

Experiencias lectoras, conocimientos y (auto)percepciones del futuro profesorado sobre álbumes ilustrados *

Reading experiences, knowledge and (self-)perceptions of future teachers about picture books

Amaia Mariezkurrena-Serrano

UPV/EHU

amaia.serrano@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5336-6311>

Inigo López-Gazpio

UPV/EHU

inigo.lopez@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7479-4718>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.191

Fecha de recepción: 30/03/2025

Fecha de aceptación: 09/01/2026

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Mariezkurrena-Serrano, A. y López-Gazpio, I. (2026). Experiencias lectoras, conocimientos y (auto)percepciones del futuro profesorado sobre álbumes ilustrados, *Tejuelo*, 44, 191-226.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.191>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Interdisciplinar de Innovación Educativa GATAI (HPB/PIE i3lab 25-02) de la UPV/EHU y ha sido parcialmente financiado por el Gobierno Vasco mediante los fondos de apoyo a grupos de investigación (IT1570-22). A su vez, se enmarca dentro del Grupo de Investigación HARIAK (GIU 22/008) y del centro de investigación para las tecnologías de la lengua HiTZ (IT1570-22).

Resumen: La experiencia lectora y la formación literaria del futuro profesorado parecen no ser suficientes para ejercer de mediadores eficaces. En ese sentido, los álbumes ilustrados han mostrado ser una herramienta versátil para desarrollar la competencia literario-artística del alumnado infantil. Esta investigación tiene como objetivo identificar los hábitos lectores del profesorado en formación y conocer sus convicciones acerca de su capacitación en la lectura y en la mediación de álbumes ilustrados. Para ello, se ha efectuado una investigación mixta (cuestionario a una población de 378 personas y 6 entrevistas en profundidad). Según los resultados, la experiencia lectora de los futuros docentes es escasa, aunque se evidencia una autopercepción positiva respecto a su capacidad interpretativa y mediadora con álbumes ilustrados. Se concluye que una imagen simplista preconcebida de los álbumes sustenta dicha percepción. Una posible solución a las limitaciones observadas podrían ofrecerla los proyectos de aprendizaje-servicio con álbumes ilustrados.

Palabras clave: profesorado en formación; mediación; álbum ilustrado; hábitos lectores; educación literaria.

Abstract: The reading experience and literary training of future teachers appear to be insufficient to enable them to act as effective mediators. In this regard, picture books have proven to be a versatile tool for developing children's literary-artistic competence. This study aims to examine the reading habits of teacher candidates and explore their beliefs regarding their training in the interpretation and mediation of picture books. To this end, a mixed research study was conducted (questionnaire survey of a population of 378 people and six in-depth interviews). According to the results, future teachers have little reading experience, although they have a positive self-perception of their ability to interpret and mediate with picture books. It is concluded that this perception may stem from a simplistic preconceived image of picture books. Service-learning projects involving picture books could offer a possible solution to the limitations observed.

Keywords: teacher candidates; mediation; picture books; reading habits; literary education.

I

ntroducción

La influencia de los mediadores de lectura está condicionada constantemente por los cambios acaecidos en el sistema literario y escolar. Las nuevas formas de lectura literaria y los nuevos formatos de libros obligan a toda* docente a estar actualizada (Pérez-Rodríguez et al., 2024). En ese sentido, el álbum ilustrado está teniendo muy buena acogida en las aulas desde comienzos del siglo XXI, y su multimodalidad y versatilidad lo convierten en un gran aliado del profesorado para enseñar la competencia literario-artística al alumnado.

El presente trabajo tiene como propósito principal identificar tanto los hábitos lectores del profesorado en formación de la UPV/EHU como su (auto)percepción sobre la capacidad interpretativa

* Se ha optado por el femenino como forma neutra, ya que la mayoría de participantes en el estudio son mujeres, debido al perfil altamente feminizado de los estudios y la profesión en Educación Infantil y Primaria.

y mediadora de álbumes ilustrados. De esta manera, se quiere aportar un diagnóstico sobre el (des)conocimiento de un género en alza. Tal como se ha demostrado en estudios previos, el profesorado utiliza álbumes ilustrados, pero no sabe cómo servirse de ellos para trabajar la competencia literaria y artística, y algunos ni siquiera saben diferenciarlo de otros géneros como los libros ilustrados o los cuentos (Gutiérrez-Sebastián, 2020).

1. Estado de la cuestión

1. 1. *Hábitos lectores del alumnado de los grados de educación*

La figura de la docente como mediadora entre las obras y los primeros lectores y lectoras es esencial. Para ello es necesario que sepa cómo seleccionar libros adecuados, alfabetizar al alumnado en los diversos aspectos de la educación literaria y fomentar el gusto por la lectura (González y Calderón, 2025; Jiménez y Parrado, 2022; Lluch et al., 2009; Lluch, 2010; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Mata, 2011; Munita, 2014, 2021). Para ejercer esa función de forma eficaz, la formación en educación literaria y la afición por la lectura son factores clave, y serán justamente las competencias literaria y mediadora las que permitirán potenciar la capacidad interpretativa y el apego a la literatura del alumnado (Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Perdomo, 2012). Si, además, las emociones que las estudiantes sienten durante sus experiencias lectoras son positivas, la posibilidad de éxito será mayor (Álvarez et al., 2021).

Sin embargo, el escaso hábito de la lectura entre las jóvenes universitarias se ha convertido en fuente de preocupación y motivo de investigación en las últimas décadas (Caride et al., 2018; Colomer y Munita, 2013; Contreras y Prats, 2015; Cremades y Onieva, 2017; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Granado y Puig, 2014, 2015; Larragueta y Ceballos-Viro, 2020, entre otros).

Según estudios previos, entre el alumnado que no lee hay quienes son conscientes del valor socio-cultural de la lectura y la

interiorizan como costumbre deseable que no practican (Magalová et al., 2022). No obstante, a nuestro parecer, esta parte del estudiantado universitario, a la que Larrañaga y Yubero (2005) denominan *falsos lectores*, muestra una pretensión que debe valorarse positivamente.

Para cambiar esta situación, se han venido desarrollando varios proyectos interdisciplinares en el contexto universitario centrados en la interpretación de álbumes ilustrados (Centelles, 2018; Tabernero y Colón, 2023), incluidas algunas propuestas que se enmarcan dentro de la investigación-acción (Colomer, 2012; Encabo et al., 2012) y aprendizaje-servicio (Pumarejo, 2020; Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023).

1. 2. Educación literaria en álbumes ilustrados

El interés por los álbumes ilustrados ha crecido en el ámbito educativo, pero son aún escasos los trabajos de investigación que se centran en los conocimientos, la (auto)percepción y/o las creencias del futuro profesorado sobre dicho género literario. Muchas de estas publicaciones, además, se basan en análisis previos y posteriores de proyectos formativos sobre álbumes ilustrados (Domene, 2023; Magalová et al., 2022; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Martínez-Carratalá et al., 2024a, 2024b; Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023; Perdomo, 2012; Valencia y Real, 2019).

Sin embargo, no encontramos referencias de estudios previos con muestras compuestas por alumnado universitario cuyo objetivo sea hacer un diagnóstico sobre álbumes ilustrados en general, ya que la mayoría de ellos se centra exclusivamente en álbumes silentes (a excepción de Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018 y Valencia y Real, 2019). También son escasos los estudios sobre los conocimientos del profesorado en activo acerca del álbum ilustrado en el contexto español (salvo el trabajo de Gutiérrez-Sebastián, 2020), por lo que no se pueden hacer estudios comparativos entre las dos poblaciones.

Ciertamente, las características tanto estéticas como formales de los álbumes ilustrados, su flexibilidad interpretativa a la vez que compleja y su breve extensión son elementos que facilitan su uso en las distintas etapas educativas (Colomer, 2012; Fernández de Gamboa, 2023; Nikolajeva, 2003; O'Neil, 2011).

Además, los álbumes ilustrados proporcionan diversas oportunidades de aprendizaje, pudiendo mejorar los siguientes aspectos relacionados directamente con el género:

- La lectura de imágenes (Jiménez y Parrado, 2022; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Salisbury y Styles, 2012).
- El pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación (Domene, 2023).
- La reflexión sobre temas conflictivos (Díaz-Seoane et al., 2022; O'Neil, 2010; Ruíz-Guerrero y Molina-Puche, 2018).

O progresar indirectamente en estos:

- La capacidad lecto-literaria y las habilidades comunicativas (Perdomo, 2012).
- El aprendizaje de una nueva lengua (Colomer, 2012; Narančić, 2016).
- La inclusión del alumnado inmigrante (Colomer, 2012).
- El desarrollo de la comunicación oral (Galarraga y Alonso, 2022; Gil, 2012).

En la investigación de Valencia y Real (2019), se hace referencia al cambio de perspectiva del futuro profesorado respecto a la concepción del álbum ilustrado. Así, en las primeras interpretaciones previas a la formación, la ausencia de una lectura sobre los componentes visuales, materiales y textuales hace que sus lecturas sean elementales, con una "visión reducida y simplista de la LIJ" (Valencia y Real, 2019: 84). Sin embargo, tras la formación recibida, se demuestra que la capacidad interpretativa aumenta

significativamente, y el alumnado valora dicho género de forma más compleja.

Además, gran parte del futuro profesorado instrumentaliza la lectura de álbumes para transmitir valores positivos o trabajar contenidos curriculares (Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018).

Por todo ello, la formación en álbumes ilustrados se convierte en un requisito imprescindible para una mediadora competente y, por ende, para el alumnado de los grados de educación (Jódar y Domene, 2020).

2. Metodología

2. 1. Población y muestra

Las participantes en la investigación pertenecían al alumnado de tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de los tres campus de la UPV/EHU (Araba, Bizkaia y Gipuzkoa)[†].

En el cuestionario se obtuvieron 378 respuestas de un universo de 653. Así, se cumplió con los requisitos para una muestra aleatoria representativa con una confianza del 95% y un margen de error de 3,27% (López-Roldán y Fachelli, 2015). La descripción de la muestra de estudio ($n = 378$) se distribuye por la variable género –mujer (78,3%) frente a hombre (21,4%) y no-binario[‡] (0,2%)–, y por la variable del grado universitario –EP (55%) y EI (45%).

[†] La investigación cumplió con los requisitos de la comisión ética en la investigación y docencia de la UPV/EHU (M10_2024_232).

[‡] Al tratarse de una sola persona y para no contravenir su identidad incluyéndola en una de las otras dos categorías, se ha decidido excluir sus respuestas del análisis cuantitativo de los datos.

Tabla 1
Características demográficas de la muestra estudiada

<i>Grado</i>	Mujer	Hombre	No-binario	Total participantes
Educación Infantil	146	23	1	170
Educación Primaria	150	58	0	208

Nota: elaboración propia

En las entrevistas en profundidad participaron 6 docentes en formación, clasificadas según su perfil lector: dos no-lectoras (NL1 y NL2), dos lectoras ocasionales (LO1 y LO2) y dos lectoras fuertes (LF1 y LF2).

2. 2. Instrumento y procedimiento

Esta investigación tiene un diseño de corte mixto. Se enmarca en el paradigma interpretativo, de carácter descriptivo-explicativo, y consta de análisis cuantitativos y cualitativos, realizados en base a una revisión teórica. Este tipo de triangulación de datos permite obtener resultados más valiosos y contrastar información de diversas fuentes.

El diseño de las preguntas del cuestionario y de las entrevistas se elaboró *ad hoc* a partir de una minuciosa revisión bibliográfica en el campo de la didáctica de la literatura de las últimas dos décadas (Álvarez-Álvarez y Pascual, 2020; González y Gutiérrez-Sebastián, 2024; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Munita, 2013, 2017, 2018a, 2018b, 2021; Rodríguez-Miñambres, 2022; Valencia y Real, 2019, entre otros).

Las preguntas del cuestionario fueron validadas por dos jueces de la misma área, implicados en la docencia de la asignatura de Didáctica de la Lengua y Literatura, quienes calificaron de idóneo el cuestionario para conseguir los objetivos requeridos. Tras el proceso de evaluación, sólo hubo que añadir un nivel intermedio más a la escala de intensidad de las respuestas en las preguntas cerradas.

El cuestionario está dividido en 5 dimensiones y está compuesto por 14 ítems (13 cerrados y 1 abierto). La primera dimensión agrupa 4 preguntas relativas a datos personales y académicos, con el fin de identificar el perfil de los participantes, donde indican el grado que están cursando, el curso académico, el año de nacimiento y el género con el que se identifican.

La segunda dimensión está relacionada con hábitos lectores y afición a la literatura, donde se plantean 4 preguntas sobre su percepción acerca de la época más lectora de su vida, la cantidad de libros leídos en el último año, el género de las obras que leen y el de la más leída.

La tercera dimensión la componen 2 preguntas: una sobre su posible influencia como mediadoras en su futuro alumnado y otra de autopercepción acerca de su capacitación mediadora.

La cuarta dimensión está enfocada al conocimiento de los álbumes ilustrados y engloba 3 preguntas cerradas y 1 abierta. Así, se recoge información sobre su experiencia lectora con álbumes ilustrados: si han leído alguno, y si se sienten capacitadas para interpretarlos adecuadamente y para trabajarlos en el aula. La pregunta abierta consiste en escribir el título de los álbumes que han leído.

El instrumento empleado fue Encuesta Fácil, recomendado por la Vicegerencia de las TIC de la UPV/EHU y se aplicó dentro del aula mediante un colaborador externo a la investigación.

La comparación se realizó mediante el test de significancia estadística Chi cuadrado, que compara las frecuencias esperadas para cada ítem con las frecuencias observadas (Moreno, 2017; Wickens, 1989). En todos los casos, se estableció un nivel de significancia (α) de 0,05. La información textual de los cuestionarios se ha procesado utilizando el lenguaje de programación Python y su ecosistema de librerías (McKinney, 2012).

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas en profundidad, se creó un guion en base a las recomendaciones de Bolívar (2005) y de Aguilar y Barroso (2015). Para la elaboración de las preguntas, se tuvieron en cuenta los ítems del cuestionario. El guion fue contrastado por los mismos expertos que validaron el cuestionario, y lo calificaron de apropiado.

Las preguntas de las entrevistas están divididas en tres dimensiones y la componen 10 preguntas sobre identidad lectora, hábitos lectores y álbumes ilustrados (*vid.* Tabla 2).

Tabla 2
Preguntas de las entrevistas en profundidad

<i>Dimensión</i>	<i>Pregunta</i>
Identidad lectora	1. ¿Cómo te definirías como lectora?
	2. ¿Cómo crees que ha afectado tu entorno en tus hábitos lectores?
Hábitos lectores	3. Cuéntame una experiencia positiva y otra negativa de tu experiencia con la lectura literaria en el ámbito académico
	4. Cuando lees, ¿cómo lo haces? ¿En qué te fijas?
	5. ¿Crees que tu forma de leer podría ser útil para enseñar a leer literatura a los niños y niñas?
Álbumes ilustrados	6. ¿Qué dirías sobre álbumes ilustrados?
	7. ¿Conocías el álbum ilustrado previamente? ¿Cómo has llegado a ellos? ¿En el caso de que los hayas descubierto ahora, qué te han parecido y por qué?
	8. ¿Qué necesitas para profundizar en su lectura?
	9. ¿Qué te parece imprescindible a la hora de llevar un álbum al aula?
	10. ¿Qué criterios utilizarías a la hora de seleccionar un álbum?

Nota: elaboración propia

Las entrevistas las realizó un colaborador externo y fueron grabadas en audio. Las transcripciones se realizaron con el sistema de reconocimiento de voz creado por el grupo de investigación Aholab y el centro HiTZ.

Tanto el cuestionario como las entrevistas se realizaron en euskera y las respuestas han sido traducidas para este artículo.

3. Análisis y discusión de los resultados

3. 1. *Perfil lector del futuro profesorado*

El análisis de los datos obtenidos demuestra que, según la percepción del alumnado del tercer curso de los grados de EP y EI, la etapa académica de mayor tasa de lectura es la ESO (43,4%), seguida de la etapa de Educación Primaria (25,5%) y Bachillerato (18,2%). Esa percepción está directamente relacionada con la obligatoriedad de lecturas seleccionadas por el profesorado en educación secundaria, según lo afirman las 6 entrevistadas.

No obstante, hay diferencias señalables entre los diferentes perfiles lectores. Las no-lectoras apuntan a esas experiencias como razón de su poco hábito lector: "Cuando nos obligaban a leer, entonces yo siempre iba a por los libros que menos hojas tenían. (...) En el colegio no nos inculcaron la lectura. No le cogí asco, pero desde entonces no me ha gustado leer" (NL1). Las lectoras ocasionales, sin embargo, manifiestan que hubo alguna docente que supo estimular la lectura y la escritura creativa:

En Educación Primaria no me impulsaron a leer, aunque me gustaban los cuentacuentos (...). En la ESO, personalmente no me gustaba cómo planteaban la lectura: leer un libro y hacer un examen tipo test. (...) Sin embargo, hubo dos profesoras de euskera que sí me motivaron a leer y a escribir. De hecho, presentaron un cuento mío a un concurso literario y lo gané. Eso fue... pufff... (LO1).

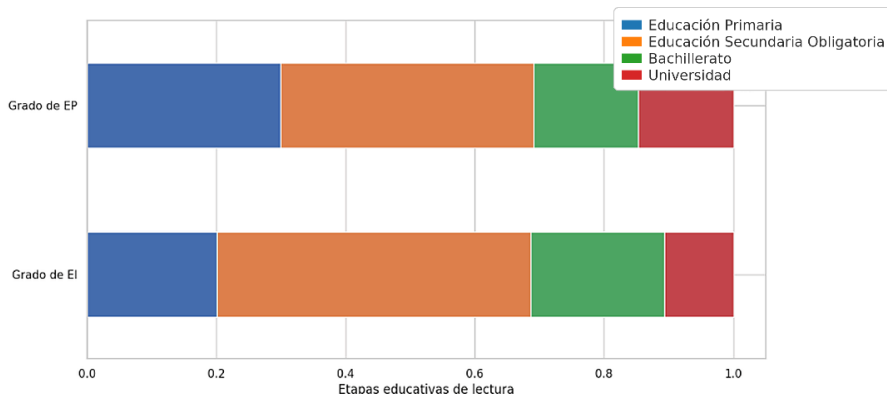
Y una de las lectoras fuertes menciona que fue concretamente una profesora que les daba la opción de elegir un libro entre varios quien originó su afán por la lectura:

Cuando llegué a la ESO hubo una profesora que nos daba varios títulos y ese año elegimos entre todas el de Carlos Ruiz Zafón, *El Príncipe de la Niebla*, y ese fue el que más me ha gustado en toda mi vida. Hoy en día puedo decir que mi afición por la lectura empezó ahí (LF2).

En cambio, el periodo de menor lectura es la universidad, ya que sólo un 12,9% afirma leer durante sus estudios de grado (*vid.* Gráfico 1).

Gráfico 1

Autopercepción sobre etapas educativas de mayor lectura según el grado



Nota: elaboración propia

Estos resultados coinciden con estudios previos que indican que la etapa universitaria no suele ser una época de lectura de ocio (Caride et al., 2018; Cremades y Onieva, 2017; Granado y Puig, 2015; Juárez, 2019; Larragueta y Ceballos-Viro, 2020).

Asimismo, cabe destacar que cuando se les pregunta acerca de la cantidad de obras literarias leídas en el último año, las respuestas vuelven a afirmar la ausencia de lectoras fuertes durante los estudios universitarios (*vid.* Tabla 3). La mayoría indica haber leído menos de 5 libros literarios en el último año.

Tabla 3

Cantidad de libros leídos durante el último año

Cantidad de libros	n	%
0	95	25,2
<5	200	53
5-10	55	14,6
>10	27	7,2

Nota: elaboración propia

Aunque los datos recogidos no sean muy alentadores, hay que destacar que la mitad de los sujetos de la muestra total (53%) asegura leer entre 1 y 5 libros anuales, lo que supone una media de 1 libro por trimestre (dato que reafirma lo recogido ya en Larrañaga et al., 2008, y en Álvarez et al., 2021). No obstante, las personas que señalaron haber leído alguna obra literaria, probablemente hayan contabilizado los libros leídos obligatoriamente para alguna asignatura universitaria (Granado y Puig, 2014; Rodríguez-Miñambres, 2022).

Sin embargo, sería conveniente matizar que los libros leídos durante la época universitaria también permiten acercarse a la literatura desde otra perspectiva. En las entrevistas, las no-lectoras reconocen que la universidad les ha abierto una ventana a la literatura a través de las obras de la LIJ: "Agradecí mucho tener que leer 3 ó 4 novelas infantiles, y poco a poco he ido acumulando más, según el tema que me interesa" (NL2). Aun y todo, no parece ser suficiente, y en ese sentido, una de las lectoras ocasionales señala y critica el diseño de los grados de educación como causa del escaso hábito lector del alumnado, pues la asignatura de Didáctica de la Literatura se sitúa en tercer curso y previamente apenas tiene presencia la literatura:

Si en la *uni* no se le da más importancia a la literatura, nosotras tampoco se la daremos como profesoras (...) En el colegio es importante, pero en la *uni* no, entonces ocurrirá una de estas dos cosas: o no se leerá en las aulas, o no se leerá adecuadamente (LO1).

En cualquier caso, sea por la madurez que van adquiriendo, sea porque cada vez son más conscientes de su labor como agentes sociales, todas las personas entrevistadas declararon leer más en la etapa universitaria que en toda su vida:

Desde que estoy en la *uni* leo más. (...) He empezado a leer libros de la LIJ desde que he empezado el grado, por la relación que tendré con el entorno (LF1).

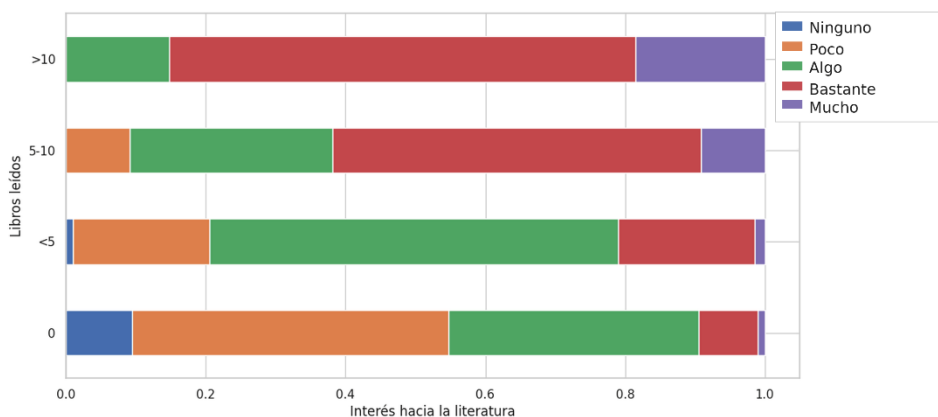
En cuanto he sido más mayor he empezado a leer poesía (...) Además, conocidas mías empezaron a publicar novelas y es como he empezado a disfrutar de la lectura (LO1).

En los últimos dos meses he ido más a la biblioteca que en mis 28-29 años (NL2).

En ese sentido, nos parece pertinente analizar los hábitos lectores según el interés que mencionan tener las participantes, y encontramos diferencias significativamente relevantes ($\chi^2=142,79$; $p\leq 0,001$) en casi todas las variables. Los datos apuntan que cuanto más interés tiene el sujeto, más libros lee, y viceversa (*vid.* Gráfico 2). Entre las lectoras débiles (<5 libros) y las fuertes (>10 libros) las diferencias son estadísticamente significativas en todas las categorías salvo en *ningún interés*, lo que indica que las lectoras débiles tienen un interés mucho menor en general y las lectoras fuertes tienen bastante y mucho interés.

Gráfico 2

Nivel de interés literario según los hábitos lectores



Nota: elaboración propia

En cuanto a sus preferencias de lectura, prevalece el género narrativo, siendo la novela y el relato las opciones más elegidas (en total 81,2%). En un porcentaje muy bajo se encuentran el ensayo, el

álbum ilustrado, la poesía y el cómic; en el caso de la lectura del teatro la cantidad es insignificante (*vid.* Tabla 4).

Tabla 4

Cantidad de libros leídos durante el último año según el género literario

Género literario	% de lectores
Novela	48,8
Relato	32,4
Ensayo	6
Álbum ilustrado	5,3
Poesía	4,3
Cómic	2,8
Teatro	0,3

Nota: elaboración propia

Los resultados corroboran lo que previamente otros estudios ya habían demostrado: en lo referente a la lectura en la etapa universitaria, el género literario por excelencia es la narrativa (Ballester e Ibarra-Rius, 2019; Rodríguez-Miñambres, 2022); hecho que confirman todas las participantes en las entrevistas, quienes indican leer libros de misterio (LF1) o policíacos (LF2), textos religiosos (LO2), novelas sobre memoria histórica (NL2), o biografías deportivas (NL1). También hay quien lee poesía (LO1), pero no habitualmente.

Al preguntarles sobre su percepción acerca de la influencia de las docentes en los hábitos lectores del alumnado, las respuestas no muestran diferencias estadísticamente significativas según la variable de grado (*vid.* Tabla 5), lo que supone un dato de interés dado que indica que las impresiones son similares en ambos grupos. La mayoría de estudiantes que ha participado, motivadas probablemente por su propia experiencia, cree que el profesorado puede influir *bastante* (55,1%) o *mucho* (23,1%), frente a una minoría que piensa que *ni mucho ni poco* (18%), *poco* (3,5%) o *nada* (0,3%).

Tabla 5

Percepción sobre la potencialidad de la mediación de los futuros docentes

Grado	Mucho		Bastante		Ni mucho ni poco		Poco		Nada	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Educación Primaria	41	20,2	120	59,1	35	17,2	7	3,4	0	0,0
Educación Infantil	45	26,6	85	50,3	32	18,9	6	3,6	1	0,06
Total	86	23,1	205	55,1	67	18	13	3,5	1	0,3

Nota: elaboración propia

Todas las entrevistadas muestran, en la misma línea, la certeza de que su capacidad lectora y mediadora influirá directamente en el futuro alumnado: primero, porque creen que antes de leer cualquier texto en el aula la docente debe interpretarlo en profundidad; segundo, porque su propia experiencia académica no ha sido de su agrado y quieren cambiarla.

Además, piensan que para disfrutar de la literatura es fundamental entender bien el texto y validar cualquier interpretación posible:

He empezado a disfrutar de la lectura cuando la he entendido. (...) y creo que les dejaría [a los niños y niñas] que interpretaran la historia a su manera, según sus vivencias, porque a mi me decían "esto significa tal" y yo pensaba "eso será para ti" (LO1).

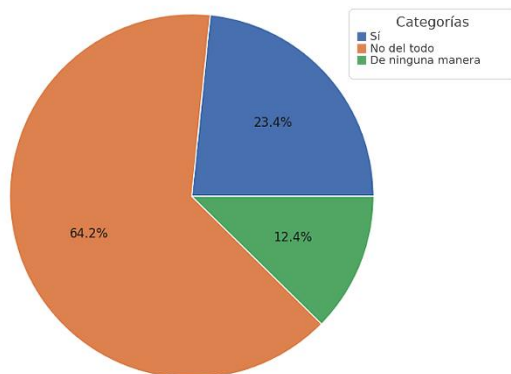
A su vez, consideran que la lectura debe suscitar alguna emoción y servir de aprendizaje o por lo menos como pretexto para reflexionar: "Yo leo para entender las adversidades de la vida. (...) Reflexiono mucho cuando leo, y haría lo mismo con mi alumnado, intentar que lo relacionaran con su propia vida" (LO2).

En ese sentido, la conciencia que muestra el alumnado sobre su futuro efecto mediador en la animación a la lectura literaria de niños y niñas se contrapone a la autopercepción de no estar del todo capacitado para dicha función (64,2%) o no estarlo de ninguna manera (12,4%) (*vid.* Gráfico 3). Ese contraste se acentúa si tenemos en cuenta la poca costumbre de lectura reconocida por el mismo alumnado universitario. Asimismo, llama la atención el hecho de que

un 23,4% de la muestra *sí* se siente competente para ejercer el rol mediador.

Gráfico 3

Autopercepción sobre la capacitación mediadora



Nota: elaboración propia

En cualquier caso, queda patente la necesidad de una formación integral y continuada respecto a las estrategias más efectivas de mediación.

3. 2. *Percepciones y conocimientos sobre capacidad interpretativa y mediadora con álbumes ilustrados*

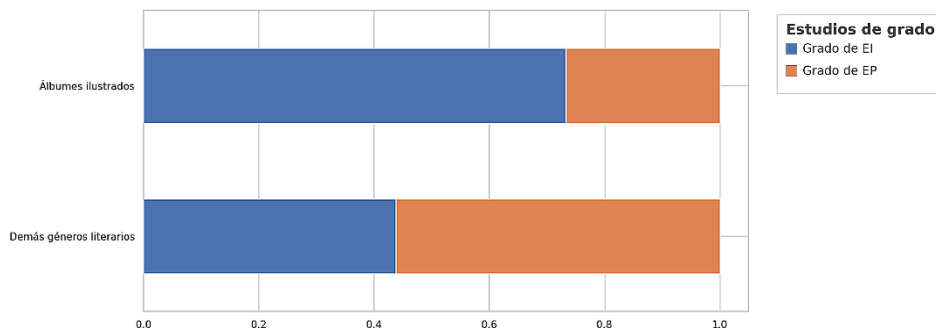
De entre los géneros que lee el estudiantado de los grados de educación, los álbumes ilustrados se encuentran en cuarta posición. Son exactamente 51 los sujetos que indican que leen, *entre otros*, el género de los álbumes; y de ese conjunto son tan sólo 15 quienes leen *sobre todo* álbumes. Además, esa preferencia por los álbumes no conlleva un hábito lector que permita definir un perfil lector de álbumes ilustrados, aunque se pueden identificar algunas características o tendencias propias de quienes los leen.

Si comparamos la lectura de distintos géneros literarios y el álbum según el grado, el análisis estadístico señala resultados significativos ($\chi^2=3,95$; $p=0,046$), donde un 70,6% de quienes afirman

leer álbumes ilustrados *entre otros* géneros literarios estudian el grado de EI, frente al 29,4% de los de EP (*vid.* Gráfico 4).

Gráfico 4

Lectores de álbumes según el grado en comparación con otros géneros literarios



Nota: elaboración propia

Asimismo, nos ha parecido interesante mirar qué otros géneros literarios leen estas personas, y advertimos que la mayoría opta sobre todo por los relatos ($n=42$) y, en segundo lugar, por las novelas ($n=26$). La poesía, el ensayo literario, el cómic y el teatro son, en orden descendente, los menos elegidos entre quienes leen también álbumes ilustrados. En comparación con los resultados de la muestra general, se observa que este grupo tiene otras costumbres literarias: mientras que en la muestra general ambos géneros literarios han sido marcados un número de veces similar ($n=165$ y $n=154$ respectivamente), las personas que han seleccionado entre sus lecturas el álbum ilustrado han optado por los relatos ($n=42$) mucho más que por las novelas ($n=26$).

Según el hábito lector de este pequeño conjunto, los datos indican que hay pocas lectoras fuertes[§], alguna lectora ocasional y muchas lectoras débiles (*vid.* Tabla 6). Cabe destacar que son más las lectoras ocasionales o fuertes las que pertenecen al alumnado del

[§] Al tratarse de un grupo muy reducido, se ha señalado con un asterisco y entre corchetes la cantidad de hombres por grado y por hábito lector en la Tabla 6.

grado de EP (23,5%), y en contraposición, son muchas las lectoras débiles en el grado de EI (54,9%).

Tabla 6

Cantidad de libros leídos al año por lectores de álbumes ilustrados según el grado

Libros leídos <i>Grado</i>	0		<5		5-10		>10		Total por grados	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Educación Primaria	0	0	3 [2*]	5,9	9	17,6	3	5,9	15	29,4
Educación Infantil	0	0	28 [2*]	54,9	7 [1*]	13,7	1	2	36	70,6
Total por cant. de libros	0	0	31	60,8	16	31,3	4	7,9	51	100

Nota: elaboración propia

Por tanto, según el grado de educación que cursan y el género literario que acostumbran a leer, se pueden hacer varias interpretaciones. Por un lado, los resultados nos llevan a pensar que quizás las lecturas de las estudiantes del grado de EI estén enfocadas a su profesión, ya que, tal como se expone en varias investigaciones, la brevedad de los álbumes ilustrados y de los relatos permite su uso dentro del horario lectivo, y a su vez, posibilita mantener el interés de los más pequeños y pequeñas (Colomer, 2012).

Por otro lado, se podría creer que, al tratarse de lectoras débiles, su elección esté motivada precisamente por la brevedad de las obras, y el hecho de que el tiempo necesario para leerlas sea poco puede facilitar su lectura sin profundizar en ellas.

Finalmente, se podría pensar que quizás el alumnado del grado de EP considere que los álbumes no son tan útiles para desarrollar la competencia literaria de los niños y niñas, debido a la concepción que tienen de este género (de muchas ilustraciones y pocas palabras, y dirigido a un público más infantil).

En las entrevistas al futuro profesorado, todas las participantes a excepción de una admiten haber conocido los álbumes en su formación de grado, concretamente en el tercer curso. Reconocen que

la primera vez que leyeron un álbum sólo se fijaron en el texto, que lo califican como corto y sencillo:

Antes ponía la atención sólo en el texto, pero ahora me he dado cuenta de que las ilustraciones también dicen mucho, y me fijo en ellas, pero antes no, leía la historia y ya (LF1).

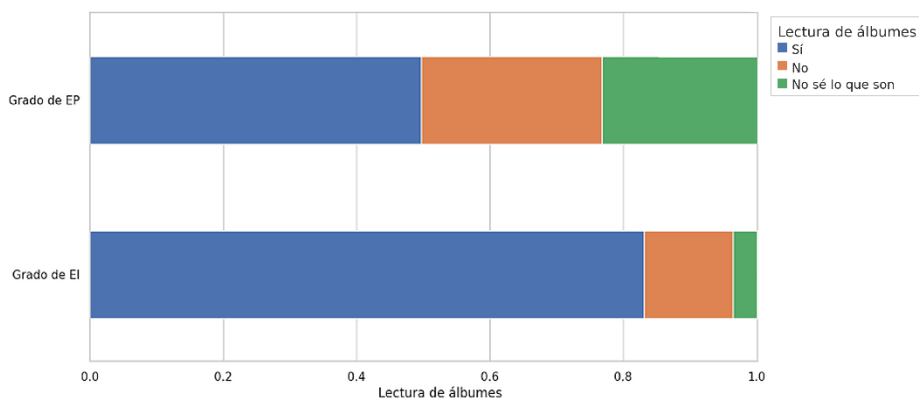
Me han encantado, porque con pocas palabras e ilustraciones se transmite mucho. Llamen la atención (LO2).

De hecho, para algunas los álbumes eran cuentos: "Para mí la verdad que hasta este año todo eran cuentos. Sí que es verdad que en lengua castellana diferenciábamos las novelas de los cuentos, y sé lo que son los cómics, pero nada más" (NL2). Incluso para la única que los conocía: "Conocía el álbum ilustrado por mi hermana [profesora de EI] (...). Para mí eran cuentos. Ahora he entendido que no lo son y he empezado a interpretarlos de otra manera" (LO1).

Independientemente de los hábitos lectores y de las creencias respecto a álbumes ilustrados, se consideró oportuno preguntarles si habían leído alguno en su vida. El análisis de datos indica que las diferencias según la variable grado son estadísticamente relevantes ($\chi^2=48,364$; $p\leq 0$) en todas las categorías. Casi la mitad del alumnado del grado de EP (49%) y la gran mayoría de EI (83,1%) *sí* han leído algún álbum, y viceversa. Además, si comparamos los datos según la categoría *no saben lo que son* un porcentaje alto de estudiantes del grado de EP dice no conocer el género (88,7%) frente a un 11,3% de EI. Por tanto, estas respuestas (*vid.* Gráfico 5) vuelven a confirmar la existencia de una relación directa entre álbumes y el futuro profesorado de Educación Infantil.

Gráfico 5

Experiencia lectora con álbumes según el grado



Nota: elaboración propia

Respecto a la autopercepción sobre la capacidad interpretativa de álbumes ilustrados, el análisis de datos es también estadísticamente significativo según la experiencia lectora con álbumes ($\chi^2=53,80$; $p\leq 0$), donde observamos que entre quienes han leído algún álbum en su vida el 65,1% cree tener capacidad para interpretarlos, porcentaje que va disminuyendo entre los sujetos que no han leído nunca un álbum pero saben lo que es (34,7%) y quienes ni siquiera saben lo que son (14%).

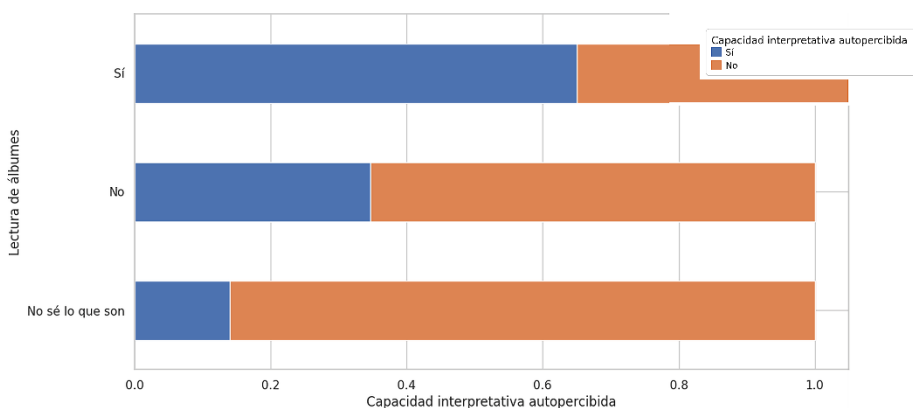
Los datos revelan, por tanto, una coherencia entre la experiencia lectora con álbumes y la autopercepción sobre la capacidad interpretativa (*vid.* Gráfico 6). Esa percepción se recoge también en todas las entrevistas, independientemente del perfil lector: "Yo creo que la clave está en leer muchos álbumes" (LF1); "Supongo que se mejora leyendo y leyendo y leyendo, siempre y cuando tengas una guía para saber en qué fijarte. Pero eso requiere de tiempo" (NL2).

Sin embargo, un tercio de quienes nunca han leído un álbum piensa que es capaz de interpretarlos, junto con un número más bajo de quienes ni siquiera conocen el género y creen tener la preparación necesaria para efectuar una lectura profunda de las obras. Todo ello se

deba, quizás, a que intuyen o consideran que se trata de un género literario infantil y, por tanto, más fácil de interpretar. Una de las entrevistadas confirma esta hipótesis, ya que afirma que se sentía capaz de hacer una lectura adecuada antes de formarse en ellos: "Con un punto de chulería te diría que creo que sí sabía leerlos y entenderlos antes de la formación recibida, aunque no me fijara en todos los detalles del álbum" (LO1). El futuro profesorado se siente, en general, capacitado para evaluar los álbumes de forma adecuada, incluso quienes apenas los leen, tal como recoge el trabajo de Magalová et al. (2022).

Gráfico 6

Autopercepción de la capacidad interpretativa de álbumes según la experiencia lectora de álbumes



Nota: elaboración propia

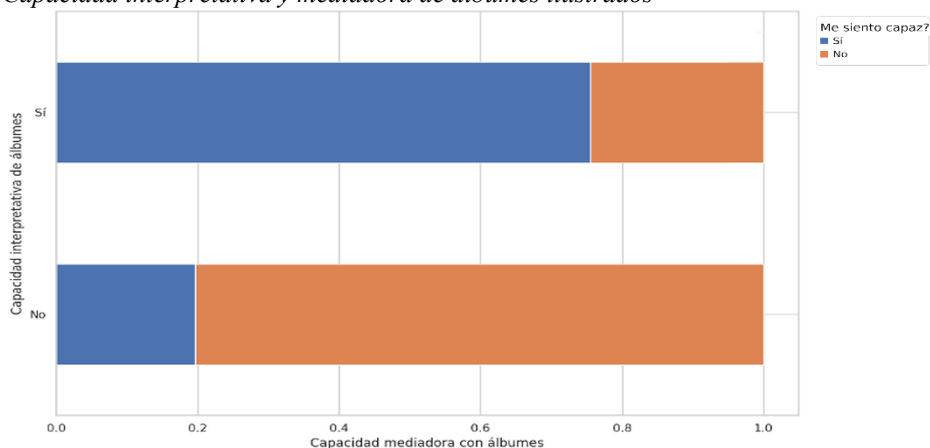
No obstante, cabe mencionar a los sujetos que sí han leído algún álbum, pero no se sienten formados como para hacer una lectura extendida y profunda (34,9%), ya que probablemente esos sean quienes más conciencia tienen sobre la complejidad propia del género literario. Así lo confirma una de las entrevistadas, haciendo alusión al tiempo como elemento clave para fijarse en todos los detalles del álbum y pensar sobre ellos: "Para poder interpretarlos adecuadamente necesito tiempo y saber en qué fijarme. Como cualquier reflexión,

necesitaría dedicarle tiempo para hacer una lectura en profundidad" (LO2).

Asimismo, consideramos oportuno analizar si existía alguna correlación entre la autopercepción de las capacidades de interpretación de álbumes y de mediación con álbumes en el aula (*vid.* Gráfico 7). Los resultados muestran unas diferencias estadísticamente significativas en todas las categorías ($\chi^2 \leq 109,29$; $p \leq 0$). El 75% de quienes dicen ser capaces de interpretar álbumes se siente competente como mediadora de álbumes; y viceversa, en el grupo de quienes niegan ser capaces de interpretarlos, tampoco se sienten con la habilidad de saber utilizarlos en el aula (80,3%). Por tanto, estos datos sugieren que el propio alumnado es consciente de que la capacidad interpretativa condiciona completamente su uso apropiado en el aula.

Gráfico 7

Capacidad interpretativa y mediadora de álbumes ilustrados



Nota: elaboración propia

Cuando se les pregunta a las entrevistadas qué uso les darían a los álbumes en el aula, la mayoría de las respuestas indican que los utilizarían para trabajar algún tema social o conflictivo: "Por ejemplo un álbum que trate sobre el duelo podría servir para reflexionar sobre una situación dolorosa" (LO2). También para profundizar en

situaciones cercanas a la infancia, y posibilitar así que los niños y niñas puedan identificarse con la historia (NL1). Dicen que quizás los llevarían al aula para reflexionar sobre su propia identidad individual o colectiva (LF1) o para exponer temas curriculares (LO1). Asimismo, hay quien los utilizaría para desarrollar la capacidad creativa (LF2) y la competencia literario-visual (LO1). Finalmente, una de las lectoras fuertes dice que se podrían emplear para el propio disfrute lector (LF1).

Independientemente de los motivos por los que el futuro profesorado optaría por uno u otro álbum, quisimos conocer qué obras recordaban de entre las que afirmaron haber leído alguna en su vida. De todas las citadas, hubo varias que se repitieron, pero también muchas que se mencionaron una única vez. Dada la variedad de las respuestas, se realizó una nube de palabras para ofrecer un resultado más visual (*vid.* Imagen 1).

Sin embargo, antes de analizar la imagen, es importante puntualizar dos cuestiones que afectan directamente al resultado: por un lado, de 240 participantes que han tenido alguna experiencia lectora con álbumes ilustrados, 62 admitieron no acordarse del título, y por otro, algunas incluyeron títulos de obras que no se clasifican dentro del género del álbum ilustrado, como es el caso de algunos cómics, mangas o novelas gráficas (*Asterix y Obelix*, *Wolverine deadpool*, *One piece*, *El demonio en el bosque*), novelas (*Nur*, *Harry Potter*, *Geronimo Stilton*) y libros de poesía ilustrados (*Puegos y Joemas*), entre otros. Dichos títulos se han excluido de la nube de palabras.

En total se recogieron 84 títulos de álbumes diferentes, de los cuales más de la mitad (44) fueron mencionados una vez y una gran parte (24) dos veces (en color morado en la imagen). Los mencionados entre 3 y 4 veces son 11 (en azul). Con alguna mención más (5-7, en naranja) les siguen *Orejas de mariposa*, *La mora*, *El brillo de la coral*, *Daniela y las chicas piratas*, *Migrantes*, *La pequeña oruga glotona*, *Monstruo rosa*, *Txomin*, *La ballena que quería más* y

Elmer. Los más mencionados (en verde) fueron *Donde viven los monstruos* (50 veces), *Este no es mi bombín* (20), *De aquí no pasa nadie* (17), *El monstruo de colores* (13) y *Todavía nada* (12).

Para crear la nube de palabras, se decidió traducir los títulos al castellano, a excepción de las obras escritas originariamente en euskera o las que no tienen traducción al castellano.

Imagen 1

Títulos de álbumes ilustrados mencionados



Nota: elaboración propia

Estos datos permiten hacer varias interpretaciones. El hecho de que un 25,8% de quienes han leído alguna vez algún álbum no se acuerde de cuál es puede indicar una indiferencia o desinterés por este género. Además, teniendo en cuenta que algunos sujetos nombran títulos de otros géneros literarios, parece que ese conjunto del profesorado en formación no tiene una idea clara de lo que es un

álbum ilustrado. Finalmente, como dato positivo, hay que destacar la cantidad de diferentes títulos recogidos.

Conclusiones

Experiencias lectoras

Según el análisis de los datos estadísticos, entre el alumnado en formación de los grados de educación de la UPV/EHU abundan las lectoras débiles. Aun así, los resultados cuantitativos y cualitativos muestran que tienen al menos un interés general por la literatura. Ese deseo lector del futuro profesorado indica que son conscientes de su labor como agentes culturales. Sin embargo, el contraste entre el interés y la dedicación a la lectura (sea por ocio, sea por oficio) es grande. Creemos que todo ello puede estar relacionado con su escasa formación en educación literaria, sea como lectoras sea como mediadoras, ya que tal como dicen todas las entrevistadas, cuando una entiende y descubre el mundo que se esconde bajo las historias de ficción, empieza a disfrutar de ellas.

En esa misma línea, hemos podido identificar una diferencia entre lectoras ocasionales y fuertes vs. no-lectoras. En la mayoría de las entrevistas se deduce que, cuando la experiencia lectora ha sido placentera y ha ocurrido en la primera infancia, ha influido positivamente en el hábito lector. Es decir, tal como afirman Álvarez et al. (2021), existe una relación directa entre la emoción que se siente a través de la lectura y la afinidad hacia ella. Así, todas las lectoras fuertes y ocasionales refieren haber recibido el gusto por la lectura literaria en algún momento de su vida, en contraposición a las no-lectoras.

La conciencia que presenta gran parte del alumnado sobre la potencial influencia del profesorado en los hábitos lectores de sus discentes y su percepción de carecer de la debida preparación para dicha función, indican que reconocen la responsabilidad que supone ser profesora de literatura, aunque este resultado se contraponga a sus

hábitos lectores. De esta forma se identifica una nueva contradicción, que resulta clave a la hora de diseñar intervenciones formativas universitarias más efectivas. Así lo mencionan todas las entrevistadas: la única forma de mejorar la capacidad interpretativa es leyendo más y conociendo las características propias de cada género.

No hay que olvidar que las exigencias curriculares respecto a la competencia literaria y artística en la educación básica indican que se debe aprender a leer, interpretar y analizar textos literarios de forma individual y colectiva en las asignaturas de lenguas. Es concretamente en las competencias séptima y octava de la LOMLOE de las asignaturas de euskera y castellano donde se especifica lo que debe lograr el alumnado: establecer relaciones entre disciplinas culturales (referencias interdisciplinarias), saber identificar referencias intertextuales y elementos simbólicos, reflexionar sobre lo leído y conocer distintos autores con el fin de consolidar el hábito lector, construir su identidad individual y colectiva, y ser capaz de conseguir un bienestar emocional a través de la lectura (Decreto 77/2023).

En ese sentido, algunas de las ventajas que proporcionan los álbumes ilustrados son: una variedad de interpretaciones posibles, con distintos códigos (texto e ilustración) y varios niveles de lectura, y la opción de trabajarlos de forma interdisciplinar, con el objetivo de reflexionar críticamente sobre lo que se plantea en ellos y, a su vez, disfrutar de la propuesta estética.

(Auto)percepciones y conocimientos sobre álbumes ilustrados

En esta investigación, se ha podido observar que el álbum ilustrado no es un género habitual entre las lectoras universitarias y, por tanto, no existe un perfil exclusivo de lectoras de este tipo de obras.

Aun y todo, según el análisis cuantitativo, son bastantes quienes consideran ser capaces de interpretar un álbum aun sin haberse formado en dicho género. Cabe decir que esa percepción no es

exclusiva del alumnado universitario vasco, pues el futuro profesorado, en general, considera que se trata de un género simple que no supone mayor exigencia interpretativa, según las investigaciones de Martín-Macho y Niera-Piñeiro (2018), Aguilar (2022) y Magalová et al. (2022).

Si se tiene en cuenta que gran parte del alumnado de los grados de educación no sabe diferenciar el álbum de otros géneros literarios, y no tiene conocimientos suficientes sobre el código del álbum, resulta evidente que no podrá acertar ni en la selección ni en el diseño de su intervención para fomentar la capacidad interpretativa y artística de niños y niñas. Así, se crea un círculo vicioso entre las futuras docentes y el alumnado infantil, donde el problema de la capacidad interpretativa se perpetúa por un uso inapropiado del artefacto.

También se ha visto que cuanto más capacitado se siente el alumnado para interpretar álbumes, más confianza tiene en cómo mediar con ellos. Probablemente el conocer o ampliar su corpus les ha ayudado a sentirse más seguras a la hora de elegir una obra, tal como lo han constatado varios estudios (Jódar y Domene, 2020; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Perdomo, 2012; Valencia y Real, 2019).

Las futuras profesoras mencionan que utilizarían los álbumes sobre todo para hablar sobre algún tema conflictivo que hubiese acontecido dentro del grupo de alumnas y alumnos a su cargo. Asimismo, la respuesta más repetida fue que los utilizarían para trabajar contenidos de asignaturas curriculares y para desarrollar el pensamiento crítico sobre temas controvertidos o tabúes. Esas respuestas coinciden con los datos obtenidos por Martín-Macho y Neira-Piñeiro (2018), quienes indican que muchas de las futuras docentes instrumentalizan el uso de los álbumes para desarrollar competencias curriculares distintas al ámbito literario o artístico. Sin embargo, hubo quien pensó en su utilidad para mejorar la capacidad interpretativa visual y literaria o para disfrutar de la lectura. Fueron sobre todo las lectoras fuertes y ocasionales quienes indicaron esos

últimos usos de álbumes, lo cual indica que cuanto mayor es el hábito lector, más conciencia se tiene de las posibilidades que ofrecen los álbumes.

Educación literaria y visual a través de álbumes ilustrados

Por todo lo anterior, consideramos que la educación literaria debe ocupar un lugar importante en la formación académica, para alcanzar los objetivos curriculares y capacitar al alumnado de primaria en la competencia literaria y artística.

En ese sentido, creemos que los proyectos del tipo aprendizaje-servicio pueden ofrecer una buena solución al problema de la formación del futuro profesorado. Esas experiencias con álbumes ilustrados (no silentes) en el ámbito universitario han sido escasas o no se han recogido en las investigaciones del contexto académico español, pero, según nuestra experiencia, han permitido al futuro profesorado ser más consciente de su función como mediador de literatura: (1) identificar sus limitaciones y puntos fuertes, (2) valorar el tipo de preguntas y ejercicios más exitosos y los aspectos a mejorar de sus propuestas didácticas, y (3) conocer la capacidad interpretativa, reflexiva y crítica del alumnado infantil respecto al código del álbum y al tema que trata (Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023; Mariezkurrena-Serrano et al., 2026). Además, hemos observado que las futuras profesoras muestran también una motivación añadida al percatarse de que algunos niños y niñas son capaces de interpretar adecuadamente fragmentos de álbumes que a ellas les resultaron complejos por sus elementos simbólicos o metafóricos.

Para finalizar, debemos señalar algunas limitaciones de este trabajo que podrían abordarse en futuras investigaciones. Somos conscientes de que ampliar la muestra con sujetos de otras universidades de la Comunidad Autónoma Vasca hubiera permitido obtener resultados más sólidos y fiables. Quizás también sería interesante hacer un estudio comparativo con el colectivo del profesorado en activo, ya que ello nos permitiría acercarnos a una

realidad sobre la práctica con álbumes ilustrados en la misma comunidad.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2022). Álbum de LIJ y DLIJ crítica. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14(7), 259-274.

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.

Álvarez-Álvarez, C., y Pascual, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 30(XI), 55-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>

Álvarez, E., Mateos, B., Alejandre, L., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Ballester, J., e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-Ciencia Social*, 9, 59-69.

Caride, J. A., Caballo, M. B., y Gradaille, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707

Centelles, J. (2018). El álbum ilustrado, una herramienta para interpretar la realidad. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 14-20.

Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coord.). *La*

literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes (pp. 7-25). Banco del libro/Gretel/FSM.

Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.

Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.5>

Cremades, R., y Onieva, J. L. (2017). Autopercepción del alumnado universitario de magisterio sobre hábitos de lectura y propuestas para su mejora a través de tecnologías digitales. En J. Silva (Ed.). *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa* (pp. 1036-1039). Universidad Santiago de Chile.

Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco (BOPV)* nº 109 de 9 de junio del 2023. Referencia: BOPV-2023-2729. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>

Díaz-Plaja, A., y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*, 38, 19-28.

Díaz-Seoane, Á., Ferreira-Boo, C., y 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), 1-26. <http://hdl.handle.net/2183/32731>

Domene, R. (2023). Hábitos lectores del futuro profesorado de Educación Infantil en torno al álbum ilustrado. En R. Tena y J. Soto (Eds.). *Los hábitos de lectura en el siglo XXI* (pp. 111-128). Dykinson.

Encabo, E., López, A., y Jerez, 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 de Gamboa, K. (2023). Alsuma zertan den. En X. Etxaniz y K. Fernández (Ed.). *Egungo euskal alsuma* (pp. 13-70). UPV/EHU.

Galarraga, H., y Alonso, I. (2022). Entrevistas de autoconfrontación como método para la formación de docentes en el ámbito de la educación literaria. *Ikastorratza. Revista de Didáctica*, 28, 114-139. https://doi.org/10.37261/28_alea/6

Gil, M. R. (2012). Álbumes que versionan y acogen: nuevas oportunidades para los clásicos de siempre. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coord.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 206-212). Banco del libro/Gretel/FSM.

Granado, C., y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05

Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03

González, C., y Calderón, V. (2025). Factores constitutivos de trayectorias lectoras de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tejuelo*, 42, 173-200. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.173>

González, M., y 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>

Gutiérrez-Sebastián, R. (2020). Formación literaria de los maestros en Cantabria sobre el álbum ilustrado. En Antonio E. Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coord.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 749-758). Octaedro.

Jódar, J. A., y Domene, R. (2020). ‘Rosa Caramelo’ como ejemplo de equidad de género: una propuesta didáctica para niñas y niños del siglo XXI. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 129-138. <https://doi.org/10.5209/dida.71791>

Jiménez, B. I., y Parrado, M. (2022). El álbum ilustrado para el disfrute y la formación artística y literaria en educación Primaria. En M. Parrado, P. Rivera, E. Trigo y C. Sanz (Eds.). *Formación docente y educación literaria* (pp. 141-168). EdUECE.

Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115.

Larragueta, M., y Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.317

Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de «falsos lectores». *Ocnos*, 1, 43-60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04

Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Fundación SM.

Lluch, G., Chaparro, J., Rincón M. C., Rodríguez, C., y Victorino, A. (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Fundalectura.

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Trea.

López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. UAB.

Magalová, G., Gajdoš, R., y Vyskočová, Š. (2022). A Book for Children as Symbiosis of a Text and a Picture: Can Future Teachers Evaluate Literary and Illustrative Value of Books for Children? *Journal of Language and Cultural Education*, 10(3), 63-78. <https://doi.org/10.2478/jolace-2022-0018>

Mariezkurrena-Serrano, A., Echeberria-Arquero, B. y Luna, U. (2026). Trabajar la memoria histórica y los álbumes ilustrados en Educación Primaria. Valoraciones y autopercepciones del profesorado. En A. Arrastoa y A. Elizalde (eds.). *Literatura infantil, memoria y conflicto*. Ediciones UCLM. En prensa.

Martín-Macho, A., y Neira-Piñeiro, M. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>

Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024a). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 1-16. <https://doi.org/10.6018/rie.563971>

Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024b). Creencias del alumnado en formación docente sobre los álbumes sin palabras. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, OnlineFirst*, 27, e14, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.6156>

Mata, J. (2011). *Diez ideas clave. Animación a la lectura*. Graó.

McKinney, W. (2012). *Python for data analysis: Data wrangling with Pandas, NumPy, and IPython*. O'Reilly Media.

Moreno, J. F. (2017). *Estadística para ciencias sociales*. Universidad Externado de Colombia.

Munita, Felipe (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04

Munita, Felipe (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral, UAB]. Repositorio Xarxa. <https://tesisenred.net/handle/10803/313451>

Munita, Felipe (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 13, 1-9.

Munita, Felipe (2018a). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Munita, Felipe (2018b). "Para mí todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.

Munita, Felipe (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Narančić, S. (2016). Picturebooks in Educating Teachers of English to Young Learners. *CLELEjournal*, 4(2), 6-26.

Nikolajeva, M. (2003). Verbal and Visual Literacy: The Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children. En N. Hall, J. Larson, y J. Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy* (235-248). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608207.n20>

O'Neil, K. (2010). Once Upon Today: Teaching for Social Justice with Postmodern Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 41, 40-51. <https://doi.org/10.1007/s10583-009-9097-9>

O'Neil, K. (2011). Reading Pictures. Developing Visual Literacy for Greater Comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01026>

Perdomo, C. (2012). La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: una experiencia con álbumes ilustrados. *Lenguaje y Textos*, 35, 115-122.

Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, Á., y Bonilla-del-Río, M. (2024). Educación literaria y redes sociales: Análisis de la producción científica en español. *Ocnos*, 23(1), 1-15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365

Pumarejo, P. G. (2020). Álbum ilustrado, comprensión lectora y aprendizaje/servicio: una propuesta didáctica. En A. E. Díez Mediavilla y R. Gutiérrez Fresneda (Coord.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 256-265). Octaedro.

Rodríguez-Miñambres, P. (2022). El horizonte lector de los futuros maestros. Expectativas y realidad de los hábitos lectores. En S. Gala (Ed.). *Educación literaria: nuevas perspectivas pedagógicas* (pp. 37-58). Dykinson.

Ruíz-Guerrero, L., y Molina-Puche, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para

Educación Primaria a partir de un caso paradigmático: "Eric", de Shaun Tan. *Contextos educativos*, 22, 63-78. <http://doi.org/10.18172/con.3084>

Salisbury, M., y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.

Serrano-Mariezkurrena, A., y Luna, U. (2023). Álbumes ilustrados para trabajar las migraciones. Una propuesta interdisciplinar para la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.95644>

Tabernero, R., y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 75(23), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>

Valencia, M., y Real, M. N. (2019). Libro álbum y formación básica docente. Un estudio de caso en la Universidad del Quindío. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 12(3), 65-90. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.847>

Wickens, T. D. (1989). *Multiway contingency tables analysis for the social sciences*. Psychology Press.