

# Modalidad narrativa e imagen secuencial en el álbum sin palabras: análisis de las respuestas orales de los lectores infantiles

**María Jesús Colón Castillo**  | Universidad de Zaragoza (España)

mjcolon@unizar.es

*El álbum sin palabras se define, en rasgos generales, por la imagen secuencial y por la ausencia de un texto próximo a las ilustraciones. La secuencialidad visual se constituye así como el soporte principal de la historia y su articulación configura la dimensión espacio-temporal percibida y la modalidad narrativa de la obra. Además, las investigaciones educativas sobre la recepción de estas obras suelen señalar su tendencia a provocar la respuesta verbal del alumnado con los consecuentes beneficios en el desarrollo de la expresión oral. Sin embargo, la naturaleza de las respuestas orales apenas ha sido explorada. En este artículo se presentan los resultados de un estudio etnográfico y cualitativo realizado en una biblioteca rural sobre la lectura de álbumes sin palabras. En el análisis de los datos se observó cómo la modalidad narrativa y constructiva de los álbumes orientó la experiencia de lectura y las respuestas de los lectores infantiles. De este modo, mientras los álbumes sin palabras de secuencialidad lineal provocaron respuestas orales narrativas y descriptivas, próximas a un texto escrito, y conversaciones acumulativas, los álbumes con una modalidad narrativa multirreferencial estimularon lecturas y varias relecturas más fragmentadas y conversaciones exploratorias en la búsqueda conjunta de sentido.*

**Palabras clave:** álbum sin palabras, imagen secuencial, modalidad narrativa, respuesta oral, estudio etnográfico, lectores infantiles.

## Narrative mode and sequential images in wordless picture books: analysis of the verbal responses of child readers

*In general terms, wordless picture books are defined by the use of sequential images and the absence of text near the pictures. Visual sequentiality thus becomes the main foundation of the story and its organisation shapes the perceived space-time dimension and the narrative mode of the work. Education research on the reception of these works usually emphasises their tendency to trigger a verbal response in students—with the resulting benefits in the development of oral expression. The nature of the verbal responses, however, has been hardly explored. This article presents the results of an ethnographic and qualitative study on the reading of wordless picture books conducted in a rural library. The data analysis revealed that the narrative and construction mode of the wordless picture books guided the reading experience and the responses of child*

Recibido: 23/06/2022 | Aceptado: 16/12/2022

Colón Castillo, M.J. (2023). Narrative mode and sequential images in wordless picture books: analysis of the verbal responses of child readers. *Lenguaje y textos*, 57, 77-87. <https://doi.org/10.4995/lyt.2023.17847>

*readers. Therefore, although linear picture books triggered narrative and descriptive verbal responses—close to a written text—and cumulative conversations, picture books with a multi-referential narrative elicited more fragmented readings and re-readings and exploratory conversations in the joint search for meaning.*

**Keywords:** *wordless picture books, sequential image, narrative mode, verbal response, ethnographic study, child readers.*

---

## 1. Introducción

El estado de la cuestión sobre la recepción de los álbumes sin palabras muestra que la respuesta verbal de los lectores infantiles ante estas obras parece consustancial a la experiencia de lectura compartida. Diversos estudios empíricos llevados a cabo en contextos socioeducativos y familiares, como los de Mantei y Kervin (2015), Colón y Taberner (2018), Lysaker (2019), Grolig et al. (2020), Moody y Matthews (2022) entre otros, destacan en sus resultados la importancia que adquirió en estas investigaciones la narración oral colaborativa y el desarrollo de la expresión oral y de otras habilidades comunicativas del alumnado. El trabajo que se presenta, trata de profundizar en esta línea de investigación puesto que apenas se ha incidido en los modos de conversación y en los tipos de respuestas orales que estos álbumes tienden a generar. El objetivo es aportar claves para comprender las respuestas de los lectores infantiles ante estas obras y analizar en qué medida se relaciona su experiencia de lectura con la modalidad narrativa y con la propuesta constructiva que presentan los autores.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La imagen secuencial en el álbum sin palabras

Nodelman (2000) diferencia la contemplación de una pintura en un museo —una

imagen única y autónoma— de la experiencia de lectura de un álbum ilustrado, condicionada por una sucesión de ilustraciones. En el caso del libro, el lector no sólo debe apreciar el acto estético, sino que también debe tener en cuenta cómo las ilustraciones cooperan en la construcción de una historia, cómo se relacionan con los textos y cómo se secuencian y vinculan entre ellas, de manera que su forma, estilo o composición se conforman como recursos discursivos para la transmisión efectiva de una determinada información.

A este respecto, Martínez-Moro (2004) destaca la especificidad de la ilustración frente a otro tipo de imágenes por su vinculación con el formato del libro, por su intención comunicativa y por la simbiosis que logra entre el acto estético y el intelectual, es decir, entre arte y conocimiento, puesto que la ilustración, desde una concepción artística, trataría de buscar la claridad en favor de la transmisión de un mensaje. Del mismo modo, Durán (2009) considera que la ilustración en el álbum se caracteriza por establecer un tipo de comunicación específica entre emisor y receptor a la que califica de “comunicación narrativa, argumental y secuenciable” (p. 76). La autora señala así que, mientras la imagen se corresponde con una forma artística espacial, la ilustración sería un arte también temporal desde la perspectiva del receptor.

En suma, el álbum ilustrado, en conexión con otras narrativas visuales y multimodales, se define por la secuencialidad de unas ilustraciones fijas y ordenadas. En el álbum sin palabras además esta sucesión de imágenes exige un cuidado especial y una organización coherente y bien articulada en el manejo del espacio y del tiempo, puesto que la ausencia de texto deja al descubierto los vacíos de información y la ambigüedad inherentes al discurso visual (Van der Linden, 2015).

A pesar de la ausencia de un texto que acompañe a las ilustraciones, Bajour (2016) incide en la presencia implícita de las palabras en la cadena de imágenes que se sugiere “como un hilo invisible” (p. 86) en los álbumes sin palabras. A este respecto, Lartitegui (2014) diferencia entre álbumes sin palabras que se aproximan más a una concepción narrativa verbal, esto es, álbumes que tratan de demostrar que el texto no es necesario pero se encuentra implícito en las imágenes, frente a otros álbumes más arriesgados concebidos para expresar lo que no se puede decir con palabras, álbumes que no se prestan a la narración y se resisten a la verbalización.

De este modo, la secuenciación de las ilustraciones se constituye como un elemento discursivo fundamental cuya articulación estructural contribuye a caracterizar la modalidad narrativa de los álbumes sin palabras. En este sentido, Bosch (2015), en su propuesta de organización de los libros sin palabras, establece una primera diferenciación entre libros narrativos —*flipbooks*, cómics y álbumes— y libros sin palabras no narrativos —imaginarios y libros juego—. La autora considera que los álbumes sin palabras se encuentran en el primer grupo porque todos cuentan una historia, es decir,

entre imagen e imagen se establece una conexión narrativa y argumental. Sin embargo, para comprender la experiencia de recepción de los álbumes sin palabras, es necesario profundizar en la construcción de esta narrativa, en cómo los autores utilizan las posibilidades que ofrece la imagen secuencial para representar una o varias historias de forma simultánea.

## 2.2. La dimensión espacio-temporal en la imagen secuencial

Villafañe y Mínguez (2017, p. 181) definen la imagen secuencial como “una cadena icónica” integrada por segmentos espacio-temporales cuya significación procede de la interacción entre sus componentes. El estudio de la imagen secuencial realizado por estos autores aporta claves de interés para identificar los mecanismos propios de las narrativas visuales e interpretar las respuestas de los lectores antes estas imágenes. Es decir, en la imagen secuencial fija operan mecanismos de representación específicos que intervienen en su recepción y que diferencian este proceso de la contemplación de una imagen aislada, como apuntaba Nodelman (2000), o de la recepción de una imagen en movimiento.

### 2.2.1. La representación del espacio

En una secuencia de imágenes el espacio se presenta cambiante y abierto, frente a la imagen aislada en la que se muestra permanente y cerrado. Así, en la narrativa visual, el fuera de campo permite al autor ocultar y mostrar elementos de forma estratégica, concediendo al fuera de campo el espacio propio de lo censurable, de la ambigüedad, de la sorpresa o de la fantasía (Villafañe y Mínguez, 2017).

Otros mecanismos espaciales que se ven potenciados por la secuencialidad son la perspectiva, la profundidad de campo, el encuadre o el ángulo de visión. Frente a la imagen aislada, la imagen secuencial permite mayor variación entre las escenas y amplitud del punto de vista del espectador. Por ejemplo, el autor podría focalizar un determinado elemento dentro del campo visual, dirigir paso a paso la mirada del observador hacia un objetivo, o generar la impresión de movimiento..., unos efectos que inciden asimismo en la percepción de la temporalidad. Además, la imagen secuencial permite representar varias historias diferentes de forma simultánea, historias paralelas que pueden suceder en un mismo tiempo y espacio, o bien en un espacio fragmentado, lo que se ha denominado como narración multirreferencial.

### 2.2.2. La representación del tiempo

En la imagen aislada, el tiempo es una abstracción y la clave para crear una noción de temporalidad se encuentra en la ordenación del espacio dentro de la propia imagen. En las imágenes secuenciales, la temporalidad proviene, sobre todo, del orden de la secuencia. Una secuencia de imágenes tiene la capacidad de representar el cambio, la transformación de los espacios y de los personajes, lo que suscita la sensación de paso del tiempo en el espectador. Villafañe y Mínguez (2017) señalan tres conceptos que intervienen en la arquitectura temporal de una secuencia de imágenes, el orden, la duración y la frecuencia.

El orden en el que se muestran las imágenes permite representar una determinada cronología de la narración. A este respecto, hay que tener en cuenta que el tiempo de la imagen fija es discontinuo,

interviene la elipsis, y además son posibles las alteraciones del orden temporal de la realidad. Así, puede modificarse el orden cronológico al anticipar un acontecimiento o posponerlo, lo que Bal (2016, p. 63) denomina como “desviación cronológica” o “anacronía”. En relación con los álbumes sin palabras, Nikolajeva y Scott (2006) consideran que todas las imágenes son acrónicas, en el sentido de que no pueden establecer una relación temporal directa con las palabras o con otras imágenes sin la necesaria colaboración del lector.

En cuanto a la duración, se diferencia la duración de la historia —tiempo sugerido de los acontecimientos del relato—, la duración del discurso —el momento concreto de cada uno de los segmentos seleccionados—, y la duración de la lectura —tiempo que utiliza el lector—. Algunos mecanismos para representar la duración de la historia y del discurso en un álbum son la pausa, la elipsis, el resumen y la extensión, aunque destaca la elipsis —omisión de acontecimientos— por su potencial en la creación de sentido. Como sucede con el fuera de campo, el autor puede utilizar la elipsis para evitar mostrar algunos temas de forma explícita, como el dolor o la muerte (Bal, 2016), o para jugar con la ocultación y crear expectativas, puesto que “el paréntesis entre una página y otra marca el espacio de las inferencias, de lo no dicho, el espacio de construcción del lector” (Taberero-Sala, 2013, p. 52).

El tercer concepto que participa en la construcción de la arquitectura temporal de una imagen secuencial es la frecuencia (Villafañe y Mínguez, 2017). En principio, la frecuencia narrativa es la repetición o “recurrencia del mismo acontecimiento” (Genette, 1989, p. 172). A partir de dos

posibilidades —un acontecimiento puede suceder una vez o más de una vez—, Genette (1989) establece cuatro formas de expresar la frecuencia en el relato que son transferibles a la imagen secuencial. Cuando un acontecimiento sucede en la historia una sola vez, puede ser representado una vez —frecuencia simple—, o mostrarse varias veces —frecuencia repetitiva—, por ejemplo, para evocar un recuerdo o para contar un mismo suceso desde diferentes puntos de vista. Cuando un episodio sucede varias veces en la historia, puede presentarse el mismo número de veces de forma acumulativa —frecuencia múltiple— o bien, mostrarse una sola vez —frecuencia iterativa—, por ejemplo, para sugerir que se repite cada día durante un periodo de tiempo.

### 2.2.3. El montaje

El montaje final permite construir la dimensión espacio-temporal de la narración visual (Villafañe y Mínguez, 2017). El montaje y la articulación de una secuencia de imágenes móviles, como el cine, difiere del de una secuencia de imágenes fijas, como el cómic o el álbum, aunque los propios creadores de álbumes sin palabras suelen establecer similitudes entre su trabajo y la concepción de una película (Lee, 2014; Marcus, 2012). Entre otras cuestiones, los autores deben tomar decisiones sobre las relaciones espaciales entre segmentos —si se mantendrá un mismo espacio, qué papel jugará el fuera de campo...—, y decisiones sobre las relaciones temporales —cómo será el orden cronológico, qué selección de acontecimientos se mostrará en el discurso, qué papel tendrá la elipsis...— La posibilidad de que se incorporen segmentos verbales también incidirá en el montaje,

especialmente por su papel de anclaje de las imágenes (Barthes, 1964). Concretamente, como elemento característico del álbum, es necesario tener en cuenta además el espacio de la doble página y su posible fragmentación. El marco, el tamaño o la forma de cada segmento visual y su disposición en la página son siempre elementos significativos en los álbumes.

### 2.3. Contexto y método

El estudio que se presenta forma parte de una investigación educativa más extensa de enfoque etnográfico y cualitativo (Angrosino, 2012; Martínez-Miguélez, 2007). Sus objetivos inciden en la comprensión de los procesos de recepción y de mediación que intervienen en la lectura de los álbumes sin palabras. El trabajo de campo se desarrolló durante un curso escolar en una biblioteca municipal del contexto rural aragonés en la que se llevaron a cabo 78 sesiones de lectura compartida de álbumes, en su mayoría, sin palabras. La principal técnica de investigación fue la observación participante mediante una estancia prolongada en el campo (Lapassade, 2001). En las sesiones de lectura participaron 24 niñas y 17 niños en edad escolar, entre 3 y 11 años, que fueron distribuidos en 7 grupos. A lo largo del curso escolar se leyeron unos 25 álbumes sin palabras en cuya selección participaron los alumnos y alumnas del curso explicitando sus criterios de selección. Esta selección se realizó sobre un corpus previo compuesto por 45 obras que fueron analizadas y seleccionadas fundamentalmente en atención a una calidad artística reconocida. Las sesiones de lectura fueron grabadas en vídeo y se complementaron con 19 entrevistas realizadas a las familias. Los documentos audiovisuales obtenidos fueron transcritos y se efectuó un

análisis de contenido de los mismos, basado en un análisis categorial emergente y recurrente y en la elaboración de informes descriptivos e interpretativos sustentados en las respuestas lectoras de los participantes y en los testimonios recogidos (Rapley, 2014). En este proceso de análisis se utilizó el software NVivo 11 para el tratamiento de los datos.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en relación con uno de los aspectos o variables que se detectó en el análisis y que condicionó la experiencia de lectura y las respuestas lectoras del alumnado, se trata del tipo de modalidad narrativa y de la concepción constructiva del álbum sin palabras.

### 3. Resultados

El análisis de las sesiones de lectura indica que las respuestas verbales de los lectores infantiles ante las imágenes surgieron de forma natural y espontánea, así como la preferencia por la lectura compartida y la búsqueda de un sentido narrativo. Del mismo modo, el análisis de las obras y de estas respuestas verbales muestra cómo las características narrativas, estructurales y espacio-temporales que definen la secuenciación de las imágenes incidieron en la recepción de los lectores infantiles. De este modo, se presentan a continuación dos modalidades narrativas ejemplificativas, habituales entre los álbumes sin palabras, en tanto que determinaron la experiencia de lectura y las respuestas verbales de los participantes: las narraciones lineales y las narraciones multirreferenciales.

#### La narración lineal

El análisis del corpus seleccionado en el estudio pone de manifiesto que los autores de álbumes sin palabras recurren con

frecuencia a una secuenciación lineal para ilustrar una historia. Se trata de narrativas visuales cronológicamente ordenadas y bien ancladas, en las que el lector fácilmente puede seguir, casi leer, el hilo ordenado de los acontecimientos. En este tipo de álbumes se presenta una única trama protagonizada por personajes estables cuyos desplazamientos espacio-temporales transcurren gradualmente. Algunos ejemplos clásicos reconocidos son los libros de Mercer Mayer, como *Un niño, un perro y una rana* [1967], recuperado como clásico de la LIJ y publicado por la editorial Los cuatro azules en 2008; la trilogía de Béatrice Rodríguez (2009), iniciada con *Ladrón de gallinas* [2005]; o *El muñeco de nieve* [1978].

En *El muñeco de nieve*, Briggs (2007) utilizó 175 pequeñas viñetas con transiciones “momento a momento” y “acción a acción” (Bosch, 2015, pp. 291-292), es decir, el lector puede seguir con todo detalle los movimientos y acciones de los personajes de forma que la elipsis pasa casi inadvertida y la duración de la historia y la del discurso parecen aproximarse. Por su parte, el uso de la página y de la doble página es utilizado en menor medida, entonces la elipsis entre escenas es mayor y la percepción del tiempo es indeterminada.

En las sesiones de lectura, este tipo de obras propició la construcción de un texto oral narrativo también lineal y continuado. En la lectura compartida, cada niño o niña interpretaba una página, mostraba la ilustración y pasaba el libro a su compañero, de manera que las conversaciones tendían a ser descriptivas y acumulativas (Mercer, 2009); es decir, los estudiantes describían las imágenes y la conversación se apoyaba en la suma de las intervenciones individuales encadenadas.

En estas lecturas, las niñas y los niños participantes mostraron una meritoria elocuencia y expresividad en la construcción de estos textos orales, pues los crearon de forma simultánea a la contemplación de la escena, sin tiempo de reflexión. Cuando pasaban la página, iniciaban inmediatamente su enunciado, así el oyente tenía la sensación de asistir a una lectura fluida y significativa de un texto escrito:

181. Izaskun— [Abre el libro] Había una vez un niño que se echaba a la cama a dormir, después, se despertaba con los ojos abiertos, se levantaba, iba a mirar qué es, se vistió y llamó a su mamá, se puso las botas, el gorro y fue afuera, salió, se le cayó el gorro, iba corriendo, corriendo... [Pasa la página y cede el libro a Jaime].

Jaime— Que luego, como había nieve, pues empezó a hacer una bola, y luego, con una pala, empezó a hacer una montaña y luego... más grande y luego desayunó...

(5 años. Lectura de *El muñeco de nieve*.)

11. Ariadna— [Sostiene el libro *Ladrón de gallinas* y abre la primera página.] Érase una vez una casita, que allí vivían un oso, gallinas, un gallo y un conejo. Iban a hacer un picnic, pero un zorro estaba escondido en los matorrales, entonces apareció ante el oso y el conejo y las gallinas, y se llevó una. [Pasa la página y cede el libro a Mara]

Mara— [Sostiene el libro abierto y observa.] El oso, el conejo y el gallo corrían por el bosque para intentar alcanzar a la gallina con el zorro. [Gira el libro y muestra la página. Después le pasa el libro a Laura]

Laura— Hasta que llegaron al centro del bosque y se cansaron...

(7 años. Lectura de *Ladrón de gallinas*.)

### La narración multirreferencial

Frente a las narrativas lineales con una sola historia argumental, entre los álbumes sin palabras también se observa una tendencia a la presentación de historias paralelas, o bien una historia principal y otras secundarias, que pueden incluso pasar casi inadvertidas. Esta polifonía discursiva rompe con la linealidad temporal y tiende a multiplicar los espacios, puesto que los tiempos de las diferentes acciones confluyen y el espacio se parcela o divide para que los personajes de cada trama puedan actuar simultáneamente en el mismo tiempo y campo de visión del espectador. Algunos ejemplos son *¿Dónde está el pastel?* [2004] de Thé Tjong-Khing (2008), *El hombre de la flor* [2005] de Mark Ludy (2006), *El viaje de Max* [2007] de Gauthier David y Marie Caudry (2007) o *Mientras tú duermes* [2015] de Mariana Ruiz Johnson (2020).

Por ejemplo, la trama argumental de *¿Dónde está el pastel?* se inicia con el robo de un pastel y la persecución a la carrera de los ladrones, un inicio muy similar a *Ladrón de gallinas*. Sin embargo, en *¿Dónde está el pastel?* los personajes principales se entrecruzan en el camino con otros personajes que presentan historias simultáneas aunque secundarias. El autor utiliza planos generales y perspectivas distorsionadas para ofrecer escenas panorámicas que siempre ocupan la doble página como unidad de composición, de tal forma que el lector pueda contemplar todos los personajes distribuidos estratégicamente en el espacio. La obra también podría considerarse un libro-juego de búsquedas incitado desde la pregunta del propio título.

*El hombre de la flor* (Ludy, 2006) es otro ejemplo de álbum polifónico con varios personajes e historias cruzadas que se

representan a través de la doble página. La narración principal la protagoniza un hombre con una flor en su sombrero que llega a una comunidad gris. Poco a poco consigue transformar el espacio y a los personajes que la habitan cubriendo el entorno de colores. Las modificaciones paulatinas del mismo espacio página a página generan la sensación de paso del tiempo. La obra reclama un lector implícito capaz de observar la multiplicidad de detalles e historias que aparecen en cada escena, así las ventanas abiertas a través de las que se puede observar a los personajes recuerdan las propuestas corales de Rotraut Susanne Berner o Ali Mitgutsch.

En las sesiones de lectura, las obras multirreferenciales plantearon un reto mayor a los participantes y la necesidad de efectuar nuevas relecturas para localizar personajes secundarios, seguir otras líneas narrativas y comprender la propuesta. A pesar de que, en una primera lectura, los participantes trataban de reconstruir una linealidad narrativa, en las siguientes lecturas, tendían también a la multirreferencial y a realizar lecturas más fragmentadas y lúdicas, basadas en el juego de búsquedas que este tipo de obras propone:

[Eloy y Andrés realizan juntos una primera lectura narrativa en la que cada uno relata una página y presta atención al hombre de la flor. Después vuelven atrás y realizan otra lectura en la que se detienen y observan durante más tiempo cada página. En esta segunda lectura se fijan en otros personajes, no establecen turnos de palabra, sino que ambos dialogan.]

732. Eloy— Después está hablando con la señora en la fuente, en el mismo sitio

donde se volvió a sentir triste.

[Andrés pasa la página]

Eloy— Luego el ladrón... [buscan] aquí me parece que no está.

Andrés— Oye, esto ¿es un fantasma?

Eloy— No, no es...

Andrés— Es un fantasma.

Eloy— Después el ladrón... aquí no está porque está en otra calle. ¡Ah, mira! ¡Ah, no!

Andrés— Aquí no está tampoco.

(8 años. Lectura de *El hombre de la flor*.)

911. Mara— ¡Hala! Mira, aquí este señor por lo menos ya está un poco más alegre.

Laura— El ladrón.

Mara— Sí, en todas las páginas es muy curioso porque parece un ladrón.

Ariadna— Mira, aquí sale lo mismo.

Laura— Oye, en la primera página... vamos a mirar a ver si estaba el ladrón.

Ariadna— Es verdad.

Mara— Sí.

[Buscan la primera página, pero se detienen antes en otra.]

Ariadna— Igual esta es la sombra del ladrón.

(7 años. Lectura de *El hombre de la flor*.)

En general, las obras multirreferenciales promovieron lecturas más diferenciadas entre los grupos, con retrocesos, pasos de página hacia delante y hacia atrás, búsquedas de conexiones y contrastes entre escenas, lo que dio lugar a conversaciones más exploratorias (Mercer, 2009) e interpretativas. De esta forma, los participantes dialogaban, se interrumpían, preguntaban, respondían, argumentaban, aprobaban o refutaban las ideas en favor de la construcción conjunta de sentido.



#### 4. Conclusiones

Eisner (2020) reflexiona sobre la importancia que adquiere en la formación integral del alumnado la creación de espacios en las aulas para que los estudiantes tengan la posibilidad de comentar y conversar sobre obras artísticas visuales. En el estudio que se ha presentado, las sesiones de lectura de álbumes sin palabras ofrecieron esta oportunidad de suerte que las respuestas orales y la conversación surgieron naturalmente entre los participantes infantiles. Así mismo, el análisis indica que se generaron diferentes formas de respuesta oral y que, además, la modalidad narrativa del álbum sin palabras, objeto de la lectura, mantenía una correspondencia con la forma en que los estudiantes leían, interpretaban o dialogaban. Esto es, la estructura del libro condicionaba la experiencia de lectura, puesto que los grupos solían abordarla en función de lo que parecía demandar cada obra. Así, en la lectura de los álbumes con una imagen secuencial lineal, es decir, con el desarrollo de una sola trama y un eje espacio-temporal continuo, como *Ladrón de gallinas* o *Muñeco de nieve*, los participantes acordaban turnos de palabra y cada uno de ellos interpretaba una escena, dando lugar a la construcción cooperativa e hilvanada de un texto oral descriptivo. Como resultado, el texto generado consistía en una secuenciación narrativa encadenada o lo que Mercer (2009) denomina conversaciones acumulativas. En este tipo de lectura sorprendió la fluidez y agilidad de los participantes al

describir escenas que veían por primera vez. Sus enunciados se asemejaban a los de un texto escrito y en su lectura utilizaban recursos expresivos que, sin embargo, todavía no utilizaban cuando realmente leían textos escritos por su falta de conocimiento del código escrito. Se observa entonces no solo el desarrollo de la alfabetización visual del alumnado sino también la adquisición de habilidades comunicativas y estrategias lecto-escritoras en la construcción de un texto coherente y próximo a la escritura literaria. Por otra parte, las obras sustentadas en historias paralelas y en el juego de búsquedas, como *¿Dónde está el pastel?* o *El hombre de la flor*, presentaban una narrativa multirreferencial, con multiplicidad de espacios y personajes, y la confluencia en un mismo tiempo del desarrollo de varias tramas. Estas características propiciaron igualmente múltiples lecturas más fragmentadas, con avances y retrocesos, y desafíos que estimularon conversaciones fundamentalmente exploratorias y lúdicas. Estas conversaciones en torno a los libros, como indica Chartier (2021), suponen un modelo de conversación cívica y una relación crítica con los discursos culturales que la escuela debería fomentar, puesto que este modelo conversacional se encuentra en peligro; es decir, actualmente, como señala el autor, la violencia que pueden adquirir las palabras en las redes sociales demanda una protección y una “pedagogía de lo digital” (p. 67) que bien puede desarrollarse desde lo analógico (Taberner et al., 2022).

#### Referencias bibliográficas

- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- BAJOUR, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba Arg.: Comunicarte.
- BAL, M. (2016). *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.

- BARTHES, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4, 40-51. <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>
- BOSCH, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/66127>
- BRIGGS, R. (2007). *El muñeco de nieve*. Barcelona: La Galera.
- CHARTIER, R. (2021). *Lectura y pandemia*. Conversaciones. Móstoles: Katz Editores.
- COLÓN, M. J., Y TABERNERO-SALA, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 31-41. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1796](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1796)
- DAVID, G., Y CAUDRY, M. (2007). *El viaje de Max*. Barcelona: El Aleph Editores.
- DURÁN, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de libros infantiles. Barcelona: Octaedro.
- EISNER, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- GROLIG, L., COHRDES, C., TIFFIN-RICHARDS, S.P., Y SCHROEDER, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- LAPASSADE, G. (2001). L'observation participante. *Révue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 1, 9-26. <http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE1.pdf>
- LARTITEGUI, A. G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes: Tramas visuales y discurso*. Zaragoza: Pantalia.
- LEE, S. (2014). *La trilogía del límite*. Albolote: Barbara Fiore.
- LUDY, M. (2006). *El hombre de la flor*. Madrid: Edaf.
- LYSAKER, J. T. (2019). *Before words. Wordless picture books and the development of reading in young children*. New York: Teachers College Press.
- MANTEI, J., Y KERVIN, L.K. (2015). Examining the interpretations children share from their reading of an almost wordless picture book during independent reading time. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(3), 183-192. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1943/>
- MARCUS, L.S. (Ed.). (2012). *Show Me a Story! Why Picture Books Matter. Conversations with 21 of the World's Most Celebrated Illustrators*. Candlewick Press.
- MARTÍNEZ-MIGUELEZ, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México D.F.: Trillas.
- MARTÍNEZ-MORO, J. (2004). *La ilustración como categoría. Una teoría unificada sobre arte y conocimiento*. Gijón: Ediciones Trea.
- MAYER, M. (2008). *Un niño, un perro y una rana*. Madrid: Los Cuatro Azules.
- MERCER, N. (2009). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MOODY, S.M., Y MATTHEWS, S.D. (2022). Reading without words: cultivating bi/multilingual family engagement. *The Reading Teacher*, 0 (0), 1-9. <https://doi.org/10.1002/trtr.2118>
- NIKOLAJEVA, M., Y SCOTT, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- NODELMAN, P. (2000). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Athens: The University of Georgia Press.
- RAPLEY, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- RODRIGUEZ, B. (2009). *Ladrón de gallinas*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

RUIZ-JOHNSON, M. (2020). *Mientras tú duermes*. Pontevedra: Kalandraka.

TABERNEO-SALA, R. (2013). El lector literario en los grados de maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 47-56. [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el\\_lector\\_literario\\_en\\_los\\_grados\\_de\\_maestro\\_deconstruir\\_para\\_construir\\_tabernero\\_r.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el_lector_literario_en_los_grados_de_maestro_deconstruir_para_construir_tabernero_r.pdf)

TABERNEO-SALA, R., COLÓN-CASTILLO, M.J., SAMPÉRIZ-HERNÁNDEZ, M., Y CAMPOS-BANDRÉS, I.O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la Información*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>

TJONG-KHING, T. (2008). *¿Dónde está el pastel?*. Barcelona: Blume

VAN DER LINDEN, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré.

VILLAFANE, J., Y MÍNGUEZ, N. (2017). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid: Pirámide.