



Álbumes ilustrados y memoria histórica. Respuestas lectoras del alumnado de Educación Primaria

Berta Echeberria-Arquero 
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España
Autor de correspondencia: berta.echeberria@ehu.es

Iñigo López-Gazpio 
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España
inigo.lopez@ehu.es

Amaia Mariezkurrena Serrano 
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España
amaia.serrano@ehu.es

Ursula Luna 
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España
ursula.luna@ehu.es

Recibido: 04-Abril-2025

Aceptado: 08-Noviembre-2025

Resumen


Este trabajo analiza las respuestas lectoras de 180 alumnos de Educación Primaria del País Vasco, tras la lectura del álbum ilustrado *Mexique, el nombre del barco*. Las respuestas, grabadas en vídeo, se han analizado a partir de la transcripción de diálogos mediante el modelo *open-source* de reconocimiento automático del habla basado en la tecnología *Conformer-Transducer*. Estas respuestas se han categorizado mediante una herramienta creada *ad hoc*, diseñada para analizar de manera exhaustiva el contenido de los diálogos. Los resultados evidencian una alta capacidad interpretativa por parte del alumnado, quienes logran establecer vínculos entre los contenidos del álbum y las experiencias vitales de sus propias vivencias, así como con acontecimientos históricos y actuales. Sin embargo, se detecta una carencia en cuanto al nivel de profundidad y complejidad de sus reflexiones. Se destaca, por tanto, la necesidad de incorporar de forma sistemática los álbumes ilustrados en el aula, fomentar la competencia literario-artística y abordar, desde una perspectiva crítica, temas controvertidos como la Guerra Civil y la memoria histórica.

Palabras clave: Álbumes ilustrados; competencia literaria; respuestas lectoras; memoria histórica; Educación Primaria.

Cómo citar: Echeberria-Arquero, B., Mariezkurrena-Serrano, A., López-Gazpio, I., & Luna, U. (2026). Álbumes ilustrados y memoria histórica. Respuestas lectoras del alumnado de Educación Primaria. *Ocnos*, 25(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.2.614



Picture books and historical memory. Primary school students' reading responses

Berta Echeberria-Arquero 
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Spain
Corresponding author: berta.echeberria@ehu.es

Amaia Mariezkurrena Serrano 
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Spain
amaia.serrano@ehu.es

Iñigo López-Gazpio 
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Spain
inigo.lopez@ehu.es

Ursula Luna 
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Spain
ursula.luna@ehu.es

Received: 04-April-2025

Accepted: 08-November-2025

Abstract

This study analyses the reading responses of 180 primary school students from the Basque Country following their engagement with the picture book *Mexique. A Refugee Story from the Spanish Civil War*. The students' responses, recorded on video, were transcribed and analysed using an open-source automatic speech recognition model based on Conformer-Transducer technology. These responses were categorised using an *ad hoc* tool designed to analyse the content of the textual data from the dialogues. The results reveal the students' ability to interpret the picture book and to establish links between its themes and their own life experiences, as well as with both historical and contemporary events. However, the responses show a limited depth and complexity in their reflections. Consequently, the study underscores the importance of systematically incorporating picture books into the classroom, fostering the literary-artistic competence, and critically addressing controversial topics such as the Spanish Civil War and historical memory.

Keywords: Picture books; literary competence; reading responses; historical memory; Primary School.

How to cite: Echeberria-Arquero, B., Mariezkurrena-Serrano, A., López-Gazpio, I., & Luna, U. (2026). Álbumes ilustrados y memoria histórica. Respuestas lectoras del alumnado de Educación Primaria. *Ocnos*, 25(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.2.614



MEDIACIÓN CON ÁLBUMES ILUSTRADOS EN EL AULA DE PRIMARIA

En los últimos tiempos la imagen ha adquirido una dimensión predominante en lo que a la transmisión de ideas y mensajes concierne. Así, la producción y artefactos de la memoria cultural han incorporado nuevos parámetros expresivos desde el cine, la fotografía y la literatura para huir de las estrategias de representación más canónicas (Quílez-Esteve, 2014), y en las que lo visual es la absoluta protagonista (Hirsch, 2021). La relevancia que las imágenes tienen como medio de comunicación en el mundo actual ha supuesto un florecimiento destacado de todo tipo de álbumes ilustrados, también en el ámbito educativo. Los álbumes ilustrados, tanto por sus características como por su empleo, poseen una innegable potencialidad didáctica (Hanán-Díaz, 2007; Hoster y Lobato, 2007): ofrecen la oportunidad de despertar la atención del alumnado (Lapeña-Gallego y Hidalgo-Rodríguez, 2017); su flexibilidad interpretativa a la vez que compleja (Nikolajeva, 2003; O'Neil, 2011; Sipe, 1998) permite desarrollar una capacidad reflexiva y argumentativa (Nodelman, 1989; Sipe, 1998); su extensión es adecuada para llevarlos al aula (Colomer-Martínez, 2012) y realizar trabajos de lectura común; ayuda a desarrollar las convenciones de la lectura, así como las primeras nociones sobre la metaficción (Silva-Díaz, 2005); favorecen la creatividad y el desarrollo cognitivo (Galarraga, 2018) y permiten dar soluciones y respuestas a problemas actuales, ya que se presentan como un recurso socializador, que conecta a lectores con el imaginario colectivo (Fernández-Tijero, 2016). Además, permiten identificar las características multimodales propias de los álbumes (O'Neil, 2011; Fernández de Gamboa, 2023), los elementos simbólicos y metafóricos, a la vez que fomentan la lectura literario-visual (Salisbury y Styles, 2012; Colomer-Martínez y Fittipaldi, 2012; Larragueta-Arribas, 2019; Jiménez y Parrado, 2022) y posibilitan la intertextualidad e interdisciplinariedad (Driggs y Sipe, 2007; Mendoza-Fillola, 1999; Vouillamoz-Pajaro, 2022).

Debido al contenido que tratan, muestran principalmente temas relacionados con realidades y situaciones de una sociedad diversa (Centelles-Pastor, 2018; Diaz-Seoane et al., 2022), en ocasiones historias silenciadas (Amaro-Agudo y Navarro-Mateu, 2017) o temas tabúes, lo que permite trabajar estas cuestiones desde una perspectiva crítica a la vez que inclusiva. En este sentido, los álbumes ilustrados se convierten en un instrumento de educación literaria, artística y social por el hecho de tener tanta importancia el texto como la ilustración (Senís, 2014). Es más, dada la influencia de la lectura literaria de los álbumes en la construcción de la identidad personal de niños y niñas, y en su crecimiento social y colectivo, constituyen un recurso muy adecuado para fomentar la multiculturalidad. Los dos códigos presentes en los álbumes ilustrados les ayudan a crear –incluso a cuestionar– discursos narrativos sobre sus vivencias, por lo que su multimodalidad y versatilidad los convierten en un gran aliado del profesorado para desarrollar la competencia literario-artística del alumnado.

Aunque el álbum ilustrado sea un género en alza y exista profesorado actualizado y competente que trabaja con él (González-Vázquez y Gutiérrez-Sebastián, 2024), es todavía limitada su presencia en las aulas de educación infantil y primaria en el estado español (Gil-Juan, 2012; Jiménez y Parrado, 2022), aun existiendo varias propuestas didácticas basadas en los álbumes, como lo muestran las investigaciones realizadas en contextos anglosajones (Arizpe y Styles, 2004; Pantaleo, 2009; Sipe y Brightman, 2009; Roche, 2015) y en el ámbito hispánico (Colomer-Martínez y Fittipaldi, 2012; Lozano, 2016; Galarraga y Alonso, 2023; Ruíz-Guerrero y Molina-Puche., 2018). Todas ellas realizan un análisis de sus implementaciones en función de los tipos de preguntas planteadas y actividades propuestas, recogiendo las respuestas o reacciones del alumnado de Educación Infantil y Primaria. Las conclusiones de las mediaciones mencionadas en esos trabajos señalan que el uso de los álbumes tuvo respuestas afectivas en quienes participaban, impulsándoles a relatar su propia experiencia vital, para compararla con la historia del personaje de la ficción. Esas analogías, a su vez, permitieron evidenciar una gran empatía por parte del alumnado sobre los relatos aludidos en los álbumes (Arizpe y Styles, 2004; Colomer-Martínez, 2012; Hansen, 2013) e incluso ayudó a visibilizar realidades complejas de algunos alumnos (Arizpe, 2012).

No obstante, la mayoría de los temas de los álbumes escogidos para dichas intervenciones versan en torno a las experiencias vitales de los niños, donde predominan la amistad, las travesuras, la imaginación

y el *bullying*. También hay una selección de álbumes que tratan temas candentes como el de la muerte, la migración, los estereotipos y prejuicios sobre clases sociales y culturas, además de algunos relacionados con la memoria histórica y los derechos humanos (Senosiain-Rodríguez y Gamarra-Ruiz-de-Larramendi, 2024; Lapeña-Gallego e Hidalgo-Rodríguez, 2017a; Luna et al., 2024).

ÁLBUMES ILUSTRADOS Y GUERRA CIVIL

La búsqueda de recursos alternativos para tratar temas controvertidos del pasado y el presente en las aulas, como el de la memoria histórica y la guerra civil española, ha sido ardua debido a la complejidad propia del tema, la incidencia y controversia que sigue causando el tema en nuestra sociedad actual, así como por la ausencia de recursos adaptados a distintos niveles educativos. A este respecto, los recursos literarios como los álbumes ilustrados rompen la lógica académica/didáctica que genera frecuentemente apatía en las nuevas generaciones (Pighin, 2018) y fomentan la reflexión y el pensamiento crítico sobre el pasado y el presente (Encabo-Fernández et al., 2012; Ruíz-Guerrero y Molina-Puche, 2018, 2020; Taberner-Sala y Colón-Castillo, 2023), debido a su evidente valor emotivo-emocional (Regueiro y García, 2020). En este contexto literario, los álbumes ilustrados han supuesto una oportunidad de trabajar sobre temas como la guerra (Ferreira-Boo, 2016, 2019; Lapeña-Gallego e Hidalgo-Rodríguez, 2017a, 2017b; Llorens-García y Terol-Bertomeu, 2015; Mociño-González, 2018; Oittinen y Roig, 2016; Roldán-Farrés, 2022; Ruíz-Guerrero et al., 2021; Ruiz-Guerrero y Molina-Puche, 2020).

En lo que respecta a la Guerra Civil, puede considerarse que se ha erigido en un tema canónico ampliamente abordado en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) de literaturas ibéricas sobre el que se han realizado algunas exhaustivas investigaciones e interpretaciones (Serrano-Mariezkurrena et al., 2024; Urzelai-Vicente, 2024). Pese a ello, el corpus literario de álbumes ilustrados sobre la Guerra Civil es reducido y no existen muchos ejemplos de obras que la aborden, exceptuando, entre otros, *Gerrak ez du izenik* [La guerra no tiene nombre], de Leire Bilbao y Maite Mutuberria; *Guernica*, de Heliane Bernard y Olivier Charpentier; *Beroki gorria* [El abrigo rojo] de Patxi Zubizarreta; *Hari single bat* [Un hilo frágil] de Idoia Garzes y Leire Urbeltz; *Amonaren kea* [Humo en casa de la abuela]; de Ane Ibañez y Dani Martirena, y *Anastasini zirkua* [Circo Anastasini] de Miren Amuriza y Malen Amenabar.

A estos debemos añadir el álbum seleccionado para el presente estudio, *Mexique, el nombre del barco* –traducido también al euskera–, de María José Ferrada e ilustrado por Ana Penyas y publicado en 2017 por la editorial Libros del Zorro Rojo. Esta obra recupera la historia de los 456 niñas y niños que en mayo de 1937 zarparon del puerto de Burdeos rumbo a México huyendo del horror de la guerra civil española (Garrido-Caballero, 2022). Aquellos niños que, acogidos por el gobierno de Lázaro Cárdenas, se instalaron en la capital de Michoacán, y fueron llamados *Los niños de Morelia* (Payà-Rico, 2002). Esta obra, a lo largo de catorce escenas plagadas de símbolos y alusiones a fuentes históricas, permite tratar cuestiones como la migración forzada, el exilio y la guerra, además de contenidos históricos de la Guerra Civil. Existen varias propuestas didácticas realizadas con este álbum dirigidas a educación primaria (Bel y Fita-Carretero, 2021; Jiménez-Martínez y Felices-de-la-Fuente, 2021), aunque no recogen las respuestas ni las reacciones del alumnado tras la lectura del mismo.

Por ello, para responder a esta necesidad se propone un estudio basado en el análisis de respuestas lectoras ofrecidas por el alumnado de primaria, tras la lectura del álbum *Mexique, el nombre del barco*. En este trabajo se pretende conocer el nivel interpretativo del alumnado participante, desde una dimensión literaria, además de su capacidad de realizar conexiones entre pasajes de la obra, experiencias vitales y conocimientos sobre sucesos históricos y actuales. La lectura de este álbum se enmarca en el desarrollo del proyecto GATAI de la Universidad del País Vasco UPV/EHU (Luna et al., 2024), en el cual el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología diseña y pone en práctica una sesión didáctica basada en la lectura de un álbum ilustrado que trate un tema controvertido, como el de la memoria histórica. Esta sesión, dirigida al alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria, pretende desarrollar la competencia literaria y la competencia ciudadana.

MÉTODO

Se trata de una investigación de carácter evaluativo, con enfoque mixto, puesto que combina las respuestas cuantitativas en base a una categorización basada en dimensiones y subdimensiones, divididas por niveles de desarrollo, con datos de corte cualitativo, que nos permiten analizar el contenido de las respuestas del alumnado de educación primaria.

Participantes

En el proyecto participaron 4 colegios del País Vasco, seleccionados por su diversidad metodológica y contexto socio-cultural. En estos colegios, 9 grupos realizaron la lectura de *Mexique, el nombre del barco* (2017), por lo que 180 alumnos/as participaron en las actividades de lectura y debate de la obra, de las cuales se recogieron 114 respuestas.

Instrumentos

Del total de respuestas recopiladas se han seleccionado aquellas referidas al aspecto literario durante la parte de la sesión dedicada a la lectura del álbum ilustrado elegido para este estudio. Para el análisis de las respuestas y su categorización se ha empleado una readaptación de la herramienta *Visual Journeys* (Fittipaldi, 2012), (re)diseñada en base a nuestro contexto de estudio y acorde a los objetivos marcados. De este modo, se ha creado una herramienta ordenada en cuatro dimensiones principales y subdividida en categorías específicas relacionadas con el contenido de estas (tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones de categorización de respuestas

Dimensión	Sub-dimensión	Descripción
D1_Referencial	D1.1_Portada	Elementos componen la portada: personajes, acciones y espacio donde se producen
	D1.2_Título	Título de la obra
	D1.3_Narrador	Voz narrativa
	D1.4_Tema álbum	Temas sobre los que versa la historia
	D1.5_Tema mediador	Temas que los mediadores de lectura les proponen
	D1.6_Sentimientos personajes	Sentimientos y emociones que experimentan los personajes
	D1.7_Acciones personajes	Acciones o situaciones concretas de los personajes
	D1.8_Valoración obra	Cómo valoran la obra de manera general
	D1.9_Gustos obra	Si les ha gustado o no la obra
D2_Composicional	D2.1_Significados	Significado de una palabra, expresión o frase
	D2.2_Color imagen	Color de álbum/escena concreta
	D2.3_Elemento visual	Elemento visual o técnica de ilustración concreto
	D2.4_Escena	Acción concreta
D3_Intertextual e intercultural	D3.1_Intertextual	Textos, citas, eslóganes, lemas u obras literarias
	D3.2_Representaciones y expresiones artístico-culturales	Otras expresiones o representaciones artístico-culturales
	D3.3_Canales de socialización	Canales de difusión, transferencia o socialización de las representaciones culturales
D4_Personal	D4.1_Percepción personal	Lo que piensa o siente ante los hechos narrados

Dimensión	Sub-dimensión	Descripción
	D4.2_ Experiencia propia	Experiencia vital y conexión con hechos narrados
	D4.3_ Experiencia vital próxima	Experiencias de personas allegadas y conexión con hechos narrados

Nota: Elaboración propia a partir de [Fittipaldi \(2012\)](#)

Asimismo, el total de las respuestas, clasificadas según su dimensión, se ha categorizado en base a los siguientes cuatro niveles interpretativos: NI1: No sabe responder/no alude a la cuestión preguntada; NI2: Identifica; NI3: Relaciona; NI4: Reflexiona. Para facilitar la interpretación de los datos y sus resultados, se ha codificado cada respuesta del alumnado en base a una numeración, refiriéndonos a las respuestas del alumnado como “R01” o el número correspondiente, y con el código “ML” para las preguntas o comentarios que realiza el mediador de lectura. Asimismo, se ha indicado el curso al que pertenece el alumnado con “EP4”, “EP5” y “EP6”. Los casos de las escuelas cuyas clases están organizadas por ciclos se han señalado con los códigos “EPC2” y “EPC3”.

Procedimiento

La lectura y debate del álbum seleccionado se llevó a cabo en una sesión de una hora y media en el aula con el alumnado de Primaria. Debemos señalar que el álbum no había sido leído previamente en ninguna de las aulas. Las sesiones fueron diseñadas y llevadas a cabo por 19 profesores/as en formación del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. Durante las actividades de la sesión, se realizó una lectura en voz alta del álbum *Mexique. El nombre del barco* (2017), seguida de una reflexión grupal a partir de la estrategia DIME de [Chambers \(2007\)](#) y de preguntas abiertas relacionadas con elementos textuales y visuales de distintas escenas del álbum.

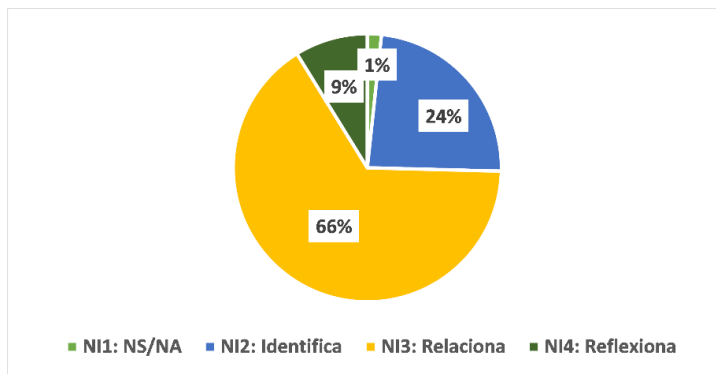
Las sesiones se grabaron en vídeo. Para la transcripción de diálogos en euskera se ha utilizado el modelo *open-source* de reconocimiento automático del habla basado en la tecnología Conformer-Transducer, una variante reoptimizada del modelo autorregresivo de [Gulati et al. \(2020\)](#), reentrenada con 804 horas de datos anotados en euskera. Este modelo permite generar una alineación precisa y eficiente del contenido hablado con su representación textual. Para facilitar la categorización posterior del texto, utilizamos una colección de herramientas de aprendizaje automático basada en Python y el ecosistema de la librería *scikit-learn* ([Raschka et al., 2022](#)).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las respuestas obtenidas, 114 en total, se han analizado en base a las dimensiones establecidas en la herramienta, según su nivel interpretativo. En ellas se observa ([gráfico 1](#)) un claro predominio de las respuestas de nivel interpretativo 3 o tipo relacional (n=75; 65.8%), seguidas muy de lejos por las de nivel 2 o que evidencian un grado básico de interpretación-identificación (n=27; 23.7%). Por su parte, las respuestas que requieren de una mayor reflexión, correspondientes al nivel 4, han sido muy inferiores (n=10; 8.8%). Por último, cabe advertir que únicamente en dos ocasiones el alumnado no ha sabido cómo responder a la pregunta formulada, ni qué decir sobre el tema (n=2; 1.7%).

Gráfico 1

Resultados de respuestas agrupados en base al nivel interpretativo



En lo que a las dimensiones respecta, las dos primeras han aglutinado un número muy similar de respuestas: D1_Referencial (n=42; 36.8%) y D2_Composicional (n=40; 35.1%). Por su parte, la D4_Personal (n=28; 24.6%) ha reunido, aproximadamente, un cuarto del total de los comentarios analizados. Muy por debajo, se sitúan las respuestas vinculadas a la D3_ Intertextual e intercultural (n=4; 3.5%).

Respuestas lectoras de la Dimensión Referencial (D1)

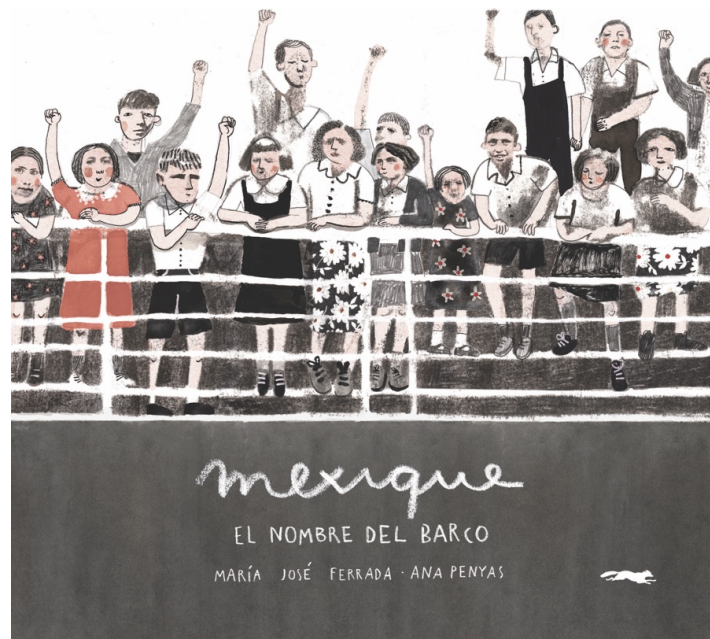
De las 42 respuestas analizadas en esta primera dimensión, la mayoría reflejan un nivel interpretativo básico de los elementos narrativos (NI2: n=20; 47.6%). Les siguen de cerca aquellas que demuestran la capacidad lectora del alumnado para profundizar y establecer relaciones entre lo que lee y lo que conoce (NI3: n=17; 40.5%). Asimismo, tan solo cinco de las respuestas han mostrado un razonamiento reflexivo elaborado que denote cierto posicionamiento ante lo que piensan (NI4: n=5; 11.9%).

Más allá de cuantificar las respuestas según su nivel interpretativo, consideramos igualmente importante mostrar algunos ejemplos del tipo de respuestas reunidas en arreglo a dichos niveles y en relación con las sub-dimensiones establecidas para su análisis.

En la mayoría de las sub-dimensiones las repuestas demuestran un grado de interpretación básico, así como relacional. En lo que se refiere a la portada (D1.1), por ejemplo, mientras algunos/as identifican únicamente a gente saludando o en un barco, otros/as sugieren que dichas personas pudieran estar manifestándose o celebrando un posible triunfo.

Imagen 1

Portada

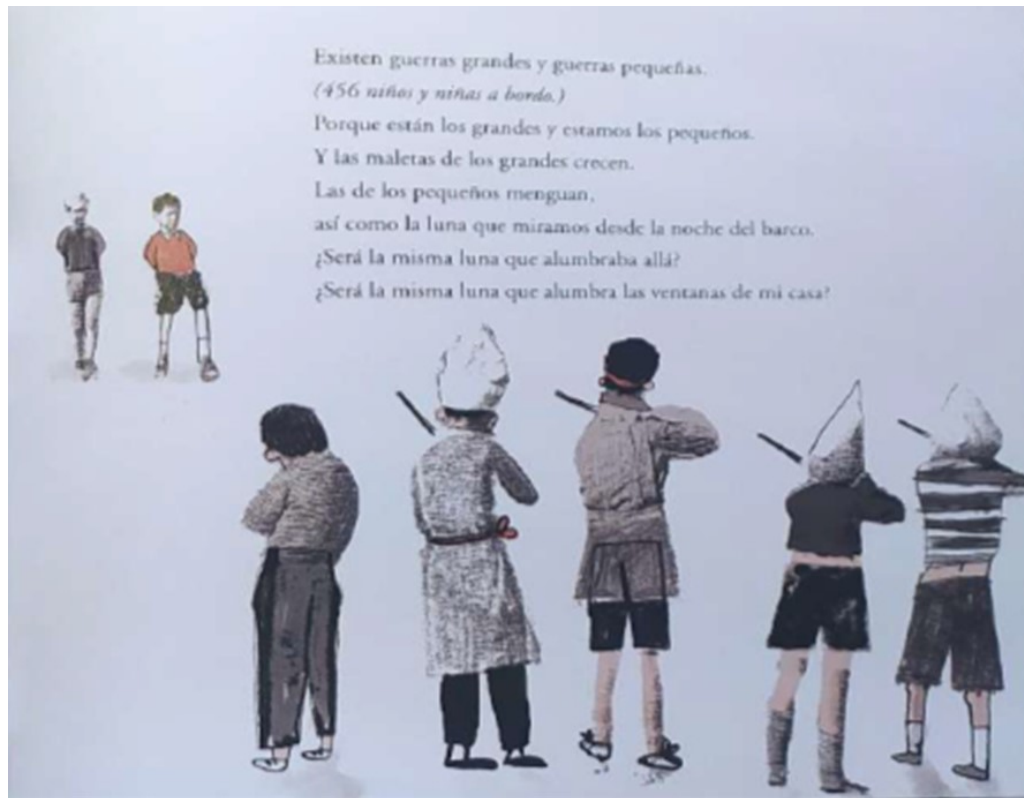


Respecto a la voz narrativa (D1.3), si bien un alumno tan solo señala la presencia de un único narrador, otra la vincula con una niña o niño que viaja en el barco. En cuanto a los temas, se observan ciertas diferencias entre los que el alumnado apunta (D1.4) y los que los/las profesoras en formación les proponen (D1.5): mientras que los primeros son fruto de las relaciones que el propio alumnado establece con la lectura del álbum (el miedo, la tristeza o el horror de la guerra), los planteados por los mediadores refieren respuestas interpretativas planas que reproducen de forma textual frases de la obra (“la república es una casa” [R01EP4]; “Morelia es un color” [R02EP4]). Con todo, debemos matizar que el tema del exilio ha sido señalado tanto por el alumnado (“trata sobre refugiados” [R03EPC3]) como apuntado por quienes orientan la lectura. Y ha sido en esta ocasión, cuando a la pregunta de si comprenden lo que el exilio significa, además de responder afirmativamente lo han relacionado con el no retorno y aventurado sus causas (“no tenían dinero para volver” [R04EP4], “todo estaba roto en sus pueblos” [R05EP4], “sus familiares se habían muerto” [R06EP4]).

En cuanto a los personajes, también se han observado respuestas de nivel interpretativo básico y relacional. Por un lado, las referidas a sus sentimientos (D1.6), que el alumnado ha identificado (tristeza, calma), y vinculado con los motivos que pudieron provocarlos (la separación con sus familias y el hecho de dejar la guerra atrás). Por otro, aquellas concernientes a escenas-acciones concretas desempeñadas por ellos (D1.7). La escena del fusilamiento, por ejemplo, aunque malinterpretada por algunos/as que consideraban que estaban ejecutando a niños/as, ha sido ampliamente identificada con un juego. Además de decir que “los niños juegan a lo que ven y hacen los mayores” [R07EPC3], un alumno señala certeramente que se trata de una representación de la Guerra Civil (“están jugando y unos son republicanos y les fusilan los franquistas que son del bando contrario” [R08EPC3]).

Imagen 2

Escena de niños jugando a fusilamientos



La escena de los personajes del epílogo, recoge respuestas que por una parte se ciñen a su mera identificación (“personas que están de pie” [R09EP6]) y por otra la trascienden, atribuyéndoles un significado relacionado con los hechos narrados (“son los presidentes, los que ganaron la guerra” [R10EP6]; “son los ganadores de la guerra, los nacionalistas”¹ [R11EP6]) o emitiendo opiniones o juicios de valor que permiten observar su posicionamiento para con ellos (“son malos, pero no todos porque hay una monja que es mujer y no puede ir a la guerra” [R12EP4]).

Imagen 3

Escena epílogo



Las respuestas que indican un nivel de interpretación de tipo reflexivo (NI4), salvo en el ejemplo anterior, corresponden a las sub-dimensiones D1.8 y D1.9. En ellas se han observado las referidas a una valoración general del álbum (“es una historia muy triste porque tienes que abandonar tu casa y separarte de tus padres” [R13EPC3]) y a los aspectos que particularmente menos han gustado a los alumnos (“a mí los bombardeos me han recordado a Gernika y es muy duro para mí porque la mayoría de mi familia es de allí” [R14EP5]). Como vemos, ambos ejemplos seleccionados denotan una alta dosis de empatía.

No obstante, en estas dos últimas sub-dimensiones además de respuestas reflexivas se han recogido valoraciones y vertido comentarios negativos de nivel 2 (“lo que menos me ha gustado es la escopeta” [R15EP5], “no me gustan las bombas” [R16EP5]) y 3 (“la de la guerra es una historia muy dura” [R17EPC2]).

Por último, debemos señalar que en lo que respecta al título (D1.2) solo se han recogido repuestas de nivel interpretativo básico. Así, el alumnado lo ha identificado con el nombre del mismo país, así como con el del barco, tal y como recoge el propio título del álbum *Mexique, el nombre del barco*.

Respuestas lectoras de la D2_Dimensión Composicional

La presente dimensión consta de 40 respuestas. En ninguna de ellas se ha advertido una interpretación compleja que evidencie posicionamiento alguno fruto de una reflexión profunda (NI4: n=0). En dos ocasiones, el alumnado no ha sabido qué ni cómo responder a las preguntas formuladas (NI1: n=2, 5%). Siete han correspondido al nivel 2 (NI2: n=7, 17.5%) y 31 al 3 (NI3: n=31, 77.5%).

Como acabamos de ver casi el 80% de las respuestas demuestran un nivel interpretativo relacional entre los elementos composicionales del álbum y lo que su lectura les ha sugerido. Se han referido sobre todo a las imágenes y a los distintos aspectos visuales-técnicas de ilustración que las componen (D2.3). Por un lado, han aludido a las flores como señal de calma (“dan tranquilidad por eso aparecen en las colchas mientras duermen” [R18EPC3]), a las maletas y al puño en alto. Las dos últimas, se han prestado a múltiples interpretaciones sin otorgar un significado unívoco a ninguna de ellas. Consideran que las maletas pudieran representar la guerra, la familia, los pensamientos y emociones que experimentan los protagonistas, o de un modo más genérico, indicar tristeza. En cuanto al puño en alto, si bien lo destacan como señal o símbolo de algo, difieren en su significado: “quiere decir ganar” [R19EP4], “es señal de tristeza” [R20EPC3], “quiere decir guerra y lucha” [R21EPC2].

Por otro lado, la mayoría de interpretaciones sobre la imagen han concernido al color (D2.2), y en particular al predominio del rojo en la historia (n=11). Varias de las respuestas coinciden en relacionarlo con la sangre, la guerra, el miedo, el enfado y la pena. Otras, por el contrario, les atribuyen el tradicional significado de amor e incluso lo vinculan con emociones positivas como la alegría. Aunque, a priori, pueda parecer una (re)lectura equivocada o alejada de la narración del álbum, adquiere sentido al observar ciertos comentarios que relacionan su empleo con los personajes a los/las que los niños/as protagonistas quieren o les procuran afecto: “el rojo es un homenaje a los que mueren en la guerra y son su familia” [R22EP5] o “las cuidadoras del barco están en rojo porque les cuidan bien” [R23EP5]. Asimismo, no debería resultarnos extraño que lo relacionen con la alegría por el hecho de vincular el rojo con valores como la solidaridad, la ayuda o colaboración (“el humo del barco es rojo porque quiere decir la ayuda” [R24EP5] o las cuidadoras les cuidan [R25EP5]) o con una visión esperanzadora del porvenir que les aguarda (“a los niños y niñas del barco les pasa lo mejor, les viene un futuro bueno porque van a vivir” [R26EP5]). Igualmente, algunas respuestas relacionan el uso del color rojo con la intencionalidad de la ilustradora de dotar de protagonismo o poner el foco sobre algo en concreto (“usa el rojo para dar importancia a las cuidadoras del barco” [R27EP5], “el tren tiene importancia y el humo rojo nos vale para enfocar y decir que se va” [R28EP5]). Además del rojo, se han referido al color negro, al gris y al empleo del blanco y negro, relacionándolos todos con la tristeza y en que su uso nos remite a algo “de hace mucho tiempo” [R29EP4].

Aunque, como ya hemos apuntado, la mayoría de las respuestas que han mostrado un nivel interpretativo relacional se han referido a las ilustraciones o elementos visuales de la imagen, algunas lo han hecho a aspectos del texto (D2.1). Así, a las preguntas que los mediadores de lectura les han formulado directamente sobre algunas expresiones concretas, han respondido con cierto grado de elaboración:

M.L: “En un momento dado, hablan de las nuevas familias ¿cuáles creéis que son?”

R21: “son las que les cuidan porque cuando los seres humanos nos sentimos protegidos esa gente son nuestra familia”.

En cuanto a las respuestas sobre escenas concretas (D2.4), algunas demuestran la capacidad lectora del alumnado de relacionar las acciones representadas con lo que ellos deducen de las mismas; ya sea acertada (“la madre se lleva la mano a la cabeza porque está preocupada por lo que le pasará a su hijo” [R30EPC3] o “la madre corriendo no puede resistirse, se arrepiente de mandar al hijo y va a por él” [R31EPC3]) o equivocadamente (“están saliendo del barco porque se está yendo a pique y las madres cogen a los niños que están muertos mientras los padres están en la guerra” [R32EPC3]).

Imagen 4

Escena niños embarcando en el Mexique. Despedida y arrepentimiento de una madre



Por la noche cierro los ojos y siento como las olas golpean. Creo que algo le dicen al barco.

Mexique, así se llama.

¿Sabrán eso las olas?

¿Guardará el mar el nombre de todos los barcos?



Ha sido en esta sub-dimensión la única en la que, al preguntarles sobre la escena superior la mayoría del alumnado ha permanecido en silencio, afirmando no entender lo que pasa. Ante la insistencia de los

mediadores de lectura, un alumno se ha aventurado a exponer su interpretación, resultando, como ya se ha dicho, errónea:

M.L: “¿Qué está pasando en esta escena?”

A [todos]: ...

M.L: “¿Os llama la atención algo de lo que aparece?”

A [todos]: ...

M.L: “¿Qué están haciendo los personajes?”

R43: “están saliendo del barco porque se está yendo a pique y las madres cogen a los niños que están muertos mientras los padres están en la guerra”

Como se ha indicado al inicio de este apartado, han sido escasas las respuestas que no han trascendido el mero nivel interpretativo básico (NI2: n=7, 17.5%). En ellas, el alumnado, si bien identifica la importancia de algunos elementos visuales, no les otorga significado ninguno. Así, reparan en el contraste entre los colores, y el predominio y alcance del rojo en la historia, pero no apuntan las razones a las que se debe, ni sugieren en qué se traducen.

Respuestas lectoras de la Dimensión 3_ Intertextual e intercultural

Esta dimensión apenas ha reunido cuatro respuestas. Todas ellas de nivel interpretativo medio (NI3). Tres se han referido a representaciones artístico-culturales concretas (D3.2), y una lo ha hecho a su medio o canal de socialización (D3.3). Dos respuestas han relacionado el álbum con el *Guernica* de Picasso (“las caras de los personajes se parecen a los del Gernika” [R33EP6]) y los sucesos que allí tuvieron lugar (“a mí los bombardeos del libro me han recordado el de Gernika” [R34EP5]). También han advertido semejanzas entre los hechos narrados por el álbum y la canción *Maravillas* que el grupo musical Berri Txarrak dedicó a Maravillas Lamberto, joven navarra de 14 años violada y asesinada por miembros sublevados al inicio de la Guerra Civil, convertida en símbolo de la represión franquista. Así, han establecido un claro paralelismo entre la partida al exilio de los niños y el momento en el que Maravillas se despide de sus parientes.

Por último, una de las respuestas señala la función socializadora y de transferencia de la televisión, ya que un alumno afirma haber visto “a unas feministas en una manifestación haciendo ese gesto” [alzar el puño] [R35EPC2].

Respuestas lectoras de la Dimensión 4_ Personal

De las 28 respuestas que conforman la D4, cinco de ellas muestran un nivel interpretativo reflexivo que nos permite conocer la posición de parte del alumnado ante los hechos referidos (NI4: n=5, 17.8%). El resto corresponden al tercer nivel; cómo y con qué relacionan diferentes aspectos tratados en el álbum (NI3: n=23; 82.2%).

En lo que se refiere a las percepciones del alumnado tras la lectura (D4.1), vinculan la guerra con multitud de elementos de muy diversa índole. Algunos la personifican refiriéndose a Hitler y los Nazis, otros mencionan bombas y tanques, y hay quien apunta sus efectos devastadores, describiendo paisajes desoladores (“hay muchos ladrillos porque se rompen las casas” [R36EP6]) o aludiendo a la muerte e incluso al fin del mundo. Se infiere de ello, por tanto, una visión pacifista o contraria a la guerra. Posiciones antibélicas que algunos han manifestado de forma explícita verbalizando que las “guerras son malas” e injustas y arbitrarias (“la guerra no es igual para todos” [R37EP6],” algunos viven bien y no les pasa nada, pero a otros les toca y lo pasan muy mal” [R38EP6]). Entre los sentimientos que han experimentado, afirman sentir tristeza por los hechos narrados y sorpresa ante el elevado número de niños que vieron sus vidas atenazadas. Precisamente, el exilio de los protagonistas ha sido lo que les ha llevado a expresar de

forma más clara sus posiciones. En un ejercicio que podríamos calificar de empatía histórica han expuesto cómo obrarían de haberse visto en la situación de tener que decidir qué hacer con sus hijos: “yo no les podría mandar porque me parece muy duro” [R39EPC3], “prefiero que se vaya de aquí a que les disparen” [R40EPC3].

El tema del exilio les ha servido para vincularlo con el fenómeno migratorio. Se han referido a su naturaleza multicausal, aduciendo la multiplicidad de factores que explican los desplazamientos: “trabajo, clima, guerra y amor” [R41EPC3]. Para ello, algunos han relatado la experiencia de sus progenitores (“mis padres venezolanos vinieron por dinero, a buscar trabajo” [R42EP5]; “mi padre vino de Gales por amor” [R43EPC3]) o la suya propia (“yo estoy aquí porque mi país está en guerra” [R44EP5], “yo he venido de Honduras hace un mes y es difícil por el idioma y porque mi familia está lejos” [R45EP5]).

Como acabamos de ver, el alumnado ha establecido fuertes conexiones entre el álbum y sus experiencias personales, ya sean propias o de sus allegados. Éstas conforman la segunda y tercera subdimensión en la que se han aglutinado las respuestas de la D4. En ellas hemos visto que han querido relacionar su entorno con los hechos narrados (“mi abuela me contó que nació en la guerra y por eso no sabe euskara” [R46EP6], “mis abuelos que están en la guerra en Ucrania han tenido que dejar su casa” [R47EP4]), se han sentido interpelados por ellos (“he pensado mucho con esto porque la mayoría de mi familia es de Gernika” [R48EP5]) y han escarbado en su propia trayectoria vital para recortar distancias con la lectura (“yo una vez visité la cárcel de Zerain, a la que los franquistas llevaban a los presos y todavía quedan marcas” [R49EP6]).

CONCLUSIONES

El análisis y categorización de las respuestas del alumnado demuestran la potencialidad educativa que los álbumes ilustrados pueden tener, como en este caso, en la etapa de Educación Primaria. La lectura colectiva, así como la labor efectiva y efectista de los mediadores, ha resultado fundamental para (re)activar los conocimientos previos del alumnado e impulsar su participación por hacerles sentir interpelados para con los hechos expuestos, incidiendo en sus habilidades socializadoras (Fernández-Tijero, 2016).

También se ha observado una capacidad manifiesta del alumnado en la identificación e interpretación de todas las características literario-artísticas del álbum seleccionado, lo que refuerza la importancia de trabajar con este género literario en aulas de Primaria para el desarrollo de la competencia literaria (Ruíz-Guerrero y Molina-Puche, 2018). Más allá de identificar y comprender las claves de la narración, han compartido un espacio de memoria en el que desde la empatía (Arizpe y Styles, 2004) –hacia compañeros/as y protagonistas del álbum– se han tejido lazos entre sus experiencias y las descritas, resignificando así el propio relato y reinterpretando lo observado y leído de manera reflexiva (Colomer-Martínez, 2012).

Sin embargo, los resultados reflejan las dificultades del alumnado para elaborar respuestas más complejas y de mayor nivel reflexivo. Esto puede deberse, tanto a la ausencia de una alfabetización literaria, como a la falta de hábitos lectores por parte del alumnado de Educación Primaria. No se han apreciado diferencias significativas entre cursos, por lo que la edad, no constituiría *per se* un factor determinante en el grado de desarrollo y profundización de sus formulaciones.

Además, se han recogido respuestas interesantes que relacionan los sucesos del pasado histórico del álbum seleccionado con acontecimientos actuales, lo que demuestra cierta capacidad de realizar conexiones entre presente-pasado. Pero estas conexiones han resultado, en ciertas ocasiones, meras menciones que no han servido para fomentar un pensamiento crítico de manera más efectiva. La urgencia, por tanto, de formar a los futuros ciudadanos en personas críticas y en agentes partícipe-defensores de sociedades libres y en democracia, más si cabe en la convulsa actualidad, pone de manifiesto la obligatoriedad de trabajar temas controvertidos, como la memoria histórica, a partir de álbumes ilustrados desde edades tempranas (Luna et al., 2024).

Por ello, incidimos en la necesidad de fomentar propuestas didácticas que integren o se basen en el uso de álbumes ilustrados en la etapa de Educación Primaria (Gil, 2012), para lo cual, por supuesto,

resulta imprescindible una formación del profesorado adecuada (Jiménez y Parrado, 2022) además de trabajar con álbumes que versen sobre temas controvertidos como el de la Guerra Civil (Luna et al., 2024; Serrano-Mariezkurrena et al., 2024).

NOTAS

¹ Se trata de una confusión terminológica muy frecuente y extendida entre el alumnado, que señala erróneamente a los nacionalistas cuando quiere referirse a los nacionales.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Berta Echeberria-Arquero: Administración del proyecto; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

Amaia Mariezkurrena Serrano: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

Iñigo Lopez-Gazpio: Curación de datos; Metodología; Escritura - borrador original. Investigación.

Ursula Luna: Conceptualización; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto de Innovación Educativa de la UPV/EHU llamado GATAI (IKDi3 23-31) y es parte del proyecto de I+D+i EDUTECON (PID2023-150579NA-I00), financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER/UE. Asimismo, cuenta con la ayuda del proyecto Histclassroom “Educación histórica, identidades y socialización política en la España contemporánea, 1970-2022” Proyecto PID2022-138310NB-I00 financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE. A su vez, las autoras forman parte de los grupos de investigación Hariak (GIU 22/008) y del Grupo de Investigación en Arqueología medieval, patrimonialización y paisajes culturales (IT1442-22).

REFERENCIAS

- Amaro-Agudo, A. E., & Navarro-Mateu, D. (2017). El álbum ilustrado como referente de la diversidad: planteamiento del trabajo en los centros. En A. Rodríguez-Martín (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades* (pp. 937-943). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10651/50089>
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En T. Colomer-Martínez, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Banco del libro/Gretel/FSM.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bel, J. C. & Fita-Carretero, I. (2021). Estudiar las migraciones en perspectiva histórica: una intervención didáctica para desarrollar la imaginación histórica en 4º de Educación Primaria. En D. Parra-Montserrat, & X. M. Souto-González (Coords.), *El profesorado como agente de cambio* (pp. 117-132). Nau Llibres.
- Centelles-Pastor, J. (2018). El álbum ilustrado, una herramienta para interpretar la realidad. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 14-20.

- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer-Martínez, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-25). Banco del libro/Gretel/FSM.
- Colomer-Martínez, T., & Fittipaldi, M. (Coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del libro/Gretel/FSM.
- Díaz-Seoane, A., Ferreira-Boo, C., & Mesías-Lema, J. M. (2022). Educar en derechos humanos para la infancia a través del álbum ilustrado. *Human Review: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13(4). <https://doi.org/10.37819/revhuman.v13i4.1153>
- Driggs, C., & Sipe, L. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273-280. <https://doi.org/10.58680/la20075636>
- Encabo-Fernández, E., López-Valero, A., & 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>
- Fernández-Tijero, M. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: El álbum ilustrado. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, & J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 667-674). Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Fernández de Gamboa, K. (2023). *Albuma zertan den*. En X. Etxaniz & K. Fernández (Eds.), *Egungo euskal albuma* (pp. 13-70). UPV/EHU.
- Ferreira-Boo, M. C. (2016). La guerra en el álbum narrativo en lengua gallega. En R. Oittinen, & B. A. Roig-Rechou (Coords.), *A grey background in children's literature: death, shipwreck, war, and disasters* (pp. 151-171). Iudicum.
- Ferreira-Boo, M. C. (2019). Educar en valores a través do álbum: a temática de guerra. *Revista galega de educación*, 73, 82-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6911166>
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios: análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer-Martínez & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Banco del libro/Gretel/FSM.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren Ikas-Irakaskuntzan Aurrera Egiteko Album Ilustratuek Eta Ikasgelako Elkarrekintzek Eskaintzen Dituzten Aukerak* [Tesis doctoral, Universidad de Mondragón]. Repositorio eBiltegia.
- Galarraga Arrizabalaga, H., Alonso Amezua, I., & Antonio-Agirre, I. (2023). Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector del Centro. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 26(2), 143-160. <https://doi.org/10.6018/reifop.549961>
- Garrido-Caballero, M. (2022). El exilio infantil de la Guerra Civil española en la URSS y México. Ayuda internacional, experiencias de vida y legados. *El Futuro del Pasado*, 13, 421-450. <https://doi.org/10.14201/fdp.27284>
- Gil-Juan, M. R. (2012). Álbumes que versionan y acogen: nuevas oportunidades para los clásicos de siempre. En T. Colomer-Martínez, & M. Fittipaldi (Coords.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 206-212). Banco del libro/Gretel/FSM.
- González-Vázquez, M. S., & Gutiérrez-Sebastián, R. (2024). Mediación lectora docente del álbum ilustrado. Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 261-270. <https://doi.org/10.5209/dill.90206>

- Gulati, A., Qin, J., Chiu, C. C., Parmar, N., Zhang, Y., Yu, J., Han, W., Wang, S., Zhang, Z., Wu, Y., & Pang, R. (2020). *Conformer: Convolution-augmented transformer for speech recognition*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2005.08100>
- Hanán-Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum. Un género en construcción*. Norma.
- Hansen, H. L. (2013). Auto-reflection on the processes of cultural remembrance in the contemporary Spanish memory novel. En N. R. White (Ed.), *War: Global assessment, public attitudes and psychosocial effects* (pp. 87-122). Nova Science Publishers. https://novapublishers.com/wp-content/uploads/2019/08/978-1-62618-199-1_ch3.pdf
- Hirsch, M. (2021). *Marcos familiares: fotografía, narrativa y posmemoria*. Prometeo Libros.
- Hoster Cabo, B. & Lobato Suero, M. J. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, 26, 119-134
- Jiménez, B. I., & Parrado, M. (2022). El álbum ilustrado para el disfrute y la formación artística y literaria en Educación Primaria. En M. Parrado-Collantes, P. Rivera-Jurado, E. Trigo-Ibáñez, & C. Sanz (Eds), *Formación docente y educación literaria* (pp. 141-168). EdUECE. <https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap6>
- Jiménez-Martínez, M. D., & Felices-de-la-Fuente, M. M. (2021). Exilios. Pasado, presente y futuro de una cuestión socialmente viva (QSV). Su tratamiento educativo. En M. M. Felices-de-la-Fuente (Coord.), *Docentes para el siglo XXI. Propuestas para la formación inicial del profesorado en competencias críticas y reflexivas* (pp. 127-143). Edeal.
- Lapeña-Gallego, G., & Hidalgo-Rodríguez, M. C. (2017a). El tratamiento de la Memoria Histórica en el álbum ilustrado Rosa Blanca. *Ocnos*, 16(1), 62-78. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1175
- Lapeña-Gallego, G., & Hidalgo-Rodríguez, M. C. (2017b). Publicaciones complementarias para la difusión de la Historia en educación: el álbum ilustrado Guernica. *Historia y Comunicación Social*, 22(2), 479-496. <https://doi.org/10.5209/HICS.57856>
- Larragueta-Arribas, M. (2019). El libro-álbum premiado: análisis crítico de las ilustraciones en el panorama español 2000-2017. *Prisma Social*, 25, 300-315. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/2715>
- Llorens-García, R. F., & Terol-Bertomeu, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: La composición, de Antonio Skármeta. *América sin nombre*, 20, 102-109. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.09>; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417773>
- Lozano, E. (2016). El pato y la muerte de Wolf Erlbruch. Análisis de respuestas lectoras con un grupo de niños de Educación Infantil y Primaria. En R. Oittinen, & B. A. Roig (Eds.), *A grey background in children's literature: death, shipwreck, war, and disasters* (pp. 187-204). Iudicium.
- Luna, U., Serrano-Mariezkurrena, A., & Echeberria-Arquero, B. (2024). Memoria democrática y álbumes ilustrados en la formación inicial del profesorado. *Clío History & Teaching*, 50, 196-210. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010748
- Mendoza-Fillola, A. (1999). Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerrillo, & J. García (ed.). *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mociño-González, I. (2018). Memoria e historia en el álbum ilustrado: relaciones dialógicas entre texto e imágenes. *Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação*, 36(1), 15-34. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p15>

- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: The role of picturebooks in the reading experience of young children. En N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (eds.) *Handbook of early childhood literacy* (pp. 235-248). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608207.n20>
- Nodelman, P. (1989). *Words about pictures: Narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Oittinen, R., & Roig, B.A. (2016). *A grey background in children's literature death, shipwreck, war, and disasters*. Iudicium.
- O'Neil, K. E. (2011). Reading pictures. Developing visual literacy for greater comprehension. *The reading teacher*, 65(3), 214-223. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01026>
- Pantaleo, S. (2009). *Exploring student response to contemporary picturebooks*. University of Toronto Press. <https://muse.jhu.edu/book/106181>
- Payà-Rico, E. (2002). *Los niños españoles de Morelia: El exilio infantil en México*. Milenio Publicaciones.
- Pighin, D. (2018). Transmisión del pasado traumático: posmemoria y enseñanza de la historia reciente. *Clío & Asociados*, 27, 118-126. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9490/pr.9490.pdf
- Quílez-Esteve, L. (2014). Hacia una teoría de la posmemoria. Reflexiones en torno a las representaciones de la memoria generacional. *Historiografías, revista de Historia y Teoría*, 8, 57-75. https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.201482417
- Raschka, S., Liu, Y. H., & Mirjalili, V. (2022). *Machine learning with PyTorch and Scikit-Learn: Develop machine learning and deep learning models with Python*. Packt Publishing Ltd.
- Regueiro-Salgado, B., & García-Carcedo, P. (2020). La Guerra Civil española en la literatura juvenil del siglo XXI: pacifismo y pluralidad. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 195-295. <https://doi.org/10.5209/dida.71797>
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through Picturebooks*. Routledge.
- Roldán-Farrés, M. (2022). La guerra y los desplazamientos forzosos a través de los álbumes ilustrados. Revisión teórica y propuesta didáctica para trabajar en las aulas de educación primaria. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 11(3), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3837>; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8839532>
- Ruíz-Guerrero, L., & 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. Revista de Educación*, 22, 63-78. <http://doi.org/10.18172/con.3084>
- Ruíz-Guerrero, L., & Molina-Puche, S. (2020). Redimensionar simbólicamente el Holocausto. Álbumes ilustrados para su abordaje en Educación Primaria. *Clio History and Teaching*, 46, 110-121. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465279
- Ruiz-Guerrero, L., Hoster-Cabo, B., & Molina-Puche, S. (2021). Lectura dialógica de álbumes ilustrados para fomentar el pensamiento crítico: un enfoque para Educación Primaria. *Journal of Literary Education*, 5, 33-53. <https://doi.org/10.7203/JLE.5.21057>
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Senís, J. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género. El caso de Mamá, de Mariana Ruiz Johnson. *Dossiers Feministes*, 19, 115-133. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/292252>

- Senosiain-Rodríguez, I., & Gamarra-Ruiz-de-Larramendi, E. (2024). *Unidad didáctica Humo en casa de la abuela* [comunicación]. II Congreso Historia con Memoria en Educación, Pamplona, España. <https://memoriahistorica.educacion.navarra.es/blog/2021/11/16/humo-en-casa-de-la-abuela-u-d/>
- Serrano-Mariezkurrena, A., Luna, U., Permach, N., y Echeberria, B. (2024). Memoriaren ahotsak euskal HGLn. Gerrak ez du izenik albumaren azterketa [Vestigios de la memoria en la LIJ vasca. Análisis de Gerrak ez du izenik]. *Fontes Linguae Vasconum*, 137, 137-162. <https://doi.org/10.35462/flv137.6>
- Silva-Díaz, C. (2005). *Libros que enseñan a leer*. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario [Tesis doctoral, UAB]. Repositorio TDR.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108. <https://doi.org/10.1023/A:1022459009182>
- Sipe, L. R., & Brightman, A. E. (2009). Young children's interpretations of page breaks in contemporary picture storybooks. *Journal of Literacy Research*, 41(1), 68-103. <https://doi.org/10.1080/10862960802695214>
- Taberero-Sala, R., & Colón-Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Urzelai-Vicente, A. (2024). *Euskal Herriko gatazka armatuen errepresentazioa euskal haur eta gazte literatura garaikidean* [Tesis doctoral, UPV-EHU]. Repositorio ADDI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=372579>
- Vouillamoz-Pajaro, N. (2022). *Álbumes que descubren la literatura como diálogo entre textos. La intertextualidad en la formación del lector* [Tesis doctoral, UAB]. Repositorio DDD. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=325522>