

Creencias del alumnado en formación docente sobre los álbumes sin palabras

Beliefs of teacher education students about wordless picturebooks

-  Francisco Antonio Martínez-Carratalá | Universidad de Alicante, España
-  Sebastián Miras | Universidad de Alicante, España
-  José Rovira-Collado | Universidad de Alicante, España

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

Resumen

En este estudio se desarrolla una propuesta didáctica centrada en el análisis del libro álbum como uno de los textos multimodales esenciales en la educación literaria del alumnado en formación. El objetivo de esta propuesta es conocer los saberes del alumnado acerca de los álbumes sin palabras y conocer la reflexión sobre estos conocimientos durante el taller multimodal. La metodología mixta del estudio se centra en el desarrollo de una propuesta de escritura, que cuenta con 114 participantes y donde se analizan datos cuantitativos a partir de un cuestionario de escala Likert con medidas antes y después de la intervención, y cualitativos a partir de la reflexión sobre el proceso creativo. En la discusión de los resultados cuantitativos se comprueba que se han producido diferencias estadísticamente significativas en sus aprendizajes. Finalmente, los datos extraídos del corpus narrativo amplían el estudio y el potencial de esta práctica en el ámbito didáctico.

Palabras clave: álbum ilustrado, alfabetización visual, comprensión lectora, escritura creativa, literatura infantil.

Abstract

This study presents a didactic proposal that focuses on analyzing picturebooks as essential multimodal texts in literary education for students in training. The objective is to enhance students' understanding of wordless picturebooks and their ability to reflect on the knowledge gained during the process. The mixed methodology used in this study centers on developing a writing proposal for analysing quantitative data through a Likert scale questionnaire with 114 participants before and after the intervention, along with



qualitative data collected through reflections on the creative process. The analysis of the quantitative results revealed statistically significant differences in students' learning, indicating that the didactic proposal was effective in enhancing their understanding of picturebooks. Finally, the data extracted from the narrative corpus expand the study's scope, highlighting the potential of using picturebooks in the didactic field.

Keywords: picture books, visual literacy, reading comprehension, creative writing, children's literature.

I. Introducción

El presente estudio se centra en el estudio del libro álbum (a partir de ahora, álbum) como uno de los textos multimodales que goza de una mayor difusión dentro del panorama editorial con especial interés en la educación desde las primeras etapas educativas. Por este motivo, la formación de las futuras personas encargadas de la mediación literaria en el aula debe incorporar una serie de criterios de análisis crítico para la selección de este tipo de obras que les permitan ofrecer lecturas en el aula que favorezcan una ampliación de la experiencia lectora. De la misma manera, el álbum ha estado asociado convencionalmente con la educación literaria en las primeras etapas, si bien su complejidad artística y temática puede ser de interés para otras etapas educativas (Ommundsen et al., 2022). Esto se debe a las características comunicativas del álbum a partir de cuatro elementos esenciales: texto, imagen, secuencia y materialidad del libro como objeto como destacaban Zaparaín y González (2010, p. 23).

Este conjunto de elementos hace del álbum un texto multimodal en el que su discurso narrativo contempla la relación de interdependencia y de solidaridad entre el modo lingüístico y el visual. Estos aspectos son contemplados desde el enfoque competencial *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Gobierno de España, 2020) en cuyo artículo 19 indica la necesidad de que el fomento lector deberá incluir la alfabetización en diversos medios, lenguajes y tecnologías. Estas cuestiones se refuerzan cuando se contempla el currículo educativo en Educación Primaria en el *Real Decreto 157/2022* (Gobierno de España, 2022), en el que aparece la necesidad del desarrollo de una Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) donde se incluyen los textos multimodales en el desarrollo de las microhabilidades (orales y escritas) de comprensión, expresión y mediación.

Por este motivo, la Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene que contemplar la enseñanza de la comunicación multimodal como un espacio de aprendizaje interdisciplinar (Unsworth et al., 2019). Estas cuestiones conectan con los postulados del New London Group (1996), que señalaban la importancia del desarrollo de alfabetizaciones múltiples en el ámbito educativo y la manera en que los diferentes modos (auditivo, espacial, gestual, lingüístico y visual) se relacionan para construir

significados. Este proceso de incorporación de la alfabetización multimodal continúa como un espacio de creciente interés en la renovación pedagógica (Serafini et al., 2020; Watts-Taffe, 2022).

Así, el álbum es un tipo de texto multimodal cuyo estudio se ha abordado desde diferentes perspectivas (Serafini y Reid, 2022), a partir del desarrollo de análisis desde los ámbitos literario, artístico y semiótico. Dentro del ámbito de estudio del álbum, uno de los elementos centrales ha sido la categorización y clasificación de los diversos modos de interdependencia entre la imagen y el texto (Sipe, 2012). Sin abundar en el establecimiento y diferenciación de categorías, se puede resumir en tres diferentes (Colomer et al., 2018), dependiendo del espacio interpretativo que establecen imagen y texto: redundancia, complementariedad y contradicción. En la relación de redundancia se produce una congruencia entre el texto y su traslación visual, mientras que en la contradicción ocurre lo opuesto. Entre esos dos espacios, la relación de complementariedad es la que juega con el espacio de indeterminación del lector para construir el significado entre texto e imagen.

A estos espacios clásicos de estudio del álbum, también hay que sumarle el interés por el estudio en la construcción discursiva de la materialidad (Kümmerling-Meibauer y Meibauer, 2019), que pone el énfasis en la naturaleza experimental y el hibridismo artístico del soporte. Finalmente, el análisis de la secuencialidad también resulta un aspecto esencial que, como analizaba Santiago-Ruiz (2021), es uno de los modos semióticos que habitualmente menos espacio de análisis encuentra en la investigación del álbum. En este sentido, al igual que en la narrativa gráfica del cómic, la secuencia marca el ritmo de la lectura desde el empleo de diferentes unidades narrativas del panel (siendo la más habitual la doble página), la brecha secuencial y el paso de página. Así se corrobora en diferentes investigaciones llevadas a cabo como las de que proporcionan una fundamentación de su implementación como recurso didáctico y semiótico en el aula (Sempere et al., 2018; Pantaleo, 2021).

Con estas precisiones, una definición de álbum que integra estos elementos es la formulada por Bosch (2012, p. 75): “una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente”. Como se expone en esta definición, pese a que el álbum se puede contemplar como un sistema complejo de interrelaciones entre los elementos señalados, el texto puede ser un elemento de su diseño del que puede prescindir en la construcción narrativa, dado que el elemento primordial es el modo visual. En este sentido, el texto implícito en la secuenciación de su narrativa visual pone de manifiesto la importancia de un lector activo que construya su significado a partir de los elementos semióticos.

El interés creciente en la investigación se ha centrado principalmente en el ámbito clínico (Martínez-Carratalá, 2022), pese a que en el ámbito educativo este tipo de texto multimodal conlleva una oportunidad para recrear y dialogar sobre la interpretación personal de estas narrativas visuales (Honaker y Miller, 2023). En un contexto sociocultural donde las imágenes priman en el discurso cultural, los álbumes sin palabras también representan un reto para lectores de diferentes edades y, como analiza Beckett (2012), suponen un tipo de obra en el que la experimentación, el interés editorial y el reconocimiento de la crítica especializada ha aumentado desde las últimas décadas. En el estudio de las características de los álbumes sin palabras también se pueden establecer diferentes tipologías que, como analiza Bosch (2012), pueden distinguirse en álbumes sin palabras, casi sin palabras y falsos álbumes sin palabras. En esta distinción, también se indica que dentro de los álbumes casi sin palabras se encuentran aquellos que contienen información textual integrada dentro de la imagen.

Del mismo modo, según Bosch (2015, p. 10) existen diferentes tipologías de categorización atendiendo a la voz narrativa dado que se pueden clasificar en “silenciosos, silenciados, imagoparlantes e ininteligibles”. En este sentido, los álbumes silenciados son aquellos en los que los personajes representados emiten sonidos y obtenemos información a través de sus expresiones faciales y lenguaje corporal (u otros signos gráficos), pero el texto se ha omitido. Finalmente, Bosch (2014, p. 85) también precisa que en los álbumes sin palabras se encuentra información textual concentrada en los peritextos (algunos básicos como la autoría y el título), si bien este tipo de álbumes puede presentar problemas como la inclusión de textos por parte de las editoriales que clarifican su narrativa, limitando así las capacidades interpretativas de sus lectores.

Una vez señaladas estas precisiones sobre las tipologías y características de los álbumes sin palabras, uno de los aspectos esenciales se centra en la comprensión lectora de este tipo de obras, que articulan su discurso narrativo a través del código semiótico. En el trabajo de investigación realizado a partir de álbumes sin palabras por Arizpe et al. (2014) se delimita este proceso en diferentes fases para favorecer una comprensión lectora que no se agote en la literalidad, sino que promueva el desarrollo de las habilidades inferenciales. Dentro de estas fases se pueden distinguir dos (referencial y composicional) relacionadas con el análisis objetivo de la narrativa, y otras dos (intertextual y personal) con el análisis subjetivo de un lector activo en la construcción de significados. Así, en el análisis de los álbumes sin palabras cobra especial relevancia la capacidad del análisis composicional de la imagen (Serafini, 2014). Entre las aportaciones más relevantes, se destacan las de Painter et al. (2013) o las de Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro (2019), con la adaptación para el álbum de las aportaciones de Kress y van Leeuwen (2006), para el estudio del sistema de relaciones interactivas a través de la focalización (contacto visual y perspectiva), distancia social (plano) y relaciones de poder (angulación horizontal y vertical).

En el plano de reconstrucción subjetiva, merecen una atención destacada los conocimientos previos de los lectores, identificados con su intertexto lector (Mendoza-Fillola, 2001), y la capacidad para asociar, relacionar e interpretar con miras a ampliar la experiencia lectora. Asimismo, la conceptualización de intertextualidad en el álbum representa un fenómeno más complejo, como señalaba Sipe (2008, p. 131), al entender que la noción de texto en este tipo de textos multimodales se ampliaba hacia otro tipo de productos culturales en relación con otros lenguajes como pueden ser literarios, artísticos o multimedia. Teniendo en consideración que el discurso narrativo en el álbum (aún más en los álbumes sin palabras) se basa en el modo visual, también es necesario introducir precisiones como los diferentes tipos de alusiones que se producen en dicho modo. Así, la manera en la que se reflejan las alusiones en el código visual ha sido objeto de estudio por Bosch (2022) mediante el estudio y clasificación de la intericonicidad, identificando en las imágenes la referencialidad del autor, la naturaleza (entre objetos o sujetos), los diferentes grados de fidelidad hacia los elementos pictóricos y su amplitud (desde la obra completa o un elemento descontextualizado, entre otros).

Finalmente, como apuntaba Colón-Castillo (2023), los álbumes sin palabras también representan un recurso educativo integrador y transversal para el desarrollo de diferentes competencias como, por ejemplo, las comunicativas, sociales o cognitivas. En este sentido, resulta necesario el estudio de las creencias y actitudes de los futuros mediadores en el aula (Amavizca y Alvarez-Flores, 2022) sobre este tipo de obras y el análisis del discurso visual (Gomes-Franco-e-Silva, 2019) como método para la mejora en la formación del profesorado y de las estrategias didácticas de la Lengua y la Literatura. Así, esta investigación se centra en la creación de una propuesta didáctica que permita la aproximación al análisis del álbum con el alumnado en formación docente en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Esta propuesta sigue con las aportaciones de Martínez-Carratalá y Rovira-Collado (2022) en las que propone el reconocimiento de las características del álbum a partir de la escritura creativa de un texto de acompañamiento para un álbum sin palabras. Por tanto, el primer objetivo se centra en conocer cuáles son las creencias y saberes del alumnado en formación docente sobre los álbumes sin palabras. En segundo lugar, analizar las respuestas al proceso de escritura creativa a partir de la consideración de las diferentes relaciones que pueden establecer el texto y la imagen en el álbum. Finalmente, cabe destacar que un álbum sin palabras no precisa de un texto de acompañamiento, pero que este tipo de escritura tiene como finalidad el reconocimiento de las características y elementos que constituyen el discurso narrativo del álbum.

II. Método

2.1 Participantes

El presente estudio se ha desarrollado con tres grupos del alumnado en formación docente de la asignatura Didáctica de la lectura y escritura en la titulación de Grado de Maestro/a en Educación Primaria del curso 2022/23. Esta asignatura se encuentra en el último curso y su docencia se imparte en el primer cuatrimestre. Se ha contado para la investigación con un total de 114 participantes (Tabla 1).

Tabla 1. Características demográficas de la muestra estudiada

Edad	Número	Mujer	Hombre	Otras opciones
Entre 17 y 22 años	87	62	24	1
Entre 23 y 30 años	21	10	10	1
Entre 31 y 40 años	5	4	1	0
Más de 40 años	1	1	0	0

Fuente: elaboración propia.

Entre las características sociodemográficas se observa una mayor presencia de alumnado con una edad comprendida entre los 17 y 22 años (76.32%) y principalmente femenino, pese a que en la horquilla entre 23 y 30 años la proporción entre ambos es similar.

La selección de los participantes es no probabilística (o de conveniencia) al ser el alumnado matriculado en dichos grupos al inicio de curso. Así, el diseño de la investigación sigue una metodología cuasiexperimental de tipo mixto al analizar de manera cuantitativa los datos intrasujetos recogidos de un cuestionario de escala, con medidas antes y después de la intervención didáctica, y los datos cualitativos procedentes de las respuestas realizadas por el alumnado participante acerca del proceso de escritura creativa.

2.2 Instrumentos

Para la recogida de datos cuantitativos se ha empleado como instrumento de medida un cuestionario de escala Likert de once niveles de respuesta elaborado para la investigación y que ha sido previamente validado por juicio de expertos consistente en cuatro profesores universitarios del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En ese proceso de validación los expertos analizaron la idoneidad, suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los setenta y cinco ítems divididos en cinco secciones que fueron el número de ítems (reactivos) de la versión final del instrumento diseñado. De estos, la investigación se centra en los dieciséis ítems relacionados con las creencias y saberes relacionados con los álbumes sin palabras, antes y después de la intervención, y sus valores oscilan entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo) siendo 5 el valor neutro.

Para la recogida de datos se empleó la plataforma *Google Forms* [<https://forms.gle/3kAxcvKjeHwEkCPF9>], comprendiendo dieciséis ítems cuyos datos se han analizado empleando el programa *SPSS.26* mediante la comparación de medias (pre y post-test) con la prueba t de *student* para muestras relacionadas. La fiabilidad de la primera toma de datos ha mostrado un valor de Alfa de Cronbach adecuado ($\alpha = .92$) y el conjunto de los enunciados de los ítems de la sección relacionada con los álbumes sin palabras se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Conjunto de ítems relacionados con los saberes sobre los álbumes sin palabras

Ítem	Enunciado
A01	Considero que los álbumes sin palabras son un tipo de álbum esencial en la educación literaria
A02	Creo que los álbumes sin palabras son un tipo de lectura que precisan de mediación literaria
A03	Considero que la formación recibida me permite la valoración de los álbumes sin palabras
A04	Incorporaré álbumes sin palabras en el desempeño de mi futura labor docente
A05	Considero que la ausencia de texto en los álbumes sin palabras precisa de un lector activo en la construcción de significados
A06	Considero que los álbumes sin palabras precisan de una lectura detenida de todos los detalles de su narrativa visual
A07	Creo que los álbumes sin palabras me facilitarán la aproximación de temáticas complejas en mi futura labor docente
A08	Considero que he recibido una formación suficiente para analizar la narrativa visual de los álbumes sin palabras
A09	Reconozco la importancia del análisis de la dimensión material en los álbumes sin palabras
A10	Reconozco la importancia del análisis de la unidad narrativa en los álbumes sin palabras
A11	Soy capaz de diferenciar los diferentes tipos de álbumes sin palabras
A12	Soy capaz de identificar la voz narrativa en los álbumes sin palabras
A13	Reconozco la importancia del análisis de los peritextos en los álbumes sin palabras
A14	Considero que la lectura de los álbumes sin palabras mejora al identificar sus alusiones a otros referentes literarios
A15	Creo que la lectura de los álbumes sin palabras mejora al identificar sus alusiones a otros referentes pictóricos
A16	Considero que la lectura de los álbumes sin palabras mejora al identificar sus alusiones a otros referentes culturales en su narrativa

Fuente: elaboración propia.

La relación de ítems se ha creado a partir de los objetivos de la propuesta didáctica y diferentes aportaciones teóricas centradas en el análisis y características de los álbumes sin palabras. Para completar el proceso de validación estadístico del cuestionario se aportan los datos relativos al proceso del análisis factorial en el que se ha calculado la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo y cuyo valor es de .87 (superior a .70). Dicha adecuación se confirma con la Prueba de esfericidad de Bartlett cuyo valor ha sido estadísticamente significativo ($\chi^2(120) = 1243.23$; $p < .01$) confirmando que no nos encontramos ante un constructo unidimensional.

En el caso de los datos cualitativos, estos se recogieron a partir del corpus narrativo de

las respuestas de los participantes acerca del proceso seguido en la tarea de escritura creativa, a partir de las fases identificadas por Sawyer (2021): iteración en el proceso, ambigüedad sobre la tarea, exploración, emergencia, fracasos y callejones sin salida, deliberada e intencionada, reflexión consciente y la importancia de las restricciones. Estas se analizaron empleando el programa *Atlas.ti*, y las categorías de códigos partían de la codificación teórica relacionada con las ocho fases del proceso creativo señaladas.

2.3 Procedimiento

Para esta investigación se ha diseñado una intervención didáctica en la que se secuencian diferentes pasos a partir del desarrollo de una práctica de escritura creativa con base a un álbum sin palabras en un ejercicio de composición multimodal (Stockman, 2022). La intervención se inicia una vez que se ha contestado el cuestionario por parte del alumnado, y se presenta la actividad de escritura de un texto de acompañamiento para el álbum de Suzy Lee, ganadora del Premio Hans Christian Andersen de ilustración, *La ola* (2011). La elección de este álbum se fundamenta en el empleo de la doble página como unidad narrativa en las dieciséis secuencias que componen el cuerpo narrativo (sin contar guardas y cubierta), y la peculiaridad del empleo del pliegue central entre las dos páginas. Esta división y empleo de la materialidad del diseño del álbum conforma un conjunto de álbumes que la autora tituló como *La trilogía del límite* (Lee, 2014).

Así, después de responder el cuestionario el alumnado en formación docente debe escribir un texto de acompañamiento previo a la fase formativa en el aula, como actividad para la activación de sus conocimientos previos sobre el texto en el álbum. La hipótesis de partida es que el alumnado elaborará un texto que explique de manera redundante aquello que pasa en sus ilustraciones, donde la extensión del texto no tendrá en cuenta la importancia de crear espacios de indeterminación para que un lector pueda construir significados.

Asimismo, en la narrativa visual se aprecia la visita de una niña (una figura recurrente en su obra) a la playa. El límite entre páginas creará dos espacios experienciales diferenciados: la página izquierda para la niña y la derecha para la ola. La narrativa refleja cómo la niña vencerá ese límite del pliegue central hasta comunicarse y jugar con la ola. Dicho traspaso, finalmente implicará una alteración del color y una transformación del paisaje. Su narrativa visual tiene un aspecto cinematográfico al emplear una composición fija del mismo espacio visual al pasar la página, y emplea un plano que crea una distancia pública entre el lector y el personaje representado. A partir de este álbum, el alumnado debe completar una plantilla en *Word* en el que se solicita que incluyan el número de palabras que han empleado, el texto completo y secuenciado para cada doble página y la respuesta a cuestiones sobre cuáles han sido sus decisiones para dar voz narrativa o si han empleado alguna relación intertextual.

Después de la escritura de este primer texto, el alumnado recibe una formación de cuatro

sesiones en el aula que contemplan los siguientes aspectos: definición de álbum y elementos constituyentes, las diferentes relaciones entre el texto y la imagen, introducción a la gramática visual aplicada al álbum y características de los álbumes sin palabras. En estas sesiones, se aportan y se muestran en el aula diferentes ejemplos de álbumes para apoyar todos los contenidos teóricos (véase Anexo). Con estos contenidos, el alumnado dispone de una segunda oportunidad para realizar una nueva escritura del álbum *La ola*, en la que integren los conocimientos adquiridos en las sesiones formativas y cuya plantilla solicita la respuesta de las mismas cuestiones que en el inicial, pero profundizando en la relación que establecen la imagen y el texto, así como una reflexión personal y argumentada sobre las diferentes fases de Sawyer (2021) a partir de su escritura.

III. Resultados

3.1 Resultados del análisis cuantitativo de los aprendizajes sobre álbumes sin palabras

El análisis cuantitativo recoge los datos del alumnado en formación docente (Tabla 3) en el que se diferencian con dos subíndices los valores de la media (M) y de la desviación típica (DS) dependiendo si es antes (subíndice 0) o después (subíndice 1) de la intervención didáctica. Adicionalmente, se incluye el valor de la diferencia entre las medias (Dif. M) de sus valores después y antes.

Tabla 3. Resultados del análisis cuantitativo sobre saberes sobre el álbum sin palabras

Ítem	M_0	M_1	Dif.M	DS_1	DS_0	t	gl	P	d
A01	8.17	9.31	1.14	1.52	1.08	-7.55	113	.00	.86
A02	7.72	8.35	.63	2.00	2.13	-2.79	113	.01	.31
A03	6.11	9.20	3.09	2.69	1.01	-11.94	113	.00	1.67
A04	8.29	9.55	1.26	1.67	.91	-7.77	113	.00	.98
A05	8.57	9.09	.52	1.57	1.65	-2.48	113	.02	.32
A06	7.91	9.09	2.12	2.00	1.27	-5.92	113	.00	1.30
A07	7.97	9.32	1.35	1.65	1.04	-8.37	113	.00	1.01
A08	5.61	8.81	3.19	2.59	1.27	-12.45	113	.00	1.65
A09	6.75	8.75	1.99	2.03	1.28	-10.28	113	.00	1.20
A10	6.54	8.73	2.18	2.25	1.36	-10.60	113	.00	1.21
A11	4.29	8.26	3.97	2.86	1.69	-14.55	113	.00	1.75
A12	5.30	8.55	3.25	2.74	1.35	-12.98	113	.00	1.59
A13	6.35	8.63	2.98	2.64	1.65	-8.17	113	.00	1.39
A14	6.82	8.70	1.89	2.14	1.40	-9.00	113	.00	1.07
A15	6.99	8.68	1.68	2.06	1.32	-8.93	113	.00	.99
A16	6.93	8.70	1.77	1.97	1.29	-9.65	113	.00	1.09

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, esta diferencia ha sido positiva en todos los ítems, con una reducción en la desviación típica en la mayoría de los ítems (exceptuando un leve ascenso en los ítems A02 y A05), y en el que se han producido diferencias estadísticamente significativas en los dieciséis ítems analizados ($p < .05$). Pese a que se han producido estas diferencias, se incluye el tamaño del efecto medido por la d de Cohen para cada uno de los ítems en orden de conocer las diferencias antes y después de la intervención. En este caso, el tamaño del efecto ha sido pequeño (con valores de d entre .21 y .49) para los ítems A02 ($d = .31$), relacionado con la importancia de la mediación literaria con álbumes sin palabras, y A05 ($d = .32$), que señala la importancia de un lector activo para la construcción de significados ante la ausencia de texto en estas obras. Estos ítems, pese a las diferencias estadísticamente significativas, son los que han presentado un menor aumento de las medias antes y después de la intervención, y pueden indicar que estas cuestiones en su formación como futuros mediadores siempre serán esenciales independientemente del tipo de obra. En líneas generales, el resto de los ítems ha tenido un tamaño del efecto elevado (por encima de .80) lo que permite interpretar que la intervención ha posibilitado el conocimiento de un tipo de narrativas visuales que desconocían previamente y que, como se contempla en los ítems A01 ($d = .86$) y A04 ($d = .98$), consideran que formarán parte de su futura labor docente.

Del mismo modo, los enunciados que se centran en el aprendizaje sobre las características de este tipo de álbumes y sus conocimientos para valorar las narrativas visuales, con los ítems A03 ($d = 1.67$) y A08 ($d = 1.65$), han mostrado un valor elevado en el tamaño del efecto de la intervención, lo que indica una percepción positiva de esta práctica en su formación por parte de los participantes. El resto de los ítems relacionados con cuestiones específicas del análisis del álbum, como la diferenciación del tipo de álbum sin palabras (A11; $d = 1.75$), la identificación de la voz narrativa (A12; $d = 1.59$) y la importancia del análisis de los peritextos (A13; $d = 1.39$), muestran un tamaño del efecto elevado en la comparación antes y después de la intervención. Igualmente, los ítems que siguen profundizando en la importancia de los conocimientos previos y la importancia de un bagaje lector y cultural para identificar las alusiones intertextuales (A14; $d = 1.07$), interpictoriales (A15; $d = .99$) y culturales (A16; $d = 1.09$) son esenciales para la construcción de significados, la comprensión de la narrativa visual y entender este tipo de alusiones en los álbumes sin palabras como un tipo de obras que permiten ampliar la experiencia lectora.

3.2 Resultados cualitativos de las reflexiones sobre el proceso creativo

El análisis cuantitativo de los saberes sobre álbumes sin palabras se complementa con el análisis de las respuestas de los participantes del estudio respecto al proceso de escritura. Entre las características de sus textos antes y después de las sesiones informativas, se pueden señalar algunos datos descriptivos que sirven para contextualizar la propuesta. En primer lugar, se detecta una reducción sustancial de la extensión media de sus textos,

que pasa de 265.92 palabras inicialmente a 113.67 en su escritura final.

En segundo lugar, la relación entre texto e imagen que han empleado en las dieciséis secuencias ha sido principalmente la de complementariedad (64.76 %), y la que menos presencia ha tenido es la de contradicción (3.87%). Además, el alumnado ha optado por dejar sin acompañamiento una de las secuencias en un 7.01% de casos.

En tercer lugar, también se ha producido un cambio en el tipo de texto empleado cuando se optaba por el texto en prosa (en el 90.35% de los casos inicialmente y 62.28% después), que posteriormente se ha reducido por el empleo del texto en verso (rimado o libre) en un 37.72% de sus reescrituras.

Finalmente, el alumnado también ha empleado un mayor número de alusiones intertextuales (35 en los 114 relatos) a diferentes referentes literarios como a Mario Benedetti (al poema *Dale vida a tus sueños*), Alfonsina Storni (al poema *Frente al mar*), Pablo Neruda (a los poemas *El mar* y *Oda al mar*) o Antonio Machado (a los poemas *Mediterráneo* o *Caminante no hay camino*). También se encuentran alusiones al personaje de Alicia de Lewis Carroll o a otro tipo de expresiones artísticas como el cine o la música en doce de los relatos.

Estos datos descriptivos sirven para contextualizar las respuestas del alumnado al finalizar sus textos y reflexionar sobre el proceso creativo siguiendo las ocho fases señaladas por Sawyer (2021). Así, en el corpus narrativo se codifican aquellas respuestas que reflejan sus argumentaciones relativas a la iteración en el proceso, ambigüedad sobre la tarea, exploración, emergencia, fracasos y callejones sin salida, deliberada e intencionada, reflexión consciente y la importancia de las restricciones. Las aportaciones del alumnado, para respetar su anonimato, se muestran señalando sus aportaciones con la notación "A + número_Grupo matriculado + número" (AXX_GX).

En la primera fase, el código 1. *Iteración del proceso* supone un elemento clave en el que se señala que la actividad creativa necesita de un proceso de revisión y mejora constante. Así, entre algunas de sus respuestas se encuentra una mayor consideración de la imagen: "[...] he observado que la primera vez que lo escribí, realmente no pensé en qué me transmitía la imagen más allá de lo que veía, por lo que esta vez he iniciado el proceso escritor al menos dos veces" [A19_G5]. En la misma línea, el alumnado muestra la necesidad de planificación consciente para llevar a cabo la tarea: "Antes de empezar a escribir, decidí ver todo el libro para hacer un pequeño esquema mental en el que quedará reflejado qué iba a escribir en cada momento. Entonces, al empezar con el texto ya tenía claras las ideas" [A38_G6].

Sobre la segunda fase, 2. *Ambigüedad de la tarea*, el alumnado en formación ha reflexionado principalmente sobre las decisiones tomadas para la elección de la voz narrativa de su texto. Así, examinan quién se ha convertido en el personaje en los textos

narrados en primera persona y la diversidad de opciones adoptadas como, en este caso, darles voz a las gaviotas: “Me he intentado centrar en las gaviotas y en su visión de lo que ocurría, aunque dándoles una parte un tanto humana ya que para mí son un reflejo de la niña” [A18_G4]. La opción principal en estos relatos que emplean la primera persona ha sido darle voz al personaje de la niña (e inclusive han optado por darle nombre propio) y el valor simbólico que les transmitía. En el caso de las narraciones en tercera persona, han tomado como decisión para relacionarse con la imagen el simbolismo de la narrativa y el espacio de indeterminación que quieren ofrecerle a su lector modelo.

Estas decisiones se reflejan en la consciencia de las opciones que han barajado en la fase 3. *Exploración*, donde centran en cuál es la temática que puede guiar aquello que representan sus personajes. En diferentes casos, asociados a un tono poético, se encuentra la exploración de temas filosóficos: “Hacer sentir a los lectores las sensaciones que produce la ola como metáfora de la vida, el proceso de enseñanza aprendizaje que se produce” [A07_G6]. Aunque también se encuentran opciones que consideran temas de mayor complejidad, como la muerte: “[...] antes de tomar la decisión barajé escribir temas alternativos como la inocencia o la muerte” [A10_G6].

A partir de la exploración de los aspectos anteriores (voz narrativa y temática), en la fase 4. *Emergencia*, han justificado la elección por la que han optado finalmente. Entre sus aportaciones narrativas, la elección de un texto poético frente a la prosa: “El texto que he redactado pertenece al género lírico, e inicialmente fue narrativo, pero consideré que la estructura de la poesía se adecuaba mejor a la imagen, complementando las palabras” [A19_G5]. También han influido otros aspectos relacionados con el diseño del álbum y el valor simbólico del pliegue central: “Al revisar de nuevo las imágenes y ver el final del álbum, me ha parecido que esa barrera hacía alusión a un miedo y no a un límite que pueden ponernos nuestros padres y madres” [A17_G6].

Una vez tomadas esta serie de decisiones en su proceso creativo, plasman en sus narrativas aquellas dificultades que han encontrado durante el proceso en 5. *Fracasos y callejones sin salida*, donde reflexionan sobre cómo ese proceso de ensayo y error ha permitido una mejora de su texto. En este proceso, también se encuentran decisiones referentes al empleo de alusiones intertextuales: “[...] me ha permitido mejorar el texto ya que cuando regresaba, releía lo escrito y modificaba, tanto que pasé de una narración extensa sin intertextualidad a un breve diálogo empleando mi intertexto lector y haciendo referencia a otros libros” [A20_G5].

Otro aspecto esencial en la tarea del proceso creativo es la consideración de la perseverancia que requiere la actividad, como se refleja en la fase 6. *Deliberada e intencionada*. Como ejemplo de acción consciente, se encuentra al siguiente participante: “Para cada fragmento he dedicado bastante tiempo en pensar y analizar si tenía sentido, si aquello que quería transmitir cumplía su función, si las palabras que proponía eran las

adecuadas para cada momento o para ese verso" [A34_G6]. Aun así, en el corpus narrativo se plasma la necesidad de tomar distancia para vencer posibles contratiempos o la aparición de la inspiración.

Una vez creado el texto, se inicia un proceso de valoración (7. *Reflexión consciente*) en el que analizan si han sido capaces de plasmar sus conocimientos durante el periodo formativo en el texto. En este caso, el mayor número de reflexiones se han centrado en la relación entre texto e imagen: "[...] el objetivo era formar una historia de forma reflexiva, de forma que tuviera un orden adecuado a las ilustraciones, y permitiera descifrar el mensaje de forma paralela a lo que se observa" [A22_G6]. Otro ejemplo, incluye la comparación con el texto previo: "[...] en el segundo texto creado he intentado reflejar toda la teoría que hemos aprendido sobre la relación entre el texto y la ilustración que encontramos en el álbum ilustrado" [A12_G4].

Esta última reflexión conecta con la última fase de valoración global de la tarea, en la que comparan los progresos formativos al reconocer las particularidades comunicativas del álbum (8. *Importancia de las restricciones*). En líneas generales, sus narrativas expresan su capacidad de andamiaje de los nuevos contenidos con sus conocimientos previos del álbum: "[...] he afianzado en gran medida mi capacidad de análisis de imágenes y dispongo de una base de criterios claros para la selección de obras en mi futura labor docente. Ha sido un taller muy enriquecedor para nuestra formación" [A44_G5]. Del mismo modo, la opinión dominante después del periodo formativo es valorar la importancia de la imagen para narrar: "Ponerle texto a un álbum sin palabras no me ha resultado sencillo ya que un álbum sin palabras no requiere el acompañamiento de un texto escrito" [A10_G4].

IV. Discusión y conclusiones

El conjunto de los datos cuantitativos ha mostrado que se han producido diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje de las características de los álbumes sin palabras a partir de la formación recibida. De este modo, el primer objetivo de la investigación se centraba en el conocimiento de cuáles eran los saberes del alumnado sobre este tipo de álbumes, del que mostraban desconocimiento atendiendo a los bajos valores de la media y una mayor desviación típica en los ítems formulados. Pese a que inicialmente mostraban interés en su empleo en la educación literaria ($A01$; $M_0 = 8.17$; $DS_0 = 1.52$), se ha comprobado que desconocían las peculiaridades en cuanto a tipología (Bosch, 2012), importancia de los peritextos (Bosch, 2014) e identificación de la voz narrativa (Bosch, 2015). Así, la formación recibida les ha permitido conocer las peculiaridades de un tipo de álbum cuyo elemento comunicativo esencial es el semiótico, y cuyos aprendizajes también están relacionados de manera interdisciplinar con otras competencias, como señalaba Colón-Castillo (2023).

A este respecto, han reconocido la pertinencia de la formación recibida para su valoración (A03) y análisis a nivel composicional (Arizpe et al., 2014), con la adquisición de un metalenguaje a partir del estudio multimodal del álbum (Painter et al., 2013). Asimismo, también se ha mostrado un progreso en la importancia de tener un bagaje literario y cultural que les permita reconocer las diferentes alusiones intertextuales en la comprensión y ampliación de la experiencia lectora (Mendoza, 2001). De esta manera, el alumnado se ha familiarizado con conceptos como los de intericonicidad (Bosch, 2022) para entender la importancia de la imagen en el análisis de estas obras.

El segundo objetivo del estudio se centraba en el desarrollo de una práctica de escritura creativa, donde el alumnado ha afianzado su capacidad para identificar las diferentes relaciones entre texto e imagen (Sipe, 2012; Colomer et al., 2018). Por tanto, la formación ha permitido que reconozcan las particularidades y la función que ejerce el texto junto a la imagen en orden de crear espacios de indeterminación para la creación de significados. Por consiguiente, la práctica les ha permitido enfrentarse en primera persona a la creación de un texto multimodal que se ha convertido en parte del currículo educativo para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en Educación Primaria (Gobierno de España, 2022).

Adicionalmente, el alumnado participante también ha mostrado su capacidad de argumentación a partir de la reflexión acerca del proceso creativo personal. En este sentido, el reconocimiento de estas características y la propia evaluación del proceso será un elemento esencial en su futura labor docente. Además, la formación ha favorecido que sean capaces de incorporar sus aprendizajes a la escritura del nuevo texto, pero no porque el álbum sin palabras precise de este para comunicar. Esta cuestión se ha plasmado en sus respuestas en las que reconocían la importancia de otros modos semióticos (imagen, materialidad y secuencialidad) en las particularidades comunicativas del álbum como texto multimodal.

Recapitulando, en este estudio se ha señalado la importancia del desarrollo dentro de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de la aproximación al análisis y valoración de textos multimodales. Así, los álbumes sin palabras son un tipo de obras que ponen en relevancia la importancia de incorporar el aprendizaje y análisis de un código semiótico cuyas características son relevantes en la formación docente desde las primeras etapas. En este sentido, la aproximación a las narrativas visuales desde las primeras etapas supone un tipo de aprendizaje que puede ser transferible a otros ámbitos donde la imagen sea un elemento primordial.

Asimismo, los objetivos planteados en el estudio se han alcanzado a partir del diseño de la investigación que recogía datos cuantitativos y una selección de las respuestas más frecuentes sobre el proceso creativo de escritura de un álbum sin palabras. La planificación de la propuesta didáctica también implica que el desarrollo de una práctica

de escritura es un aspecto esencial y que no debe evaluarse exclusivamente por su producto final, sino incorporando una reflexión sobre el proceso (Miras, 2022).

Por este motivo, la creación de un texto de acompañamiento para un álbum sin palabras precisa de una formación específica para que identifiquen las características del proceso de intermodalidad entre texto e imagen (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2022). En este sentido, la práctica tenía por objeto la mejora de la capacidad de valoración de todos los elementos del álbum para la construcción del discurso narrativo.

Entre las limitaciones del estudio se destaca el tamaño de la muestra dado que la práctica se inició en este curso, sin embargo, los resultados invitan a la continuidad y ampliación del estudio. Finalmente, las aportaciones al campo de conocimiento permiten la presentación de una práctica de composición multimodal para que los procesos de intermodalidad formen parte de la formación docente y ampliar sus criterios de selección en su futura labor en la mediación literaria. Adicionalmente, se presenta un tipo de práctica que puede facilitar el desarrollo de competencias relacionadas con el análisis de la comunicación en otros contextos multimodales.

Contribución de cada autor

Francisco A. Martínez-Carratalá: Concepción y diseño, Recopilación de datos, Análisis e interpretación de datos, Metodología, Redacción del artículo.

Sebastián Miras: Redacción del artículo y Recopilación de datos.

José Rovira-Collado: Redacción del artículo y Concepción y diseño de la experiencia didáctica.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Investigación dentro de la Red de Docencia Universitaria Multimodalidad y Alfabetización Transmedia en Asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil (5741).

Referencias

Amavizca, S. y Alvarez-Flores, E. P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e20, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986>

Arizpe, E., Colomer, T. y Martínez-Roldán, C. (2014). Visual journeys through wordless narratives: an international inquiry with immigrant children and *The Arrival*. Bloomsbury Academic.

Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all the ages*. Taylor and Francis.

Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (8), 75-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07

Bosch, E. (2014). Texts and peritexts in wordless and almost wordless picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 71–90). Routledge.

Bosch, E. (2015). La voz de los personajes en los álbumes sin palabras. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 9-19.

Bosch, E. (2022). Si no lo has visto antes. no puedes verlo: Intericonicidad en álbumes y cómics sin palabras. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.275

Cañamares-Torrijos, C., y Moya-Guijarro, A.-J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(3), 59-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127

Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.

Colón-Castillo, M.-J. (2023). El álbum sin palabras como recurso educativo transversal: Revisión y análisis del estado de la cuestión. *Revista Electrónica Educare*, 27, 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14480>

Gobierno de España (2020). Ley Orgánica 3/2020. de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. de 3 de mayo. de Educación. BOE (30/12/2020), núm.340, referencia 17264, pp.122868-122952. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30>

Gobierno de España (2022). Real Decreto 157/2022. de 1 de marzo. por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. BOE (02/03/2022), núm.52, referencia 3296, pp.24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/>

Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(3), 48-58. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103

Honaker, J. D. y Miller, R. T. (2023). Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books. *TESOL Journal*, 00, e0721. <https://doi.org/10.1002/tesj.721>

Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2a ed.). Routledge.

Kümmerling-Meibauer, B. y Meibauer, J. (2019). Picturebooks as Objects. *Libri et Liberi*, 8(2), 257–278. <https://doi.org/10.21066/carcl.libri.8.2.1>

Lee, S. (2011). *La ola*. Barbara Fiore Editora.

Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Barbara Fiore Editora.

Martínez-Carratalá, F. A. (2022). Álbumes sin palabras: revisión teórica de los artículos publicados entre 1975-2020. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746

Martínez-Carratalá, F. C. y Rovira-Collado, J. (2022). Álbumes sin palabras y creatividad: propuesta didáctica para los grados de Educación Infantil y Primaria. *Journal of Literary Education*, (6), 28-49. <https://doi.org/10.7203/JLE.6.24341>

Mendoza-Fillola, A. (2001). El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Miras, S. (2022). El proceso de redacción y las interacciones multimodales. En A. Asián Ansorena y M. V. López-Pérez (Coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 65-76). Graó.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Ommundsen, A. M., Haaland, G. y Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.) (2022). Exploring challenging picturebooks in education: international perspectives on language and literature learning. Routledge.

Painter, C., Martin, J. y Unsworth, L. (2013). Reading visual narratives: image analysis of children's picture books. Equinox.

Pantaleo, S. (2021). Elementary students meaning-making of the science comics series by first second. *Education 3-13*, 49(8), 986–999. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1818268>

Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510

Sawyer, R. K. (2021). The iterative and improvisational nature of the creative process. *Journal of Creativity*, 31, 100002. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2021.100002>

Sempere, A., Rovira-Collado, J. y Baile, E. (2018). Cómic en el aula de Educación Primaria: propuesta para aprendizajes multidisciplinares. En R. Roig-Vila (Coord.), *Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 609-617). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *Reading Teacher*, 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>

Serafini, F., Moses, L., Kachorsky, D. y Rylak, D. (2020). Incorporating multimodal literacies into classroom-based reading assessment. *The Reading Teacher*, 74(3), 285– 296. <https://doi.org/10.1002/trtr.1948>

Serafini, F. y Reid, S. F. (2022). Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>

Sipe, L. R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Sipe, L. R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's Literature in Education*, 43(1), 4–21. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9153-0>

Stockman, A. (2022). *The writing workshop teacher's guide to multimodal composition (6-12)*. Routledge.

Unsworth, L., Cope, J. y Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 128–139. <https://doi.org/10.1007/BF03652032>

Watts-Taffe, S. (2022). Multimodal Literacies: Fertile Ground for Equity, Inclusion, and Connection. *The Reading Teacher*, 75(5), 603–609. <https://doi.org/10.1002/trtr.2080>

Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Anexo

Enlace *Zenodo* con los álbumes empleados en la formación: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8110660>

Agradecimientos:

Red de Docencia Universitaria Multimodalidad y Alfabetización Transmedia en Asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil (5741).