LA GUERRA Y LOS DESPLAZAMIENTOS FORZOSOS A TRAVÉS DE LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS

## Revisión teórica y propuesta didáctica para trabajar en las aulas de educación primaria

War and forced displacement through illustrated albums. Theoretical review and didactic proposal to work in primary education

MÒNICA ROLDÁN FARRÉS<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universitat de Lleida, España

---

### KEYWORDS

*Children and youth literature  
Illustrated albums  
War  
Forced displacement  
Dialogical reading  
Reading strategies  
Primary education*

---

### ABSTRACT

*Every day, war, ideological persecution and violence in the streets force millions of families to leave their homes. Children and youth literature and, specifically, illustrated albums, become a fundamental teaching tool for working on complex issues such as war and forced displacement in the classroom. Taking this into account, are there illustrated albums dedicated to these topics? How can we take advantage of them in the classroom? The present work aims to answer these questions from a concrete practical proposal and a theoretical approach to the concepts that concern it.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Literatura infantil y juvenil  
Álbumes ilustrados  
Guerra  
Desplazamientos forzosos  
Lectura dialógica  
Estrategias de lectura  
Educación primaria*

---

### RESUMEN

*Cada día, la guerra, la persecución ideológica y la violencia en las calles obligan a millones de familias a abandonar sus hogares. La literatura infantil y juvenil y, en concreto, los álbumes ilustrados, se convierten en un instrumento didáctico fundamental para abordar temáticas complejas como la guerra y los desplazamientos forzosos en las aulas. Teniendo en cuenta esto, ¿existen álbumes ilustrados dedicados a estas temáticas? ¿Cómo podemos aprovecharlos en el aula? El presente trabajo pretende dar respuesta a estas preguntas a partir de una propuesta práctica concreta y de una aproximación teórica a los conceptos que la conciernen.*

---

Recibido: 10/ 07 / 2022

Aceptado: 15/ 09 / 2022

## 1. Introducción

Aunque cada día la guerra, la persecución ideológica y la violencia en las calles obligan a millones de familias a abandonar sus casas, los recientes acontecimientos bélicos en el panorama mundial han agitado aún más el día a día en las aulas. Esta realidad es difícil de entender para los adultos, pero, sobre todo, es difícil de explicar y de comprender para los niños.

La literatura infantil y juvenil se convierte en un instrumento didáctico fundamental para abordar estas temáticas complejas pues, a través de ella, los niños y niñas pueden comprender emociones, sentimientos y realidades. En concreto, los álbumes ilustrados ofrecen una experiencia literaria que, por sus características, presentan determinadas ventajas para su utilización en las aulas.

Teniendo en cuenta que la literatura destinada a infantes y jóvenes tiene una gran riqueza en valores y que también aborda problemáticas sociales, ¿existen álbumes ilustrados dedicados a los desplazamientos forzosos? ¿Cómo podemos aprovechar estas obras de literatura en el aula? El presente trabajo pretende dar respuesta a estas preguntas a partir de una aproximación teórica a los conceptos que la conciernen y una propuesta didáctica concreta.

## 2. Objetivos

El eje vertebrador de este trabajo son los siguientes objetivos:

En primer lugar, identificar las necesidades reales del colectivo docente en referencia a estas temáticas. La detección de esta necesidad surge del resultado obtenido en una encuesta dirigida al colectivo de docentes, que evidencia la necesidad de un recurso didáctico para abordar estas temáticas en las aulas.

En segundo lugar, se pretende establecer un marco conceptual consultando las fuentes primarias y secundarias del objeto de estudio para definir los conceptos pertinentes y conocer el estado de la investigación en cuestión.

En tercer lugar, seleccionar una obra de literatura infantil que cumpla con las siguientes premisas: que sean un álbum ilustrado, que tenga como temática principal la guerra y los desplazamientos forzosos, y que sea una obra publicada a partir del siglo XXI.

Y por último, construir una propuesta didáctica para trabajar en las aulas de educación primaria a partir de la lectura dialógica y compartida del álbum ilustrado seleccionado y el trabajo de las estrategias de lectura propuestas por Solé (1993) con el objetivo de promover una comprensión significativa de cada texto.

## 3. Metodología

Definidos los objetivos, se procede a concretar la metodología de trabajo, cuya orientación es mixta: parte del método cuantitativo y se construye en base al método cualitativo, propio de la disciplina social y literaria, y al método inductivo, basado en la exploración, el análisis y la descripción para generar una perspectiva teórica y una propuesta didáctica.

Así pues, esta metodología contempla las siguientes fases de trabajo: detección de necesidades, concreción teórica y propuesta didáctica.

### 3.1. Detección de necesidades

Esta primera fase de investigación de tipo cuantitativa está dirigida a la detección y la descripción de necesidades reales del colectivo docente en torno a abordar las temáticas de la guerra y los desplazamientos forzosos en el aula.

En esta primera fase se creó una encuesta estructurada en dos secciones: sección 1) guerra y sección 2) desplazamientos forzosos. La encuesta contaba con un total de 15 preguntas y el recorrido por estas cambiaba según si la respuesta a la segunda pregunta “¿Has abordado el tema de la guerra/desplazamientos forzosos con tu grupo clase?” era afirmativa o negativa. Cada sección contiene las mismas preguntas pero adaptadas a la temática concreta de cuya sección (guerra o desplazamientos forzosos).

La mayor parte de cuestiones corresponden a preguntas cerradas y directas (de selección dicotómica, de selección múltiple y de escala), aunque hay una pregunta abierta en cada sección de manera que los participantes puedan hacer su aportación.

Posteriormente, se analizaron de forma descriptiva los datos obtenidos en la encuesta con una muestra total de 100 docentes de educación infantil y primaria.

A modo de resumen los resultados muestran que, por una parte, los docentes que no han abordado estas temáticas en el aula es mayormente por la falta de recursos para hacerlo y, por otra parte, que los docentes que sí han trabajado la guerra y los desplazamientos forzosos lo han hecho de forma espontánea, haciendo uso de reportajes, obras de LIJ, vivencias propias del alumnado o artículos de prensa, y que su valoración es principalmente muy positiva. Así pues, estos resultados evidencian la necesidad de un recurso concreto para abordar estas temáticas en el aula y esto se ve reforzado positivamente por la satisfacción en los docentes que lo han experimentado.

Los resultados concretos se detallan en el apartado de análisis.

## 3.2. Marco teórico

La segunda fase es de tipo inductivo y es en la que se establece un marco conceptual pertinente para la temática del proyecto y el análisis del estado actual de la cuestión.

### 3.2.1. El valor de la LIJ y los álbumes ilustrados

Antes de conceptualizar el término de álbum ilustrado es necesario aproximarnos al concepto de Literatura Infantil y Juvenil.

El concepto de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) está compuesto por el término “literatura” y, en segundo lugar, por los términos “infantil y juvenil”, que se refieren a los lectores modelos.

Toda obra literaria tiene un lector modelo y toda obra prevé un lector implícito, un receptor, un tipo de lector que se supone destinatario para construir el significado del texto. En el caso de las obras de LIJ este lector modelo se prevé según los intereses lectores y el grado de desarrollo de las capacidades receptoras de los niños y niñas (Mendoza, 1995).

Así pues, las obras de LIJ son las primeras manifestaciones, orales y escritas, desde las que el individuo accede a la cultura y en las que su potencial lector sienta las bases del que será su futura competencia lectora y literaria que le permitirán construir conocimientos a lo largo de su vida.

Otra de las características de la LIJ que es necesario resaltar es su fuerte compromiso social. Esta cuestión del compromiso social y la literatura genera polémica desde hace ya muchos años: hay quien defiende una literatura centrada en el mundo del imaginario y, supuestamente, alejada de cualquier postura ideológica concreta, y hay quien defiende el realismo social o la literatura social (Tejerina, 2005).

Lo que está claro es que el discurso literario, la literatura, ayuda a explicar el mundo que nos rodea y las relaciones humanas en un contexto social y cultural. Esta idea también la sustenta Rosenblatt (2002) cuando dice: El contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social. A través de cuentos, poemas y obras de teatro el niño va cobrando conciencia de las personalidades de diferentes tipos de gente. Aprende a ponerse imaginativamente en el lugar del otro. (Rosenblatt, 2002, p. 207).

La literatura es también fundamental como espejo histórico, pues es una expresión artística y una explicación crítica para intentar evitar nuevas atrocidades y tratar que la amenaza de su repetición impulse más voces de las que hoy claman contra ellas (Tejerina, 2005).

Se trata, pues, de la lectura de mundos posibles, de la conciencia, de la reflexión y la capacidad de acción en el mundo. Estas son actitudes humanas que impugnan el olvido y que resisten a la alienación y que la LIJ milita (Sotelo, 2014).

Para conceptualizar el término de álbum ilustrado es necesario comentar que existen múltiples denominaciones y que aún no hay un acuerdo unánime para nombrar, definir y establecer la genealogía de este producto editorial (Silva-Díaz, 2006:23). No obstante, algunas definiciones resultan esclarecedoras:

“Álbum es arte visual de imágenes secuenciadas fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2007, p.41).

Los mejores libros-álbum pueden y de hecho logran mostrar lo intangible y lo invisible, ideas y conceptos como el amor, la responsabilidad, una verdad que trasciende al individuo, ideas que escapan a definiciones sencillas. (Moebius, 1990, p.104)

Cabe destacar que el álbum es una de las formulaciones literarias menos estudiadas, de momento, en el campo de la pedagogía y, por lo tanto, se excusan las posibles faltas de elementos referenciales.

Es con las aportaciones de Duran (1999) que se ha podido constatar que en el álbum ilustrado “se encuentran las aportaciones semióticas de los nuevos lenguajes, fundiéndose en una polifonía de significado” (Duran, 1999:79) y donde las imágenes tienen un papel primordial, pues se presentan secuenciadas y forman un conjunto comunicativo de historia y ficción que se combinan en el texto.

Así pues, los álbumes ilustrados son una experiencia para los niños y niñas. Se trata de una manifestación artística que integra dos códigos distintos, el lingüístico y el visual o pictórico, en un solo objeto con el objetivo de transmitir un mensaje. La ilustración es imprescindible para entender la historia que se cuenta y puede tener diferentes maneras de relacionarse con el texto que acompaña: puede ir más allá del texto, puede explicar lo contrario del texto, etc.

Este tipo de obras influyen en el desarrollo de capacidades artísticas e intelectuales por el hecho de que fomentan la capacidad crítica y el gusto artístico. Según Silva-Díaz (2006), se ha considerado un texto que ofrece a los niños y niñas experiencias literarias de calidad, sugiriendo la construcción de múltiples significados, conexiones formativas, rupturas con la literatura tradicional y también como un texto indiscutiblemente motivador.

Se puede afirmar, pues, que entre otros aspectos, los álbumes, con su gradación de complejidad y con su capacidad de provocar el principio de identificación, contribuyen a un desarrollo positivo, armonioso y proyectivo de la mente infantil.

### 3.2.2. Estado de la cuestión: álbumes ilustrados sobre guerra y desplazamientos forzados

En referencia a los estudios sobre el tratamiento de los conflictos armados, las migraciones y los desplazamientos forzados en la LIJ, el estado de la cuestión es diferente en cada temática.

Existen diferentes investigaciones referentes al tratamiento de temas como la guerra. Un ejemplo sería el monográfico de Roig Rechou y Oittinen (2016) *Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*, que ofrece una panorámica de investigaciones actuales sobre LIJ centradas en estos temas.

Dentro del monográfico se pueden destacar las investigaciones de Carmen Ferreira Boo a *La guerra en el álbum narrativo en lengua gallega*, que analiza la guerra en los álbumes en lengua gallega publicados en el siglo XXI, el estudio de Antonio Ortiz y José Vicente sobre *La Segunda Guerra Mundial en la LIJ española a partir de los años 90*, que ofrecen una extensa bibliografía sobre los conflictos bélicos y analizan un reducido número de obras sobre este conflicto bélico publicadas a partir de los años noventa y, por último, el estudio de Cristina Cañamares i César Sánchez a *Ecos de la Guerra Civil española en Los músicos ambulantes, de Antoniorobles*, que analizan las tres versiones de la obra enmarcadas en tres momentos difíciles de la sociedad española: la guerra civil, la posguerra y el inicio de la dictadura.

En referencia a las migraciones en las obras de LIJ, nos referiremos al monográfico de Roig Rechou, Soto López y Neira Rodríguez (2014) *Inmigración/Emigración na Literatura infantil e xuvenil*. El monográfico nos ofrece una visión panorámica en distintos contextos culturales lingüísticos (literatura en lengua española, literatura catalana, literatura gallega, entre otros).

No obstante, no existen estudios centrados en el análisis de la temática sobre esta realidad social en la LIJ.

### 3.2.3. Lectura dialógica

Distintos autores se han referido a la naturaleza dialógica de la condición humana (Vygotsky 1986; Mead, 1990) y al diálogo como un requisito para la convivencia (Freire, 1997). La perspectiva dialógica en el aprendizaje se hace evidente ya que es a través del diálogo que las personas intercambiamos ideas, aprendemos y producimos conocimiento. Así pues:

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y su contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes. (Valls, Soler y Flecha, 2008, p.73).

Entendemos pues que en la lectura dialógica los niños y las niñas no comprenden individualmente un texto, ni tampoco es el docente quien tiene la mejor interpretación de este sino que los textos se interpretan conjuntamente. Son las experiencias individuales, las emociones y significados que transmite la lectura para los participantes las que pasan a ser objeto de diálogo y reflexión. Es decir, en este tipo de lectura la experiencia individual pasa a ser una experiencia intersubjetiva y de comprensión conjunta que permite ir más allá de la simple suma de interpretaciones.

Es gracias a la ruptura que se hace con estilos de lectura monocultural y monológica y a su trato dialógico con distintas personas de la propia cultura y de otras, de otras generaciones, que la lectura dialógica aumenta la motivación y la creación de sentido por la lecto-escritura (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010).

Existen distintas prácticas de lectura dialógica en las que participan no solamente alumnas y alumnos sino toda la comunidad educativa y del entorno próximo (tertulias literarias dialógicas, biblioteca tutorizada, etc). No obstante, en este trabajo nos centraremos en las tertulias literarias dialógicas y propondremos una nueva manera de aplicarla.

En primer lugar, las tertulias literarias dialógicas se basan en dos criterios: 1) se eligen obras de literatura clásica universal, y 2) se prioriza la participación de personas sin titulaciones universitarias. El primer criterio responde a la premisa que "los clásicos de literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos de nuestras sociedades" (Valls, Soler y Flecha, 2008).

No obstante, si nos acogemos a la importancia de la reflexión crítica sobre aspectos sociales actuales, nos encontramos que existen álbumes ilustrados (tema que ocupa este trabajo) que permiten abordar temáticas socialmente complejas. Es por este motivo que en este trabajo se propone una experiencia de tertulia dialógica centrada en la lectura de tres álbumes ilustrados.

En segundo lugar, no hay una única manera de organizar una tertulia dialógica pues el número de participantes, la duración y la periodicidad de las sesiones varía en función de cada tertulia. El funcionamiento, no obstante, sí que tiene matices comunes: entre todos los participantes se escoge la obra y se acuerda el número de páginas que se leerán para la siguiente sesión. En casa, todo el mundo lee dichas páginas y en la siguiente tertulia se dialoga sobre su contenido y los temas que se deriven. Cada sesión se efectúa de la siguiente manera: cada participante escoge un fragmento del texto para ser leído en voz alta y explicar por qué le ha resultado interesante o significativo. Una persona participante ejerce de moderadora del debate que se genera, garantizando el respeto del turno de palabra y de las distintas opiniones.

Por último, es necesario remarcar que la creación de espacios de diálogo, la apertura de las aulas a la comunidad, el diálogo igualitario que implica la lectura dialógica, conducen a transformaciones importantes a distintos niveles: no solo en las aulas sino en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel de los docentes cambia y pasa a encargarse de gestionar la clase, organizar y planificar las actividades, coordinarse con el voluntariado, etc. Los contenidos curriculares se amplían y enriquecen con el conocimiento de otras culturas, costumbres y valores que ofrecen tanto las personas participantes como la misma lectura crítica de la realidad social.

### **3.2.4. Lectura compartida y estrategias de lectura**

Para aproximarnos a los conceptos de lectura compartida y estrategias de lectura partimos de la experiencia llevada a cabo en la Escuela Prat de la Manta (Hospitalet de Llobregat) promovida por la insatisfacción sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y la inquietud para mejorar y replantear este proceso. Como afirma el equipo impulsor de dicha escuela:

La lectura compartida es una experiencia de aprendizaje colectivo en un entorno agradable donde el docente lleva a cabo una enseñanza explícita del uso de las estrategias de lectura con el objetivo de que los niños y niñas se conviertan en lectores activos e independientes” (Agustí, Ballart y García, 2014, p.39).

Este tipo de lectura supone un modelo explícito de enseñanza y aprendizaje de lectura, en que tanto los docentes como el alumnado saben lo que van a hacer, y los docentes actúan como modelos en el uso de las estrategias lectoras y los niños y niñas practican la lectura utilizando dichas estrategias.

La secuencia de trabajo de la lectura compartida, según Agustí, Ballart y García (2014) es la siguiente:

En primer lugar, se trata de establecer un vínculo, es decir, se tiene que presentar el texto, establecer el propósito de lectura, activar los conocimientos previos, etc.

En segundo lugar, el docente hace un modelaje de lectura de manera que se explicitan las estrategias tanto mecánica lectora como de comprensión.

En tercer lugar, hay que contemplar las relecturas a partir de distintas prácticas con el alumnado: lectura colectiva, búsqueda de palabras, lectura independiente, lectura con el docente, etc.

Por último, a lo largo de la secuencia y en cualquier momento pueden surgir inferencias y conexiones con otros textos, con el mundo y con nosotros mismos. Es decir, se tiene que hablar del texto.

Esta secuenciación se distribuye en distintas sesiones, con una periodicidad regular de trabajo y tiene una gran consonancia con las estrategias de lectura propuestas por Solé (1992).

Las estrategias de lectura son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de unos objetivos a alcanzar, la planificación de las acciones que se llevarán a cabo para alcanzarlos y su evaluación. Como afirma la autora, es necesario enseñar estrategias de comprensión para hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a distintos textos.

Por lo tanto, enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender. Estas estrategias deben permitir a los niños y niñas la planificación de la tarea de lectura y su posicionamiento frente a esta. No se trata de saber muchas estrategias sino de saber utilizar las adecuadas en cada momento.

Dichas estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura, pero según Solé (1992) las podemos clasificar en:

Primeramente, las estrategias de antes de la lectura, que permiten definir los objetivos de lectura y activar los conocimientos previos.

Seguidamente, las estrategias de durante la lectura, que permiten establecer inferencias, revisar y comprobar la comprensión y tomar decisiones frente a posibles errores de comprensión.

Y por último, las estrategias de después de la lectura, que van dirigidas a la recapitulación del contenido y a la valoración crítica del conocimiento de la lectura.

Estas prácticas descritas son las que vertebran la propuesta didáctica del presente trabajo que se explica a continuación y que tiene como objetivo promover una comprensión significativa de cada texto.

### **3.3. Propuesta didáctica**

Por último, la tercera y última fase de creación didáctica es en la que se ensambla la teoría con la práctica para así ofrecer una propuesta didáctica para abordar el tema de la guerra y los desplazamientos forzados en las aulas de educación primaria.

Esta propuesta recordemos que metodológicamente va a estar regida por la lectura dialógica, la lectura compartida y las estrategias de lectura, y que estas lecturas y estrategias se van a trabajar a partir de la lectura del álbum seleccionado. La selección de la obra en cuestión se ha hecho bajo los siguientes criterios:

En primer lugar, que sean álbumes ilustrados, pues la investigación se centra en este género literario emergente. En segundo lugar, que tengan como temática principal la guerra y los desplazamientos forzosos. Y por último, que sean obras publicadas a partir del siglo XXI.

Después de un extenso trabajo de búsqueda de obras literarias bajo estas premisas, la obra seleccionada es la siguiente:

*El viaje* de Francesca Sanna, una obra publicada por La Pequeña Impedimenta el año 2016 que ha llevado a la autora a obtener la Medalla de Oro de la Sociedad de Ilustradores de Nueva York en su debut. Se trata de un álbum que narra en primera persona el periplo de millones de personas para escapar de los horrores de la guerra y buscar un nuevo hogar. Esta obra nos cuenta la realidad de los desplazamientos forzosos mostrando su dureza a través de unas ilustraciones detallistas y llenas de matices.

A continuación se presenta la propuesta didáctica.

**Tabla 1.** Secuencia didáctica

EL VIAJE		
<b>Orientaciones</b>	Esta propuesta se plantea partiendo de la idea que las sesiones se organizan en grupos interactivos heterogéneos con un adulto encargado de establecer interacciones y modelar la lectura.	
<b>Objetivos</b>	Reflexionar sobre situaciones de injusticia social. Promover sentimientos de empatía y alteridad. Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos y emociones. Fomentar la capacidad de escucha y comprensión lectora. Fomentar actitudes de atención y respeto.	
<b>Estrategias de lectura</b>		
<b>Antes de la lectura</b>	<b>Durante la lectura</b>	<b>Después de la lectura</b>
<b>Compartir los objetivos de la lectura:</b> El adulto explica qué harán en el transcurso de la sesión marcando los tres momentos básicos (el antes, el durante y el después de leer) y explicita los objetivos que se esperan conseguir.	<b>Lectura compartida y modulada:</b> El adulto hace una lectura expresiva utilizando recursos y estrategias propias de la lectura en voz alta consciente que sirve de modelo para el alumnado. El adulto también lee el texto mientras que los alumnos lo leen.	<b>Evaluación de la comprensión literal:</b> El adulto comprueba el grado de logro de los propósitos de la lectura formulando preguntas cuyas respuestas se encuentran en el texto.
<b>Activación de conocimientos y experiencias previas:</b> Se hace una aproximación al texto a partir del análisis del título y las ilustraciones y, mediante la conversación, se establecen hipótesis y se construyen predicciones sobre el contenido.	<b>Ayudas a la comprensión:</b> El docente comparte significados, recapitula para entender cómo están relacionadas las ideas que contiene el texto. Establece conversaciones colectivas para compartir temas, ideas relevantes, soluciones, plantea ejemplos...	<b>Evaluación de la comprensión inferencial:</b> El adulto comprueba el grado de logro de los propósitos de la lectura formulando preguntas cuyas respuestas no se encuentran en el texto pero que se pueden deducir con la información que este contiene.
<b>Identificación de dificultades:</b> El adulto destaca palabras o expresiones para extraer su significado. Pregunta por la manera de poder comprender el sentido de estas palabras desconocidas y explicita diferentes estrategias de deducción. Algunas palabras que podríamos destacar son: <i>desgracia, caos y frontera</i> .	<b>Formulación de preguntas de comprensión literal:</b> El adulto formula preguntas cuyas respuestas se encuentran explícitas en el texto. Una pregunta que podríamos formular es: <i>¿Por qué deciden marchar a otro país?</i>	<b>Evaluación de la comprensión crítica:</b> El adulto comprueba el grado de logro de los propósitos de la lectura formulando preguntas cuyas respuestas no se encuentran en el texto ni se pueden deducir a partir de la información que este contiene y, además, la respuesta requiere un posicionamiento crítico frente la situación planteada.
	<b>Formulación de preguntas de comprensión inferencial:</b> El adulto formula preguntas cuyas respuestas no se encuentran en el texto pero que se pueden deducir a partir de la información principal y secundaria del texto. Proporciona ejemplos significativos al alumnado. Un ejemplo podría ser: <i>¿Qué quiere decir que la guerra se llevó a su padre?</i>	<b>Estructurar una actividad de comprensión:</b> El adulto explica en qué consiste la actividad y ofrece soportes/modelos visuales, escritos y gestuales para la misma. Un ejemplo de actividad sería el hecho de <i>escribir e ilustrar un final para la historia</i> pues este queda abierto.

**Formulación de preguntas de comprensión crítica:**

El adulto plantea preguntas cuyas respuestas no se encuentran en el texto ni tampoco se pueden deducir a partir de la información que contiene. La respuesta supone un posicionamiento crítico frente a la situación planteada y la emisión de una opinión o juicio. Una posible pregunta sería: *¿Qué haríais vosotros en esta misma situación?*

**Supervisar y regular la actividad:**

El adulto hace el seguimiento de la actividad con una actitud de atención y escucha activa. Ofrece respuestas, hace preguntas, ofrece modelos y promueve la reflexión conjunta partiendo de las ideas del alumnado.

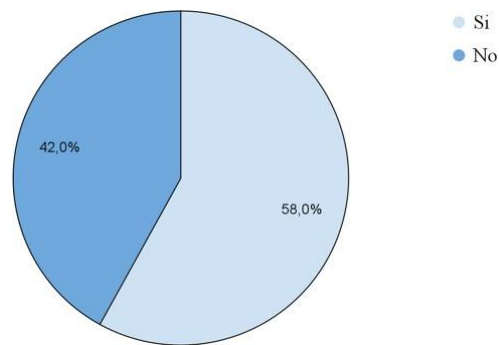
Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados de más relevancia para la investigación obtenidos en la encuesta y se comentan brevemente para así poder aproximarnos a un resultado global.

En cuanto al trabajo del concepto de guerra y todo lo que rodea a este término, el 58% de los docentes sí ha abordado alguna vez el tema de la guerra en el aula.

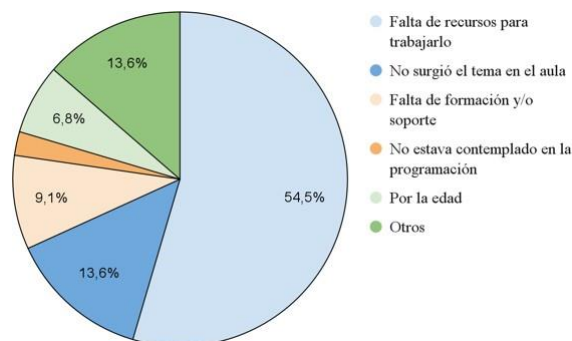
**Figura 1.** ¿Has trabajado el tema de la guerra en el aula?



Fuente: Elaboración propia.

El principal motivo de los docentes que no han abordado el tema de la guerra en el aula es la falta de recursos para trabajarlo (54,5%), seguido por el hecho que no surgió el tema en clase (13,6%) o la falta de formación o soporte (9,1%), entre otros.

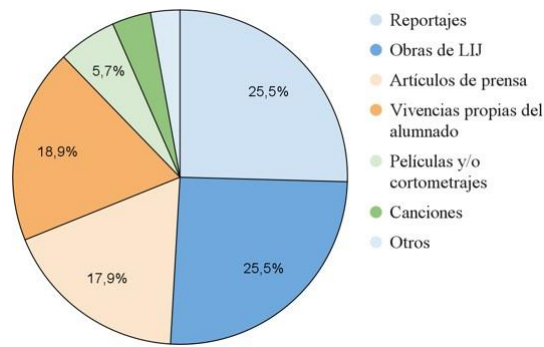
**Figura 2.** ¿Cuál ha sido el principal motivo para no hacerlo?



Fuente: Elaboración propia.

Los recursos más utilizados para trabajar el tema de la guerra en el aula son los reportajes (25,5%) y las obras de LIJ (25,5%) seguido de las vivencias propias del alumnado (18,9%) y los artículos de prensa (17,9%), entre otros.

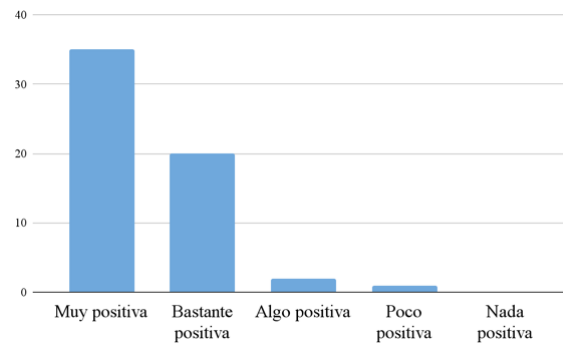
**Figura 3.** ¿Qué recursos has utilizado para trabajar el tema en el aula?



Fuente: Elaboración propia.

El 60,3% valora la experiencia de trabajar el tema de la guerra en el aula como muy positiva y el 34,5% como bastante positiva.

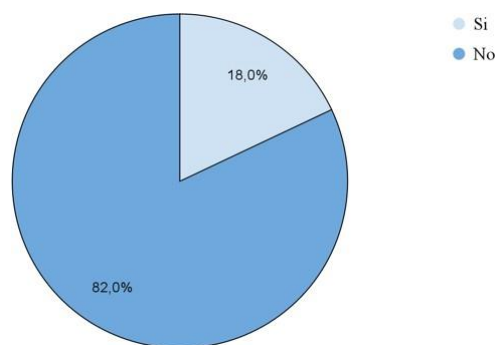
**Figura 4.** ¿Cómo valoras la experiencia de trabajar este tema en el aula?



Fuente: Elaboración propia.

El 82% de los docentes encuestados no conoce una obra de literatura infantil sobre la guerra.

**Figura 5.** ¿Conoces alguna obra de LIJ que hable de la guerra?

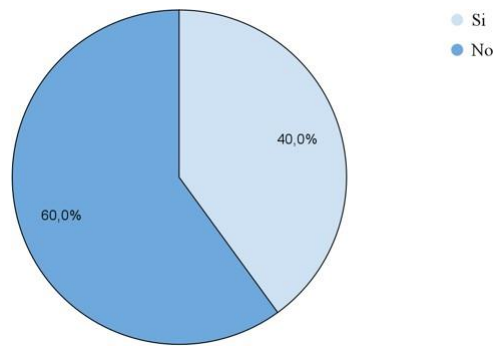


Fuente: Elaboración propia.

Sobre los desplazamientos forzados, el 40% de los docentes sí ha abordado alguna vez el tema de los desplazamientos forzados en el aula.



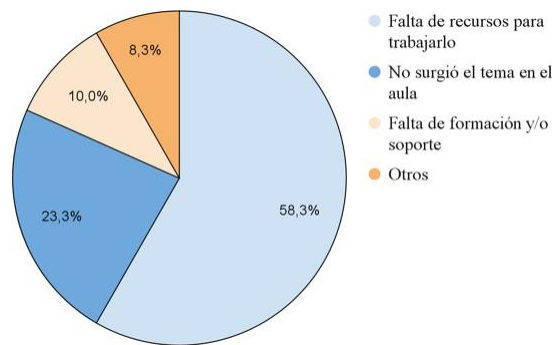
**Figura 6.** ¿Has trabajado el tema de los desplazamientos forzados en el aula?



Fuente: Elaboración propia.

El principal motivo de los docentes que no han abordado este tema en el aula es la falta de recursos para trabajarlo (58,3%), seguido por el hecho de que no surgió el tema en clase (23,3%) y la falta de formación o soporte (10%), entre otros.

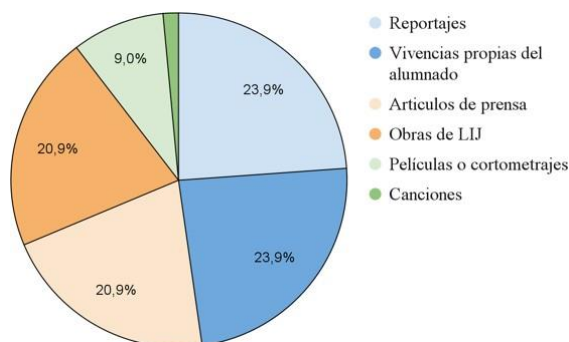
**Figura 7.** ¿Cuál ha sido el principal motivo para no hacerlo?



Fuente: Elaboración propia.

Los recursos más utilizados para trabajar el tema de los desplazamientos forzados en el aula son los reportajes y las vivencias propias del alumnado (23,9%), seguido de los artículos de prensa y las obras de LIJ (20,9%), entre otros.

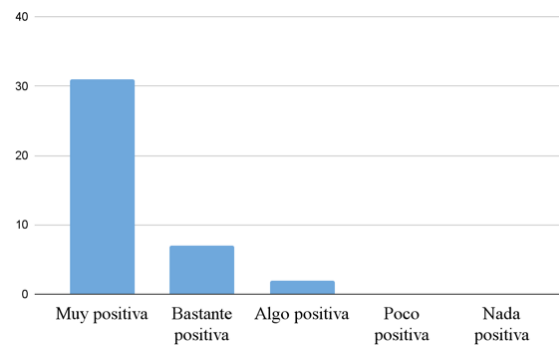
**Figura 8.** ¿Qué recursos has utilizado para trabajar el tema en el aula?



Fuente: Elaboración propia.

El 77,5% de los docentes que ha trabajado esta temática en el aula valora la experiencia como muy positiva y el 17,5% como bastante positiva.

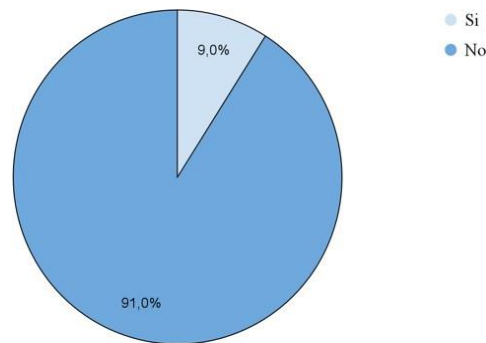
**Figura 9.** ¿Cómo valoras la experiencia de trabajar este tema en el aula?



Fuente: Elaboración propia.

El 91% de los docentes encuestados no conoce una obra de literatura infantil sobre los desplazamientos forzados.

**Figura 10.** ¿Conoces alguna obra de LIJ que hable de los desplazamientos forzados?



Fuente: Elaboración propia.

Para concluir este apartado y como ya hemos avanzado en apartados anteriores, los resultados muestran que, por una parte, los docentes que no han abordado estas temáticas en el aula es mayormente a causa de la falta de recursos para hacerlo.

Por otra parte, los docentes que sí han trabajado la guerra y los desplazamientos forzados lo han hecho de forma espontánea, haciendo uso de reportajes, obras de LIJ, vivencias propias del alumnado o artículos de prensa, y que su valoración es mayormente muy positiva.

Así pues, estos resultados evidencian la necesidad de un recurso concreto para abordar estas temáticas en el aula y esta idea se ve reforzada positivamente por la satisfacción en los docentes que lo han experimentado en sus aulas.

## 5. Discusión

Este apartado tiene como fin resolver los objetivos que estructuran el presente proyecto de investigación.

Esta investigación se inicia con el primero de sus objetivos: identificar las necesidades reales del colectivo docente en referencia a estas temáticas.

Esto ha supuesto la creación de un instrumento de recogida de datos en forma de encuesta, la cuantificación de los mismos y su análisis para dar respuesta al interrogante. Los resultados, como ya se ha comentado en apartados anteriores, evidencian la necesidad de un recurso didáctico concreto para abordar estas temáticas en las aulas.

El siguiente objetivo pretendía establecer un marco conceptual consultando las fuentes primarias y secundarias del objeto de estudio para definir los conceptos pertinentes y conocer el estado de la investigación en cuestión.

En referencia a este objetivo, en primer lugar, se ha hecho una aproximación a los antecedentes de la investigación que nos ha permitido conocer el estado de la cuestión. En este caso, los monográficos de Roig Rechou y Oittinen (2016) y de Roig Rechou, Soto López y Neira Rodríguez (2014) nos ofrecen una panorámica general de investigaciones actuales sobre la guerra y migraciones en la LIJ. La ausencia de estudios dirigidos al análisis de los desplazamientos forzados nos evidencia la necesidad de seguir con esta línea de investigación.

En segundo lugar, se ha establecido un marco teórico para esclarecer y concretar los conceptos que a la investigación le conciernen así como el de lectura dialógica, entendida como un proceso intersubjetivo de lectura y comprensión de un texto sobre el que las personas reflexionamos críticamente a través de la interacción social (Valls, Soler y Flecha, 2008), lectura compartida, entendida como una experiencia de aprendizaje colectivo donde se lleva a cabo una enseñanza explícita del uso de estrategias de lectura, y el concepto de dichas estrategias propuesto por Solé (1992). Estos procesos y experiencias didácticas son las que estructuran la propuesta práctica. El tercero de los objetivos hacía referencia al hecho de seleccionar una obra de literatura infantil que cumplieran con las siguientes premisas: que fuera un álbum ilustrado, que tuviera como temática principal la guerra y los desplazamientos forzados, y que fuera una obra publicada a partir del siglo XXI.

Esto ha supuesto realizar una selección subjetiva de títulos entre un extenso listado de textos que cumplieran con los criterios establecidos. En este caso, se ha escogido el álbum, *El viaje* (2016) de Francesca Sanna, para abordar el tema de la guerra y los desplazamientos forzados en las aulas de educación primaria. Esta obra se ha escogido teniendo en cuenta su funcionalidad para las edades a las que van dirigidas.

Y por último, construir una propuesta didáctica para trabajar en las aulas de educación primaria a partir de la lectura dialógica y compartida del álbum ilustrado *El viaje* (2016) de Francesca Sanna y el trabajo de las estrategias de lectura propuestas por Solé (1993) para así promover una comprensión significativa de cada texto.

Este último objetivo ha supuesto ensamblar la teoría con la práctica y el resultado ha sido el diseño de una secuencia didáctica para el trabajo de la guerra y los desplazamientos forzados en las aulas de educación primaria a través de distintas estrategias de lectura. Se trata de una propuesta abierta y flexible donde tengan cabida las muchas realidades de las aulas que pretende ser una guía para la programación de sesiones de lectura compartida y dialógica.

## 6. Conclusiones

Este trabajo establece un estado de la cuestión actualizado en torno al tratamiento de la guerra y los desplazamientos forzados en la literatura infantil y juvenil y ofrece una aproximación teórica y práctica a distintas estrategias para fomentar la lectura y su comprensión a través de los álbumes ilustrados.

La revisión bibliográfica efectuada permite afirmar la importancia de este tipo de literatura en la formación inicial de niños y niñas debido a su gran riqueza en valores y a su adecuación en la formación inicial de los lectores pues combina el código visual y el código escrito.

La lectura dialógica y compartida y el trabajo de las distintas estrategias de lectura ofrecen un amplio abanico de posibilidades en el aula que van en consonancia con la sociedad diversa del siglo XXI, y permiten adaptarse a las múltiples realidades existentes y trabajar sistemáticamente para fomentar una comprensión lectora crítica y significativa para todo el alumnado.

Como bien defiende este trabajo y los autores a los cuales se ha hecho referencia, las potencialidades de la LIJ para trabajar temáticas que pueden resultar complejas son evidentes. Actualmente existe una necesidad real de trabajar estos conceptos en las aulas, pues vivimos en un mundo interconectado donde el bombardeo de información es constante y muchas veces los niños y niñas se plantean preguntas a las que se tiene que dar respuesta o, si más no, se tiene que ofrecer los recursos que les permitan llegar a sus propias respuestas.

Así pues, es lícito reconocer la LIJ como potencial recurso para dar a conocer distintas realidades y posicionarse críticamente frente a sucesos sociales e históricos.

Para terminar, y haciendo referencia a los resultados del formulario dirigido al colectivo docente de este trabajo, me gustaría hacer una última reflexión. Los resultados de la primera de las preguntas que se refería al hecho de haber trabajado o no el tema de la guerra y los desplazamientos forzados en el aula, en el 42% y el 57% de casos respectivamente las respuestas han sido negativas. Esto evidencia también la necesidad de contemplar estas temáticas, por un lado, en el currículum de educación, y por el otro, en la formación inicial y continua de maestros. No podemos olvidar que las aulas son ventanas al mundo y que el mundo está en las aulas.

## Referencias

- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M. & Pulido, M.A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>
- Agustí, M., Ballart, M., & García, M. (2014). Aprender a leer con la lectura compartida. Otra lectura es posible. *Aula de innovación educativa*, 231, 39-43. <https://bit.ly/3QDuJBC>
- Battelheim, B. (2005). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-45. <https://bit.ly/3tREAdj>
- Duran, T. (1999). ¿Pero qué es un álbum? En Fundación GSR (Ed.), *Literatura para cambiar el siglo: una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil de la última década* (p.73-82). Fundación GSR.
- Freire, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. El Roure Ciencia.
- Mead, G. H. (1990): *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Mendoza, A. (1995). Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo & J. García Padrino (Eds.). *Literatura Infantil y su didáctica* (p.11- 54). Universidad de Castilla La Mancha. <https://bit.ly/3y8ViYf>
- Moebius, W. (1990). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del Libro.
- Roig Rechou, B. & Oittinen, R. (coords.) (2016). *Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*. Iudicium Verlag. <https://doi.org/10.4312/vh.24.1.283-287>
- Roig Rechou, B., Soto López, I., & Neira Rodríguez, M. (coords.) (2014). *Inmigración/Emigración na Literatura infantil e xuvenil*. Edicións Xerais de Galicia. <http://hdl.handle.net/10347/16082>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sanna, F. (2016). *El viaje*. Pequeña Impedimenta.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio TDX. <http://hdl.handle.net/10803/4667>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó. ICE Universitat de Barcelona.
- Sotelo, T. (2014). La LIJ como literatura de resistencia: impugnación al olvido. *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. Universidad Nacional de La Plata. <https://bit.ly/3y458KO>
- Tejerina, I. (2005). Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas. *Puertas a la lectura*, 9 – 10, pp. 180 – 186. <https://bit.ly/3N6WNKI>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vygotsky, L. (1986): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade.