



VII Encontro Internacional  
de Formação na Docência  
*7th International Conference  
on Teacher Education*

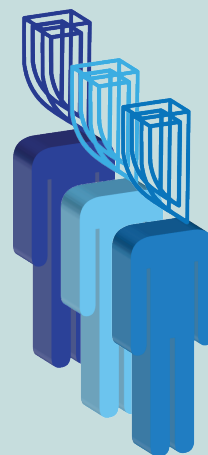
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
IPB - Bragança - PORTUGAL

# livro de atas conference proceedings

[incte.ipb.pt](http://incte.ipb.pt)

**inct'e'23**  
international  
conference on  
teacher education

Bragança . 2023



**Título | Title**

VII Encontro International  
de Formação na Docência: Livro de Atas

7th International Conference  
on Teacher Education: Conference Proceedings

**Editores | Editors**

Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes, Paula Vaz  
Instituto Politécnico de Bragança

**Editores Gráficos | Graphic Editors**

Jacinta Costa, Carlos Casimiro da Costa  
Instituto Politécnico de Bragança

**Apoio Técnico | Technical Support**

Clarisse Pais

**Publicação | Publisher**

Instituto Politécnico de Bragança

**Morada | Address**

Escola Superior de Educação de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
5300-253 Bragança . Portugal  
<http://incte.ipb.pt/>  
[incte@ipb.pt](mailto:incte@ipb.pt)

**ISBN**

978-972-745-318-4

**HANDLE**

<http://hdl.handle.net/10198/28160>

**DOI**

<https://doi.org/10.34620/incte.2023>



### Presidência da Comissão Organizadora | Conference Chairs

Cristina Mesquita | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Comissão Organizadora | Organising Committee

Ana Raquel Prada | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Elisabete Mendes Silva | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Jacinta Costa | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Luís Castanheira | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Maria da Conceição Martins | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Paula Vaz | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Rui Pedro Lopes | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Secretariado | Secretariat

André Brasil | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Cristiana Ribeiro | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Maria Luísa Azevedo | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Nelson Quina | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Patrícia Teixeira | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Ricardo Ramos | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Rosilda Reichert | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Samir Zedam | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Sandra Gonçalves | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Organizado por | Organised by



### Apoios | Sponsors



## Comissão Científica | Scientific Committee

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)  
Alexandra Soares Rodrigues (IPB, Portugal)  
Alexia Dotras Bravo (IPB, Portugal)  
Amélia Marchão (IPPortalegre, Portugal)  
Ana Claudia Loureiro (IPB, Portugal)  
Ana Garcia Valcárcel (USAL, Espanha)  
Ana Lúcia Pinto (IPB, Portugal)  
Ana Paula Florêncio Aires (UTAD, Portugal)  
Ana Paula Laborinho (FEA, Portugal)  
Ana Paula Martins (UMinho, Portugal)  
Ana Raquel Prada (IPB, Portugal)  
Angelina Sanches (IPB, Portugal)  
António Domingos (ULisboa, Portugal)  
António Guerreiro (UALgarve, Portugal)  
António Nóvoa (ULisboa, Portugal)  
António Vasconcelos (IPS, Portugal)  
Ariana Cosme (UPorto, Portugal)  
Assunção Folque (UEvora, Portugal)  
Carla Araújo (IPB, Portugal)  
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)  
Carlos Neto (ULisboa, Portugal)  
Carlos Teixeira (IPB, Portugal)  
Carlos Silva (UMinho, Portugal)  
Catarina Vasques (IPB, Portugal)  
Chee Hoo Lum (NIENTU, Singapura)  
Christine Pascal (CREC, Reino Unido)  
Cláudia Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)  
Daniela Gonçalves (ESEPF, Portugal)  
Delmina Pires (IPB, Portugal)  
Domingos Fernandes (ULisboa, Portugal)  
Eduardo Lopes (UEvora, Portugal)  
Elisabete Mendes Silva (IPB, Portugal)  
Elza Mesquita (IPB, Portugal)  
Evangelina Bonifácio (IPB, Portugal)  
Feliciano Henriques Veiga (ULisboa, Portugal)  
Fernando Martins (IPC, Portugal)  
Flávia Vieira (UMinho, Portugal)  
Gabriela Portugal (UAveiro, Portugal)  
Gianina Ana-Massari (UAICDlasi, Roménia)  
Graça Santos (IPB, Portugal)  
Helena Rocha (UNova, Portugal)  
Henrique Teixeira-Gil (IPCB, Portugal)  
Ilda Ribeiro (IPB, Portugal)  
Isabel Cabrita (UAveiro, Portugal)  
Isabel Mociño-González (UVigo, Portugal)  
Isabel Chumbo (IPB, Portugal)  
Isabel Vale (IPVC, Portugal)  
Isolina Oliveira (UAberta, Portugal)  
Jacinta Costa (IPB, Portugal)  
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)  
João Cristiano Cunha (IPB, Portugal)  
João Formosinho (UMinho, Portugal)  
Joaquim Machado (UCP, Portugal)  
Jorge Ramos do Ó (ULisboa, Portugal)  
José Manuel Cardoso Belo (UTAD, Portugal)  
Juan Carlos Hernandez Beltran (USAL, Espanha)  
Juan Gavilan (UConcèpcion, Chile)  
Juan R. Coca (UVa, Espanha)  
Juha Lahtinen (TAMK, Finlândia)  
Júlia Oliveira-Formosinho (UCP, Portugal)  
Leoncio Veja Gil (USAL, Espanha)  
Leonor Santos (ULisboa, Portugal)  
Letizia Cinganotto (INDIRE, Itália)  
Lídia Machado dos Santos (IPB, Portugal)  
Lídia Sanz Molina (UVa, Espanha)  
Lina Fonseca (IPVC, Portugal)  
Lourdes Montero (USC, Espanha)  
Luís Barbeiro (IPLeiria, Portugal)  
Luciana Cabral Pereira (UTAD, Portugal)  
Lucía Casal de la Fuente (UVigo, Espanha)  
Luís Castanheira (IPB, Portugal)  
Luís Menezes (IPV, Portugal)  
Luís Sebastião (UEvora, Portugal)  
Luisa Panichi (UPisa, Itália)  
Manuel Meirinhos (IPB, Portugal)  
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)  
Maria Mezquita-Fernández (UVa, Espanha)  
Maria Assunção Flores (UMinho, Portugal)  
Maria da Conceição Martins (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Roldão (UCP, Portugal)  
María Alonso-Cortés (ULEón, Espanha)  
Maria Figueiredo (IPV, Portugal)  
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)  
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)  
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)  
Marília Castro Cid (UEvora, Portugal)  
Maja Ljubetic (USplit, Croácia)  
Mário Cardoso (IPB, Portugal)  
Mark Daubney (IPLeiria, Portugal)  
Marta Saracho Aranaíz (IPPorto, Portugal)  
Mercedes López-Aguado (ULEón, Espanha)  
Michiel Heijnen (MAcademy, Netherlands)  
Miguel Guerra (UMálaga, Espanha)  
Miguel Ribeiro (UCampinas, Brasil)  
Nélia Amado (UALgarve, Portugal)  
Neusa Branco (IPSantarém, Portugal)  
Nuno Paulo Santos (IPB, Portugal)  
Olga Santos (IPLeiria, Portugal)  
Paula Maria Barros (IPB, Portugal)  
Paula Vaz (IPB, Portugal)  
Paula Quadro Flores (IPPorto, Portugal)  
Paulo Afonso (IPCB, Portugal)  
Pedro Mucharreira (ULisboa, Portugal)  
Pedro Tadeu (IPG, Portugal)  
Pilar Gútiéz Cuevas (UCMadrid, Espanha)  
Rosa Novo (IPB, Portugal)  
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)  
Rui Trindade (UPorto, Portugal)  
Rui Vieira (UAveiro, Portugal)  
Sandie Mourão (UNova, Portugal)  
Sandra Regina Soares (UNEB, Brasil)  
Sani Rutz da Silva (UTFPR, Brasil)  
Sara Barros Araújo (IPPorto, Portugal)  
Sofia Bergano (IPB, Portugal)  
Sónia Galinha (IPSantarém, Portugal)  
Sonia Rodríguez Cano (UBU, Espanha)  
Susana Carreira (UALg, Portugal)  
Susana Colaço (IPSantarém, Portugal)  
Susana Gómez Redondo (UVa, Espanha)  
Tony Bertram (CREC, Reino Unido)  
Vanessa Delgado Benito (UBU, Espanha)  
Vítor Gonçalves (IPB, Portugal)

Resíduos ou lixo? Ameaça ao desenvolvimento sustentável e desafio à educação ambiental . . . . .	469
<i>Sara Sofia Martins Reis, Maria da Conceição Martins</i>	
Vozes de comunidades educativas para a formação inicial e contínua de professores/as em ED . .	481
<i>Cecília Fonseca, Sílvia Franco, Sandra Fernandes</i>	
<b>Práticas Pedagógicas no Ensino Superior</b> . . . . .	<b>493</b>
A influência das experiências no internato médico na escolha da especialidade médica . . . . .	495
<i>Vinicius Lopes Marinho, Nélia Amado</i>	
Apreensão de competências no ensino superior nos domínios artísticos: relato de prática . . . . .	507
<i>Maria do Rosário da Silva Santana, Helena Maria da Silva Santana</i>	
Conquistas e limites da experiência de mobilidade académica internacional . . . . .	518
<i>Marizete Righi Cechin, Miguel Archanjo de Freitas Junior</i>	
Contribuições do Geogebra para a apreensão de conceitos relativos aos espaços vetoriais . . . . .	530
<i>Edite Cordeiro, Paula Maria Barros</i>	
Da universidade à escola: desafios na formação inicial de professores . . . . .	542
<i>Isabel Barbosa</i>	
Desenvolver o pensamento computacional através do jogo de mesa Tichu . . . . .	554
<i>Ana Gonçalves, Hélder Sousa, André Joaquim, Ana Paula Aires, Paula Catarino</i>	
Developing ecological thinking in university students . . . . .	566
<i>Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile</i>	
Digitalização e impressão 3D de uma locomotiva num contexto baseado na metodologia STEAM	577
<i>Kauam Piacentini, Hellen Carvalho, Jorge Santos, João Rocha</i>	
Diseño y valoración de una actividad sobre energía: emociones generadas en futuros maestros de primaria . . . . .	587
<i>Óscar González Iglesias, Juan Carlos Rivadulla López, Yolanda Golías Pérez, Marisol Rodríguez Correa</i>	
Escenarios bélicos en LIJ: estudio comparado para la sensibilización cívica en el aula de ELE . .	598
<i>Alexia Dotras Bravo, Filipa Raquel Veleda Santos</i>	
Metodologia STEAM aplicada à digitalização de edifícios históricos em Bragança: uma nova abordagem . . . . .	610
<i>Hellen Carvalho, Kauam Piacentini, Jorge Santos, João Rocha</i>	
Os ODS em unidades didáticas de língua inglesa: revisitando a proposta . . . . .	622
<i>Ana E.L. Gebara, Sandra Moreira</i>	
Perceções dos estudantes do ensino superior sobre uma abordagem pedagógica na unidade curricular de álgebra linear . . . . .	633
<i>Gabriela Gonçalves, Luís M. Afonso</i>	
Poemas para crianças e adolescentes em programas escolares e universitários? . . . . .	643
<i>Ana Boura</i>	
Reflexão sobre as formas de acesso à profissão docente no ensino superior no contexto moçambicano . . . . .	657
<i>Nharongue David Araujo, Evangelina Bonifácio</i>	

## Escenarios bélicos en LIJ: estudio comparado para la sensibilización cívica en el aula de ELE

## War scenarios in the LIJ: a comparative study for civic awareness in the ELE classroom

Alexia Dotras Bravo<sup>1</sup>, Filipa Raquel Veleda Santos<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-5851-765X> <https://orcid.org/0000-0002-4336-132X>  
 alexia@ipb.pt, filipa.santos@ipb.pt

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Bragança/Centro de Literatura Portuguesa, Portugal

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Bragança/e-LITE

### Resumen

Además de novelas y obras narrativas variadas de orientación más bien juvenil, también existe en los últimos años una aproximación interesante a la temática bélica en el álbum ilustrado pensado para todas las edades y para todos los receptores, aunque la tradición ilustrada bélica pueda remontarse a cómics en la época franquista e incluso a tebeos sobre la II Guerra Mundial en Estados Unidos. *O soldado João* de una escritora consagrada en Portugal, Luísa Ducla Soares, *10 petits soldats* de Gilles Rapaport, *La partida del soldado*, de Javier de Isusi, *Cañones y manzanas* de Adela Turin y Sophie Giles, *Rosa Blanca* de Inocenti, *La composición* de Antonio Skármeta y Alfonso Ruano, o *El enemigo* de Davide Cali y Serge Bloch, entre varios títulos. El objetivo final de este estudio se centra en un objeto definido: ofrecer un canon de literatura infantil y juvenil (LIJ) ilustrada sobre soldados y conflicto bélico en español para el alumno/a extranjero/a portugués/a de enseñanza superior, además de la conciencia emergente sobre el conflicto, la sensibilización de temas periféricos o incómodos en el aula y la comparación final entre el texto emblemático de Luísa Ducla Soares y el de Rapaport, como ejemplo no ibérico.

**Palabras clave:** LIJ, Español Lengua extranjera (ELE) y enseñanza superior, literatura de soldados, álbum ilustrado.

### Abstract

In addition to novels and varied narrative works of a rather youthful orientation, there has also been an interesting approach to the war theme in recent years in the illustrated album designed for all ages and for all recipients, although the war illustrated tradition can be traced back to comics in the Franco era and even comics about World War II in the United States. *O soldado João* by a renowned writer in Portugal, Luísa Ducla Soares, *10 petits soldats* by Gilles Rapaport, *La partida del soldado*, by Javier de Isusi, *Cañones y manzanas* by Adela Turin y Sophie Giles, *Rosa Blanca* by Inocenti, *La composición* by Antonio Skármeta y Alfonso Ruano, or *El enemigo* by Davide Cali y Serge Bloch, among various titles. The final objective of this study is focused on a defined object: to offer an illustrated LIJ canon on soldiers and war conflict in Spanish for the Portuguese foreign student of

higher education, in addition to the emerging awareness of the conflict, the sensibilization of peripheral or uncomfortable issues in the classroom and the final comparison between the emblematic text of Luísa Ducla Soares, and the one by Rapaport, as a non-Iberian example.

**Keywords:** LIJ, ELE and higher education, soldiers' literature, illustrated album.

## 1 Introducción

Antes incluso de la recuperación de la memoria histórica a través de leyes y reconocimientos de variada índole y con una cierta normalización del acercamiento a la guerra civil, las novelas juveniles de tema bélico proliferaron en los últimos años en España, tales como las novelas para adultos. La multiplicación en este último caso se puede observar en novelas sobre guerra civil y posguerra, ya que a partir de 2000 se disparan los títulos, algunos de los cuales tuvieron gran transcendencia de público y de crítica e incluso fueron adaptados al cine. El asunto se trata desde una perspectiva más rigurosa e histórica que en otras obras anteriores de tipo bélico, surgida a partir de la crítica en los estudios poscoloniales, y se muestra con un mayor impacto en los medios de comunicación y en la sociedad.

Por su parte, en la LIJ internacional los asuntos habituales varían de la segunda guerra mundial y otras guerras internacionales a la guerra civil española. Para este tema han salido a la luz varios volúmenes temáticos sobre conflictos bélicos, especialmente en el ámbito de LIJMI, ANILIJ y el sistema científico de LIJ gallego, desde 2004 (Pardiñas & Rechou, 2004) hasta la actualidad, algunos hitos sobre el conflicto bélico y la literatura infantil se destacan en la red temática (Kenfel, García, & García, 2005; Roig, Lucas, & Soto, 2008; Rechou, Kenfel, & Ramos, 2012; Rechou & Kenfel, 2014; Fernández et al., 2015; Rechou, López, & Rodríguez, 2016; Vázquez & Rechou, 2017; Agrelo, 2017) y fuera de ella (Fárres, 2022). Destacan algunos títulos emblemáticos sobre la guerra civil desde los años ochenta, en la narrativa de LIJ, como *Crónicas de media tarde* (1983-1987) de Juan Fariás, *Celia en la revolución* (1987) de Elena Fortún, *Silencio en el corazón* (1999) de Jaume Cella o *Noche de alacranes* (2015) de Alfredo Gómez Cerdá, además de conferir relieve en los comentarios finales a relatos en gallego como *A teima de Xan* (1991) de Antonio García Teijeiro, *Noite de voraces sombras* (2002) de Agustín Fernández Paz o *A sombra descalza* (2006) de An Alfaya, entre otros.

La temática bélica en la narrativa infantil y juvenil se ha situado en el eje central porque hace suyo un argumento fundamental en la época posmoderna: la historia y sus puntos de vista, sobre todo a partir del nacimiento de la crítica poscolonial (Olaziregui, 2008). De esta forma, la LIJ se suma a la abundancia de textos –a finales del siglo XX– que pretenden restituir el pasado, casi siempre del lado del vencido y a favor de sistemas democráticos libres. Pero no solo eso, sino que es necesario establecer herramientas para que la mediación lectora, sean maestros, profesores, bibliotecarios o cualquier otro nexo de unión entre el libro y el lector, se pueda instaurar con la sensibilidad y madurez pedagógica que requiere un tema tan complejo (Vázquez & Rechou, 2017).

Con todo, no se trata de abordar un contenido tan amplio como la LIJ y la guerra, ya que el género propuesto es el álbum ilustrado, explotado desde la perspectiva académica, por un lado, y desde la promoción de la lectura, la aproximación oral y espectacular al álbum

ilustrado y los conflictos bélicos como los de Mociño (2018) o los de Ferreira (2017; 2019).

En las actuales aulas de enseñanza superior en Portugal, ya sea por los programas de movilidad, ya sea por el evidente panorama de heterogeneidad cultural o ya sea por las constantes migraciones actuales, podemos contar con una variada procedencia en las clases, de origen preferentemente africano y brasileño. Afrontar el tema bélico y su contrapartida deseada (la paz) desde el esteticismo y simbolismo del álbum ilustrado (como una de las herramientas estratégicas de la asignatura de Literatura Infantil), nos pareció adecuado y necesario para un aula multicultural, donde la lusofonía es la base común, pero donde todavía prevalece la memoria de las guerras coloniales y la conquista del Brasil:

siempre contribuyendo a despertar conciencias, a conocer las consecuencias negativas de los conflictos bélicos y a ayudar al lectorado infantil y juvenil a gestionar situaciones conflictivas de una manera pacífica en sus relaciones sociales y personales. (Ferreira Boo, 2017, pp. 50-51)

El marco teórico expuesto hasta ahora justificaría la metodología sobre el empleo didáctico de sensibilización y conciencia reservado a los álbumes ilustrados de origen bélico en aulas multiculturales universitarias en Portugal. Por ello, tomamos como punto de partida legal el *Referencial de Educação para o Desenvolvimento* (Camões et. al. 2016). En él se defiende que la escuela debe tener un papel fundamental en todos los niveles y ciclos de educación y enseñanza, que es necesario proporcionar a los alumnos/as la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades y la promoción de valores, actitudes y comportamientos que puedan permitirles la comprensión crítica, así como la participación informada cuando existan desafíos locales y globales que contribuyen a la construcción de un mundo más justo, inclusivo y solidario. Sostiene que dentro de las clases hay que favorecer la sensibilización para temas que son comunes, que acontecen a diario, que no son fáciles de abordar, pero que hay que dialogar sobre ellos. En este documento se explica también la importancia de la sensibilización hacia diferentes temas, siendo que uno de los puntos abordados es la paz:

A sensibilização e a educação para o desenvolvimento contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividades educativas e de sensibilização da opinião pública baseadas nos valores dos direitos humanos, da responsabilidade social, da igualdade de género e num sentimento de pertença a um só mundo. Tais abordagens e atividades baseiam-se também em ideias e perceções das disparidades, bem como na participação em ações democráticas que influenciam as situações sociais, económicas, políticas ou ambientais que afetam a pobreza e o desenvolvimento sustentável. (Camões et al. 2016, p. 2)

Por su parte, y desde un punto de vista más global, y no solo en Portugal, la *Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible* presenta 17 objetivos para transformar el mundo de la sociedad y del planeta cuya base consiste en solucionar las necesidades humanas ya sea en los países desarrollados como en los países emergentes. Dejando de lado la utopía que impregna esta Agenda en su ejecución plena, dentro de estos objetivos, uno de los más importantes para sustentar nuestra fundamentación en este artículo, es la educación de calidad. Este objetivo asume como propósito garantizar el acceso a la educación inclusiva,

de calidad y equitativa, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos/as. Hay varios puntos o metas que hay que cumplir, del que destacamos la importancia de la cultura de la paz, tan importante no solo en esta época, como a lo largo de la historia:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2016, p. 9)

## 2 El álbum ilustrado bélico en el aula de ELE

Sin entrar en debates ideológicos, los dos álbumes escogidos para el aula de ELE tratan la guerra como un hecho en sí, es la guerra en abstracto, la cual es rechazada desde el pacifismo más o menos amargo. En este sentido, se desvinculan de otros textos claramente posicionados de la época. Por ello, se ha buscado la diferenciación para obtener resultados contrastivos, propios de las exégesis comparadas de textos literarios pertenecientes a sistemas literarios divergentes que, sin embargo, no eluden el problema bélico.

El primero resultado consiste en el análisis contrastivo de sentido hermenéutico en el texto, con referencias constantes a la imagen, sobre todo como símbolo y signo, se ha realizado no desde una perspectiva artística, sino con el objetivo de aprehender el tema universal subyacente. Además, el tópico recurrente del soldado servirá de telón para analizar cómo se enfrentan de manera diferente la figura del soldado y su controvertida relación con el conflicto. Por tanto, desde una perspectiva hermenéutica, pretendemos examinar las vertientes ética y estética imbricadas en estos álbumes de apariencia visual bastante divergente pero con un asunto común.

Además, como un resultado didáctico más evidente desde la perspectiva pedagógica, al introducir estos dos álbumes en el aula de ELE, nos es permitido abordar un asunto complicado, violento, triste e incómodo, pero que es real y que es el contexto de diferentes partes del mundo actualmente. De esta manera, conseguimos transmitir diferentes valores a los alumnos/as sobre este tipo de asuntos, además de ayudar a que ellos/as desarrollen capacidades de comprensión, crítica y análisis literario –relacionados con el objetivo y resultado filológico –, así como concienciación cívica, que les van a conceder valores, actitudes y comportamientos para que participen en la construcción de un mundo más solidario, inclusivo, justo y, consecuentemente, más pacífico –más vinculado con la consecución didáctica. Defendemos, por tanto, el desarrollo y el crecimiento de estas habilidades emocionales en los alumnos/as a partir de la educación estética literaria y consideramos que el sistema escolar desde el inicio debería implementar en sus clases, ya que cada vez más se defiende que la educación tiene que beneficiar la sensibilización hacia aspectos relacionados con el lado más humano de las personas.

En relación al tipo de género –el álbum ilustrado– que ponemos sobre la mesa, resulta sintomático que en una de las primeras publicaciones sobre guerras y conflictos específicamente (*Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos*

*sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*) podemos encontrar algunas aproximaciones al álbum ilustrado bélico específicas de un autor, como es el caso de Egon Mathiesen, artista danés del inaugural álbum ilustrado en el primer tercio del siglo XX y que trata el tema de la guerra en los años cuarenta, tras la II Guerra Mundial (Christensen, 2005). Mathiesen busca la comunión entre lo estético y lo ético, línea similar a la que nos aproximamos nosotras. En su caso lo aborda desde la perspectiva como ilustrador y educador, mientras que en el nuestro, consideramos imprescindible el análisis textual lingüístico hermenéutico, aunque el concepto “texto del álbum” o “iconotexto” nos parece más acertado para tratar esta unidad indisoluble de palabra y texto (Zaparaín-González, 2010, p. 30), *but this promotion of aesthetic education is linked to the point of view that picture books can and should educate children to become responsible citizens in a democratic society* (Christensen, 2005, p. 164).

Algunos ejemplos de cómo se trata la guerra en el álbum ilustrado se pueden observar en Torrijos (2005), que se remonta a *Donde viven los monstruos* (Sendak, 1963) como el comienzo de la concienciación ética en el mensaje bélico, pero sin embargo se pueden encontrar antecedentes previos en el contexto internacional, como *The story of Ferdinand* –también citado en el estudio de Torrijos–, de Munro Leaf en 1935, originalmente en inglés con ilustraciones de Robert Lawson, claramente crítica con la actitud española un año antes del estallido de la Guerra Civil. Este álbum, ganador de un premio Óscar en 1938 en la versión cinematográfica de Walt Disney, fue recuperado por la editorial Lóguez en 1987, con un cierto toque dulce afeminado en el protagonista en las ilustraciones de Werner Klemke –y así percibido por algunos de sus lectores, que lo han convertido en un toro homosexual– olvidando el contexto bélico y la reacción pacifista en que fue concebido.

A pesar de la afirmación de Torrijos (2005) de que será “a partir de la década de los setenta cuando el tema de la guerra empezó a incorporarse a la LIJ, junto al sexo, la religión o la política” (p. 139), podemos remontarnos al cómic, como un género no solo próximo sino precursor, y a las series de aventuras de guerra, desde las revistas pro franquistas como *Flechas y Pelayos*, menos tendenciosa que *Hazañas Bélicas*, pensadas para varones.

De la caracterización ideológica gradativa de Torrijos (2005) (“en pro de la guerra”, “apoyo condicional”, “en contra de la guerra”, “indiferencia”) consideramos que los dos álbumes en cuestión se podrían incorporar a la ideología “en contra de la guerra”, siendo *10 petits soldats* el que presenta la mayor parte de las características de este apartado (“Devastación física y psicológica, destrucción de los bienes, cambios en el estilo de vida involuntarios, pérdida de inocencia” p. 141), mientras que la actitud ingenua de João parece comprometerlo menos ideológicamente hablando.

Para Mociño (2018), en los álbumes que pone en comparación –pero que es perfectamente extrapolable a otras obras sobre guerra–, existe esa lectura multimodal y especialmente sensible:

Narración e imágenes configuran en estos álbumes ilustrados dos lenguajes complementarios, pues al texto se une la fuerza que las ilustraciones le imprimen a la lectura literaria, que implica connotaciones de crecimiento personal, afectivo, literario y de goce íntimo y que, en el caso de los conflictos como los recreados en *Fume* y *O Principio*, permiten aproximarse a ellos a través de la sensibilidad artística y emocional del conjunto de ambos códigos. (Mociño, 2018, p. 20)

Torrijos (2005) utiliza un corpus de álbum algo lato, donde *La bruja doña Paz* quizás no responde al prototipo de álbum ilustrado. Además del mismo, que ha empleado para clasificarlos una gradación que oscila de la querencia al rechazo, destacamos otros álbumes, muy productivos en el aula para trabajar textos algo más largos y con objetivos literarios, visuales y sociales a medio plazo o para todo el semestre, como *La composición* (1998) de Antonio Skármeta e ilustración de Alfonso Ruano, con un texto cotidiano de intriga *in crescendo* y un final sorprendentemente tierno y pícaro, que relaja el contenido duro y amargo de *Seis hombres*, por ejemplo. De entre los citados en el tal corpus, queremos darle un especial énfasis a *Cañones y manzanas*, de Adela Turin y Sophie Giles, de 1978, por su cadencia poética textual, por los golpes de ironía, por la ilustración intencionadamente infantil, por la parodia de la violencia masculina, por el disparate racional. O también *Rosa Blanca* de 1987, escrita por Christophe Gallaz e ilustrada por Innocenti, magistralmente dibujada y estructurada. Cualquiera de estos alcanzaría de forma exitosa los objetivos para la paz, la inclusión y la convivencia que defienden los documentos gubernamentales manejados.

En los últimos tiempos la temática bélica se hace más reflexiva, reivindicativa, comprometida, y prolifera en forma de álbum ilustrado, a pesar de los antecedentes del cómic franquista mencionado, sobre todo la referente a la guerra civil española y la segunda guerra mundial, como ya se ha apuntado. En esta línea están los libros de Kalandraka, traducidos la mayor parte, como *La historia de Érika* (2004), *Comandante Hussi* (2007) y *¡Sálvate, Elías!* (2006), iniciativa que también siguen otras editoriales con *Fume* (2008), *La partida del soldado* (2011), *El enemigo* (2008), *Los conquistadores* (2004), *El ángel del abuelo* (2002), *El gran viaje del señor M.* (2008) o los clásicos *Seis hombres* (1972) y *La conejita Marcela* (1978), recuperados recientemente, por ofrecer una lista seleccionada de tendencias y clásicos contemporáneos que traen al aula multicultural actual una perspectiva poliédrica concienciada con la receptibilidad de alumnos/as de diferentes lenguas y sensibilidades. Sutilmente habla de conflictos bélicos, racistas, de resolución de dificultades a través de la violencia u temas similares –pero sin materializar en personajes soldado– la gran cantidad de textos visuales que han proliferado en los últimos años, como *Emigrantes* (2007), *Zenobia* (2018), *Gritos en la arena* (2011), *Migrantes* (2019), *Sin fronteras* (2014), entre otros. Con esta lista, ni mucho menos cerrada, queremos contribuir a la ampliación del corpus con el doble objetivo de apreciar hermenéutica y didácticamente las obras señaladas.

### **2.1 10 petits soldats vs. O soldado João**

Por lo tanto, nos interesan los textos formados por la combinación de palabras e imágenes, el álbum ilustrado, que presenta algún antecedente relacionado con esta temática en la literatura infantil desde los setenta. Tal es el caso de uno de los dos aquí analizados, *O soldado João* (originalmente de 1973, como señala Ana Margarida Ramos, a pesar de la ausencia del dato en la edición que manejamos) mientras que el otro es más reciente, *10 soldados* de Gilles Rapaport, ya que salió de imprenta en 2002. En ese corpus no están ninguno de estos dos álbumes para analizar porque tampoco presenta un protagonista niño al que sorprenda la guerra y con su mirada horrorizada e ingenua (o en el camino de la pérdida de inocencia) la denuncie al lector u oyente. Son los propios soldados los protagonistas, más o menos infantilizados –claramente en el caso de João– por lo que escapa un poco al objetivo común:

reconstruir por medio de la palabra una infancia negada, una humanidad perdida. La escritura asume así el puesto de guardiana por excelencia de aquello que en nosotros queda de humano en unos momentos en los que el odio puede prevalecer en nuestro interior. (Polanco, 2000, s.n.)

Arnal Gil (2011) apunta en sus tesis sobre la presencia de la muerte en el álbum infantil aquella que es de tipo violento y procede de conflictos bélicos. En este caso, ya que el marco temporal se inicia en 1980 y termina en 2010, destaca *Rosa Blanca*, *Humo*, *El ángel del abuelo* y *El gran viaje del señor M*. Sin embargo, en este trabajo no vamos a centrarnos en la muerte a través de la guerra ya que, incluso, los álbumes tratados manifiestan un canto a la esperanza final, al menos en el caso de *O soldado João*. La muerte en *10 petits soldats* está casi ausente, porque afecta a un soldado enemigo, – aunque no exclusivamente– y no implica la desaparición de tragedia o de sensación desoladora por el fantasma de la guerra.

Tal es el caso de los dos álbumes. Con símbolos similares –como la flor que proporciona una metáfora paradójica en la guerra– se enfrentan de manera diferente a la figura del soldado y su controvertida relación con el conflicto. Como ya señalamos, desde una perspectiva hermenéutica, pretendemos analizar la vertiente ética y estética imbricadas en estos dos álbumes de apariencia visual bastante divergente, pero con un asunto común. Si tuviéramos que insertarlos en la gradación a favor o en contra de la guerra de Torrijos, ambos son claramente relatos pacifistas, que abogan por el fin del sinsentido con desenlaces inocentes, disparatados, sarcásticos o surrealistas.

El primer álbum, *10 soldados*, fue publicado por Gilles Rapaport –como él mismo indica en su web– en abril de 2002. La editorial Edelvives lo volcó ya al español en 2003, con traducción de P. Rozarena. El asunto es bélico, aunque no completamente. Los soldados deben ir a la guerra, ordenados por una reina tirana y maléfica, en el camino a la guerra se inicia la cuenta atrás y la baja de los personajes, dentro de la tradición, además, de los relatos enumerativos folclóricos en decreciente.

Sin alejarse completamente del estilo de Rapaport –que presenta claras semejanzas con el cómic más clásico y amable–, la preponderancia del negro desde la portada, en el caso del soldado, por ejemplo, y del trazo desdibujado de las escopetas, revelan un álbum más trágico de lo esperado en una colección infantil. Esta impresión se ve corroborada por la ilustración de la primera página, con el título en el lateral derecho, pequeño y casi desapercibido, que representa un ave rapaz a la caza de un pequeño ratón. Para Gemma Lluch se trata de una “buena metáfora del contenido de la narración: la guerra amenazante y el soldado que corre a escaparse” (Lluch, 2003, s. p).

La historia cuenta, en orden decreciente, la desaparición de los personajes, como tantos otros álbumes actuales. Tal es el caso de *Once damas atrevidas* (2007), *Un conto de galiñas* (2005) u otros, con la salvedad de que esta cuenta atrás no deja en el limbo a los personajes o, al menos, en un destino mejor o soñado. Pequeños accidentes (“se tuerce el tobillo izquierdo al pisar una piedra”), situaciones algo ingenuas (“Es alérgico y le entra el polen por la nariz. La batalla es desigual. Y Ginés se bate en retirada, con los ojos rojos y la nariz goteando”) o incluso surrealistas (“José se come todo lo que encuentra en la cocina. Y engorda tanto que no puede salir por la puerta”, “...se caen en un montón de estiércol. Cuando se levantan, sus uniformes son de color oscuro como los del enemigo”),

son las causas de esta cuenta atrás en los primeros cinco soldados, pero crece la tensión a medida que el número mengua. De hecho, de manera tangencial y casi desapercibida, la muerte asoma aquí, tratada de una forma banal en la escritura e impactante en la ilustración, en el soldado número siete: “En la batalla, Lorenzo pone la zancadilla a un enemigo, que cae sobre la bayoneta de Roberto. ¡Qué fatalidad!”.

Nos encontramos con un texto dulce en la primera mitad, con un punto humorístico, desmentido por la ilustración, más oscura y agresiva. De esta forma, la imagen sirve como contrapunto paradójico con relación al texto. Sin embargo, el tono trágico envuelve y aproxima imagen y texto al quedar cinco soldados (“Pero hoy no sabe siquiera por dónde tiene que ir. Y se pierde”). El matiz infantil desaparece progresivamente hasta un lenguaje que en su propia estructura o puntuación manifiesta confusión, miedo, soledad y horror: “Los 4 soldados van a la guerra muy juntos, como si tuvieran frío”, “La cabeza le da vueltas y vueltas como si bailase un vals, hasta que pierde la cabeza y se aleja del grupo”. Estos sentimientos se acercan más a la realidad que se vive en este tipo de situaciones bélicas en la escena internacional, lo que hace que el lado más sensible y emotivo de los alumnos/as se manifieste, mostrándolos más empáticos y conscientes de los derechos humanos que no existen en este tipo de conflictos.

En las últimas páginas el reconocimiento del personaje que resta se traduce en factor sorpresa. Ahora sabemos que el único soldado es el narrador que, sin tapujos, admite el miedo y la soledad de la guerra, a la que finalmente ha llegado, y con ella, la muerte, sin atisbos de ligereza expresiva:

Los 2 soldados van... yo no sé hacia dónde. No sé por qué. 2 simples soldados, temblorosos, bajo un sol de justicia.

El primero... Del primero nunca supe el nombre. Murió, nunca entendí cómo. La guerra acabó con él. Lo enterré bajo un montón de piedras y encima clavé unas ramas secas para recordarlo. (Rapaport, 2003, s. p.)

La solución solo puede ser la desertión, antes incluso que el enfrentamiento con el enemigo. La flor, el símbolo inocente que caracteriza a los diez soldados al inicio, “está muerta desde hace ya mucho tiempo”. El narrador protagonista, innostrado, abandona la tercera persona para enfrentarse literalmente con la tragedia de forma sencilla: “Me quito mi uniforme rojo y mi gran sombrero negro. Los dejo junto al fusil. Y me voy”.

Por su parte, *O soldado João* aparece con otra estética, mucho más amable e infantil, aunque cuenta con elementos comunes. El aspecto visual de ambos soldados –sombrio en el caso de *10 soldados* y alegre en el de *O soldado João*– es del siglo XIX, con vistosos trajes de guerra.

La primera doble página simboliza la dualidad de sentimientos con la alegría del animoso soldado João y la tristeza de la mujer que se queda en la aldea. Para Ana Margarida Ramos, la autora “parece realizar o elogio do homem simples e saudável –um homem bom– que se mantém fiel à sua origem rural, aos seus princípios e valores” (2004, p. 54). Un soldado sencillo que representa la inocencia y la comunión con la naturaleza porque “vinha de sachar milho, de regar cravos, de semear couve e manjericos”.

Sin embargo, no parte a la guerra como una desgracia, obligación o tragedia, sino que la asume como una parte de la vida en que el protagonista presenta un aire o actitud poco marcial y contradice las normas bélicas establecidas e incluso a las jerarquías mostradas –sargento, capitán y general–, porque “a instituição militar não consegue mudar a “alma” do João à qual se mantém fiel em todas e quaisquer situações” (Ramos, 2004, p. 54):

Trazia uma flor ao peito, punha as mãos nas algibeiras, coçava o nariz, não acertava o passo. E, para cúmulo, assobiava ou cantava modinhas da sua aldeia. (...) O soldado João continuava a marchar, feliz e desengonçado como se fosse à feira comprar gado ou ao mercado vender feijão. (Ducla Soares, 2008, s. p.)

El mensaje de pacifismo bordea el sinsentido porque, al contrario que en *10 soldados*, llega a la guerra con mucha menos tensión dramática que en aquel álbum y allí saluda con un apretón de manos a los soldados enemigos. El momento de enfrentamiento directo con la tragedia la autora lo ha resuelto por la vía del disparate, tan del gusto infantil, y recurre ahora al ritmo marcado por los paralelismos en las diferentes funciones que el soldado ha de adquirir y para las que, evidentemente, no servirá.

De soldado de infantería pasa a corneta y con un fandango hace bailar a las tropas. Asume entonces funciones de cocinero y hace café para su ejército y el enemigo. Estos roles son fácilmente aproximables a la risa y al ocio y, por tanto, alejados del conflicto bélico. No sucede así con el cuarto cometido asignado, el de enfermero. Pero de nuevo, en vez de enfrentarse a la guerra con toda su actitud, cura “olhos negros, picadas de abelha e calos dos pés”.

El desenlace que podía retrasarse *ad infinitum* llega de repente, como es propio de los recursos de intriga para captar la atención del oyente, y es pacífico y surrealista “Como era noite, acharam que já passara o tempo da guerra, apertaram as mãos e partiram em paz”. Estamos de acuerdo con Ramos en que “o texto permite perceber um certo idealismo ou mesmo uma intencional ingenuidade na defesa da ideia de que um só homem pode mudar o mundo” (Ramos, 2004, p. 54).

Con una narración clásica, el cuento termina como empezó, con un João, ya sin uniforme en la ilustración que, ahora, simboliza el amor como forma de renacer a la vida en oposición a la guerra, de vuelta a la aldea donde “sacha milho, rega cravos, semeia couves e manjericos”.

Ambos álbumes presentan similitudes y diferencias que pasamos a desgranar. La primera más evidente es la estética de soldado del siglo XVIII o XIX, mostrada en sugestivos trajes, sombreros altos o con visera, de aire galán. Las variadas guerras tras el fin del Antiguo Régimen, la preponderancia de Francia en los conflictos bélicos, caló en el imaginario popular. Por representar algunos ideales, el estereotipo del soldado hasta la actualidad pasa por la estética aquí presentada, a pesar de la diferencia brutal de técnica pictórica entre ambos álbumes.

Como afirma Ruiz, a propósito de la tradición oral en los cantos populares de la guerra de la Independencia, fue “un asunto que conmocionó al pueblo, y en el que el pueblo vivió inmerso plenamente, sintiéndose protagonista colectivo y trazando su propia

epopeya” (2012, p. 92). Hasta ese punto la influencia de las guerras del XIX pervive hoy y la imagen estereotipada del soldado es la que aquí prevalece.

La diferencia mayor, ya mostrada varias veces, es la estética expresionista en *10 soldados*, y en cambio colorida en *O soldado João*. Influye directamente en el texto, más intensamente negativo en el primero que en el segundo, siempre guardando el tono infantil y vitalista que le caracteriza. Se contraponen, por un lado, en el *in crescendo* del tono trágico en el primero y la ausencia del final feliz, que bordea el drama y llega a un final con el amor y la esperanza reconstituidos, y, por otro, en el segundo representa ese mensaje del poder del amor y del buen corazón, capaces de acabar con las guerras, hasta desembocar en el desenlace feliz. Ambos finales, en relación a la búsqueda de resultados didácticos, hacen florecer en los alumnos/as sentimientos o pensamientos contrarios a medida que las historias se van desarrollando, a pesar de que en los dos existe la esperanza, aquella que permanece hasta al final, asimismo resulta también una motivación para intentar cambiar y mejorar el mundo, aunque sepamos que no siempre los finales son felices en la vida real, o incluso en los cuentos. Les enseña también dos puntos de vista radicalmente distintos de cómo gestionar los sentimientos o lidiar con este tipo de conflictos si estos se diesen en su ambiente, así como prepara el camino para la sensibilización ante el sufrimiento, propio, ajeno o colectivo.

Un símbolo repetido en ambos es la flor. Colgada en el fusil de los diez soldados y prendida en el pecho de João, restituye el calor, la esperanza y la vida ante el horror de la guerra, el sinsentido de los odios y la tragedia de la muerte.

Otro elemento común, ya apuntando tangencialmente, es la ausencia del niño y su mirada. El protagonista soldado no resta visión infantil a ambas obras. Pero no se ha recurrido a la presencia de personaje niño porque no se pretende hacerle comprender a través de la infancia la crueldad de la guerra, sino más bien a través de la propia guerra en sí, disparatada e ilógica, por lo que no necesita refuerzos o desvalidos.

### 3 Conclusiones

Después de la realización de este estudio comparado, creemos que la introducción de álbumes ilustrados bélicos en las clases de ELE como forma de enseñanza/aprendizaje de contenidos más incómodos o difíciles es ventajosa para los alumnos/as y también para los docentes. Utilizar la LIJ de contenido bélico, con una perspectiva académica, que fluye de lo estético/ético a lo didáctico, nos ofrece innumerables maneras de sensibilizar a los alumnos/as para diferentes temas que pueden y deben ser abordados en un aula, además de ayudar a los profesores/as a promover la lectura y el interés por la literatura, saliéndose de aquellos moldes más esperables dentro de la selección lectora para la educación literaria. El marco teórico y metodológico acerca de la actual y también pasada historia sobre temática de guerra en la LIJ permite la selección de un género, el álbum ilustrado, y de dos ejemplos dentro del mismo, para el estudio comparativo y contrastivo hermenéutico y de aplicación docente.

Dentro de los tópicos más estudiados en este artículo se consigue una aproximación al álbum ilustrado al mismo tiempo que se habla sobre la guerra y los conflictos bélicos, tal y como la *Agenda 2030* y el *Referencial* portugués apuntan, temas esos duros, pero actuales e importantes, y que permite a los docentes llamar la atención de sus alumnos/as

ya que no siempre es expectable que de algo infantil surjan temáticas tan violentas. De esta forma, se busca y se logra transmitir una bocanada de realidad que consigue buscar la empatía por el desvalido, sin dejar de lado el alto nivel estético de ambos álbumes. A través de materiales infantiles, aparentemente más sencillos, se pretende, con cierto éxito, que el alumnado vea la semejanza con la vida real e incluso se identifiquen con ella.

Cada vez más es necesario que, dentro de las clases, se aborden temas de índole más humanístico, no solo para transmitirles conocimientos de temas con relevancia curricular y de contenido fundamental para la formación cívica, sino también para lograr que los alumnos/as construyan un pensamiento propio y crítico, además de una sensibilidad estética de calidad, sin dejar de crecer más humanos, solidarios y empáticos. Nuestra función como docentes es también ayudarles a erigir valores que fundamenten la bondad, la mejora y el cuidado del mundo que nos rodea. Ambos álbumes, objeto de este estudio, junto con los citados como mapa literario, y su consiguiente propuesta para la educación literaria, sobre el conflicto bélico, constituyen una pieza fundamental para la formación ética, estética y sensitiva del alumnado, que busca el objetivo final de mejorar el mundo que habitamos.

#### 4 Referencias

- Agrelo Costas, E. (Coord.) (2017). *Guerras mundiais na literatura infantil e xuvenil galega: roles femininos*. Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela/Instituto de Ciencias da Educación.
- Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_desenvolvimento/Documentos/referencial\\_de\\_educacao\\_para\\_o\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf)
- Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental (2016). *Guia sobre desenvolvimento sustentável. 17 objetivos para transformar o nosso mundo. Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Autor. [https://www.instituto-camoes.pt/images/ods\\_2edicao\\_web\\_pages.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2edicao_web_pages.pdf)
- Christensen, N. (2005). Aesthetics and ethics within children's literature studies: the example of antiwar elements in post-war danish picture books. In V. R. Kenfel, L. L. García, & V. García (Eds.), *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerra en la literatura* (pp. 161-170). Universidade de Vigo.
- Ducla Soares, L., & Melo, A. (ilustr.) (2011). Ilustração. *O soldado João*. Civilização.
- Fernández, M., Macedo, A. C., Mociño, I., & Ramos, A. M. (Eds.) (2015). *De como a literatura para a infância e a juventude «é chamada à guerra»: reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal/De como a literatura para a infancia e a xuventude «é chamada á guerra». Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal*. Tropelias & Companhia.
- Ferreira, M. C. (2019). Educar en valores a través do álbum: a temática da guerra. *Revista Galega de Educación*, 73, 82-89.
- Kenfel, V., García, L., & Garcia, C. (Eds.) (2005). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerra en la literatura*. Universidad de Vigo.
- Lluch, G. (2015). 10 soldados. *Revistababar*. <https://revistababar.com/wp/10-soldados/>
- Mociño, I. (2018). Memoria e historia en el álbum ilustrado: relaciones dialógicas entre texto e imágenes. *Perspectiva*. Florianópolis, 36(1),15-34.

- Olaziregui, M. J. (2008). La guerra civil y sus representaciones. In B. A. R. Rechou, M. I. S. López, & P. B. L. Domínguez (Coords.), *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 13-30). Xerais/Fundación CaixaGalicia.
- Pardiñas, M. J., & Rechou, B-A. (Coords.) (2004). *A memoria das guerras na literatura infantil e xuvenil en lingua galega*. Xerais/Galix.
- Polanco, J. L. (2000). Ser niño en tiempos de guerra. *Imaginaria*, 22, <http://www.imaginaria.com.ar/02/2/guerra.htm>
- Ramos, A. M. (2004). Paz e guerra: os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância. *Boletín Galego de Literatura*, 31, 49-80.
- Rapaport, G. (2003). *10 soldados*. Edelvives.
- Rechou, B-A., & Kenfel, V. R (Eds.) (2014). *The representations of the spanish civil war in the european children's literature (1975-2008)*. Peter Lang.
- Rechou, B-A., Kenfel, V. R., & Ramos, A. M. (Eds.) (2012). *La guerra civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)*. Tropelias & Companhia.
- Rechou, B-A., López, I., & Rodríguez, M. (Eds.) (2016). *Reflexos das dúas guerras mundiais na LIX*. Edicións Xerais de Galicia/LIJMI/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- Ruiz, M. J. (2012). La niña y el soldado: la guerra de la independencia y otras guerras en el cancionero tradicional hispánico. *Boletín de Literatura Oral*, 2, 91-119.
- Torrijos, C. (2005). El tema de la guerra en el álbum ilustrado: algunos ejemplos de álbumes ilustrados que tratan el tema de la guerra. In V. R. Kenfel, L. L. García, & V. García (Eds.), *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerra en la literatura* (pp. 137-150). Universidade de Vigo.
- Vázquez, C., & Rechou, B-A. (Eds.) (2017). *Educación literaria y artística: conflictos sociales y bélicos*. Graó.