

Álbumes ilustrados para trabajar las migraciones. Una propuesta interdisciplinar para la formación del profesorado de Educación Primaria

Amaia SERRANO-MARIEZKURRENA
Ursula LUNA

Datos de contacto:

Amaia Serrano-Mariezkurrena
Universidad del País Vasco
UPV/EHU
amaia.serrano@ehu.eus

Ursula Luna
Universidad del País Vasco
UPV/EHU
ursula.luna@ehu.eus

Recibido: 19/07/2022
Aceptado: 03/01/2023

RESUMEN

El El uso de los álbumes ilustrados para tratar temas controvertidos en el aula se presenta como una oportunidad para el desarrollo de la competencia crítica y la creatividad literaria, por lo que el futuro profesorado debe estar formado en estos ámbitos. Este artículo muestra la primera fase del proyecto interdisciplinar “Álbumes ilustrados para acercarnos a las migraciones”, desarrollado en dos asignaturas del Grado de Educación Primaria. Se detallan las sesiones formativas que tienen como objetivo preparar al alumnado para el desarrollo de un proyecto final: diseñar una propuesta didáctica dirigida a alumnado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. El profesorado en formación debe crear un álbum ilustrado centrado en el tema de las migraciones, y plantear una sesión didáctica basado en su tratamiento didáctico desde una perspectiva crítica. Para conocer la opinión del alumnado acerca de la idoneidad de las sesiones y el proyecto para su formación, además de su percepción del aprendizaje, se utiliza un cuestionario de 31 ítems, de los cuales se han seleccionado 12 para este estudio, completado por un total de 45 sujetos. La mayoría del alumnado considera esta primera fase válida, útil y relevante, aunque destacan carencias respecto las habilidades creativas para la realización de un álbum ilustrado, así como la dificultad de plantear actividades que fomenten el pensamiento crítico. Por ello, se observa la necesidad de incidir en estos aspectos en la formación del futuro profesorado, adaptando los contenidos y ejercicios de la fase formativa que se presentan.

PALABRAS CLAVE: Álbumes ilustrados; Migraciones; Formación profesorado; Pensamiento crítico; Temas controvertidos.

Picture books to work on migrations. An interdisciplinary proposal for Primary School teacher training

ABSTRACT

The use of picture books to deal with controversial issues in the classroom represents as an opportunity for the development of critical competence and literary creativity; therefore, future teachers should be trained in these areas. This article shows the first phase of the interdisciplinary project "Picture books to approach migrations", developed in two subjects of the Primary Education Degree at the University of the Basque Country. This project, details the training sessions that aim to prepare students for the development of a final project: the design of a didactic proposal aimed at Primary Education students. The teachers in training must create a picture book about migrations, and propose a didactic session based on its didactic treatment from a critical perspective. In order to know the students' opinion about the suitability of the sessions and the project for their training, as well as their perception of learning, a 31-item questionnaire was used, of which 12 were selected for this study, completed by a total of 45 subjects. Most of the students consider this first phase to be valid, useful and relevant, although some of them point out shortcomings regarding artistic skills to create a picture book, as well as the difficulty of planning activities that encourage critical thinking. Therefore, there is a need to focus on these aspects in the training of future teachers, adapting the contents and exercises of the training phase presented.

KEYWORDS: Picture books; Migrations; Teacher training; Critical Thinking; Controversial issues.

Introducción

Son muchos los expertos (Lapeña-Gallego & Hidalgo-Rodríguez, 2017; Ruíz-Guerrero & Molina-Puche, 2020; Vara, 2016) y los proyectos y propuestas (Colomer, 2012; Cotton & Daly, 2015; Gómez & Gonzalo, 2020; Johnston & Bainbridge, 2013; O'Neil, 2010; Ruíz-Guerrero & Molina-Puche, 2018) que han demostrado la eficacia del tratamiento de un tema candente o conflictivo en las aulas a través del álbum ilustrado. En este artículo, por tanto, partimos de la premisa de que la educación para la ciudadanía, basada en crear sociedades democráticas, justas y solidarias, puede conseguirse también a partir de la educación literaria (Encabo et al., 2012; Ricardo & Balça, 2021).

La estética tan llamativa y sorpresiva de los álbumes ilustrados, su extensión adecuada a las sesiones escolares, y su apertura interpretativa, que favorece el debate, son, entre otros, los beneficios de utilizarlos en las aulas (Colomer, 2012). Al mismo tiempo, la relación entre el código visual y el textual puede favorecer la creatividad y suponer un reto para el desarrollo cognitivo (Galarraga, 2018) debido a la complejidad interpretativa del propio género (Nikolajeva, 2003; O'Neil, 2011). Es manifiesta, por

tanto, la necesidad de formar a los futuros profesores en el código y utilidad de dicho artefacto para desarrollar la competencia literaria y la cívica, puesto que este recurso posibilita interpretaciones diversas acerca de las ideas mostradas, y facilita el trabajar estos temas desde distintas perspectivas (Encabo et al., 2012).

El enfoque interdisciplinar en la formación del futuro profesorado ha sido más una quimera que una realidad, aun reconociéndose como estrategia que propicia establecer paralelismos y conectar saberes de distintas disciplinas y áreas de conocimiento (León, 2010). Sin embargo, en los grados de educación, cada vez es más común encontrar proyectos interdisciplinares de éxito que muestran al futuro profesorado las distintas opciones y posibilidades de enlazar los conocimientos y aplicarlos al contexto real.

Para responder a estas necesidades, se presenta aquí el proyecto “Álbumes ilustrados para acercarnos a las migraciones”, un trabajo interdisciplinar de formación del profesorado del Grado de Educación Primaria –en adelante EP–, de la Universidad del País Vasco, desarrollado en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología del campus de Gipuzkoa. Se trata de un proyecto que realiza el alumnado matriculado en el tercer curso y en dos de las asignaturas obligatorias del grado: “Didáctica de las Ciencias Sociales II” –en adelante DCCSS– y “Didáctica de la Lengua y la Literatura” –en adelante DLL–. Todo el proyecto se ha desarrollado en euskara, puesto que el Grado ofertado por la universidad en el campus de Gipuzkoa sólo se realiza en ese idioma.

Los objetivos dirigidos a la formación del profesorado son:

- 1) Aprender a trabajar un tema controvertido como el fenómeno de las migraciones de manera crítica.
- 2) Interpretar álbumes ilustrados a través de los entresijos de dicho género y conocer la manera de utilizarlos en el aula de primaria
- 3) Aplicar todos los conocimientos de la DCCSS y DLL a la hora de crear un álbum ilustrado propio y trabajar en torno a su utilización en un contexto real, diseñando una propuesta didáctica adaptada a EP.

Este proyecto consta de cuatro fases: la primera, sobre la que versa este trabajo, está dedicada a la formación del futuro profesorado en temas controvertidos y álbumes ilustrados, como base teórica necesaria para desarrollar una propuesta didáctica en la siguiente fase. En la segunda, como hemos mencionado previamente, el alumnado participante, mediante la metodología de aprendizaje basado en proyectos, debe realizar una propuesta didáctica dirigida al alumnado de EP, en el que se trabajen las migraciones, desde un punto de vista reflexivo y crítico, basado en la creación de un álbum ilustrado propio e inédito. En una tercera fase, la propuesta didáctica se lleva a cabo en un contexto real, en la que el futuro profesorado debe desarrollar su trabajo en un aula de tercero o cuarto de EP, durante una sesión de dos horas. La cuarta fase trata de la evaluación y reflexión del proyecto.

En cuanto a este artículo, son dos los objetivos a los que se refiere:

- O1: Describir la Fase I del proyecto, donde se establece la formación previa que recibe el alumnado del Grado.
- O2: Mostrar la opinión del alumnado acerca de la idoneidad y utilidad de la formación recibida en esa primera fase y su percepción del aprendizaje.

Temas controvertidos para trabajar las migraciones

Los temas controvertidos –también llamados por algunos autores temas candentes o conflictivos–, son, sin lugar a dudas, elementos imprescindibles a tratar en los entornos educativos (López-Facal & Santidrián, 2011). Su potencialidad educativa reside en que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y a la reflexión basándose en el debate, la exposición de distintas opiniones, la argumentación y el consenso (Santisteban, 2019). Dichos problemas deben servir de herramientas para la reflexión y la aplicación a la vida real, ayudando al alumnado a tomar decisiones que afecten a su entorno (Gómez Carrasco et al., 2018; López-Facal, 2013). La reflexión sobre este y otros problemas actuales, debe tener como objetivo incidir en el futuro de una sociedad más democrática, permitiendo al alumnado comprender que sus cambios actitudinales, sociales y políticos pueden generar una realidad social alternativa (Cooper & Chapman, 2009).

La inclusión de las migraciones como tema de discusión es más que necesario en la actualidad, en la que el fenómeno migratorio se está exponiendo al mundo como una problemática social que afecta de manera negativa a los países receptores, aunque bien es sabido que no se trata de un fenómeno nuevo ni acabado (Valero-Matas et al., 2014). El auge de ideologías radicalizadas y la reaparición de las políticas anti-migratorias, ha generado un malestar social sobre el que se debate continuamente tanto en el ámbito público como en el privado, por lo que es necesario trabajar desde una pedagogía de reflexión y compromiso (Díez Gutierrez & Carbonell, 2022).

Tratar las migraciones en Ciencias Sociales, se convierte en una oportunidad excepcional para trabajar la competencia social y cívica (Barton & Levstik, 2004), que conecta con la necesidad de una recuperación y revalorización de historias y memorias de grupos y personas invisibilizadas y olvidadas, por lo que este tema conflictivo también se encuentra conectado con la tradición francófona de las Cuestiones Socialmente Vivas (Santisteban, 2019). Para trabajar sobre este tema, es necesario que el alumnado no sólo pueda relacionar los problemas sociales con los contenidos tratados, sino valerse de diversas herramientas que le aporten distintos puntos de vista, le permitan escuchar otras opiniones, a la vez que es capaz de aportar las propias (Santisteban, 2019). Los debates generados en el aula sobre la percepción que tenemos sobre los migrantes, la utilización de testimonios reales o la visualización de distintos medios de comunicación que hacen mención al fenómeno migratorio son recursos válidos para ello. Elementos como las historias de vida, por ejemplo, permiten “explorar la realidad social desde la perspectiva del individuo concreto y real” (Rayón et al., 2011: 114) y ofrecen la oportunidad de conocer el método científico utilizado en investigaciones relacionadas con la historia oral (Feliu y Hernández, 2011).

En la formación del futuro profesorado, el pensamiento crítico es una competencia básica, ya que permite repensar sobre ideas preconcebidas, aprender a argumentar las ideas propias (Santiago Rivera, 2016; Zelaieta & Camino, 2018), evaluar e interpretar información de manera efectiva y buscar soluciones probándose con criterios (López-Facal & Santidrián, 2011; Paul & Elder, 2003). Por ello, trabajar las migraciones en la formación inicial docente, puede suponer una oportunidad para aprender a integrar los temas conflictivos en el aula y conocer herramientas y estrategias aplicables a EP.

Álbumes ilustrados y educación literaria

En la educación literaria, los mediadores tienen una gran repercusión a la hora de conseguir un sólido conocimiento literario y la tan deseada animación a la lectura entre los jóvenes (Martín, 2009; Mata, 2008; Moreno, 2008). Por ello es imprescindible que los futuros docentes sepan realizar una elección adecuada del corpus de literatura infantil y juvenil (LIJ) en cada contexto de aprendizaje y tengan una buena competencia lectora que implique el conocimiento del código del género literario, la interpretación de los mundos simbólicos, la intertextualidad y la interdisciplinariedad (Retolaza & Serrano, 2014).

La formación en la capacidad interpretativa de los álbumes ilustrados es todavía más necesaria, si cabe, por la intrínseca complejidad del género artístico-literario, cuyo potencial visual y gran economía del lenguaje favorece distintos niveles de lectura y autoconocimiento (Driggs & Sipe, 1997), sobre todo porque esa sinergia entre imágenes y palabras ha demostrado despertar gran interés entre los lectores más jóvenes.

No obstante, cuando la temática que tratan dichos libros es compleja o tabú, también puede darse el efecto contrario. Ese rechazo se debe, tal como señala Arizpe (2017), al doble impacto que las imágenes y las palabras pueden provocar en el lector, por el choque cognitivo y emocional que supone el planteamiento de la ficción frente a su realidad. Dicha reacción justifica la necesidad de tratar temas conflictivos en la educación obligatoria, y la apuesta de los autores de álbumes al romper tabúes (Sardi, 2013) y a abrir un debate colectivo a través de las interpretaciones de mundos posibles, resulta de gran ayuda para desafiar algunas convenciones. Actualmente, podemos encontrar herramientas que nos permiten determinar si un álbum ilustrado puede ser válido para promover el pensamiento crítico (Ruíz-Guerrero & Molina-Puche, 2021), además de proyectos que trabajan sobre álbumes ilustrados como herramientas didácticas, como el European Picture Book Collection o “La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes” del grupo de investigación GRETEL (Colomer, 2012).

También es importante incidir en la necesidad de organizar espacios de creación artístico-literaria en todos los niveles educativos, ya que, tal como señala el diagnóstico realizado en las etapas de primaria (Permach & Álvarez, 2020), en secundaria y en la universitaria (Retolaza, 2018; Retolaza & Serrano, 2014), la creación artística y literaria se va reduciendo según se va avanzando en la formación académica.

Fase I del proyecto “Álbumes ilustrados para acercarnos a las migraciones”

Tal y como hemos indicado en la introducción, el proyecto se ha desarrollado en cuatro fases progresivas: la fase I, de preparación e introducción al tema; la fase II, de creación de la propuesta didáctica; la fase III, de aplicación en el contexto real y la fase IV, de evaluación y reflexión.

En la primera fase, que consta de un total de 20 sesiones, el alumnado del Grado, además de tener una primera toma de contacto con el proyecto pedagógico que se les propone desde las dos asignaturas, comienza a trabajar para formarse en las temáticas

y metodologías necesarias para poder desarrollar su proyecto final.

En la asignatura de DCCSS, la fase I consta de tres bloques (Tabla 1):

-Bloque 1: Los temas controvertidos. En una primera sesión de ideas previas el alumnado responde de manera individual a un cuestionario simple, que le plantea conceptos e ideas relacionados con los temas controvertidos. Después, se debate sobre las respuestas de manera grupal, y se completa con la visualización de imágenes de la actualidad sobre distintos temas. También se visualizan vídeos cortos que muestran las diversas razones migratorias, tanto en la actualidad como en el pasado, que permite al alumnado realizar conexiones sobre este fenómeno y su variabilidad durante distintas épocas históricas (Santisteban, 2011). En una segunda sesión expositiva, se habla sobre el tratamiento de temas controvertidos en el aula y se muestran los recursos y herramientas necesarios para poder trabajarlos. A continuación, se efectúa una sesión expositiva con ejercicios prácticos sobre el desarrollo del pensamiento crítico y su aplicación en propuestas didácticas dirigidas a primaria (Zelaieta & Camino, 2018).

-Bloque 2: Las fuentes orales e historias de vida. Se visualiza un programa de televisión llamado “Ur Handitan”, concretamente el capítulo llamado “Migrantes”. Después, se responde a una serie de preguntas dirigidas a la reflexión personal sobre las vivencias de migrantes que viven en el País Vasco. En una siguiente sesión, un grupo de personas perteneciente a la *Asociación Ordizia Kolore* (Gipuzkoa) visita la facultad para reunirse con el alumnado del Grado. Se realiza una sesión llamada “Testimonios” donde cada uno de ellos cuenta su vida, su experiencia como migrante, y también su visión sobre la situación actual de este fenómeno. El alumnado realiza preguntas a los invitados, que permiten que se genere un espacio de reflexión y empatía, pero también de crítica común a la situación que se vive en nuestra sociedad respecto a los migrantes, permitiéndoles acercarse a la complejidad del fenómeno de las migraciones (Aisemberg et al., 2001).

En la siguiente sesión, se trabaja sobre las fuentes orales como recurso educativo, la entrevista como herramienta de investigación, y las historias de vida como fuente de conocimiento (Ariño, 2008). Se prepara al alumnado para realizar la tarea “Historia de vida de un migrante”, la cual tiene como objetivo que cada alumno seleccione una persona de su entorno más cercano que en algún momento de su vida haya vivido un proceso migratorio, le realice una entrevista personal y escriba, de manera resumida, su historia de vida enfocándose en ese proceso.

-Bloque 3: Migraciones y álbumes ilustrados. En relación a las migraciones, se trabajan de manera expositiva cuestiones como estereotipos, discriminación, Derechos Humanos y diversidad. Se incide en la necesidad de tratar las migraciones como tema conflictivo de la actualidad, pero también como elemento para comprender nuestro pasado y para desarrollar nuevas actitudes que den paso a un cambio social en el futuro (Cooper & Chapman, 2009). En una última sesión, y relacionándolo con el trabajo interdisciplinar, se dedica un espacio a la lectura simultánea de cuatro artículos científicos que versan sobre la utilización de los álbumes ilustrados en ciencias sociales, específicamente para tratar temas conflictivos y que generen una reflexión crítica acerca de una realidad social, de Encabo et al. (2012), Lapeña-Gallego y Hidalgo-Rodríguez (2017) y Ruíz-Guerrero y Molina-Puche (2018, 2020).

Tabla 1

Resumen de actividades de la Fase I en la asignatura DCCSS

| Bloque | Nombre de la sesión | Tipo de actividades y tareas | Duración |
|---------------------------------------|------------------------------------|--|------------|
| 1: Temas conflictivos | Ideas previas | Cuestionario simple, debate y visualización de vídeos cortos | 2 h |
| | Temas controvertidos | Sesión expositiva | 2h |
| | Pensamiento crítico | Sesión expositiva y práctica | 2h |
| 2: Fuentes orales e historias de vida | Programa TV | Visualización de un capítulo llamado “Migrantes” | 2h |
| | Testimonios | Asociación “Ordizia Kolore” | 2h |
| | Fuentes orales e historias de vida | Sesión expositiva | 2h |
| | Historia de vida | Proyecto individual | 2 h (+ 4h) |
| 3. Migraciones y álbumes ilustrados | Migraciones y álbumes ilustrados | Sesión expositiva | 2 h |
| | Ejemplos | Lectura de artículos científicos | 2 h |

En la asignatura de DLL, la primera fase consta de cinco bloques (Tabla 2).

-Bloque 1: Competencia comunicativa oral: leer en voz alta. En la primera sesión se expone la forma en la que los alumnos de EP adquieren la competencia oral y cómo expresan sus conocimientos (Ruiz, 2000a) así como lo que supone la enseñanza de la lengua oral (Ruiz, 2000b) y los beneficios de la lectura en voz alta. También se muestran vídeos cortos de ejemplos del centro escolar de *Londres School21* y del centro de formación de profesorado de *Navarra EIBZ* y se describen varias experiencias reales (Cox, 2020). En una segunda sesión la invitada experta Yolanda Arrieta provee a los alumnos de herramientas corporales y orales a la hora de crear un ambiente idóneo de narración, trabajando con más de 30 álbumes ilustrados como ejemplo.

-Bloque 2: Tertulias dialógicas y tertulias literarias. Se realiza un debate sobre las ventajas e inconvenientes de hacer tertulias dialógicas para conocer las experiencias previas del alumnado durante su periodo académico en EP y en el Grado. A partir de esa puesta en común, se exponen las diferencias entre los dos tipos de tertulias. Tras ello se concreta un tipo de tertulia literaria en el que los alumnos en formación sean coordinadores del debate y fomenten la participación del resto de compañeros, necesario para la construcción intersubjetiva del significado de los textos (Aguilar, 2013).

-Bloque 3: Comunicación literaria. Para que los alumnos entiendan los elementos que participan en la comunicación literaria, y cómo el contexto de la obra literaria influye en la interpretación de la misma, se proponen lecturas de textos cortos –poemas y microcuentos–, unidas a una serie de preguntas abiertas, sin ofrecer datos sobre la autoría, contexto socio-histórico de la creación o, ubicación del texto. Después de entender cómo condiciona tanto el contexto como el imaginario colectivo e

individual a la hora de interpretar un texto, se prosigue con una sesión expositiva sobre los elementos a tener en cuenta en la comunicación e interpretación (Retolaza & Serrano, 2014). El bloque finaliza con una sesión completa a la escritura creativa, donde se ofrecen ideas para formar al futuro profesorado en la creación no sólo de álbumes ilustrados, sino también de microcuentos –siguiendo las variantes de *Exercices de style* de Queneau (1947), de la corriente OULIPO– y con ejercicios como el ya clásico binomio fantástico del libro *Gramática de la fantasía* de Rodari (1983). De esa forma, toman conciencia de la necesidad de un espacio para la creación y de las dificultades que pueden originarse en la misma.

-Bloque 4: Educación literaria. Para conseguir la competencia literaria, el alumnado lee un artículo de Mata (2008), en el que se explica la importancia de los mediadores en los lectores más pequeños y diferentes tipos de actividades a desarrollar en el aula y fuera de ella. Tras la lectura individual del artículo, se evalúa la comprensión de dicho contenido a través de una serie de preguntas tipo test y una tertulia dialógica, recogiendo en esta última las actividades más efectivas aplicables a la labor docente del futuro profesorado. En la siguiente sesión, se trabaja sobre los elementos más importantes a tener en cuenta en la interpretación de microcuentos, utilizando los siguientes trabajos literarios: *Anekdotak* [Anécdotas] de Ruben Ruiz (2008) y *Zer demontre dago aulkien azpian?* [¿Qué demonios se esconde bajo las sillas?] de Harkaitz Cano (2016).

-Bloque 5: Álbumes ilustrados. Para un primer acercamiento al código del álbum ilustrado, se detallan de forma magistral las siguientes características básicas del género, con ejemplos de álbumes traducidos al euskera: relación texto/ilustración y elementos peritextuales, como el tamaño y forma del álbum, portada y contraportada, tipografía y guardas.

Tras explicar el código del álbum, se recuerdan las características típicas de la narratología como la estructura narrativa y las diferentes formas de representar el tiempo de narración frente al tiempo de la ficción: la voz narrativa, la construcción del personaje, la metaficción y la intertextualidad. Toda la parte teórica está abastecida de ejemplos tomados de un muestrario de 40 álbumes traducidos al euskera durante las últimas dos décadas, de distinta temática y estética, según la característica del álbum a reseñar. Posteriormente a la exposición teórica en clase, se evalúa el aprendizaje del alumnado mediante un cuestionario tipo test sobre cuestiones planteadas por Fernández de Gamboa (2018) y Silva-Díaz (2006), en el que se detectan las carencias principales o las dudas a solventar antes de avanzar en el proceso formativo.

Tras un primer acercamiento al código, se realizan las lecturas de distintos álbumes de dos maneras: por un lado, se propone una iniciativa que se alarga durante todo el curso escolar, en el que al inicio de cada sesión de la asignatura de DLL los alumnos leen en voz alta e interpretan, de forma individual o en parejas, distintos álbumes que tratan temas complejos como los siguientes:

- La muerte: *Agur, aitona* (2018) (original en neerlandés: *Dag opa*) de J. Rijken y M. van Gageldonk; *Ez da erraza, Kattagorri* (2017) (original en catalán: *No és fàcil, petit esquiro!*) de E. Ramón y R. Osuna y *Amaren intxaurrak* (2020) de J. Soto y M. Mutuberria (original en euskera: “Las nueces de mi madre”)
- La diversidad entendida como valor diferencial enriquecedor: *Munstro arrosa* (2016) (original en castellano: *El monstruo rosa*) de O. de Dios; *Elmer* (2012)

(original en inglés: *Elmer*) de D. McKee)

- El bullying: *Tontolapiko* (2017) de P. Añorga y J. Mitxelena (original en euskera: "Tonto del bote").

Para ello se deben aplicar todos los conocimientos previos de los bloques 1, 3 y 4. Por otra parte, se llevan a cabo dos tertulias literarias de dos álbumes silentes de la temática que nos concierne: *Emigrantes* de Shaun Tan (2016) y *Migrantes* de Issa Watanabe (2019). Para ello, los alumnos de Grado los interpretan previamente de forma individual en el aula virtual de la asignatura DLL.

Tabla 2

Resumen de actividades de la Fase I en la asignatura DLL

| Bloque | Nombre de la sesión | Tipo de actividades y tareas | Duración |
|--|---|---|---------------|
| 1: Competencia comunicativa oral: leer en voz alta | Comprensión y expresión oral | Sesión expositiva | 2h |
| | Expresión corporal y oral de narraciones literarias | Formación de Yolanda Arrieta | 2h |
| 2: Tertulias dialógicas y tertulias literarias | Ideas previas | Debate sobre tertulias dialógicas | 2 h |
| | Tertulias literarias | Sesión expositiva | 2h |
| 3: Comunicación literaria | Ideas previas | Interpretación de textos literarios | 2h |
| | Comunicación literaria | Sesión expositiva | 2h |
| | Creación literaria | Ideas y ejemplos para la creación literaria Creación, interpretación y comparación de microcuentos | 2h |
| 4: Educación literaria | Claves para la animación a la lectura | Lectura, test y tertulia literaria de un artículo académico | 2 h (+4h) |
| | Elementos de la educación literaria | Sesión expositiva e interpretación de textos literarios | 2 h |
| 5: Álbumes ilustrados | Código del género | Sesión expositiva con 40 álbumes ilustrados Lectura de artículos científicos Test sobre el código del álbum | 2 h (+4h) |
| | Interpretación y narración en voz alta | Narración en voz alta e interpretación del álbum escogido | Curso escolar |
| | Tertulia literaria | Previa lectura e interpretación de los álbumes <i>Migrantes</i> y <i>Emigrantes</i> en el aula virtual y posterior tertulia literaria | 2 h (+2h) |

Método

Tras la realización del proyecto completo, el alumnado responde a un cuestionario para la evaluación del proyecto, así como de su propio trabajo y proceso de aprendizaje. Del total del alumnado matriculado, son 45 los que responden al cuestionario. Cada uno de los participantes tiene asignado un código para poder codificar sus respuestas de manera anónima (A01, A02, etc.).

Dicho cuestionario está compuesto por 31 ítems divididos en tres apartados: el primer bloque contiene preguntas sobre la aportación personal al proyecto; el segundo las relativas al trabajo en grupo, y el tercero versa sobre la idoneidad del proyecto. Las respuestas son cerradas con una escala tipo Likert, que oscilan entre 3 y 5 ítems cerrados, exceptuando las preguntas 31 y 32 en las que la respuesta es abierta. De ese cuestionario, se seleccionan un total de doce preguntas: cinco relativas a la dimensión literaria y creativa (nº 6, 7, 7.1, 27, 28), cinco relativas a la dimensión crítica y (auto)reflexiva (nº 10, 16, 25, 26, 29) y dos preguntas relativas a ambas dimensiones (nº 32, 33) (Anexo I).

Resultados

Tras la presentación del propio proyecto y sus fases, como se describe en el O1, se procede a describir los resultados obtenidos en base al O2: mostrar la opinión del alumnado acerca de la idoneidad y utilidad de la formación recibida en esa primera fase y su percepción del aprendizaje. Para ello, se han dividido los resultados en dos bloques: la dimensión literaria y la creativa, y la dimensión crítica y (auto)reflexiva.

Dimensión literaria y creativa

Al preguntarles a los alumnos sobre si entienden la necesidad de trabajar la creación artística en el aula (pregunta 6), todos los sujetos (n=45; %100) responden que sí. No obstante, al plantearles si son capaces de relacionar el código del álbum, tratado en la formación teórica de la asignatura DLL y su aplicación en la parte creativa, creando su propio álbum (pregunta 7), las respuestas son diversas. El %55,6 de los sujetos (n=25) afirma que puede razonar de forma teórica el proceso de creación de su álbum. Un %42,2 (n=19) dice que sólo puede realizarlo en el caso de algunos aspectos, mientras que un alumno (%2,2) afirma no ser capaz de relacionarlos de ningún modo. De entre las dificultades específicas al relacionar los aspectos teóricos y prácticos (pregunta 7.1), un 82,2% (n=37) destaca la complejidad de elegir las palabras o texto adecuado para el álbum. El 80% (n=36) de los alumnos menciona la dificultad de decidir qué tipo de narrador plasmar en su obra, así como aplicar los códigos propios de los álbumes ilustrados (n=36; 80%). Un 77,8% (n=35) del alumnado afirma haber encontrado dificultades en la creación de los personajes, además de un 66,7% (n=30) que afirma haber tenido problemas al relacionar el texto y la imagen. Por último, el 95,6% (n=43) destaca que la dificultad de crear el álbum reside en otras cuestiones. Por lo tanto, se observa que la mayoría del alumnado afirma tener capacidad para

conectar lo aprendido en cuanto al código del álbum, pero, sin embargo, al especificar en qué aspectos han encontrado más dificultades, casi todos los elementos propuestos han sido escogidos como complejos a la hora de crear el álbum, y en porcentajes muy altos.

En relación a la percepción del alumnado sobre la necesidad de recursos específicos para el alumnado de primaria a la hora de trabajar la creatividad (pregunta 27), la mayoría coinciden totalmente con esta afirmación (n=30; 66,7%), frente a quienes dicen que creen que también están suficiente de acuerdo (n=12; 26,7%) y quienes solo coinciden a medias (n=3; 6,7%). Sobre si el proyecto les ha servido para conocer más a fondo el álbum ilustrado, así como para adquirir conocimientos sobre su código (pregunta 28), más de la mitad del alumnado cree totalmente en esa afirmación (n=26; 57,8%), frente al resto que cree que le ha servido de manera suficiente (n=19; 42,2%).

Asimismo, en la pregunta abierta sobre si tienen alguna sugerencia o propuesta para la mejora del proyecto en el futuro (pregunta 32), tres alumnos inciden en la necesidad de trabajar más a fondo la parte de la escritura creativa. Esos 3 comentarios explicitan la falta de formación en las actividades acerca de la escritura literaria del álbum: “Me hubiera gustado saber más de antemano sobre el texto que debíamos escribir en el álbum, nos hemos sentido un poco perdidos en ese ámbito” [A09]; “Me hubiera gustado que se explicara cómo se debe escribir el texto en un álbum ilustrado. No obstante, creo que en general está todo muy bien planteado” [A44]; “Trabajaría más sobre los textos o frases que hay que poner en el álbum ilustrado, ya que hemos tenido grandes dudas en el grupo al poner frases adecuadas” [A31]. En cuanto a las características de los álbumes ilustrados, también se recogen algunos comentarios del alumnado que mencionan carencias en este aspecto: “Trabajaría más a fondo las características y peculiaridades del álbum antes de comenzar con el proyecto. Ya que los detalles, a la par que las características generales, también se deben tener en cuenta a la hora de crear el álbum” [A11].

Dimensión crítica y (auto)reflexiva

En la pregunta sobre si han utilizado los ejemplos y recursos ofrecidos para trabajar el pensamiento crítico en el aula de EP, y para elaborar el apartado de preguntas y actividad de reflexión referidos al álbum creado (pregunta 10), las respuestas son diversas. Un %17,8 (n=8) responde nunca ha utilizado dichas herramientas, y un 44,4% (n=20) afirma que lo ha hecho en escasas ocasiones durante el proceso. Frente a ellos, un 35,6% (n=16) afirma haberlas consultado en algunas ocasiones y una persona (%2,2) dice haberlas utilizado mucho. Por lo tanto, aun formando al alumnado en el diseño de recursos que fomenten la capacidad crítica y ofrecerles recursos como ejemplo, éstos han sido raramente consultados o sólo en ocasiones.

Sin embargo, al preguntarles sobre si han integrado el trabajo previo realizado sobre historias de vidas y migrantes en el álbum ilustrado creado (pregunta 16), un 84,4% (n=38) responde que sí, frente a un 15,6% (n=7) que indica que no. Por lo tanto, estos ejercicios prácticos previos sí han servido a la mayoría de los estudiantes en la elaboración de su propio álbum, frente a la formación más teórica sobre la temática a

tratar. En relación a las migraciones y la percepción acerca del proyecto como herramienta para ampliar su visión sobre ese fenómeno (pregunta 25), el 66,7% (n=30) responde que está totalmente de acuerdo con esa afirmación. El 26,7% (n=12) dice que le ha servido suficiente, frente a un escaso 6,7% (n=3) que piensa que le resulto útil a medias.

En la pregunta 26, se plantea al alumnado si el proyecto pone en valor el trabajo creativo, y sirve para mostrar que se puede ofrecer la perspectiva que se quiera sobre un tema en concreto a través de la ficción, relacionándose así con la perspectiva crítica. Más de la mitad de los sujetos contestan que coinciden completamente con esta idea (n=25; 55,6%) y el resto afirma que también, de manera suficiente (n=20; 44,4%).

En cuanto a si el proyecto ha sido útil para saber cómo tratar y cómo trabajar la reflexión y el pensamiento crítico sobre temas controvertidos (pregunta 29), las respuestas son bastante positivas: el 46,7% (n=21) contesta que cree que sí, totalmente, otro 46,7% (n=21) cree que ha sido suficiente útil, y tan sólo un 6,7% (n=3) afirma que sólo a medias. Sin embargo, algunos mencionan esta tarea como una de las más dificultosas. En la pregunta 32, algunos de los comentarios muestran esta idea: “En un futuro, creo que sería conveniente detallar más cómo plantear las preguntas para la reflexión crítica del tema, ya que ha sido lo que más problemas ha causado en nuestro grupo, muchas veces no sabíamos cómo enfocarlas” [A07]. También afirman desconocer cómo adaptar o diseñar preguntas que promuevan el pensamiento crítico en las distintas etapas de primaria: “Debíamos elaborar preguntas dirigidas al alumnado de 5º de primaria y resultaron ser demasiado complejas para ellos. Desconocíamos el nivel de madurez para poder trabajar un tema como el de las migraciones desde una óptica crítica” [A26].

Más allá de las dimensiones presentadas, cabe destacar que los comentarios recibidos acerca del proyecto en la pregunta 33, han sido todos muy positivos. En algunos de ellos se deduce la idoneidad del aprendizaje adquirido en la formación recibida al comienzo del mismo: “(...) me parece que todo el proceso ha sido excelente, tanto el de la creación del álbum como el del mural” [A13]; “Es un proyecto muy bueno, pero quizás con algo más de tiempo el resultado final hubiera sido mejor, aunque es cierto que de este proyecto se aprende mucho” [A37]; “A parte de ser un proyecto muy interesante, ha sido muy útil para profundizar en los temas que se tratan en la universidad” [A36]; “Ha supuesto mucho trabajo, pero también es cierto que he aprendido mucho” [A11].

Conclusiones

Teniendo en cuenta que este trabajo alude a la fase formativa del proyecto descrito, las conclusiones se refieren al cumplimiento de los objetivos establecidos para esa misma fase, centrándonos en la percepción y opinión del alumnado sobre las sesiones y actividades descritas, y su uso y aplicación en el proyecto a desarrollar.

Según los resultados obtenidos en el apartado de la relación entre la teoría y la práctica del proyecto, algunas respuestas indican una necesidad de trabajar específicamente la escritura creativa en la universidad, aspecto que, aun habiéndolo

llevado a la práctica en la formación previa a la ejecución del álbum, parece no haber sido asimilado por el alumnado suficientemente, quizás por no estar totalmente sistematizado en ninguna etapa de la formación reglada (Alonso, 2001). Aunque realmente las observaciones hayan sido pocas, consideramos que son relevantes para mejorar el proyecto en este sentido.

También se observa cierta incoherencia entre las afirmaciones del alumnado acerca de su dificultad en unir esa teoría con la práctica, y la valoración positiva realizada sobre el contenido tratado en la asignatura DLL. Esto demuestra que, en los proyectos basados en metodologías activas, el alumnado tiene una percepción del aprendizaje sobre las bases teóricas trabajadas muy baja, debido, quizás, a que no se ha evaluado de manera tradicional, principalmente basada en pruebas de memorización. Sin embargo, la aplicación práctica efectuada por los alumnos evidencia que habían interiorizado los conocimientos necesarios, sin detectarse en los álbumes creados por ellos ninguna incongruencia con la teoría ofrecida.

En relación a la metodología, observamos algo similar en cuanto a la formación para trabajar el pensamiento crítico en el aula, puesto que pese a ofrecer recursos variados y herramientas para poder diseñar una propuesta didáctica adecuada, el alumnado es aún reticente a realizar consultas reiterativas sobre estos materiales como elementos de apoyo. Los resultados nos llevan a replantear la necesidad de incidir en el trabajo previo y en la posible utilización de ejemplos que el profesorado ofrece a sus alumnos en contextos reales, ya que trabajar cualquier competencia requiere de una formación específica. Estos aspectos no están aún completamente asimilados en nuestro sistema educativo (Santiago-Rivera, 2016) y, además, hay que tener presente la complejidad que supone trabajar con el alumnado el pensamiento crítico y la reflexión en torno a distintos temas sociales (Zelaeta & Camino, 2018).

Respecto al tratamiento de las migraciones en la fase I del proyecto, la mayoría de alumnos afirma haber desarrollado un cambio de perspectiva acerca de ese fenómeno. Por tanto, observamos que, partiendo de conocimientos previos y aportando después recursos y actividades que ofrezcan otras perspectivas sobre las migraciones y sus protagonistas –como, por ejemplo, los testimonios personales o los recursos audiovisuales–, se puede fomentar un cambio en las ideas preconcebidas del alumnado sobre este y otros temas controvertidos. Además, los ejercicios previos, como la entrevista a una persona que ha vivido un proceso de migración, y la narración de su historia de vida, les ha servido como ejemplo e inspiración al ofrecer puntos de vista mucho más diversos sobre este fenómeno.

Finalmente, el hecho de que todos los alumnos consideren que el trabajo creativo les ha facilitado ofrecer distintos enfoques respecto a las migraciones refuerza, una vez más, la idea de que los álbumes ilustrados son efectivos para trabajar el pensamiento crítico y los temas controvertidos (Colomer, 2012; Gómez & Gonzalo, 2020; Lapeña-Gallego & Hidalgo-Rodríguez, 2017; Ruíz-Guerrero & Molina-Puche, 2020; Vara, 2016) y que el trabajo creativo es una herramienta importante para poder proyectar esas perspectivas a través de la ficción (Encabo et al., 2012)

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Introducción: A. S-M.- U. L.; Temas conflictivos para trabajar las migraciones: U. L.; Álbumes ilustrados y educación literaria: A. S-M.; Fase I del proyecto “Álbumes ilustrados para acercarnos a las migraciones”: A. S-M.- U. L.; Método: A. S-M.; Resultados: A. S-M.-U. L.; Conclusiones: A. S-M.- U. L.

Referencias

- Aguilar, C. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 77, 93-102.
- Aisemberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. I. (2001). *Una experiencia de historia oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular: Sociales y escuela*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación.
- Alonso, F. (2001). Escritura creativa. *Revista Tarbiya*, 28, 51-64.
- Ariño Altuna, M. E. (2008). Historias de vida e historia oral. En C. Guinot Viciano (Coord.), *Métodos, técnicas y documentos utilizados en Trabajo Social* (pp. 39-44). Universidad de Deusto.
- Arizpe, E. (2017). El drama humano en el libro-álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 25-35.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-25). Banco del libro/Gretel/FSM.
- Cooper, H. y Chapman, A. (Eds.). (2009). *Constructing History, 11-19*. Sage.
- Cotton, P. y Daly, N. (2015). Visualising Cultures: The “European Picture Book Collection” Moves “Down Under”. *Children’s Literature in Education*, 46, 88-106. <https://doi.org/10.1007/s10583-014-9228-9>
- Cox, M. (2020). *La magia de leer en voz alta. Los beneficios intelectuales y emocionales de la narrativa oral en niños y adultos*. Urano.
- Cuesta, R. (2009). Memoria, Historia y didáctica crítica. *Cuadernos México (Consejería de Educación de la Embajada de España en México)*, 1, 9-17.
- Díez Gutiérrez, E. J. y Carbonell i Sebarroja, J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Driggs, C. y Sipe, L. (2007). A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273-280.
- Encabo Fernández, E., López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2012). Un estudio sobre el

- uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, 358, 406-425. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-084>
- Feliu, M. y Hernández Cardona, X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko álbum ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak* [Las posibilidades que ofrecen los álbumes ilustrados y la interacción de la clase para avanzar en la enseñanza y aprendizaje de la literatura] [Tesis doctoral, Universidad de Mondragón]. Repositorio institucional de la Universidad de Mondragón. http://ebiltegia.mondragon.edu/xmlui/bitstream/handle/20.500.11984/1577/Haizea_Galarraga_Tesia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez, P. y Gonzalo, P. (2020). Álbum ilustrado, comprensión lectora y aprendizaje/servicio: una propuesta didáctica. En A. Díez y R. Gutierrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 256-265). Octaedro.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Johnston, I., y Bainbridge, J. (Eds.). (2013). *Reading Diversity through Canadian Picture Books: Preservice Teachers Explore Issues of Identity, Ideology, and Pedagogy*. University of Toronto Press.
- Lapeña-Gallego, G. y Hidalgo-Rodríguez, M. C. (2017). El tratamiento de la memoria histórica en el álbum ilustrado Rosa Blanca. *Ocnos*, 16(1), 62-78. <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.1.1175>
- León, G. (2010). La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Ensayos Pedagógicos*, 5(1), 119-130. <https://doi.org/10.15359/rep.5-1.5>
- López-Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 43-51.
- López-Facal, R. y Santidrián V.M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Marín, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- Moreno, V. (2008). Literatura para ser leída, imitada y transformada. En C. Lomas, (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 179-208). Graó.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and Visual Literacy: The Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children. En N. Hall, J. Larson, y J. Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. SAGE Publications Ltd.
- O’Neil, K. (2010). Once Upon Today: Teaching for Social Justice with Postmodern Picturebooks. *Children’s Literature in Education*, 41, 40-51. <https://doi.org/10.1007/s10583-009-9097-9>

- O'Neil, K. (2011). Reading Pictures. Developing Visual Literacy for Greater Comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01026>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Extraído de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Permach, N. y Álvarez, A. (2020). La lectura literaria en la etapa de Primaria. En A. Díez, y R. Gutiérrez (Coords.). *Lecturas y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 801-811). Octaedro.
- Rayón, L., de las Heras, A. y Muñoz Martínez, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 103-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.39>
- Retolaza, I. (18 de octubre de 2018). *Euskal kulturaren transmisioaren etena hain sakona izan da, hezkuntzan ere transmisio lan hori egingo duenak ez duela horretarako gaitasunik. Eta ez da baliabiderik jarri, ez da kontzientziarik egon* [La interrupción de la transmisión de la cultura vasca ha sido tan profunda que quien realice dicho trabajo de transmisión en educación tampoco tiene capacidad para ello. Y no se han puesto recursos, ni ha habido una concienciación]. *HikHasi*, 231, 16-23. http://www.hikhasi.eus/Albistegia/20181016/Iratxe_Retolaza:_Euskal_kulturaren_transmisioaren_etena_hain_sakona_izan_da_hezkuntzan_ere_transmisio_lan_hori_egingo_duenak_etz_duela_horretarako_gaitasunik.Eta_ez_da_baliabiderik_jarri_ez_da_kontzientziarik_egon
- Retolaza, I. y Serrano, A. (2014). Zer garrantzia du heziketa literarioak eta zeintzuk dira horren gakoak? [*¿Qué importancia tiene la educación literaria y cuáles son sus claves?*]. *Hik Hasi*, 185, 36-38.
- Ricardo, C. y Balça, A. (2021). Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 95-114. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.13486>
- Ruiz, U. (2000a). La comprensión y la expresión orales. En U. Ruiz (Coord.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 187-216). Síntesis.
- Ruiz, U. (2000b). Enseñar la lengua oral. En U. Ruiz (Coord.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 187-216). Síntesis.
- Ruiz Guerrero, L. y Molina-Puche, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para Educación Primaria a partir de un caso paradigmático: "Eric", de Shaun Tan. *Contextos educativos*, 22, 63-78. <http://doi.org/10.18172/con.3084>
- Ruiz Guerrero, L. y Molina-Puche, S. (2020). Redimensionar simbólicamente el Holocausto: álbumes ilustrados para su abordaje en Educación Primaria. *CLIO. History and History teaching*, 46, 110-121. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465279
- Ruiz Guerrero, L. y 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. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>
- Santiago-Rivera, J. A. (2016). La acción didáctica de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria* (pp. 63-104). Síntesis.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Sardi, V. (2013) Estéticas para la infancia: El libro álbum como género de ruptura. *Boletín de arte*, 13,67-71.
- Serrano, A. (8 de abril de 2020). Kulturak eguneroko bizimodu azkarrean arnasa hartzeko aukera eskaintzen du, ez da denbora galtze bat [La cultura ofrece un respiro ante la cotidianeidad acelerada, no es una pérdida de tiempo]. *HaziHezi* 32, 22-26.
- Silva-Díaz, C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 23-33.
- Valero-Matas, J. A., Coca, J. R., y Valero-Oteo, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. *Papeles de población*, 20(80), 9-45
- Vara, A. (2016). El tradicional tópico de la muerte en el aula de educación infantil: análisis de álbumes ilustrados. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, 14. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.8>
- Zelaieta Anta, E. y Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 197-214.

Anexo I. Preguntas del cuestionario sobre la fase formativa del proyecto (Fase I)

Preguntas relacionadas con la dimensión literaria y creativa

Pregunta 6: Con este proyecto me he dado cuenta que la creación artística se debe trabajar en el aula

No=0; Sí=1; No lo tengo del todo claro=2

Pregunta 7: En este trabajo de creación, me siento capaz de relacionar la parte teórica del código del álbum ilustrado con la parte práctica

No=0; Sí=1; Sólo en algunos aspectos=2

Pregunta 7.1: Si en la pregunta anterior has respondido "Solo en algunos aspectos", señala en cuál.

Personajes=0; código del álbum=1; narrador=2; palabras=3; relación palabras-imágenes=4; otros=5

Pregunta 27: El proyecto me ha servido para darme cuenta de la necesidad de recursos específicos al alumnado de primaria a la hora de trabajar la creatividad

No=0; A medias=1; Suficiente=2; Totalmente=3

Pregunta 28: El proyecto me ha servido para conocer más a fondo el álbum ilustrado, así como para adquirir conocimientos sobre su código.

No=0; A medias=1; Suficiente=2; Totalmente=3

Preguntas relacionadas con la dimensión crítica y (auto)reflexiva

Pregunta 10: A la hora de preparar las preguntas de reflexión, he hecho uso de los materiales que se me han ofrecido (artículos sobre los álbumes ilustrados, ejemplos de álbumes llevados a cabo, parte teórica, etc.).

No=0; pocas veces=1; varias veces=2; muchas veces=3

Pregunta 16: Las investigaciones sobre los migrantes y las historias de vida tienen relación con el álbum que hemos creado

No=0; sí=1

Pregunta 25: Este proyecto me ha servido para ampliar mi visión/mirada sobre las migraciones

No=0; a medias=1; suficiente=2; totalmente=3

Pregunta 26: Este proyecto pone en valor el trabajo creativo, y sirve para mostrar que se puede ofrecer la perspectiva que se quiera sobre un tema en concreto a través de la ficción

No=0; a medias=1; suficiente=2; totalmente=3

Pregunta 29: Este proyecto ha sido útil para saber cómo tratar y cómo trabajar la reflexión y el pensamiento crítico sobre temas conflictivos

No=0; a medias=1; suficiente=2; totalmente=3

Preguntas relacionadas con ambas dimensiones

Pregunta 32: Expón cualquier sugerencia o propuesta que tuvieras para mejorar el proyecto.

Pregunta 33: ¿Añadirías alguna otra observación u opinión al respecto (sobre el proyecto, trabajo individual o grupal, etc.)?