

# **Trabajo Fin de Grado**

## **Magisterio en Educación Primaria**

**Recepción de los álbumes sin palabras de  
Mitsumasa Anno. Un estudio sobre las respuestas  
lectoras de niños y niñas de 5 a 12 años en un centro  
educativo**

**Reception of Mitsumasa Anno's wordless picture books. A  
study on the reading responses of boys and girls from 5 to 12  
years old in a educational center**

**Autor**

**Daniel Pellicer Lázaro**

**Directora**

**María Jesús Colón Castillo**

**Facultad de Educación**

**2022/2023**

## ÍNDICE

1. Introducción y justificación .....	7
3. Marco teórico.....	9
3.1. La formación de lectores y lectoras en la infancia .....	9
3.1.2. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.....	9
3.1.2. La competencia literaria .....	11
3.1.3. La Literatura Infantil y Juvenil en la formación de lectores.....	13
3.2. La Literatura Infantil y Juvenil.....	15
3.2.1. A modo de introducción: el nacimiento de la LIJ .....	15
3.2.2. La literatura infantil ilustrada: el libro-álbum.....	18
3.2.3. La alfabetización visual.....	20
3.3. El álbum sin palabras.....	23
3.3.1. Una aproximación a su definición.....	23
3.3.2. El valor del álbum sin palabras .....	25
3.3.3. La experiencia de lectura.....	28
3.3.4. La función de la mediación.....	31
3.4. Los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno .....	33
3.4.1. Criterios de selección .....	33
3.4.2. El autor .....	33
3.4.3. Corpus seleccionado.....	34
4. Diseño metodológico .....	36
4.1. Enfoque metodológico y objetivos del estudio .....	36
4.2. Contexto y participantes .....	37
4.3. Técnicas, instrumentos y análisis de los datos .....	39
5. Informe de resultados.....	43
5.1. Objetivo 1: Las respuestas del alumnado.....	43
5.1.1. Respuestas analíticas .....	43

5.1.2. Respuestas intertextuales .....	48
5.1.3. Respuestas personales .....	49
5.1.4. Respuestas transparentes .....	52
5.1.5. Respuestas performativas .....	53
5.2. Objetivo 2: El pensamiento docente .....	54
5.2.1. Creencias y actitudes del profesorado ante la formación de lectores.....	54
5.2.2. Creencias y actitudes del profesorado ante el álbum sin palabras .....	56
5.2.3. Creencias y actitudes del profesorado ante los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno.....	58
6. Conclusiones.....	62
Referencias .....	68
Anexos.....	76
Anexo 1: Cuestionario dirigido al profesorado del centro educativo.....	76
Anexo 2: Ejemplos de respuestas analíticas. ....	79
Anexo 3: Interpretación de la trama de <i>El viaje de Anno</i> .....	80
Anexo 4: La variedad de interpretaciones durante la lectura.....	81
Anexo 5: Los vacíos espaciotemporales en <i>El viaje de Anno</i> .....	82
Anexo 6: Respuestas analíticas sobre <i>Diez niños se cambian de casa</i> .....	83
Anexo 7: Comentarios sobre la portada y contraportada de <i>El viaje de Anno</i> . ....	84
Anexo 8: Ejemplo de la mediación seguida.....	85
Anexo 9: La importancia del título en el álbum sin palabras. ....	86
Anexo 10: Conexiones intertextuales en <i>El viaje de Anno</i> .....	88
Anexo 11: Referencias intertextuales a <i>Harry Potter</i> . ....	90
Anexo 12: Respuestas personales durante la lectura de <i>El viaje de Anno</i> .....	91
Anexo 13: El asombro provocado por <i>El viaje de Anno</i> . ....	92
Anexo 14: Conexiones entre <i>El viaje de Anno</i> y ciudades reales. ....	93
Anexo 15: Respuestas transparentes sobre <i>El viaje de Anno</i> .....	94

Anexo 16: El misterio provocado por <i>Diez niños se cambian de casa</i> . .....	95
Anexo 17: Respuestas performativas de alumnado de 3º de Infantil y 1º de Primaria. .....	96
Anexo 18: Respuestas performativas de alumnado de 6º de Primaria. ....	97
Anexo 19: Actitudes del profesorado ante el álbum sin palabras. ....	98
Anexo 20: Argumentos en defensa del álbum sin palabras. ....	99
Anexo 21: Conversación con docentes acerca de la edad de los lectores. ....	100

Recepción de los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno. Un estudio sobre las respuestas lectoras de niños y niñas de 5 a 12 años en un centro educativo.

Reception of Mitsumasa Anno's wordless picture books. A study on the reading responses of boys and girls from 5 to 12 years old in a educational center.

- Elaborado por Daniel Pellicer Lázaro.
- Dirigido por María Jesús Colón Castillo.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2023.

### **Resumen**

El estudio empírico realizado en este Trabajo de Fin de Grado se fundamenta en las posibilidades de los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno para desarrollar la competencia literaria de los lectores infantiles del siglo XXI. En concreto, la investigación explora la recepción de dos propuestas multimodales -*El viaje de Anno* y *Diez niños se cambian de casa*- por parte de docentes y lectores de 5 a 12 años de un centro educativo. Inicialmente, el trabajo presenta una revisión cronológica de la educación literaria, ahonda en el origen de la Literatura Infantil y Juvenil, define el concepto de álbum y destaca el valor del álbum sin palabras en la alfabetización visual y lectora. En segundo lugar, se expone un diseño metodológico orientado a la consecución de dos objetivos que incidieron en la recepción de las obras de Anno. Con esta finalidad, se organizaron y transcribieron seis experiencias de lectura con alumnado de 3º de Infantil, 1º de Primaria y 6º de primaria, caracterizadas por una mediación exploratoria; asimismo, se obtuvieron datos a través de un cuestionario dirigido al profesorado del centro, dos entrevistas a responsables de la biblioteca escolar, un grupo de discusión y las notas de campo. Los resultados indican que la recepción de los álbumes de Mitsumasa Anno supuso un reto que permite vislumbrar sus posibilidades formativas. Por un lado, los lectores infantiles intervinieron, apropiándose de los juegos intertextuales y deteniéndose en sus detalles, aceptando la incertidumbre; mientras, el profesorado demandó estrategias de mediación ante la complejidad de unos álbumes multimodales que, por otra parte, responden a los actuales planteamientos de la LOMLOE en materia de lectura.

**Palabras clave:** Álbumes sin palabras; Mitsumasa Anno; Literatura infantil; Alfabetización visual; Respuestas lectoras; Mediación; Competencia literaria; LOMLOE.

### **Abstract**

The empirical study carried out in this Final Degree Project is based on the possibilities of Mitsumasa Anno's wordless picture books to develop the literacy competence of children's readers of the 21st century. Specifically, the research explores the reception of two multimodal proposals -Anno's Journey and Anno's Counting House- by teachers and readers from 5 to 12 years old. Initially, the work presents a chronological review of literacy education, delves into the origin of Children's and Youth Literature, defines the concept of picture books and highlights the value of wordless picture books in visual and reading literacy. Secondly, a methodological design aimed at achieving two objectives that affected the reception of Anno's copies is exposed. To this end, six reading experiences, characterized by exploratory mediation, were organized and transcribed with students from the 3rd year of Infant, 1st year of Primary and 6th year of primary school; likewise, data were obtained through a questionnaire addressed to the center's teachers, two interviews with those responsible for the school library, a discussion group and field notes. The results indicate that the reception of Mitsumasa Anno's picture books was a challenge that allows us to glimpse their formative possibilities. On the one hand, children's readers intervened, appropriating intertextual games and dwelling on their details; meanwhile, the teachers demanded mediation strategies in the face of the complexity of some multimodal picture books that, on the other hand, respond to the current approaches of the LOMLOE in terms of reading.

**Keywords:** Wordless picture books; Mitsumasa Anno; Children's literature; Visual literacy; Reading responses; Mediation; Literacy competence; LOMLOE

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Según los datos expuestos por Cerrillo et al. (2002), a comienzos del nuevo siglo, en España había más lectores que nunca, lo que no quiere decir que el cómputo total equivalga al nivel de desarrollo del país, ni tampoco que todos sean lectores y lectoras competentes, es decir, preparados para comprender y discriminar diferentes tipos de mensajes.

En este sentido, la infancia es una etapa clave para crear el hábito lector y adquirir competencia (Chapa Eulate, 2000; Cerrillo, 1996; Yubero, 1996); “quien no ha adquirido y consolidado el hábito lector en la infancia o en la adolescencia, es difícil que lo llegue a adquirir después” (Cerrillo et al., 2002). Además, Colomer (2005) advierte de la rapidez con la que los niños y niñas cambian este hábito, pues en cuestión de unos pocos años su actitud evoluciona desde el amor por la narración de historias al rechazo de la lectura; según la autora, dicha transición puede estar relacionada con el aprendizaje escolar.

A esta cuestión se añaden los nuevos retos a los que se enfrenta la escuela. Así, los niños y niñas viven en una sociedad dominada por las imágenes (Jalongó, 2002) y se encuentran sumergidos en una inmensidad de estímulos visuales donde la imagen es utilizada sin discriminación en todos los ámbitos (Arizpe y Styles, 2004; Tomasi, 2014); ante esto se necesita también una formación, una alfabetización visual que permita al alumnado adquirir juicios de valor y un pensamiento crítico (Moreno-Herrero y García-Serrano, 2006).

Dada la profusión de textos multimodales y con la intención de proporcionar herramientas ante los nuevos retos del siglo XXI, la Ley de Educación LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020) incide repetidamente en la comprensión, interpretación y producción de textos orales, escritos y multimodales. En este sentido, los docentes deben generar situaciones y necesidades de comunicación reales, que demanden la puesta en práctica de los aprendizajes ya adquiridos. Este objetivo depende de la aplicación de recursos variados que, pudiendo ser analógicos o digitales, compartan un carácter multimodal.

El libro sin palabras responde, así, al formato multimodal demandado por la LOMLOE y, además, según los resultados de varias investigaciones (Arizpe y Styles, 2004; Bosch y Durán, 2009; Colón, 2021; Fittipaldi, 2009), se trata de un género adecuado en el proceso de formación de los lectores infantiles. Sin embargo, los mismos estudios señalan

el desconocimiento del libro sin palabras entre los adultos mediadores y su consecuente escasez en el contexto escolar actual.

De este modo, partiendo de los requerimientos legislativos y de un interés personal por investigar propuestas innovadoras en favor de la formación de lectores y lectoras críticos, en este trabajo se pretende ahondar en la recepción de dos obras multimodales de Mitsumasa Anno por parte de docentes y lectores infantiles de 5 a 12 años de un centro educativo. Para ello, se propone una investigación de carácter exploratorio con un enfoque fundamentalmente cualitativo y etnográfico, puesto que mi proximidad con dicho centro me ha permitido acceder al campo y mantener una estancia prolongada que trasciende la estipulada en las prácticas escolares.

Respecto al autor, Mitsumasa Anno (1926-2020) es un autor japonés especializado en la ilustración de álbumes sin palabras, reconocido internacionalmente por su colección de obras de viajes a doble página y por su inclinación hacia los juegos matemáticos. En sus obras, la ficción y la no ficción comparten espacio y se encuentran plagadas de juegos intertextuales, elipsis, metáforas y símbolos. Su complejidad discursiva requiere así de una observación pausada y detallada, lo que incita a preguntarnos cómo acogerán estos libros unas generaciones en las que el profesorado parece estar acusando dificultades de concentración ante la proliferación de pantallas y estímulos tecnológicos.

De este modo, el Trabajo de Fin de Grado que se presenta se sitúa en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil<sup>1</sup> y su principal objetivo es indagar en las posibilidades de la obra de Mitsumasa Anno ante los nuevos retos que presenta la formación de lectores y lectoras infantiles del siglo XXI. Como resultado, el trabajo se organiza en los siguientes apartados:

El *Marco teórico*, dividido en cuatro apartados, aporta una revisión cronológica de la percepción literaria, define la competencia literaria y las funciones de la LIJ; seguidamente, ahonda en los orígenes de la LIJ, presenta el libro-álbum y defiende la alfabetización visual; en tercer lugar, define el álbum sin palabras y expone algunas de sus claves; finalmente, introduce al autor y a las obras que serán objeto de estudio.

---

<sup>1</sup> En adelante entendida también por las siglas LIJ.



El *Diseño metodológico* presenta el enfoque metodológico seguido, los objetivos planteados, el contexto y los participantes implicados, así como las técnicas seleccionadas para el análisis de datos.

El *Informe de resultados* queda dividido en dos apartados. El primero, correspondiente al objetivo principal, se fundamenta en la categorización de Sipe (2008). El segundo, en cambio, utiliza categorías emergentes del pensamiento de los docentes.

Las *Conclusiones* sintetizan el proceso de investigación y exponen la reacción de lectores infantiles y docentes ante el trabajo de Mitsumasa Anno.

Las *Referencias bibliográficas* reúnen todas las fuentes de información que han hecho posible el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, los *Anexos* evidencian el trabajo de campo que respalda el análisis de datos y la extracción de conclusiones (transcripciones de entrevistas, grupos de discusión y experiencias de lectura).

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. La formación de lectores y lectoras en la infancia**

##### **3.1.2. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria**

De acuerdo con Colomer (2005), un factor esencial para entender la evolución de la enseñanza de la literatura a partir la segunda mitad del siglo XX se halla en los avances logrados por ciertas disciplinas de referencia. La creciente reflexión aportada por las teorías lingüísticas y literarias redefinió la visión de lo que la escuela debía enseñar y de cómo podía hacerlo; en otras palabras, la literatura propició un encuentro entre disciplinas del que convergió una línea de reflexión educativa, que posicionaba a la propia literatura como el “andamiaje” o el “escenario natural” de la capacidad simbólica, de la motivación y del dominio de la escritura (Colomer, 2005, p. 34).

Durante la década de los setenta, la enseñanza tradicional de la lectura entró en crisis al constatar problemas en el área de la escritura; ante esta situación, se tomaron fundamentalmente dos medidas: en primer lugar, se adoptó una lectura de tipo funcional que trataba de reproducir prácticas de lectura manifestadas fuera del colegio, ejemplos de ello fueron la lectura individual en silencio o la búsqueda de información más allá del

texto y, en segundo lugar, con la Ley General de Educación de 1970 se estableció la obligatoriedad de integrar bibliotecas en los colegios, obviando la dotación de recursos humanos que pudieran hacerlas funcionar (Colomer, 2010).

En cuestión de unos pocos años cambió profundamente la percepción de la literatura, su objeto de estudio, la visión del aprendizaje, el contexto social de la enseñanza e, indudablemente, los objetivos y contenidos de la enseñanza literaria; asimismo, las nuevas premisas teóricas impulsaron una crítica sobre la enseñanza histórica del texto literario, en consecuencia, la relación -hasta entonces indiscutible- entre saber literatura y saber historia literaria fue puesta en duda, y se reivindicó la importancia de desarrollar la competencia literaria por encima del conocimiento enciclopédico; de esta forma, el nuevo marco conceptual entendía la educación literaria, no como el traspaso directo del discurso contenido en la obra, sino como el desarrollo de una capacidad interpretativa que permitía enriquecer la socialización de los individuos e inducirles a experimentar el placer literario durante del proceso (Colomer, 2005).

Aunque en la década de los setenta la formación literaria parecía superar la enseñanza histórica por acoger modelos didácticos como la lectura de obras o la formación de instrumentos interpretativos, lo cierto es que, dichos modelos no lograban desprenderse de la historia literaria al incorporar fórmulas como el comentario de texto; en definitiva, los arraigados hábitos de transmisión cultural no encajaban con el aprendizaje práctico que demandaba la formación de la competencia literaria (Colomer, 2005).

En la década de los ochenta se prestó especial atención psicopedagógica a la relación entre el proceso de aprendizaje de los escolares y los métodos de enseñanza; así, la noción vygotskiana del aprendizaje, la línea psicolingüística sobre la escritura y el componente culturalizador encontrado en la literatura lograron justificar la presencia de la literatura infantil en el aula por medio de tres vías: la sustitución de *cartillas* por cuentos infantiles como repuesta a la creciente consideración de los intereses del lector; la revalorización progresiva de textos de tradición oral, así como la expansión de la escritura creativa por los centros; y, finalmente, la necesidad de construir una interpretación del texto de forma compartida (Colomer, 2010).

Colomer (2005) indica que, a finales de la década de 1980, los enfoques comunicativos colocaron la obra literaria en el centro de la educación literaria, de tal forma que, los contenidos eran elegidos en función de los conocimientos que precisaba la lectura del

texto. Sin embargo, la autora rechaza la perspectiva comunicativa al sostener la siguiente postura:

...Ello sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su comienzo al diálogo entre el individuo y la cultura, al uso de la literatura para contrastarse uno mismo con ese horizonte de voces, y no para saber analizar la construcción del artificio como un objeto en sí mismo. (Colomer, 2005, p. 84)

Finalmente, partiendo de la sustitución de “enseñanza de la literatura” por la denominación actual “educación literaria”, Colomer (2005, pp. 38-40) explica los tres objetivos de la educación literaria: en primer lugar, formar a la persona a través de textos que contengan la forma en la que otras generaciones han valorado la actividad humana por medio del lenguaje; en segundo lugar, mostrar la diversidad cultural y social, así como enfrentar al lector a cuestiones filosóficas surgidas a lo largo del tiempo; en tercer lugar, explotar las inmensas posibilidades que ofrece la literatura sobre la formación lingüística.

### **3.1.2. La competencia literaria**

Mendoza (1999, p. 11) sostiene que “el objetivo formativo de la lectura literaria es el desarrollo de la competencia literaria y de cada uno de sus componentes”, señalando dos que destacan por encima el resto: la competencia lectora y el intertexto lector. Tabernero (2005) destaca cuatro conceptos -competencia literaria, intertexto lector, comprensión e interpretación- de entre todos los que a su vez califica de “fundamentales en lo que concierne a la educación literaria y a su reflejo en las aulas” (p. 49).

La concepción chomskiana de *competence* aporta la siguiente definición: “el conocimiento interiorizado de un sistema (a través de deducciones, inducciones e inferencias lógicas) que permite la sistematización de datos (lingüísticos, literarios o semióticos)” (Chomsky, 1968, p. 65). Posteriormente, Van Dijk (1972) defiende un concepto holístico de poética que integra dos áreas de investigación, entre las que encontramos la poética teórica, la cual tiene como finalidad “la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada competencia literaria” (p. 170); asimismo, postula que la competencia literaria del hablante está constituida por “una gramática interiorizada de textos literarios” (p. 176). Aguiar e Silva (1980) se muestra crítico con el concepto de competencia literaria formulado por Van Dijk, señalando la dificultad para establecer cuál es la naturaleza del saber que cimienta la competencia como principal problema, e incidiendo en el carácter contradictorio de su propuesta.

La competencia literaria define a aquellos conocimientos que, activados por medio de estímulos textuales, permiten al lector identificar componentes, funciones y valores en el discurso literario (Mendoza, 2004). Mendoza (2001) explica que la competencia literaria “interviene en la identificación de las marcas poéticas y de los convencionalismos estético-discursivos y culturales [...] con los que se confiere al texto valor y el efecto artístico” (p. 215). Así, el desarrollo de la competencia literaria y, por ende, la construcción de los saberes metaliterarios y metadiscursivos que ello implica, necesitan de la lectura como componente básico e imprescindible; en otras palabras, “a leer se aprende leyendo” (Mendoza, 1999, p. 15).

Se ha expuesto que, desde la perspectiva de Antonio Mendoza, la competencia literaria está formada por dos componentes esenciales: la competencia lectora y el intertexto lector. La competencia lectora mantiene una relación de interdependencia con la competencia literaria, pues la adquisición de las habilidades lecto-receptoras posibilita la interacción entre el lector y el texto (Mendoza, 1999).

En cuanto al intertexto lector<sup>2</sup>, Mendoza (2001) defiende que la competencia literaria se construye conforme el lector acumula conocimientos; así, el conjunto de lecturas y de elementos culturales, que son sometidos a actos de recepción, constituyen la fuente de datos, estrategias y habilidades para reconocer la tipología textual. Antonio Mendoza relaciona los tres conceptos -competencia literaria, competencia lectora e intertexto lector- de la siguiente forma:

...Este intertexto participa en la construcción de la competencia literaria porque a través de él se gestionan los saberes activos que habilitan la competencia lectora para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o particulares que comparte con otras obras. (Mendoza, 1999, p. 17)

Otro de los componentes remarcado por Rosa Tabernero es la *comprensión*. En palabras de Colomer y Camps (1990, p. 54), “la comprensión es la finalidad natural de cualquier acto habitual de lectura”. Mendoza (1999, p. 16) diferencia entre “comprensión del significado” y “comprensión del sentido”, siendo la última de ellas la encargada de activar

---

<sup>2</sup> “El mecanismo que, selectivamente, activa los saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüístico-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literaria del discurso. Cada texto literario es un nuevo intertexto y cada lector posee su propio intertexto” (Mendoza, 2001, p. 97).

experiencias personales, inferencias y conocimientos del receptor; asimismo, explica que tanto el significado como el sentido del texto aproximan al lector hacia la interpretación. Teniendo en cuenta que la lectura literaria conforma textos doblemente codificados - código lingüístico y código semiótico-, la “comprensión profunda” de dichos textos supone identificar los valores semióticos e integrarlos en “el espacio personal de la experiencia estética y de la competencia literaria” (Mendoza, 2001, p. 74).

Tabernero (2005) distingue entre comprensión e interpretación, entendiendo la primera como la habilidad para asumir las indicaciones literales contenidas en el texto, y asegurando que la interpretación conlleva interiorizar y reformular personalmente lo que ya se ha comprendido. En esta misma línea, Mendoza (1999) menciona que el objetivo último del proceso de formación de la competencia literaria es aprender a interpretar las obras literarias, y define la interpretación como un proceso posterior a la comprensión durante el cual se atribuye una valoración personal al contenido del texto.

### **3.1.3. La Literatura Infantil y Juvenil en la formación de lectores**

Colomer (2010) resume las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil en tres: proporcionar acceso al imaginario colectivo de una sociedad, desarrollar el lenguaje a partir de las formas literarias presentes en el discurso, y ofrecer un instrumento de socialización cultural.

En cuanto al imaginario compartido, la autora menciona símbolos, temas y motivos que la literatura recrea constantemente y que las personas utilizan para dar forma a su visión del mundo; así, la literatura posee la fuerza educativa necesaria para que el individuo adopte una mirada ajena y contemple el mundo en el que está inmerso como si lo viera por primera vez.

Por otro lado, sostiene que “la literatura infantil supone también que los niños y niñas tengan la posibilidad de dominar el lenguaje y las formas literarias” (p. 20). Y añade que la literatura ayuda al individuo a encontrar palabras para describir el mundo interior y exterior, a comprobar la posibilidad de exagerar fenómenos con la hipérbole, a explorar lo que hay que decir o hacer para provocar determinados efectos en amigos o adultos, a aprender rituales (“érase una vez...”) que establecen la frontera de un espacio imaginario, a apreciar el poder de los enigmas y adivinanzas, a buscar más allá del nivel de significado cuando la comprensión de refranes, sinsentidos y juegos de palabras está en juego; en definitiva, seguir la lectura de un cuento o comprender la narración son, desde la

perspectiva del desarrollo del pensamiento, procesos exigentes en los que el niño construye una realidad por medio del lenguaje.

Finalmente, Colomer (2010, p. 49) afirma que “la literatura infantil y juvenil ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones”, explica que el nacimiento de los libros infantiles obedece a un intento de socializar al individuo y matiza que, pese al progresivo reemplazo entre didáctica y literatura, los libros infantiles siempre han contenido un diálogo entre el niño y la colectividad, la cual trata de mostrar al primero cómo debería de ser el mundo real.

Por otra parte, Antonio Mendoza (2004) presenta un modelo de educación literaria centrado en la formación del lector y subraya la necesidad de actualizar el tratamiento didáctico de la literatura. En cierto momento, Mendoza justifica su modelo refiriéndose al “disfrute” de la literatura de la siguiente forma:

...El disfrute de una obra literaria no es el mismo (o del mismo tipo) cuando el lector posee una competencia literaria particularmente limitada o cuando posee una competencia más extensa, más rica en experiencias de lectura y en conocimientos metaliterarios. (Mendoza, 2004, p. 77)

Mendoza (1999) nombra hasta ocho funciones que la LIJ puede desempeñar en el desarrollo de la competencia literaria del lector, destacando: el mantenimiento de los referentes culturales, la observación de las peculiaridades del discurso literario, el establecimiento de conexiones intertextuales o la formación del hábito lector. De hecho, la potenciación del hábito lector es la base de la formación literaria del alumno (Mendoza, 2004). Sin embargo, la formación literaria no ha de perseguir exclusivamente el análisis de obras, pues esa no es la principal finalidad de la literatura, en su lugar, ha de potenciar la construcción de significados, el desarrollo de la experiencia lectora y la ampliación del intertexto lector (Mendoza, 2004).

Según Mendoza (1999), cuanto más adecuada sea la correlación entre el texto literario y el lector implícito, mayor será la cooperación lectora y, por ende, mayor será el grado de implicación del lector en la construcción de significados, en la interacción o en la propia recepción de la obra; así, describe tal interdependencia entre las características de lector implícito (edad, intereses, nivel de competencia literaria y lectora, entre otros) y la obra literaria que concluye posicionando las obras de la LIJ como las más adecuadas en el desarrollo de la competencia literaria del alumno. Asimismo, algunos autores crean o recrean sus obras a partir de un arraigado conocimiento de los clásicos de la LIJ,

estableciendo conexiones intertextuales que serán o no efectivas dependiendo, entre otros factores, de las lecturas que el lector haya realizado (Mendoza, 1999).

## **3.2. La Literatura Infantil y Juvenil**

### **3.2.1. A modo de introducción: el nacimiento de la LIJ**

Para Escarpit (1986), la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante también LIJ) nace en 1897 cuando Charles Perrault publica *Histoires ou Contes du temps passé avec Moralités*. Por otro lado, Cervera (1992) y Colomer (2010) consideran que el siglo XVIII albergó el nacimiento de la literatura para niños y niñas, pues, solo entonces la infancia fue diferenciada de la edad adulta y entendida como una entidad propia o algo más que un futuro adulto; sin embargo, aunque los libros para lectores infantiles nacen a finales del siglo XVIII, no es hasta el periodo de entreguerras del siglo XX cuando surge la necesidad de reflexionar sobre la literatura infantil y juvenil (Tabernero, 2005). Entretanto, a lo largo del siglo XIX creció la oferta de libros expresamente para la infancia e incluso aparecieron algunas revistas especializadas en Literatura Infantil (Cerrillo, 1999).

Antes de analizar la evolución histórica de la literatura infantil y juvenil, Colomer (2010) establece una primera división: obras anónimas de tradición oral -que pasaron a dirigirse al público infantil-, y obras de autor escritas deliberadamente para la infancia.

En cuanto a la literatura de tradición oral, Colomer (2010) explica que hasta el siglo XIX el folclore comprendía variadas producciones dirigidas al público popular -no solo infantil-, transmitidas oralmente y modificadas durante siglos; sin embargo, las características folclóricas de los cuentos populares fueron vulneradas en cuanto se escribieron en papel, de forma que, los aspectos menos civilizados quedaron suprimidos, el absurdo y los elementos maravillosos sucumbieron a la coherencia y el realismo; y tanto la función educativa como el deseo por no traspasar los límites de lo conveniente alejaron la forma, original y popular, del público infantil. Cerrillo (1999) ejemplifica este fenómeno a partir de la versión que hicieron los hermanos Grimm de la obra de Perrault, una adaptación en la que las protagonistas, en lugar de sucumbir al Lobo, son rescatadas por el Cazador.

De acuerdo con Cerrillo (2000), a la Literatura Infantil siempre se le ha pedido -hasta hace muy poco tiempo- la aportación de valores educativos, ejemplares y morales por encima de aquellos literarios o estéticos. En este sentido, la calidad de los libros infantiles

siempre ha estado supeditada a los valores morales (Tabernero, 2005). En la misma línea Cervera (1992) afirma que gran parte de las producciones literarias para niños y niñas, que se publicaron entre el siglo XVIII y XIX, estaban impregnadas de moralismo y didactismo.

A principios del siglo XVIII es Rousseau quien defiende la protección de la infancia frente a las agresiones de la sociedad y la necesidad de proporcionar armas al niño para vivir la realidad; los efectos de esta corriente se dejan observar en la segunda mitad del siglo cuando, la señora de Genlis, Arnaud Berquin o J. N. Bouilly, influenciados por Rousseau, ensalzan los objetivos moralizadores y educativos frente a la imaginación contenida en los cuentos de hadas; el cuento moral continuaría vivo durante todo el siglo XIX hasta que, en la década de 1840, se vuelve a recuperar la fantasía, la irracionalidad y el sueño (Escarpit, 1986).

Posteriormente, en concreto, desde el inicio de la Segunda Guerra Mundial hasta la década de los setenta, Europa estuvo dominada por una pedagogía de adscripción racionalista que pretendía convertir los cuentos populares en versiones todavía más civilizadas (Colomer, 2010). De ese modo, la literatura antiautoritaria llenó los cuentos de monstruos pacíficos y desmitificó los valores que siempre habían pertenecido al cuento tradicional (Tabernero, 2005). Más tarde, las teorías psicolingüísticas reivindicaron el valor educativo de la fantasía, y la literatura inauguró una época que se extendería hasta hoy (Colomer, 2010). Así, la publicación del trabajo de Bettelheim en 1976 supuso una reivindicación del valor de la fantasía -hasta entonces denostada profundamente-, así como la defensa del valor terapéutico de los cuentos de hadas en el receptor infantil; asimismo, la obra de Rodari sería la encargada de popularizar dicha reivindicación al aportar el “bloque teórico más sólido” (Tabernero, 2005, p. 37). Cerrillo (2000) subraya la actuación de Gianni Rodari en el Literatura Infantil por ser el propulsor de una renovación de textos infantiles que, basada en la imaginación, la creatividad y el juego, acabaría afectando a la estructura literaria del cuento, a su argumento y contenido, así como a las técnicas empleadas en su composición. Finalmente, en palabras de Teresa Colomer:

...el triunfo definitivo de la fantasía no se realizó desde el reconocimiento de su valor literario, sin que se produjo sólo cuando los mediadores se convencieron del potencial educativo de la imaginación. (Colomer, 2005, p. 182)



La psicología cognitiva también ha influido en el campo de la investigación de la literatura infantil, un ejemplo lo conforman los estudios de Piaget, precursores de las franjas de edad que, todavía presentes en los libros para niños y niñas, sirven como pauta de recomendación; por otro lado, la psicología cognitiva estuvo enfocada en el constructivismo vigotskyano durante la última década del siglo XX, dando lugar a numerosos informes sobre la lectura como hábito social (Tabernero, 2005).

En el momento en el que la obligatoriedad escolar se implementa en gran parte de Europa la LIJ pasa a dirigirse a un público tan inmenso como diverso (Escarpit, 1986). Durante el siglo XIX la alfabetización en la sociedad occidental incorporó la posibilidad de que mujeres, niños y obreros formaran parte del público lector, así, las nuevas demandas modificaron la edición de géneros literarios y la novela, hasta entonces despreciada, se convirtió en un éxito; más adelante, durante la segunda parte del siglo XIX, la obligatoriedad y gratuidad escolar crecieron progresivamente, ello implicaba más ediciones destinadas a la infancia, que debían satisfacer necesariamente los criterios pedagógicos de la escuela por ser la principal receptora y asesora en materia literaria; sin embargo, a excepción de algunas obras pedagógicas destinadas a la infancia, de ciertas formas populares rescatadas de la literatura oral y del inicio en la traducción de textos procedentes de otros países, la literatura infantil y juvenil no aparece propiamente en España hasta principios del siglo XX (Colomer, 2010).

Colomer (2010) nombra autores, editoriales y hechos fundamentales en la evolución de la literatura infantil en España, ejemplos de ello son: la obra pionera de la editorial Calleja de Madrid al publicar ediciones atractivas y asequibles de cuentos escolares; las figuras de Elena Fortún y Antoniorrobes que modernizaron la temática y formas de la literatura infantil y juvenil; y el alcance mayúsculo logrado por la revista infantil *Patufet*. Más tarde, el exilio de los autores junto al poder de la censura, redefinieron el curso de literatura española, la cual paso a contener principalmente temas históricos, folclóricos y religiosos; el restablecimiento democrático dio paso a la traducción de clásicos, a la fundación de editoriales (La Galera), a la creación de premios (Folch i Torres y Joaquim Ruyra) y al uso de libros infantiles en la enseñanza de la lengua (Colomer, 2010).

Finalmente, frente al valor depositado en las virtudes formativas, educativas y moralizantes del discurso literario infantil, han aparecido nuevos caminos abiertos a la experimentación que, combinando la imagen y el texto, se adecúan al lector del siglo XXI; en este sentido, el álbum destaca por su riesgo y novedad (Tabernero, 2005).

### 3.2.2. La literatura infantil ilustrada: el libro-álbum

Para Sáez (2016), definir un libro-álbum es una tarea compleja, aunque precisamente tal dificultad convierte estos libros en obras literarias sin reglas precisas, reglas que facilitarían una definición clara; los álbumes no comparten una unidad temática o estética, son libros heterogéneos que, de alguna manera, forman un mismo género. Como explica Silvia-Díaz (2016), el álbum se caracteriza por su flexibilidad y por su capacidad para cautivar discursos propios de otro tipo de textos multimodales, de modo que, sus fronteras son permanente objeto de revisión.

El concepto “álbum” describe a un libro de contenido variado y presentación precisa, compuesto a partir de imágenes; en todo caso, la ilustración es la protagonista, lo principal, lo predominante, mientras que el texto ocupa un segundo plano, pudiendo incluso llegar a estar ausente (Escarpit, 2006). Dentro de este género se puede incluir: narraciones visuales, libros de listas, libros de imágenes, libros de no ficción y cuentos populares ilustrados; a pesar de su diversidad, se mantienen rasgos estables como el protagonismo de la imagen y la concurrencia de dos códigos: el visual y el léxico (Silvia-Díaz, 2006).

Tabernero (2005) considera necesario distinguir entre libro-álbum y libro-ilustrado. La diferencia radica en el concepto del que se parte: por un lado, texto e imagen son completamente interdependientes en el libro-álbum, su dependencia es tal que la ausencia de cualquiera de los dos códigos conllevaría la desaparición de la obra; por otro lado, en el libro-ilustrado la relación de interdependencia es menor y la imagen parte del texto, no con la intención de repetir, sino más bien para ofrecer otra perspectiva (Tabernero, 2005).

El álbum ilustrado moderno nace en el transcurso del siglo XIX (Escarpit, 1986). En la introducción de *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*, Bader (1976) define el álbum ilustrado como:

...Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. (Bader, 1976, p. 1)

Existe una estrecha relación entre las obras de arte y las ilustraciones del álbum ilustrado (Serafini, 2015); “algunos de estos libros son verdaderas obras de arte, de magnífica fantasía” (Patte, 2011, p. 102). De hecho, la mayoría de estudios centrados en la lectura de imágenes proceden de la psicología del desarrollo y, debido a su enfoque cognitivo,

suelen olvidar el magnífico componente artístico que esconden los álbumes estudiados. (Arizpe y Styles, 2004)

Kümmerling-Meibauer (1999) afirma que “el álbum ilustrado moderno, como forma de arte, está listo ya para reclamar su propio terreno tanto en el arte como en la investigación” (p. 177). El arte tiene una función liberadora: invita a explorar el mundo incierto, propone nuevas maneras de conocer, contribuye al desarrollo cultural, sirve como vehículo en la exploración del paisaje interno, predispone una actitud tolerante frente a la ambigüedad, posibilita la experimentación indirecta de lo que no se puede vivir directamente, suscita una respuesta emocional, refina la capacidad sensorial y cultiva la imaginación (Eisner, 2020). Es importante arriesgarse, recomendando títulos variados e ilustraciones de todo tipo, pues las posibilidades que reúnen tales títulos podrían contribuir al desarrollo de la sensibilidad artística de los niños y niñas (Trabal, 2016).

El álbum es una propuesta tan artística como narrativa (Pardo y Verdaguer, 2016). La imagen puede contener narraciones; en realidad, la lectura del texto visual simpatiza con el acto de narrar, pero también posee una narrativa interna (Rita-Gomes, 2012). En relación al poder narrativo del código visual, Tabernero (2005, p. 81) afirma que “la ilustración puede suplir, en ocasiones, los recursos narrativos del texto”.

Van der Linden (2015) explica que el álbum consiste en una secuencia de imágenes; si existe un vínculo narrativo entre página y página el resultado es conocido por el nombre de *álbum sin palabras*, en cambio, la ausencia de narración dentro de la sucesión de imágenes origina otro tipo de libro (catálogo).

Mientras una imagen fija difícilmente puede representar temporalidad y causalidad, la imagen en secuencia posee los medios necesarios para construir un relato, fijar una línea temporal y atribuir relaciones causales (Joly, 2009). En palabras de Patte (2011, p. 105) “a lo largo del relato, de página en página, de imagen en imagen, el álbum es a la vez espacio y ritmo”. Salisbury (2005) describe el “ritmo visual” (p. 82) como un componente básico para mantener el interés del lector y menciona varias formas de controlarlo, por ejemplo: modificando el tamaño de las ilustraciones, alternando el punto de vista o alternando la distribución.

### **3.2.3. La alfabetización visual**

La ilustración posee, en este momento, una importancia sin precedentes enraizada en la inmensa familiaridad entre los sistemas audiovisuales y el lector destinatario, quien parece desenvolverse ágilmente entre “la fragmentación, la rapidez y la interactividad” (Tabernero, 2005, p. 70).

Para Rita-Gomes (2012), el aparato visual constituye una forma de exposición, explicación y argumentación de ideas, como resultado, gran parte de la cultura humana se consume a través la mirada; en palabras de Duran (2002, p. 13), “la visión es un fenómeno de una extraordinaria rapidez y agudeza selectiva que se transforma en conocimiento inmediato”.

La imagen contemporánea surge en los orígenes de la humanidad, no obstante, ahora “en cualquier lado que miremos hay imagen” (Joly, 1999, p. 21); así, la imagen se posiciona como la forma de comunicación más poderosa (Egan, 2010); y el argumento visual acaba cubriendo la realidad contemporánea, extendiéndose desde la publicidad hasta la religión, convirtiendo la lectura de imágenes en una constante común a todos (Rita-Gomes, 2012).

Siguiendo a Tomasi (2014), la conceptualización de la imagen conlleva la estimación de muy variados formatos, eso sí, todos incorporan el canal óptico como medio de transmisión y recepción. Joly (1999) describe la imagen como un instrumento de comunicación entre seres humanos, una forma de interceder entre el individuo y el mundo, un mensaje visual formado por signos, una herramienta de comunicación y expresión.

De acuerdo con, Arif y Hashim (2008), la supervivencia del ser humano depende de su habilidad para interpretar el significado de todas aquellas imágenes que, pudiendo ser estáticas o dinámicas, funcionan junto a texto y sonido. Del mismo modo, Lewis (2001) considera que la competencia visual es una necesidad vital; y señala a las nuevas generaciones al afirmar que los niños y niñas nacidos en el siglo XXI contemplan un mundo sin precedentes (lleno de imágenes) y viven en una realidad que incrementa exponencialmente las posibilidades de desarrollar dicha competencia. Tomasi (2014) considera que, para contrarrestar el fenómeno de insensibilidad y pasividad frente a las imágenes (resultante de la sobreexposición a estímulos visuales), es imprescindible abordar la educación visual durante los cinco primeros años de vida, es decir, en la primera infancia.

En esta misma línea, Serafini (2014) admite que uno de los aspectos esenciales, dentro o fuera del aula, es la habilidad para dotar de sentido a las imágenes; Tomasi (2014) recomienda reflexionar acerca del impacto provocado por los estímulos visuales sobre las personas y, consecuentemente, de las implicaciones que tiene la formación visual en la educación actual; y Rita-Gomes (2012, p.138) afirma que “la imagen con sus implicaciones y complejidades está en la base de los procesos formativos humanos”. Sin embargo, las actuaciones educativas relacionadas con la lectura de imágenes son todavía insuficientes (Bosch, 2015; Tomasi, 2014).

Llegado a este punto es conveniente delimitar qué significado se atribuye a “alfabetización visual”. En *Lectura de imágenes*, Arizpe y Styles (2004) plantean el carácter eminentemente polisémico del término, y declaran una clara afinidad por la definición propuesta por Kate Raney, quien describe en su tesis doctoral el concepto *visual literacy* como:

... pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon. (Raney, 1998, p. 38)

Afirmar que los niños y niñas pueden leer imágenes de forma innata es, de acuerdo con Bosch et al. (2016), un error; por el contrario, la lectura visual precisa de un aprendizaje que ha de iniciarse en la primera infancia. En esta línea, Trabal (2016) destaca la tendencia de los docentes a planificar la lectura de texto de forma seria y precisa, olvidando totalmente la lectura de imágenes, “com si de llegir la imatge se’n naixés enseyat!” (p. 43).

Existen varias razones que explican la concepción de la imagen como *universal*, una de ellas radica en el hecho de que, sea cual sea el contexto histórico y cultural del individuo, todos se creen capaces de reconocer una imagen figurativa; sin bien es lícito afirmar la existencia de representaciones universales y esquemas mentales vinculados a la experiencia común humana, deducir que la lectura de la imagen es *universal* es un síntoma de confusión y desconocimiento (Joly, 1999).

Joly (1999) explica que el error surge al equipar dos operaciones mentales -percepción e interpretación-, considerándolas simultáneas cuando, en realidad, solo son complementarias. Explica que reconocer el motivo de la imagen no conlleva entender el mensaje ni descifrar la significación que subyace a la aparente “naturalidad” (ibíd.: 49). Por su parte, Tomasi (2014) declara que “existe una clara diferencia entre ver y leer una

imagen” (p. 28). Martine Joly (1999) entiende que ambas operaciones son el resultado del aprendizaje, y lanza una advertencia:

... desde la infancia, al mismo tiempo que aprendemos a hablar aprendemos a leer imágenes. Incluso a menudo, las imágenes sirven como soporte para el aprendizaje del lenguaje. Y como en el caso del lenguaje, hay un umbral de edad más allá del cual, si no fuimos iniciados en la lectura y la comprensión de las imágenes, el aprendizaje se vuelve imposible. (Joly, 1999, p. 49)

Cervera (1992) intenta esclarecer una cuestión que inquieta a los educadores: la medida en que imagen y palabra condicionan la lectura y, por tanto, el aprendizaje; así, expone tres puntos: “la libertad de la imagen”, “el doble valor del signo” y “la linealidad del mensaje” (pp. 186-188). En cuanto al primer aspecto, Cervera (1992) contrasta la arbitrariedad del signo lingüístico con la libertad sintáctica y semántica de la imagen; en segundo lugar, describe el carácter biplánico de la palabra -compuesta por significado y significante-, así como la imposibilidad de concebir la imagen como un doble plano, pues “la imagen no significa” (p. 187); finalmente, en relación a la linealidad del mensaje, explica que la codificación y decodificación del lenguaje hablado siguen un mismo orden durante la producción y recepción, mientras tanto, la interpretación (o recepción) de la imagen puede seguir un orden distinto al mantenido durante su composición.

El texto verbal apenas es un acercamiento al texto visual, los sentidos provocados por las imágenes son ilimitados e incommensurables, no hay forma de regular el sentido que una imagen tomará ante la interpretación de su espectador, por eso el lenguaje visual es difícilmente sustituible por el verbal (Gomes, 2012). El lenguaje icónico sobresale por su alto grado de ambigüedad, un carácter que proviene de la naturaleza polisémica de la imagen (Tomasi, 2014). Catanho (2007) explica que una misma imagen provoca diferentes lecturas e interpretaciones, puesto que no existe una única forma de leer el mensaje visual. Asimismo, entiende que su recepción depende del saber que posea cada individuo, un conocimiento del mundo que es naturalmente individual y distinto entre lectores.

Uno de los objetivos primordiales de la educación visual es que el individuo repare en el “poder ilusorio de la representación visual”, desarrollando así el sentido crítico y la habilidad para ir más allá de la simple percepción (Tomasi, 2014, p. 35). Para que los alumnos y alumnas aprendan a percibir las propiedades visuales de una imagen y a hablar de ellas, alguien tiene que darles la oportunidad de hacerlo (Eisner, 2020). Bosch et al. (2016) consideran que, tanto los libros no narrativos (abecedarios, libros de juego, etc.)

como los narrativos (álbum sin palabras, cómics, libros ilustrados, entre otros), propician la lectura de imágenes impresas.

Los álbumes sin palabras utilizan exclusivamente el lenguaje visual para contar historias (Bosch, 2022). Tomasi (2014) defiende el valor de la ilustración como una herramienta adecuada para la alfabetización visual, argumentando que las ilustraciones tienen en cuenta las características psicológicas y afectivas propias de la infancia, y declarando que “la ilustración aúna corazón y mente, es decir, habla en un lenguaje que responde a la forma que el niño tiene de relacionarse con la realidad” (p. 30). En esta misma línea, los resultados del estudio de Colón (2021) revelan una especial adecuación de los álbumes sin palabras en la promoción de la comunicación y alfabetización visual; así, la aparente similitud entre el álbum sin palabras y los formatos multimodales digitales -sumado a la lectura compartida que posibilitan-, convierte a estos libros en objetos analógicos fácilmente admitidos por los lectores infantiles actuales.

Finalmente, en un intento de conocer las implicaciones del texto visual para la enseñanza y aprendizaje significativo, Rita-Gomes (2012) extrae tres cuestiones que justifican la adecuación del libro con imágenes en el contexto escolar: en primer lugar, reflexiona acerca del papel de la visión, señalando el carácter formativo de la observación a través de su valor en la investigación, así, afirma que “leer es mirar e interpretar lo que se mira [...] Las imágenes poseen una materialidad que posibilitan la observación” (p. 143); por otro lado, destaca el valor de la lectura de imágenes a raíz de su potencial para ofrecer “simulacros” (p. 143) o simulaciones, que cuestionan la propia realidad y desafían al lector a reflexionar; finalmente, derivado del punto anterior, establece un vínculo entre la catarsis y la lectura de imágenes, describiendo una proyección o identificación del lector que posibilita la vivencia de realidades -sin modificar el tiempo ni espacio- y, por tanto, de aprendizajes. Y añade que “comprendemos que la imagen [...] una vez introducida en el aula de lectura, favorece el desarrollo de aprendizajes significativos y puede constituirse en una gran aliada para la práctica docente” (p. 145).

### **3.3. El álbum sin palabras**

#### **3.3.1. Una aproximación a su definición**

De acuerdo con Colón (2018, p. 20), “resulta arriesgado caracterizar el álbum sin palabras”. Bosch (2015, p.13) señala la existencia de una “confusión terminológica” en

torno al *álbum sin palabras*, procedente de un profundo disentimiento enraizado en el concepto general de *álbum* (con o sin palabras); en consecuencia, el término *álbum sin palabras* ha sido erróneamente utilizado por algunos especialistas de literatura para referirse a libros que, no siendo narrativos o pudiendo ser catalogados como cómics, no obedecen a la definición de esta modalidad editorial. Asimismo, la autora evidencia una falta de consenso, argumentando un segundo punto: pese a que *libro sin palabras* se ha convertido en la denominación más aceptada en el territorio hispanohablante, en realidad, el término admite títulos que contienen texto, no existiendo límites precisos en cuanto al número de palabras.

Paradójicamente, los libros sin palabras suelen contener algunas palabras (Serafini, 2014). Esta aparente contrariedad, junto con otros matices que rompen las convenciones literarias básicas, son expuestos por Colón (2018, p. 20), quien concluye diciendo “no es de extrañar por tanto que su nombre aluda a lo que no tiene”. Bosch (2015) reconoce que, si el criterio para etiquetar un libro como *sin palabras* fuese muy estricto, entonces solo unos pocos títulos cumplirían la regla. De hecho, en un estudio realizado a partir de 296 libros catalogados públicamente como “sin palabras”, Bosch (2012) descubrió que tan solo 33 lograban prescindir completamente del texto sin contar, no obstante, con el título y los créditos -ambos “imprescindibles” por su función (p. 3); dichos elementos textuales convierten al ejemplar en un objeto identificable, permitiendo a lectores y bibliotecarios designar, recuperar y archivar libros en las estanterías (Serafini, 2014).

Serafini (2014) declara que el *álbum sin palabras* siempre ha sido definido por lo que no contiene, es decir, a razón de la evidente ausencia de palabras. Y ofrece la siguiente definición: “Wordless picture books may be better defined by what they do contain - visually rendered narratives- rather than what they do not contain” (p. 24).

Kiefer (1995, p. 6) aporta una visión general sobre el concepto “wordless book” definiéndolo como “a unique art object, a combination of image and idea that allows the readers to come away with more than the sum of the parts”; por su parte, Dowhower (1997, p. 63) entiende que “the wordless book is a literacy genre that [...] tells a story through a series of illustrations without written text”; en esta misma línea, Arizpe (2013, p. 5) concibe el libro sin palabras como “a text where the visual image carries the weight of the meaning”, y plantea que la ausencia de palabras es relevante en la medida que contribuye al significado global de la narración (Arizpe y Ryan, 2018).



Finalmente, Tomasi (2014) se dirige a ellos de la siguiente forma: “historias puramente visuales cuya arquitectura queda completamente en manos del lector” (p. 34).

Frente a la variedad de acepciones, Emma Bosch (2015) propone una definición detallada, describiéndolo como: “una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzada en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto es subyacente” (p. 16). Una definición que, siendo más restrictiva que las anteriores, exige narratividad y posiciona a la imagen por encima del texto, relegando las palabras a un segundo plano, donde cumplen una función complementaria y meramente circunstancial (Costa y Ramos, 2021).

Los libros sin palabras pueden clasificarse atendiendo a la cantidad de vocablos impresos, dispuestos para ayudar a las imágenes a narrar la historia. Richey y Puckett (1982) proponen dos categorías, “Almost Wordless Books” y “Wordless Books” que, a su vez, se subdividen en cuatro y ocho subcategorías, respectivamente. La primera gran categoría acepta palabras dentro de la ilustración, sin embargo, la segunda admite igualmente el texto en la mayoría de subtipos en los que queda desglosada, exceptuando uno (“wordless-no print”).

### **3.3.2. El valor del álbum sin palabras**

Sin ninguna duda, la lectura de imágenes precede a la lectura de palabras (Serafini, 2014). Los niños y niñas reconocen, interpretan y se expresan por medio de imágenes mucho antes de dominar la escritura (Jalongó et al., 2002). Los libros sin palabras “simplemente usan el lenguaje visual para narrar una historia” (Bosch, 2015, p. 27). Sin embargo, la ausencia de texto escrito no supone que el libro sin palabras esté exclusivamente dirigido a los más pequeños (Bosch, 2015; Arizpe y Ryan, 2018), porque para que un lector pueda entender la complejidad de algunos libros sin palabras primero necesita interiorizar la representación secuencial de las imágenes y la forma de navegar a través de las páginas (Serafini, 2014); en definitiva, la complejidad que involucra el acto de leer no es directamente proporcional a la longitud del texto (Ramos y Ramos, 2011). Esta concepción errónea se encuentra tan extendida que llega a traspasar el género, afectando a otros tipos de álbum. Así, Nikolajeva (2013) explica que el libro ilustrado es generalmente entendido como un género destinado a la infancia.

Duran (2002, p. 91) defiende que los “libros mudos” no son más infantiles por prescindir de texto, que no contengan palabras no significa que no puedan ser leídos; reclama el

abandono de aquellos estereotipos que llevan al adulto a pensar que “el texto da la información real, o que la ausencia de texto equivale a ausencia de capacidad lectora” (p. 91).

Todos los lectores, independientemente de su experiencia en la decodificación de líneas de texto, pueden disfrutar de la lectura de un libro sin palabras (Serafini, 2014). Existe una sorprendente variedad de libros sin palabras que difieren en cuanto a temática y nivel de dificultad (Jalongo et al., 2002). Bosch (2015) explica que algunas historias, ya sea por temática o complejidad, están claramente destinadas a otro público, e insiste en el creciente interés de los adultos por leer títulos sin palabras calificados como «crossover».

No siendo necesariamente un libro destinado a la primera infancia, Jalongo et al. (2002) sugiere que el libro sin palabras es particularmente adecuado para enseñar el funcionamiento de los libros, porque antes de poder explorar autónomamente una obra literaria se necesita aprender cómo funciona. Por su parte, Mantei y Kervin (2015) defienden la capacidad del libro sin palabras para desarrollar estrategias de lectura crítica en los estudiantes; pues al leer estos títulos, el lector tiene acceso a una gran variedad de signos visuales, asignándoles significado en base a sus experiencias personales y a las condiciones que rodean la lectura. (Arif y Hashim, 2008). Serafini (2014) ratifica el potencial de los libros sin palabras, e insiste en su conveniente presencia en el aula al afirmar que, si se dedica suficiente tiempo a disfrutar, explorar y entender sus ilustraciones, tales libros pueden ayudar a comprender las convenciones narrativas reunidas en otros textos multimodales.

Para Bettelheim y Zelan (1983), el niño que comienza a leer no comprende muchos aspectos de su realidad ni tampoco lo que piensan los demás sobre lo que para él es significativo; por tanto, en ese momento el niño necesita hallar en la literatura historias que demuestren que sus pensamientos y sentimientos -sean positivos o sombríos- forman parte de la vida y pueden ser afrontados.

La empatía, entendida como la habilidad para comprender el estado emocional de otras personas, es esencial desde el punto de vista social; sin embargo, no surge de forma automática, sino que se desarrolla gradualmente desde la primera infancia y, precisamente, en el proceso de alfabetización emocional intervenga el álbum (Nikolajeva, 2013).

Nikolajeva (2013) lamenta el dominio del lenguaje verbal sobre el visual en la educación formal occidental, señalando que, a raíz de tal supremacía, los niños y niñas pierden su capacidad innata para comprometerse con las imágenes, una habilidad inherente que depende fundamentalmente de las respuestas emocionales. Para Tomasi (2014), la ilustración no se parece a la imagen mediática en la medida que esta última ofrece un mensaje claro y definido, mientras que la primera permite al lector establecer un vínculo afectivo e íntimo con la imagen.

En el libro sin palabras o casi sin palabras las emociones se transmiten a través de las imágenes; de hecho, muchos álbumes ilustrados, con el propósito de expresar emociones intensas, recurren a páginas dobles donde el texto, insuficiente o inadecuado, desaparece por completo; por su parte, las imágenes, solas o acompañadas de palabras, pueden representar una amplia gama de emociones, expresando visualmente desde las más básicas, innatas e individuales (alegría, tristeza, miedo, etc.) hasta aquellas emociones sociales (amor, envidia, orgullo, etc.) que, conectadas con las anteriores, involucran a más de un individuo (Nikolajeva, 2013).

Trabal (2016) entiende que un buen álbum ofrece un tema interesante, o bien desarrolla una historia que llega a complacer al lector, en cualquier caso, sea cual sea su contenido, siempre busca la implicación personal; así, en un breve margen de tiempo, los pequeños lectores imaginan, anticipan, se emocionan y sorprenden al descifrar el juego interpretativo del libro.

Al no incluir palabras, estos libros podrían provocar interpretaciones más abiertas y divergentes que aquellas lecturas que incluyen el código escrito (Arif y Hashim, 2008). A partir de la teoría de la mente, Nikolajeva (2013) explica la respuesta emocional del lector hacia imágenes cargadas de significado admitiendo que, durante la lectura, el receptor busca señales externas vinculadas a emociones (por ejemplo, la expresión de los ojos o la boca), e inmediatamente, encuentra recuerdos almacenados que concuerdan con la emoción inferida; de esta forma, puede que nunca antes haya experimentado angustia extrema o un miedo aterrador, sin embargo, la experiencia (aunque fragmentada e inexacta) es suficiente para activar el recuerdo emocional.

Tal y como apunta Geneviève Patte (2011, p. 124) “las buenas historias literarias reúnen a niños y a adultos alrededor de experiencias íntimas que cada uno vive a su manera”. El álbum sin palabras puede ser objeto de una lectura individual, pero también tiene el

potencial de generar una comunidad de lectores reunida en torno a él (Ducrot, 2014). Los momentos dedicados a leer e interpretar imágenes de forma colectiva son especialmente valiosos, pues involucran observación y propician actitudes reflexivas por parte de los más pequeños (Trabal, 2016).

### **3.3.3. La experiencia de lectura**

Varios estudiosos (Arizpe y Styles, 2004; Bosch y Durán, 2009; Colón, 2021; Fittipaldi, 2009; entre otros) han analizado la forma en la que los espectadores -entre ellos niños y niñas- leen el álbum sin palabras. Arizpe y Styles (2004) descubren la enorme capacidad de varios niños y niñas de entre cuatro y once años en la lectura de signos visuales, así como la variedad de relaciones que establecen entre palabras e ilustraciones. Fittipaldi (2009), a partir del título *Emigrantes* de Shaun Tan, entiende que los conocimientos previos son sumamente valiosos; reconoce el papel del mediador como puente entre libro y lector; y destaca el valor de los “contextos de intercambio” (p. 64) como instrumento para conversar, compartir conocimientos y apropiarse de saberes externos.

Bosch y Durán (2009) señalan que, si la lectura es definida como un proceso de descodificación e interpretación de signos, entonces, el libro sin palabras -compuesto exclusivamente de signos visuales- puede ser leído igualmente. Bosch (2015) compara la lectura de un libro sin palabras con un rompecabezas, donde el lector ha de armar un puzle siguiendo tres pasos: identificar y descifrar los signos que aparecen representados en la imagen (iconos, símbolos e índices, entre otros); observar las relaciones temporales y espaciales entre dichos signos para, posteriormente, reconstruir su significado; y reformular constantemente las hipótesis de lectura con el objetivo de alcanzar una coherencia global narrativa.

A partir de la exploración, análisis e interpretación del proceso de recepción de varios álbumes sin palabras en el contexto de una biblioteca pública, Colón (2021) evidencia la capacidad creativa de algunos autores para provocar respuestas emocionales en el lector valiéndose únicamente de imágenes fijas; describe cómo el libro sin palabras estimula la conversación de un grupo, que busca dotar de sentido lo que ve sin poder recurrir a apoyos textuales; y detecta el deseo de dibujar que desencadenan algunas ilustraciones. Asimismo, la autora revela tres niveles de lectura constantes durante el proceso de recepción -niveles de respuesta, descriptiva, interpretativa y crítica- que, de nuevo, se

fundamentaban en el papel activo que tomaron los participantes, quienes dialogaron y conversaron con la finalidad de construir un sentido grupal.

El libro sin palabras no depende de la asimilación literal de un texto escrito, en su lugar, exige la participación activa del lector, quien es el encargado de construir la narración (Serafini, 2014). Sin embargo, el esfuerzo que supone leer un álbum sin palabras, comparado con otros libros que incluyen texto escrito, es similar; es más, las razones que alientan a pensar lo contrario radican en la falta de costumbre de leer este tipo de libros (Bosch y Durán, 2009).

Para Ducrot (2014), el álbum sin palabras es un objeto que ha de ser manipulado físicamente, involucrando la corporeidad del lector. La lectura de un libro destinado a la infancia debería equiparse con una representación teatral, convirtiéndose prácticamente en un acto dramático, cuyas acotaciones no son exclusivamente textuales, sino más bien visuales; de forma que, la información espacial y temporal de la escena, así como la referida al estado emocional de los personajes, sean extraídas de las propias ilustraciones (Morillas, 2022).

Tomasi (2014) recuerda que la lectura de un texto escrito mantiene una estructura analítica, en cambio, los elementos que componen las imágenes no mantienen un orden codificado; por consiguiente, la lectura de imágenes ha de partir desde la percepción global y proseguir hacia la observación de los elementos representados. En esta misma línea, Arizpe y Styles (2004) explican que leer imágenes no consiste simplemente en mover la vista de izquierda a derecha, como ocurre en la lectura de palabras; en su lugar, el lector suele dirigir su mirada hacia los objetos más grandes o hacia aquellos que suscitan un especial interés. Por otro lado, Ducrot (2014) considera que una lectura esencialmente iconográfica podría resultar demasiado restrictiva e, incluso, conllevar la omisión de las “huellas gráficas” (p. 9) que hacen posible el ejercicio de sus habilidades lectoras.

Bosch y Durán (2009) proponen un enfoque de lectura indicado para la correcta decodificación de los signos visuales del álbum, así, describen tres pautas obligatorias: leer detenidamente, avanzar y retroceder constantemente, y adoptar una actitud participativa en la interpretación del mensaje. La primera, de acuerdo con las autoras, es percibida por el lector a medida que entiende que todo el contenido -necesario para anclar sus hipótesis- llega a través de infinidad de signos visuales, entre los que hay información

imprescindible, secundaria e, incluso, innecesaria. En esta misma línea, Serafini (2014) explica que el desenlace abierto, junto a las ricas experiencias visuales contenidas en las páginas que lo preceden, obligan al lector a reducir el ritmo de lectura y despiertan una atención voraz por los detalles. Asimismo, Bosch (2015) advierte que solamente con una lectura minuciosa se puede reconocer y relacionar los signos significativos, así como entender la coherencia que liga unas imágenes con otras.

Retomando la propuesta de lectura de Bosch y Durán (2009), avanzar y retroceder constantemente conlleva conectar las premisas iniciales con las expectativas futuras, refutando hipótesis pasadas y corroborando la correcta asimilación del mensaje. Al mismo tiempo, Ducrot (2014) señala que el álbum sin palabras provoca al menos dos lecturas, y afirma categóricamente que todos los lectores optan por la relectura, debido a una necesidad que aumenta en relación a la complejidad del título; cada relectura permite esclarecer los detalles borrosos de la historia. Sin embargo, considera que el fin perseguido por el adulto es diferente al del niño lector, mientras el primero busca una comprensión completa de la narración visual, el niño relee para renovar el placer experimentado durante la primera lectura.

Finalmente, el tercer aspecto señalado por Bosch y Durán (2009) es adoptar una actitud participativa; de forma que, leer activamente significa leer completando las elipsis, seguir la narración de una página a otra, e imaginar las palabras que comparten los personajes. La participación del lector consiste en dialogar con las ilustraciones tanto de forma aislada como secuencial, mientras tanto, el propio libro sin palabras provoca por sí mismo la creación de expectativas, la activación de inferencias, el descubrimiento de relaciones entre imágenes, y una preocupación por el significado implícito de los recursos visuales elegidos -el color, la composición, la perspectiva o el encuadre (Ramos y Ramos, 2011).

La lectura de una imagen implica reconocer y percibir la información visual a partir de una base informativa que está ligada al aprendizaje (nivel denotativo); sin embargo, este proceso está vinculado de manera indisoluble a un segundo componente, vivencial y afectivo, responsable de la construcción personal del conocimiento y desencadenante de las emociones, recuerdos y sensaciones que suscita el objeto representado (Tomasi, 2014). Tomasi (2014) afirma que la educación visual debería contribuir al desarrollo interrelacionado de los aspectos denotativo y connotativo mediante un formato intuitivo y lúdico; por tanto, dicha educación debería involucrar la capacidad lectora y la competencia visual (componente denotativo), así como la sensibilidad artística y

creatividad (componente connotativo). Colón (2021) entiende el álbum sin palabras como una propuesta artística, analógica y multimodal capaz de promover la lectura y adecuada en el desarrollo de la alfabetización visual y de la adquisición de estrategias de lectura.

Leer implica imaginar, suponer, elaborar hipótesis a partir de interpretaciones personales y, seguidamente, confirmar tales premisas a medida que la historia avanza (Bosch y Durán, 2009). En palabras de Salisbury y Styles (2012, p. 92), “los mejores libros dejan que los lectores realicen sus propias interpretaciones”.

Los libros sin palabras poseen un sentido ambiguo inherente que, sumado al recurrente final abierto, propicia la construcción de interpretaciones muy diversas y desemboca en la reconsideración constante de las impresiones o premisas iniciales (Serafini, 2014). De hecho, los signos visuales que conforman el libro sin palabras son más polivalentes y ambiguos que los signos alfabéticos (Bosch y Durán, 2009).

Finalmente, Tomasi (2014) señala la conveniencia de alternar momentos de lectura autónoma con otros que sirvan de guía en el proceso de interpretación de aspectos visuales como el color, las formas o el enfoque; y recomienda incluir actividades de producción personal junto a otras de observación y análisis visual, sugiriendo que las primeras permiten al alumno apropiarse de lo aprendido. En su estudio, Colón (2021) impulsó la realización de actividades relacionadas con la lectura (dibujos, *booktrailer*, entre otros) a partir de la mediación, obteniendo resultados positivos; asimismo, al analizar la participación del mediador afirma que “en la lectura del álbum sin palabras parece imprescindible puesto que desde su actuación se puede propiciar esta lectura pausada y consciente” (p. 622).

### **3.3.4. La función de la mediación**

En su estudio sobre lectura “Sin haberlo visto antes, no se puede ver: intericonicidad en álbumes sin palabras”, Emma Bosch (2022) presenta un experimento de lectura de imágenes a partir de un álbum sin palabras (*Unser haus!* De Von Stemm, 2005), y llega a la conclusión de que, para lograr una lectura satisfactoria, el papel desempeñado por los mediadores es crucial, pues son ellos quienes pueden ayudar a reconocer las imágenes intericónicas -hiperimágenes e hipoimágenes-, y promover la ampliación del bagaje cultural de los lectores más pequeños. Por otra parte, Tabernero (2005) reconoce que:

...En los últimos años, la ilustración caracteriza el discurso literario infantil por su adecuación al lector del siglo XXI, por una parte, y por la duplicidad de la recepción

que implica, por otra. La imagen atrapa al adulto mediador convirtiéndolo en uno de sus receptores y los emisores así lo conciben como estrategia. (Tabernero, 2005, p. 86)

Sin embargo, durante la co-lectura del libro sin palabras, la función del mediador no es la de narrar la historia, sino más bien es el lector quien toma la palabra e interpreta el mensaje visual atendiendo a aquellos signos que crea significativos, mientras tanto el mediador escucha en silencio, no siendo recomendable interrumpir la narración con preguntas o comentarios durante la primera lectura (Bosch, 2015).

Además de seleccionar obras literarias, el mediador cumple una función crucial en la educación visual, tratando de dirigir y estimular la atención del lector hacia las cualidades de la imagen; con ese objetivo ha de combinar momentos de exploración libre con intervenciones enfocadas en algún aspecto de la imagen, incorporando comentarios, preguntas y relaciones entre ilustraciones (Tomasi, 2014). En esta línea, Bosch (2022) recomienda a los mediadores el diseño de actividades dirigidas a incrementar la atención y curiosidad del lector por aquellos signos visuales que desconoce. Ignorar esta recomendación podría dar lugar a la situación descrita por Nodelman (1988) en “Words about pictures”, donde se lanza una clara advertencia: animar a los niños y niñas a leer libros sin palabras de forma inadecuada o, dicho en otras palabras, ignorando los detalles visuales que contienen sus páginas, puede convertir dichos títulos en una amenaza para la literatura.

El mediador de referencia es aquel que propone actividades que involucran la observación “atenta” y propician la decodificación de signos gráficos, el análisis crítico del valor comunicativo de los aspectos materiales del libro (encuadernación, forma, dimensiones, etc.) y el estudio de las características de la imagen (plano, ángulo, intericonicidad, etc.); asimismo, ha de facilitar la construcción de conexiones y permitir al lector formular sus propias hipótesis, equivocarse y rectificar por sí mismo (Bosch et al., 2016, p. 15).

En relación al error y su rectificación, Bosch (2015) entiende que el mediador no debe corregir al lector durante la primera lectura, en su lugar, debería sugerir una relectura e introducir preguntas, observaciones o comentarios que le ayuden a leer el relato; pues, si bien es cierto que el libro sin palabras aprueba cierta libertad de interpretación, la historia no debería ser inventada porque el “relato es uno” (p. 26). Para esta autora, el lector puede autocorregir sus hipótesis durante el acto de verbalización, es decir, mientras hace el esfuerzo de traducir imágenes en palabras.



### 3.4. Los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno

#### 3.4.1. Criterios de selección

La presente investigación gira en torno a un corpus literario formado por tres álbumes sin palabras cuya autoría corresponde a Mitsumasa Anno. Los criterios que han motivado dicha elección quedan aquí expuestos:

- La calidad literaria evidenciada en cada una de las obras de Anno. Un valor que fue reconocido públicamente en múltiples ocasiones por medio de premios internacionales de gran prestigio (Premio *Chicago Tribune Book World* en 1970; Medalla Kate Greenaway en 1974; varios premios *Boston Globe-Horn Book*, entre otros).
- El componente artístico que impregna sus ilustraciones, derivado de su doble profesión: escritor e ilustrador. Gran parte de sus trabajos permanecen hoy expuestos en Japón, concretamente, en un museo que toma su nombre.
- La complejidad de sus álbumes sin palabras repletos de juegos intertextuales, metáforas, elipsis y detalles. En una entrevista concedida a Marcus (2012), Anno explica la intencionalidad de incorporar varias capas dentro de sus dibujos; entiende que, si el niño no es capaz de reconocer la autoría de algunas pinturas realistas del siglo XIX, todavía puede crear su propia historia a partir de los dibujos. En definitiva, el criterio premia la complejidad encontrada en el trabajo de Anno frente a la literalidad contenida en algunos libros de no ficción.

#### 3.4.2. El autor

Mitsumasa Anno (1926-2020) fue un autor, escritor y pintor japonés especialista en la ilustración de álbumes sin palabras cuyo reconocimiento traspasó definitivamente las fronteras de Japón en 1984, momento en el que recibió el premio bienal Hans Christian Anderson, otorgado por la Organización Internacional para el Libro Juvenil. Una década antes, el trabajo del ilustrador japonés empezaría a ser conocido entre lectores, educadores y docentes americanos; así, desde la publicación de *Topsy-Turves: Pictures to Stretch the Imagination* sus extraordinarios ejemplares de imágenes atrajeron a un amplio público internacional (Marcus, 2012).

Anno, profesor de arte en una escuela para niños y niñas, publicó su primer libro ilustrado cuando un editor -padre de uno de sus estudiantes- le sugirió transferir su talento a la

creación de libros para niños; a *Topsy-Turvies* (1970) le seguirían otros muchos (*Anno's Alphabet*, *Anno's Journey*, entre otros), que incluirían su nombre en el título con la intención de ensalzar su reputación como innovador (Marcus, 2012).

### 3.4.3. Corpus seleccionado

La mayor parte de las obras de Anno evidencian dos de sus pasiones: las matemáticas y las culturas enraizadas en otros países (Ruiz, 2016). Partiendo de esta clara división, Colón (2022) destaca una serie de títulos marcados por juegos matemáticos – *Las semillas mágicas*, *Diez niños se cambian de casa...* – y una retahíla de ejemplares que narran viajes por el mundo – *El viaje de Anno I*, *El viaje de Anno II*, *El viaje de Anno III...*.

#### *El viaje de Anno [1977]*

Según Colón (2021), las obras de Mitsumasa Anno son un referente fundamental entre aquellos álbumes sin palabras que contienen el tópico literario del viaje. Así, en *Anno's Journey* -traducido al español en 1979 como *El viaje de Anno* por la editorial Juventud-, un personaje llega a tierra en barca y atraviesa todo tipo de paisajes naturales, sirviendo mientras tanto de hilo conductor entre escenas muy diversas (Colón, 2021).

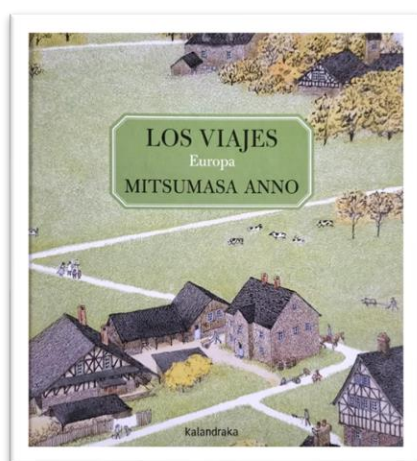
Al reseñar *El viaje de Anno*, Escrig (2021, p. 107) define a Mitsumasa como “un paisajista de lo ajeno, el retratista de una cultura exótica para él”. Para este autor, Anno dibuja una Europa idílica, un idilio cultural que explica la confluencia de elementos del medievo con referencias renacentistas, románticas y modernas; así, la imagen idílica encuentra en el juego la clave de su éxito, pues la búsqueda -que inevitablemente suscita- convierte la lectura de pequeños y mayores en diversión.

Ruiz (2016) relaciona la introducción de anacronismos, los frecuentes cruces espacio temporales, la inserción de personajes folklóricos y la mezcla de ficción con realidad, con el juego que Mitsumasa Anno mantiene con quien lee uno de sus viajes ilustrados; asimismo, respalda tal conexión por medio de ejemplos tan llamativos como reconocibles (la representación de la pasión de Cristo en plena Italia o la lucha icónica entre Don Quijote y unos molinos del norte de Europa, entre otros). Anno dibuja escenarios híbridos que empastan imágenes de épocas pasadas con trenes, partidos de baloncesto, emblemas del cine; confunde a un lector que contempla la totalidad de la escena muda desde arriba; y esconde a simple vista tintes de humor heredados de la tradición japonesa del siglo XIX (Escrig, 2021).

Anno dibuja páginas dobles sin marcos que contienen planos generales con un ángulo de visión oblicuo (Colón, 2021); este es el tipo de plano más usado en los álbumes que priorizan el *setting* por encima de la *story* como es el caso del álbum documental *El viaje de Anno* (Bosch, 2015).

En la entrevista ya mencionada, Anno se detiene sobre un elemento que impregna sus páginas: la imaginación. Así, concluye diciendo “it is not always good to teach only “correct” ideas to children” (Marcus, 2012, p. 11), pues según palabras de Anno “A child’s mind, unlike an adult’s, can absorb anything and accept any number of new ideas” (p. 11).

Figura 1. Portada de *El viaje de Anno* de Mitsumasa Anno.



### ***Diez niños se cambian de casa [1981]***

Publicado en 1991 por la editorial Juventud, el texto invita a localizar diez personajes que se mudan de casa progresivamente, al tiempo que cambian también su ubicación de la página izquierda a la derecha o de una habitación a otra; la lectura requiere avanzar y retroceder continuamente, pues son necesarias varias lecturas -incluso bidireccionales- para encontrar todos los cambios de posición (Colón, 2021). De acuerdo con (Colón, 2022: p. 114), “la lectura circular descubre el carácter inagotable de la obra”, pues llegado el final, se anima a retroceder sobre los pasos dados, de tal forma que, los diez niños vuelven a mudarse, pero esta vez hacia la casa de la página izquierda.

En una entrevista concedida a Marcus (2012), Anno revela la intención que ocultan algunos de sus títulos: “I have tried to show that mathematics is beautiful and not necessarily difficult” (Marcus, 2012, p. 16). Al describir *Diez niños se cambian de casa*,

Colón (2021: p. 130) afirma que “el juego matemático y el aprendizaje fundamentan la propuesta” pues el propio texto, desde la primera página, invita al conteo y anticipa las posibles dificultades que podrá encontrar el lector.

Tabernero (2022) menciona este título por su potencial para inducir al juego a través de la curiosidad que suscita el asombro. Dicho álbum sin palabras utiliza el juego como estrategia de descubrimiento, posibilitando -ente otros aprendizajes- el afianzamiento de conceptos matemáticos básicos, como: el conteo, la suma, la resta y la asimilación de los números naturales del 1 al 10 (Colón, 2022).

Figura 2. Portada de *Dix niños se cambian de casa* de Mitsumasa Anno.



## 4. DISEÑO METODOLÓGICO

### 4.1. Enfoque metodológico y objetivos del estudio

La presente investigación educativa evidencia un carácter *cualitativo*, dado que pretende analizar casos concretos que tienen lugar en un contexto particular. En relación a ello, Flick (2013) especifica los cuatro rasgos centrales que vertebran cualquier investigación cualitativa -la selección de métodos y teorías adecuadas, la consideración de las distintas perspectivas de los participantes, la incorporación de las reflexiones del investigador, y la posibilidad de incluir una gran variedad de métodos y enfoques-, y sostiene que “la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales” (p. 15).

Al mismo tiempo, el enfoque de esta investigación es de carácter *etnográfico*. Angrosino (2014) concibe la etnografía como un método de campo personalizado y coordinado por

investigadores comprometidos, que permanecen en contacto directo con el resto de participantes, que triangulan varias técnicas -cualitativas y/o cuantitativas- de recogida de datos, y que obtienen conclusiones siguiendo un procedimiento integral, inductivo y dialógico. Por su parte, Martínez-Miguélez (2007) entiende que el objetivo último de la etnografía -alcanzar la comprensión de grupos amplios- supone “crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado” (p. 30), así como establecer conexiones entre investigaciones de diferentes etnógrafos.

Desde la elaboración de una investigación, cualitativa y etnográfica, se propone la lectura compartida de una selección de álbumes sin palabras del autor Mitsumasa Anno. Dada la “escasa presencia en el contexto escolar” del género en cuestión (Colón, 2021, p. 184-185) y la limitada cantidad de estudios dirigidos al trabajo del autor japonés, la presente investigación inició su recorrido planteando dos preguntas iniciales: *¿Cómo recibirá el alumnado actual los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno?* y *¿Qué pensará el profesorado sobre estos libros?* A partir de estas preguntas de partida, se formalizaron los siguientes objetivos:

- Objetivo 1: Analizar, interpretar y comprender el proceso de recepción de los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno -por parte de lectores infantiles del siglo XXI- como propuestas multimodales complejas.
- Objetivo 2: Analizar e interpretar las creencias y actitudes del profesorado de Educación Infantil y Primaria en relación con la formación de lectores y, concretamente, con los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno.

## **4.2. Contexto y participantes**

El centro educativo en el que se ha realizado la investigación se ubica en el centro urbano de la capital aragonesa. El colegio ofrece una enseñanza concertada que se extiende desde la primera infancia hasta el fin de la etapa de Educación Primaria. Más de 80 profesionales (docentes, monitores, personal de administración, etc.) garantizan la atención permanente de los casi 600 alumnos y alumnas que conforman el centro.

Entre sus servicios, el equipo directivo subraya la existencia de un “Plan Lector” encaminado a potenciar el gusto por la lectura e implementado por medio de jornadas de animación a la lectura, de iniciativas coordinadas por el profesorado responsable de la biblioteca escolar - “La Mochila Viajera”, servicio de préstamos de libros, cuentacuentos

mensuales, apertura diaria de la sala de lectura, entre otros-, y de la participación en programas impulsados por el Gobierno de Aragón. La “Mochila Viajera” y sus variantes “Mochila del Misterio” o “Mochila Gastronómica” consiguen acercar la biblioteca escolar al hogar de los alumnos y alumnas, pues cada semana la mochila viaja de casa en casa, llevando consigo una selección de libros procedentes de las estanterías de la biblioteca escolar. A nivel de centro, todos los años se dedican dos semanas del mes de abril a las jornadas de animación de la lectura; mientras tanto, los pasillos del colegio se llenan de trabajos, proyectos y resultados de actividades que, coordinadas por el equipo responsable de la biblioteca, involucran a todo el profesorado y alumnado.

Gracias a la colaboración de tres profesores y profesoras del centro educativo, se organizaron un total de seis experiencias de lectura durante el horario lectivo. Por razones de disponibilidad, las sesiones tuvieron que ocupar múltiples espacios físicos, de tal forma que, varias aulas desocupadas e incluso la propia biblioteca escolar fueron ligeramente habilitadas para disponer de las condiciones de lectura descritas por Chambers (2007).

Durante las experiencias de lectura se registraron las respuestas de tres grupos-clase pertenecientes a 3º de Infantil, 1º de Primaria y 6º de Primaria, respectivamente. Atendiendo al volumen de participantes -63 niños y niñas-, a las pautas de Chambers (2007) y las posibilidades ofrecidas por los profesores y profesoras colaboradores, se optó por la creación de grupos más reducidos; así, cada grupo-clase fue dividido en dos mitades, resultando en seis subgrupos con una media de 10 integrantes en cada uno.

Dada la disparidad de edades entre participantes y partiendo de las aportaciones de Mendoza (1999) acerca del receptor implícito, se inició una selección del trabajo narrativo/artístico de Mitsumasa Anno. Como resultado, *El viaje de Anno* fue el título elegido para 6º de Primaria y *Diez niños se cambian de casa* fue dirigido a los dos cursos inferiores.

Tabla 1. Distribución de participantes en grupos y obras seleccionadas.

	Nº de participantes	Niños	Niñas	Edad	Nº de sesiones	Grabaciones	Duración de la sesión	Título del libro
<b>GRUPO A</b>	13	7	6	11 – 12 años	1	01	40:54 minutos	<i>El viaje de Anno</i> de Mitsumasa Anno
<b>GRUPO B</b>	10	6	4	11 – 12 años	1	02	28:34 minutos	<i>El viaje de Anno</i> de Mitsumasa Anno
<b>GRUPO C</b>	9	5	4	5 – 6 años	1	03	20:11 minutos	<i>Diez niños se cambian de casa</i> de Mitsumasa Anno
<b>GRUPO D</b>	11	5	6	5 – 6 años	1	04	20:07 minutos	<i>Diez niños se cambian de casa</i> de Mitsumasa Anno
<b>GRUPO E</b>	10	4	6	6 – 7 años	1	05	17:44 minutos	<i>Diez niños se cambian de casa</i> de Mitsumasa Anno
<b>GRUPO F</b>	10	5	5	6 – 7 años	1	06	22:39 minutos	<i>Diez niños se cambian de casa</i> de Mitsumasa Anno

#### 4.3. Técnicas, instrumentos y análisis de los datos

En palabras de Flick (2013), “la investigación cualitativa no se puede caracterizar por su elección de unos métodos por encima de otros” (p. 55); asimismo, entiende que la interdependencia entre las partes junto a la circularidad del proceso, son rasgos centrales de este tipo de investigación. De hecho, otro de los rasgos esenciales, que difiere respecto a la investigación cuantitativa, es la variedad de enfoques teóricos y la pluralidad de métodos que, al no proceder de una línea evolutiva única, están a disposición del investigador (Flick, 2013).

En cuanto a esta investigación, la principal estrategia de indagación utilizada ha sido la observación participante, aunque de forma complementaria e interdependiente se han utilizado técnicas como: entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios y notas de campo.

- *Observación participante.* De acuerdo con Angrosino (2014, p. 39), “no es un método en sí misma, sino más bien un estilo personal adaptado por los investigadores” con la finalidad de ser aceptados por la comunidad estudiada, pero no solo como investigadores/científicos, sino también como “vecinos y amigos” (p. 39). En este estudio, la observación participante tuvo lugar durante seis sesiones de lectura en las que el investigador ejerció de mediador, observador y

participante. Estas sesiones fueron grabadas en audio, transcritas total o parcialmente, y completadas por notas de campo. En relación a la aceptación del investigador por la comunidad estudiada, cabe mencionar la relación -previa al inicio de la investigación- entre el investigador y el contexto, en concreto, el investigador trabaja como monitor/cuidador en el comedor escolar al que muchos participantes acuden cada día.

- *Grupos de discusión.* Consiste en estimular la interacción y el debate dentro de un grupo de discusión, en tanto, el investigador es quien guía el debate y se asegura de que los participantes interactúen entre sí (Barbour, 2014). Concretamente, en este estudio se organizó un grupo de discusión formado por cinco personas: dos profesoras de Educación Infantil, dos profesoras de Educación Primaria y el investigador. La preparación previa del debate supuso el diseño de un guion con preguntas dirigidas a aspectos de interés. Sin embargo, el guion estaba abierto a cualquier sustitución, omisión y/o reformulación que el investigador considerase oportuna.
- *Entrevistas.* En palabras de Kyale (2014, p. 30), “la entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento”; por tanto, no se trata de una conversación cotidiana ni un intercambio espontáneo de enunciados, sino más bien “un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha” (Kyale, p. 30). En este caso, el propósito de las *entrevistas no estructuradas* (Ruiz-Olabuénaga, 2013) consistía en conocer el funcionamiento de la biblioteca escolar y servir como material de apoyo a la información extraída de los grupos de discusión. Se realizaron dos entrevistas cualitativas a dos profesoras responsables de la biblioteca escolar. Siguiendo a Kyale (2014), “la virtud genuina de las entrevistas cualitativas es su apertura” (p. 60), y esa misma apertura -que supone improvisar y tomar decisiones-, hace completamente necesaria la preparación previa. Por ello, se diseñó un guion abierto y flexible con una serie de preguntas meticulosamente seleccionadas y formuladas.
- *Cuestionario.* Posibilita recopilar información sobre los participantes de forma ordenada y sistemática (Blanco, 2012). En este caso, se elaboró un cuestionario por medio de *Google Forms* a partir de las preguntas validadas de Skubic y Podobnik (2018), y se envió a un total de 36 profesores y profesoras, obteniendo 17 respuestas. El cuestionario (figura en el Anexo 1) fue una prueba piloto, un intento por complementar la información de las entrevistas y explorar la opinión



general del profesorado; asimismo, sirvió de guía durante la preparación del grupo de discusión.

- *Notas de campo.* Su objetivo es garantizar la permanencia de la información obtenida y, por tanto, asegurar su accesibilidad ante futuras interpretaciones (Ruiz-Olabuénaga, 2013). Se tomaron, principalmente, por medio de grabaciones en formato audio, aunque también se realizaron algunas anotaciones escritas. En general, recogían detalles imperceptibles por otras técnicas de recogida de datos, por ejemplo: descripciones de la disposición espacial de los niños y niñas, sensaciones, opiniones, comentarios...
- *Grabaciones y transcripciones.* Gibbs (2014, p. 21) afirma que “la mayoría de los datos de audio y vídeo se transforman en texto para su análisis”. Así, con el fin de registrar datos de forma sistemática se ha recurrido a la grabación en formato audio y posterior transcripción de todas las observaciones, entrevistas y grupos de discusión.

En cuanto a las observaciones, las sesiones se realizaron durante el horario escolar en aulas reservadas con anterioridad. Los participantes, sentados en el suelo, formaban un semicírculo en torno al libro. La grabadora -una aplicación de móvil- se colocaba inicialmente debajo del ejemplar, pasando desapercibida en la mayor parte de sesiones; sin embargo, en el caso de los alumnos y alumnas de 11 y 12 años era inevitable comentar la presencia y utilidad del dispositivo, una situación que no condicionó el desarrollo de la entrevista.

En total se recopilaron 9 grabaciones de audio, suponiendo cerca de 3 horas de grabación. Respecto al proceso de transcripción, inicialmente se decidió reunir el mayor número de transcripciones íntegras y, en un segundo momento, se optó por seleccionar fragmentos de conversaciones. En consecuencia, casi la totalidad de las grabaciones están íntegramente transcritas.

Tabla 2. Instrumentos utilizados y participantes involucrados.

<b>Instrumento</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Participantes</b>
<b>Grupos de discusión</b>	1	4 docentes
<b>Entrevistas</b>	2	1 profesora responsable de la biblioteca escolar 1 profesora colaboradora en la biblioteca escolar
<b>Cuestionario</b>	1	17 docentes encuestados (47% de participación)
<b>Grabaciones y transcripciones</b>	9	1 grupo de discusión 2 entrevistas 6 experiencias de lectura

Gibbs (2014) sostiene que el texto -entendido como transcripciones, notas u otros tipos de documentos- es “la forma más común de dato cualitativo utilizada en el análisis” (p. 21). Por su parte, Flick (2013) plantea que el texto, elaborado por el investigador, sustituye a la realidad estudiada y se convierte en la base de futuras interpretaciones y hallazgos. Una vez el texto ha sido redactado puede ser sometido a una fase de codificación. La codificación temática es, para Gibbs (2014), un proceso de análisis esencial en la mayoría de investigaciones cualitativas; así, el autor explica cómo codificar o establecer relaciones entre ideas temáticas y referencias abreviadas. Por su parte, Ruiz-Olabuénaga (2013) sostiene que la investigación debe incorporar tres tipos de codificación -deductiva, inductiva y su combinación-, aunque advierte de que, posiblemente, una de ellas termine imponiéndose.

En este estudio, dado el volumen de datos recopilados, se optó por el análisis cualitativo de contenido, en otras palabras, un análisis circular caracterizado por la lectura y manipulación del texto en repetidas ocasiones (Ruiz-Olabuénaga, 2013). En cuanto a la codificación, convivieron ambos tipos (inductiva y deductiva); por un lado, las respuestas obtenidas durante las entrevistas y el grupo de discusión partió de categorías emergentes; por otro lado, el análisis de las sesiones de lectura observadas siguió la categorización propuesta por Sipe (2008).

## 5. INFORME DE RESULTADOS

### 5.1. Objetivo 1: Las respuestas del alumnado

*Objetivo 1: Analizar, interpretar y comprender el proceso de recepción de los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno -por parte de lectores infantiles del siglo XXI- como propuestas multimodales complejas.*

En relación con las respuestas del alumnado, se utilizaron las categorías conceptuales propuestas por Sipe (2008), quien sugiere la existencia de cinco tipos básicos de respuestas, que los lectores infantiles expresan durante la lectura en voz alta de álbumes ilustrados. Además, cada categoría de respuesta representa uno de los cinco tipos de comprensión lectora que Lawrence R. Sipe defiende.

Tabla 3. Categorías propuestas por Sipe (2008).

Categorías
Respuestas analíticas
Respuestas intertextuales
Respuestas personales
Respuestas transparentes
Respuestas performativas

#### 5.1.1. Respuestas analíticas

Los participantes, tanto los más pequeños como los mayores, no conocían este tipo de libros -ejemplares donde no hay palabras más allá del propio título-, parecían sorprendidos por el predominio de la imagen e, inicialmente, no sabían cómo leer una historia completamente visual. Ante la ausencia de experiencias previas, la lectura de las primeras páginas consistía, en la mayoría de casos, en una descripción fiel, objetiva y detallada de los elementos dibujados (véanse otros ejemplos en el Anexo 2):

16. [Página inicial – 10 niños quedan por mudarse]

Alumno 24: Una casa. Una chimenea.

Mediador: Una chimenea.

Alumno 27: Eh, me la has quitado.

Mediador: A ver, mira que han levantado la mano.

Alumno 28: Un niño.

Alumno 27: Puertas.

Alumno 29: Líneas.

Alumno 27: Yo no lo he visto.

Alumno 28: Tejados.

Alumno 30: Ventanas.

(Grupo C./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

De acuerdo con Sipe (2008), los lectores infantiles utilizan la información contenida en las ilustraciones para interpretar la trama, ubicar a los personajes y entender las situaciones percibidas. Así, a medida que la sesión avanzaba, los participantes seguían recurriendo a descripciones, formulaban preguntas en voz alta y compartían interpretaciones personales (véanse otros ejemplos en el Anexo 3):

221. Alumno 3: Hombre, el caballo está en todos sitios.

Alumno 6: Oye, es muy sospechosa, ¿no?, esta estatua de piedra. [señalando dos personajes que, en la esquina superior derecha se están comprometiendo]

Alumno 2: Un espantapájaros.

Alumno 6: Se estaba casando con una estatua de piedra. [sorprendido]

Alumno 1: Una poda. [señalando a los picapedreros]

Alumno 4: Unos señores rompiendo el cementerio. [refiriéndose a los picapedreros]

Alumno 2: ¡Hay una señora vieja en la ventana! [señalando lo que, en realidad, es un retrato de Beethoven]

Alumno 13: ¡Hay un perrito!

(Grupo A./ 11-12 años/. Sesión 1. Lectura de *El viaje de Anno*)

En algunos casos, percibían ciertas referencias -como el nombre del autor o al año de publicación de la obra-, sugiriendo multitud de explicaciones posibles, pues no había texto que pudiera negar su validez (véanse otros ejemplos en el Anexo 4):

54. Mediador: Pero, ¿qué ha pasado, L?

Alumno 62: Que aquí hay un signo y ahí no.

Mediador: ¿Este signo? ¿Qué pone?

Alumno 59: Pues la calle que es y cómo se llama la casa, y cómo se llama la...

Alumno 62: Anno. Dieciocho. Ciento noventa y...

Mediador: Uno, nueve...

Alumno 62: Ocho, uno.

Mediador: Mil novecientos ochenta y uno. ¿Qué puede ser esto? Mil novecientos ochenta y uno.

Alumno 54: Cuando se construyó.

Alumno 60: El número...

Alumno 62: El número de la casa.

(Grupo F./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

En cuanto a *El viaje de Anno*, es remarcable la presencia de huecos entre página y página. Mientras el viajero cambia constantemente de ubicación, los lectores tratan desesperadamente de rellenar los vacíos de información que plantea, de encontrar los elementos repetidos, y de ubicar la escena temporal y/o espacialmente (véanse otros ejemplos en el Anexo 5):

376. Alumno 7: Los que se estaban pidiendo matrimonio.

Alumno 1: Y se están bañando aquí, míralos.

Mediador: S.

Alumno 6: Este señor está repetido también. (señala al doctor con bata blanca)

Mediador: ¿Este también está repetido? A.

Alumno 8: El caballo aquí.

Mediador: El caballo, otra vez.

Alumno 8: Y aquí, bueno, una cosa rara...

Alumno 1: Está repetido también esto.

Mediador: ¿El caballo ha aparecido en todas las páginas, entonces?

Alumno 3: No, el caballo no. El hombre del caballo. Porque en la primera solo estaba él.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

En relación a *Diez niños se cambian de casa*, las respuestas analíticas se concentraban en la primera parte de la sesión, momentos antes de entender la razón que motivaba el cambio de posición de los personajes. Cuando la mudanza era descubierta, las respuestas cambiaban, pues el juego matemático predominaba (véanse otros ejemplos en el Anexo 6):

13. Mediador: ¿Qué veis en la portada? A ver, V.

Alumno 48: Una casa con niños.

Mediador: P.

Alumno 46: Cinco personas en una casa enorme.

Mediador: Vale.

Alumno 45: Cuatro niños y una casa gigante.

Mediador: Vale. ¿Alguien quiere decir algo más?

Alumno 49: Yo. Tienen una señal.

Mediador: Una señal.

(se ríen)

Alumno 44: Yo veo una casa con un título que es un cuento con niños que se están mudando.

(Grupo E./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

Además de analizar la secuencia de imágenes, según Sipe (2008), los lectores se detienen sobre otros elementos del álbum ilustrado -guardas, portada, contraportada, título. A partir de la portada y contraportada, algunos grupos fueron capaces de construir inferencias acertadas (véanse otros ejemplos en el Anexo 7):

1. Mediador: Este libro tiene una particularidad y es que: no hay letras. Entonces, antes de abrirlo quiero que me digáis de qué puede tratar, solo viendo la portada. [muestra la portada al grupo, acercando el libro a los participantes]

Alumno 1: De casas.

Alumno 2: Un pueblo.

Alumno 3: De ir a Europa.

Alumno 4: De paisajes.

Alumno 5: De paisajes.

Alumno 6: De una villa o no sé.

Mediador: Y la contraportada, también. [muestra la contraportada al grupo, acercando el libro a los participantes]

Alumno 6: Una granja.

Alumno 7: De un colegio.

Alumno 3: Una casa.

Alumno 2: De un pueblo raro, de un pueblo de Europa o algo así.

Mediador: Vale.

Alumno 5: Una cárcel.

Alumno 7: El camino a un pueblo.

Alumno 1: Parece una casa abandonada.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

Comparando estas dos conversaciones, se aprecia cómo el grupo B llega a un nivel de interpretación mayor que el grupo A, al menos en la fase inicial de lectura. De la comparación entre sesiones se deduce que, entre los elementos anteriormente mencionados, el título del álbum sin palabras se comporta como un anclaje textual del

que extraer información precisa y una referencia objetiva a la hora de expresar deducciones, interpretaciones e inferencias. Un ejemplo explícito podría ser:

107. [se muestran sorprendidos con la página que contiene al primer personaje que se ha mudado]

Alumno 46: ¡La otra casa!

Alumno 49: Han dicho que se han mudado. En el título pone se mudan.

Mediador: Se mudan... Sí, algo así decía el título.

(Grupo E./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

Durante las sesiones con los grupos A (11-12 años), D (5-6 años) y F (6-7 años), el mediador no subrayó la importancia del título, de forma que, no lo leyó en voz alta o, a pesar de haberlo leído, no provocó conversaciones en torno a su significado.

5. Mediador: Pues mira, os he traído este [muestra *Diez niños se cambian de casa*] y este. [muestra *Anno's counting book*] Lo primero que vamos a hacer es elegir cuál vamos a leer. ¿Cuántos queréis este? Levantad la mano. Uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis. Y este otro cuántos lo queréis. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... [hay más de seis manos levantadas en ese momento porque algunos han elegido ambos libros] Pues este es el que ha ganado.

Un alumno: ¡No!

Mediador: Vale. Ya leeremos ese otro día. Entonces, vamos a ponernos de tal forma que lo podamos ver todos. ¿Vale? Así, creo que lo podemos ver. Venga. Es un cuento un poco especial...

(Grupo D./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

Por otro lado, durante las sesiones con los grupos B (11-12 años), C (5-6 años) y E (6-7 años), el mediador hizo todo lo contrario, invitando a la lectura e interpretación del título (véanse otros ejemplos en el Anexo 8):

1. Mediador: Os he traído este libro. ¿Alguien puede leer el título?

Alumno 44: Yo.

Mediador: A ver, Pedro, ¿qué pone?

Alumno 44: Dix petits amis demenage.

Mediador: ¿Y qué significa eso? Está en francés. ¿Alguien sabe francés?

Alumno 44: Mi abuela sí.

Alumno 45: Mi hermano sí.

Mediador: Pues mira, os lo voy a traducir.

Alumno 46: Mi padre sí.

Alumno 47: Mi hermana sí.

Mediador: Dice *Diez niños se cambian de casa*. ¿Vale?

Alumno 46: Como nosotros. Somos diez. (el grupo está formado por 10 alumnos y alumnas)

(Grupo E./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

Como resultado, los grupos A, D y F necesitaron más tiempo para comprender algunos aspectos de la trama. El ejemplo más evidente ocurrió durante las sesiones con los grupos D y C (de 5-6 años); aquellos que no recordaban el título del libro (grupo D) estaban convencidos, durante las primeras tres dobles páginas, de que al cambiar de escena aparecía una nueva casa, diferente a las anteriores; mientras tanto, el grupo C, pese a una confusión inicial entre las habitaciones y las casas, entendió el juego propuesto desde la primera escena (véanse las conversaciones en el Anexo 9):

En definitiva, las respuestas analíticas predominaron sobre el resto, en especial durante los primeros instantes de la conversación. Los lectores analizaban las imágenes mencionando los elementos más llamativos, formulando preguntas en voz alta y respondiendo a los compañeros en base a sus propias interpretaciones. Al no incluir palabras, los álbumes sin palabras provocan interpretaciones mucho más abiertas y divergentes que aquellas lecturas que incluyen el código escrito (Arif y Hashim, 2008). Esta disparidad provocó frecuentes discusiones donde se enfrentaban argumentos de elaboración propia con hechos extraídos directamente de las ilustraciones. En ocasiones surgían preguntas que no tenían una respuesta clara, pues nadie, salvo el mediador, podría desmentir su validez; así, cada participante expresaba su punto de vista en voz alta y ayudaba a construir la historia.

### **5.1.2. Respuestas intertextuales**

Muestran la capacidad de los lectores infantiles para relacionar la historia leída con otras producciones culturales: libros, películas, programas de televisión, anuncios, etc. (Sipe, 2008). Las respuestas intertextuales fueron abundantes durante la lectura de *El viaje de Anno* y limitadas en el caso de *Diez niños se cambian de casa*. Ambos grupos de 6º de Primaria establecieron variadas conexiones con libros, películas, series, videojuegos y personajes ficticios. A pesar de no detectar muchas de las referencias a pinturas, edificios o personajes históricos propuestas por el autor, las escenas dibujadas provocaron la construcción de otras conexiones con referentes culturales más cercanos.

*El viaje de Anno* destaca por incluir decenas de conexiones intertextuales que trasladan el recuerdo del lector a clásicos de la literatura, pinturas de renombre, personajes



históricos, estructuras arquitectónicas, etc. Algunas fueron percibidas por ambos grupos, otras fueron comentadas al finalizar la lectura (véanse otros ejemplos en el Anexo 10):

246. Alumno 7: Ya sé, ¿esto es la historia de San Jorge?

Alumno 2: No.

[se ríen]

Alumno 11: ¿San Jorge no iba con un caballo?

Alumno 6: Hombre, en muchas películas van con un caballo.

Alumno 1: ¡San Jorge!

[...]

265. Alumno 8: Es el internado de... A ver dónde está Marquitos del internado.

[...]

389. Alumno 6: ¿Por qué estos están jugando una carrera de Mario Kart? [señala a dos niños

conduciendo coches de madera ladera abajo]

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

Sin duda, la conexión más comentada comprendía la producción de J. K. Rowling, algo que cobra sentido al analizar el contexto escolar. Ambos grupos pertenecen a una misma clase de 6º de Primaria, por tanto, siguen el mismo calendario académico. En el momento en el que se realizaron las sesiones, el grupo-clase estaba leyendo uno de los libros de *Harry Potter*, siendo esta la lectura propuesta para todo el trimestre (véanse otros ejemplos en el Anexo 11):

503. Alumno 2: Hogwarts.

Alumno 6: Es Hogwarts.

[...]

523. Alumno 7: Esto es de Harry Potter.

Mediador: ¿De Harry Potter? ¿Dónde se hacía Harry Potter?

Alumno 7: En Hogwarts.

Alumno 6: El callejón Diagon ese. [relaciona la escena con la descripción de un lugar comercial de Hogwarts]

Alumno 1: No es de Hogwarts.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

### 5.1.3. Respuestas personales

Para Sipe (2008) esta categoría corresponde a todas aquellas conexiones que el lector establece entre el texto y su propia vida. Las respuestas personales predominaron durante la lectura de *El viaje de Anno*, pues los participantes encontraban explicaciones a partir

de su propia experiencia y señalaban detalles que les parecían familiares o cercanos. En el caso de *Diez niños se cambian de casa*, las respuestas verbales demostraban un alto grado de implicación por parte de unos lectores que, desconcertados, trataban de resolver el misterio del libro; así, una vez la solución era hallada la lectura se aceleraba, y las páginas pronto comenzaban a pasar rápidamente mientras los lectores contaban y buscaban al nuevo integrante de la casa.

Las ilustraciones de *El viaje de Anno* provocaron múltiples respuestas valorativas que demuestran el poder artístico del libro (véanse otros ejemplos en el Anexo 12):

24. Mediador: [muestra el libro]

Alumno 1: Oh, qué chulo.

[...]

105. Alumno 7: Un pueblo.

Alumno 11: Ay, qué bonito.

[...]

195. Alumno 2: Esto parece una iglesia.

Alumno 3: Esto da miedo.

Alumno 8: Era todo una imagen.

Alumno 2: Un espantapájaros.

[...]

398. Alumno 8: Ay, ¡qué bonito!

Alumno 2: Oye, yo quiero este pueblo.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

En otras ocasiones, el contenido de las imágenes provocaba asombro, desencanto o desaprobación, pues los lectores no entendían el porqué de ciertas escenas, encontrándolas absurdas o descontextualizadas. Ese sinsentido o absurdo motivaba una risa que pronto se generalizaba (véanse otros ejemplos en el Anexo 13):

336. Alumno 8: Oye, ¿aquí una señora está tirando a su hijo por la ventana? [varios participantes se ríen]

Alumno 2: No, es verdad.

Alumno 3: Ostras.

Alumno 11: ¿Qué es esto?

Alumno 8: ¡Que están tirando al hijo por la ventana!

Alumno 2: Ves, era una carrera, A. Ves, era una carrera. Que mira, que era una carrera. ¿No lo

ves?

Alumno 8: Pero, ¿cuánto odio le tiene la madre? ¿Qué ha hecho el hijo para merecer esto?

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

Finalmente, *El viaje de Anno* dio paso a conexiones entre ciudades visitadas por el viajero y lugares almacenados en el recuerdo de los lectores (véanse otros ejemplos en el Anexo 14):

434. Alumno 8: Ah, pero está en Inglaterra en Londres.

Alumno 11: Londres es una ciudad.

Alumno 8: Que sí.

Mediador: Vale. ¿Y eso solamente por el reloj?

Alumno 2: ¡No! Y por la estructura de las casas.

Mediador: Ah, por la estructura de las casas.

Alumno 2: Que yo he ido a Londres y he visto casas como esas.

[...]

467. Alumno 2: Me recuerda a Francia.

Mediador: ¿Esto es Francia?

Alumno 2: Sí.

Alumno 3: No, a Teruel, porque la plaza del Torico tiene un torico encima de la fuente.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

Por su parte, durante la lectura de *Diez niños se cambian de casa*, el número de respuestas personales expresadas fue menor en comparación con el otro título. Sin duda, el elemento que más respuestas valorativas recibió fue la posibilidad de jugar con las ventanas abiertas:

75. Varios: ¡Ay, qué chuli! ¡Guao! [reacción a las ventanas abiertas]

(Grupo D./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

45. Mediador: Siguiente página. ¡Anda! Se abren las ventanas.

Varios: [Se sorprenden]

(Grupo E./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

A pesar de no encontrar alusiones a experiencias vividas, es preciso mencionar una conversación que evidencia el reto planteado por el libro, un desafío de comprensión al que todos los grupos se enfrentaron, necesitando más o menos ayuda para superarlo. Este reto provoca un estado de confusión presente en todas las sesiones:

217. Alumno 49: Eh, esta antes estaba aquí, pero al revés. Porque esta...

Alumno 46: Jolín, D cuéntanos qué le pasa a este cuento que nos está mareando.

Alumno 47: Sobre todo a mí.

Alumno 44: Lo que he dicho yo, nos está haciendo un lío en el “cabolo”.

Alumno 51: Me está dejando la mente en blanco.

Alumno 49: Ahora está ahí y en esta, bueno en esta...

Alumno 46: Un, dos, tres cuatro, cinco. ¡Pero qué pasa!

Alumno 49: Esta antes estaba aquí...

Alumno 47: Me estoy mareando.

(Grupo E./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

#### 5.1.4. Respuestas transparentes

Sipe (2008) llama a esta categoría “transparente” porque “parece que el mundo de los niños y el mundo del cuento se han hecho momentáneamente transparentes para el otro”.

Durante la lectura de *El viaje de Anno*, surgen algunas respuestas que dejan entrever una profunda implicación en la historia (véanse otros ejemplos en el Anexo 15):

878. Mediador: Y hay alguien más.

Varios: El lobo.

Alumno 7: Yo soy el lobito.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

402. Alumno 16: No, es un cañón. Las ruedas...

Alumno 21: Ah, pues sí.

Alumno 16: Mira, las ruedas.

Alumno 22: El señor del caballo.

Alumno 19: Ojalá salga disparado.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

En el caso de *Diez niños se cambian de casa*, las respuestas verbales de esta categoría eran escasas, pues en lugar de adoptar el punto de vista de los personajes, los lectores trataban de averiguar el “misterio” desde una perspectiva externa, como si su misión consistiera en descubrir el juego propuesto y ellos fueran detectives (véanse otros ejemplos en el Anexo 16):

275. Alumno 24: A este cuento le está pasando algo. Hay un misterio.

Mediador: ¿Por qué creéis...

Alumno 24: Hay que resolverlo con un ninja.

[todos se ríen]

Mediador: Hay que resolver el misterio.

Alumno 24: Con un ninja. Ese ninja soy yo. [se ríen]

(Grupo C./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

### 5.1.5. Respuestas performativas

Este tipo de respuestas, donde los lectores manipulan el texto de forma creativa (Sipe, 2008), es una de las más interesantes y diversas. La presencia de respuestas performativas aumentó de forma inversamente proporcional a la edad de los lectores. En los cursos inferiores los participantes recurrieron a ciertas imitaciones sonoras, juegos vocálicos y gestos para acompañar el lenguaje verbal; en cambio, los cursos superiores no manifestaron este tipo de conductas a causa de una pobre conexión grupal.

En este caso, los más pequeños sobresalieron por encima de los mayores, expresándose de formas muy variadas durante la lectura de *Diez niños se cambian de casa* (véanse otros ejemplos en el Anexo 17):

188. Mediador: ¿Y ahora qué hace?

Alumno 39: Perreando.

Alumno 38: Como un perro.

Mediador: Como un perro.

Varios: Guau, guau, guau, guau. [imitan el sonido de los perros]

(Grupo D./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

En el caso de la lectura de *El viaje de Anno*, los ejemplos son más limitados, encontrando algunos actos creativos que podrían pasar desapercibidos entre cientos de respuestas analíticas (véanse otros ejemplos en el Anexo 18):

619. Alumno 7: No, el de ochenta días...

Mediador: El de Viaje al mundo en ochenta días. ¿A ese te recuerda?

Alumno 7: Sí.

Alumno 6: Ochenta días son. [tararea el estribillo de la canción]

Alumno 11: No, está viajando por Europa.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

Las categorías propuestas por Sipe (2008) convergen en varios puntos lo que las hacen emerger de forma intercalada, sucediéndose así sin un orden predeterminado. Todas ellas, en mayor o menor medida, se sirven del poder brindado por la imaginación. Eisner (2020) percibe la imagen como el “elemento central de la imaginación” (p. 20). La imaginación es sumamente importante durante la lectura de una narración visual (Serafini, 2014); así,

Patte (2008) celebra la inclinación de algunos maestros hacia la búsqueda de libros que estimulan la imaginación, que abren la puerta a la curiosidad y que dan respuesta a sus expectativas.

Para concluir, Eisner (2020, p. 20) sugiere que “si estuviéramos limitados al recuerdo de las imágenes que hemos experimentado, el desarrollo cultural sería muy difícil”, en contraposición, la imaginación posibilita la creación de algo que va más allá de lo real y, alimentada por la experiencia, se expresa por medio de la imagen.

## 5.2. Objetivo 2: El pensamiento docente

*Objetivo 2: Analizar e interpretar las creencias y actitudes del profesorado de Educación Infantil y Primaria en relación con la formación de lectores y, concretamente, con los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno.*

Para la consecución de este objetivo se utilizaron hasta tres instrumentos diferentes de recogida de datos: un cuestionario, un grupo de discusión y dos entrevistas. Los resultados fueron organizados en función de líneas temáticas y preguntas de investigación para, posteriormente, ser categorizados y desarrollados.

### 5.2.1. Creencias y actitudes del profesorado ante la formación de lectores

A partir de una pregunta de investigación se detectaron dos macro-categorías principales y cinco categorías secundarias:

Tabla 4. Categorías sobre las creencias del profesorado ante la formación lectora.

Pregunta de investigación	Macro-categoría principal	Categoría secundaria
¿Qué importancia tiene la biblioteca escolar en el colegio?	Valoración	Valoración positiva de la biblioteca Creación del hábito lector
	Utilidad	Préstamo de libros para usar en clase Préstamos de libros de uso personal La biblioteca como espacio

Durante la entrevista realizada a la profesora responsable de la biblioteca, se registró su opinión acerca de la importancia concebida a la biblioteca escolar dentro del colegio:

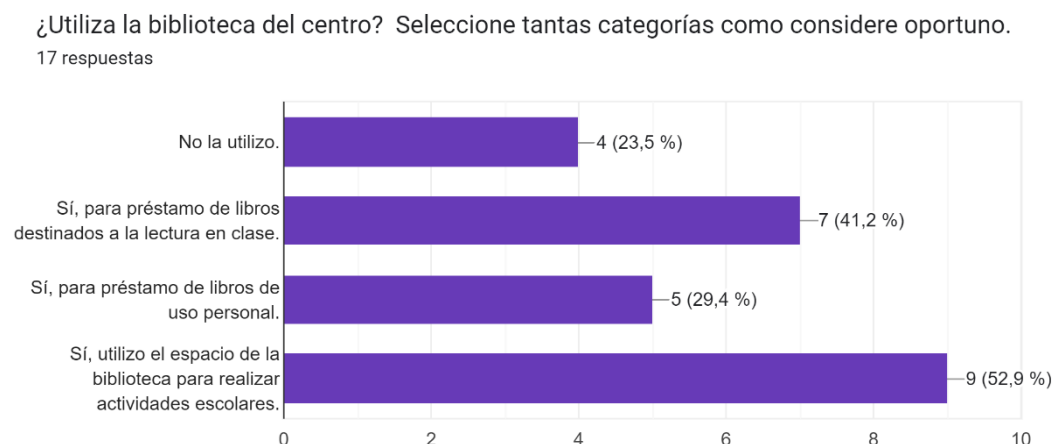
A ver, tiene mucha importancia porque los— la utilizan muchísimo. Entonces, la biblioteca de préstamo, la importancia que tiene es esa: el crear en los niños un hábito de lectura. Pero no solamente eso, sino también, crear un hábito de respeto a los libros, el cuidar un material que no es tuyo y que después tiene que utilizar otro niño.  
(Entrevista 1)

En la misma línea, otra de las profesoras implicadas en el proyecto de la biblioteca escolar manifestaba lo siguiente:

Bueno, una biblioteca es importante en todos los sitios. Es cultura, es apertura a muchas cosas. Más que nada, siempre ha habido muchos libros en mi casa, cuando eran pequeños para mis hijos, para mí, para mi marido. Entonces, también es una oportunidad de, en casas donde no haya tanta oferta libros, pues en una biblioteca los tienes,  
(Entrevista 2)

Su postura parecía concordar con las respuestas del profesorado. El cuestionario incluía una pregunta relacionada con la biblioteca escolar. Los resultados demostraron que más de la mitad de profesores y profesoras acudían a la biblioteca con su grupo-clase para llevar a cabo actividades escolares, superando así la finalidad más asociada a la biblioteca: el préstamo de libros.

Figura 3. Resultados relacionados con el uso de la biblioteca escolar.



Por otro lado, siete docentes trasladaban materiales de la biblioteca escolar al aula y tan solo cinco reservaban libros para uso personal. Entre las posibilidades de selección no se

encontraban los álbumes sin palabras, pues su existencia en la biblioteca escolar era nula en ese momento:

Pues actualmente en la biblioteca de primaria yo creo que no hay ninguno, pero puede que las compañeras de infantil, en las secciones que tienen de libros que no está en esta biblioteca ni en esta sala, sí que puedan tener. Ellas te puedan informar un poco más. (Entrevista 1)

Cuesta encontrar, porque haberlos yo no he visto ninguno. Hay muchos libros y hay muchos libros para Infantil, pero no he visto. Con alguna letra sí que hay. O sea, eso sí. (Entrevista 2)

### 5.2.2. Creencias y actitudes del profesorado ante el álbum sin palabras

El cuestionario, dirigido a profesores y profesoras de un mismo centro escolar, obtuvo un total de 17 respuestas. A partir de los datos recopilados se detectaron dos macro-categorías principales y siete categorías secundarias:

Tabla 5. Categorías sobre las creencias del profesorado ante el álbum sin palabras.

Pregunta de investigación	Macro-categoría principal	Categoría secundaria
¿Qué piensa sobre los libros ilustrados sin texto o sobre su utilización en el aula?	Actitudes	<p>Actitud favorable ante el álbum sin palabras</p> <p>Interés por conocer el álbum sin palabras</p>
	Oportunidades	<p>Estimula la imaginación, la creatividad y la lógica.</p> <p>Potencia la expresión oral y escrita</p> <p>Calidad estética</p> <p>Múltiples historias y formas de contar.</p> <p>Compatibilidad con el aprendizaje cooperativo y el DUA.</p>



Entre la variedad de respuestas se distinguen dos posturas: por un lado, las valoraciones positivas de aquellos que conocían el álbum sin palabras; y, por otro lado, el interés manifestado por otros mediadores que, a pesar de no haber utilizado nunca el álbum sin palabras, mostraron una actitud flexible, abierta y positiva (véanse otros ejemplos en el Anexo 19):

Creo que es un recurso que tiene muchas posibilidades para trabajar con alumnos de Infantil y Primaria. (Cuestionario Profesor 1)

¡Son fantásticos! Nos permiten desarrollar todavía más la imaginación y trabajar los aspectos que más nos interesan en cada momento. Con todo, me gusta alternarlos con los libros ilustrados con texto. (Cuestionario Profesor 2)

No los he usado nunca y me gustaría probar a utilizarlos en clase. (Cuestionario Profesor 3)

La mayoría de respuestas contenían argumentos en defensa del álbum sin palabras y menciones acerca de sus posibilidades u oportunidades en la enseñanza. Pueden observarse las siguientes declaraciones (véanse otros ejemplos en el Anexo 20):

Suelen gustarles mucho, favorecen la imaginación y desarrollan la lógica y el lenguaje oral. (Cuestionario Profesor 7)

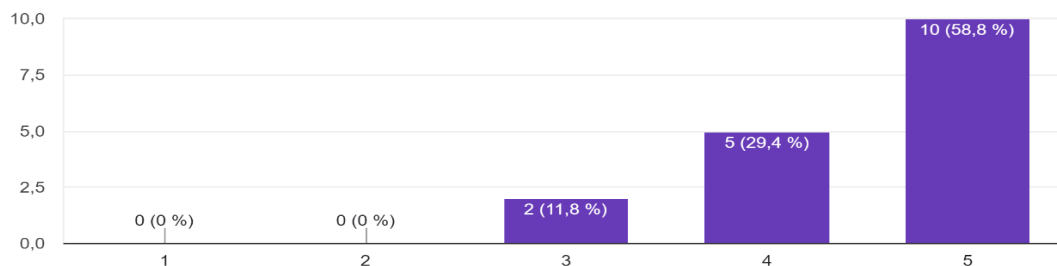
Son una oportunidad para la creatividad, permiten incluir a todo el alumnado, dan pie para trabajar temas “inesperados”, ayudan a educar la “mirada” artística.... Personalmente, me parecen un fantástico recurso didáctico, además de ser, en muchos casos, auténticas obras de arte. (Cuestionario Profesor 8)

Entre las respuestas se percibió la repetición de un concepto: imaginación. Dentro del cuestionario se incluía una pregunta que comparaba las posibilidades del libro ilustrado con texto frente al álbum sin palabras. Como resultado, la gran mayoría del profesorado encuestado consideraba que el álbum sin palabras estimula más la imaginación que un libro ilustrado sin texto.

Figura 4. Resultados relacionados con el poder imaginativo del álbum sin palabras.

¿Qué opina en relación a la siguiente afirmación? "Un libro ilustrado sin texto estimula más la imaginación que un libro ilustrado con texto."

17 respuestas

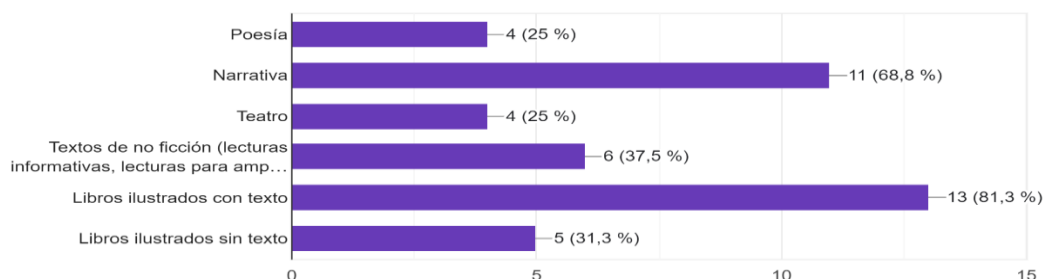


Sin embargo, a pesar de mostrar una cierta predisposición por el álbum sin palabras, tan solo cinco de los encuestados elegía estos ejemplares como alternativa al libro de texto; en cambio, el 81,3% optaba por libros ilustrados con texto.

Figura 5. Resultados relacionados el tipo de lectura elegida por el profesorado.

En caso de proponer en el aula lecturas diferentes al libro de texto, ¿qué tipo de lecturas elige? Seleccione tantas categorías como considere oportuno.

16 respuestas



### 5.2.3. Creencias y actitudes del profesorado ante los álbumes sin palabras de Mitsumasa Anno

Partiendo de una pregunta abierta, el mediador trató de generar y guiar una discusión en torno a dos títulos de Mitsumasa Anno (*El viaje de Anno* y *Diez niños se cambian de casa*). El análisis de las respuestas dio lugar a dos macro-categorías principales y nueve categorías secundarias:

Tabla 6. Categorías sobre las creencias del profesorado ante las obras de Mitsumasa Anno.

Pregunta de investigación	Macro-categoría principal	Categoría secundaria
<b>¿Qué pensáis acerca de los libros sin palabras de Mitsumasa Anno?</b>	Valoraciones	Actitudes positivas ante <i>El viaje de Anno</i>  Complejidad en <i>Diez niños se cambian de casa</i>  Elementos llamativos del álbum
	Recomendaciones	Edad recomendada para cada título  Necesidad de mediación y preparación
	Criterios de elección	Relación con contenidos curriculares  Desarrollo de la atención y la observación  Afianzamiento de la lateralidad  Estrategias de conteo

Ninguno de los participantes conocía al autor o a su obra con anterioridad, por tanto, las reacciones son el resultado de una primera impresión. Inicialmente, las valoraciones coincidían en ambos casos, pues los dos ejemplares suscitaban una sensación de curiosidad y extrañamiento. Frente a ello, el mediador formuló una pregunta complementaria con la que trataba de saber qué captaba la atención de los profesores y profesoras:

57. Entrevistador: ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención del libro?

Profesor 3: Que aparecen personajes de cuentos populares.

Profesora 4: Que no hay texto.

Profesora 1: A mí me ha llamado la atención que, mentalmente, me ha hecho un efecto visual como si estuviera haciendo un barrido de un paisaje desde el mar hacia el interior.

Que no sé si tiene algo que ver, pero en mi cabeza está todo el rato como si estuviéramos empezando en Calafell, ¿no?, así, hacia dentro, hacia el interior.

(Grupo de discusión con cuatro docentes de E.I y E.P)

Por una parte, la recepción inicial de *El viaje de Anno* fue positiva, pues todos los participantes expresaron agrado por el título; por otro lado, *Diez niños se cambian de casa* provocó cierto distanciamiento por su aparente dificultad. En un primer instante, parecían desconcertados y abrumados por la complejidad del libro, sin embargo, más tarde encontraron algunas posibilidades válidas:

34. Entrevistador: ¿Os ha gustado? [El viaje de Anno]

Profesor 3: Sí, ese sí. Ese está muy bien.

Profesora 1: Es muy curioso.

Profesora 2: (afirma con la cabeza)

[...]

64. Entrevistador: Y ahora ya, pasamos ya al otro libro Diez niños se cambian de casa. Entonces, ¿os ha gustado este libro?

Profesor 3: Este es aún más curioso para mí que el anterior.

Profesora 1: A mí este me parece... sí.

Profesor 3: Un poco hasta difícil.

Profesora 1: Un poco, sí. Difícil de trabajar, sí.

(Grupo de discusión con cuatro docentes de E.I y E.P)

Las primeras respuestas valorativas incluyeron referencias al receptor implícito, más concretamente, a la edad que debería tener. Así, en relación a la lectura de *El viaje de Anno* afirmaron que:

17. A ver, yo creo que es un libro muy curioso, pero para Infantil es un libro que tiene como mucha más información de la que serían capaces de entender. (Grupo de discusión Profesora 1)

19. Sí, yo creo que conforme van avanzando las páginas tiene muchas más imágenes en las que fijarse. Entonces, a lo mejor puede resultar un poco más difícil para ponerlo. (Grupo de discusión Profesora 2)

Más adelante, surgió otra conversación acerca de la edad recomendada, esta vez respecto a *Diez niños se cambian de casa*:

83. Tiene que ser para primaria. Lo que pasa es que el contenido te puede dar mucho juego a nivel de lateralidad para mayores, pero el dibujo es un poco infantil. O sea, a lo mejor este libro lo sacas en quinto de primaria y los dibujos son como de pequeños. Lo que pasa es que el contenido para trabajar la lateralidad, la atención y un montón de

cosas, es como de mayores. Entonces, me resulta un poco ambiguo, la verdad. No sé si hay algo que, objetivo... (Grupo de discusión Profesora 1)

88. Yo creo que tendría que ser como muy dirigido. (Grupo de discusión Profesora 2)

89. Sí, pero para infantil yo creo que no lo trabajaría. (Grupo de discusión Profesora 1)

El mediador preguntó directamente por el curso o nivel que, según los participantes, sería apropiado para la lectura de ambos ejemplares. De esta manera, se obtuvieron los siguientes resultados: *El viaje de Anno* debería ser introducido a partir del segundo ciclo de Educación Primaria; mientras tanto, *Diez niños se cambian de casa* podría ser adecuado en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria (transcripción en el Anexo 21).

Derivado de lo anterior, el mediador orientó la conversación hacia la importancia de la mediación. De acuerdo con los participantes, la lectura de *El viaje de Anno* requería una exhaustiva preparación:

48. Entrevistador: ¿Y qué consejo le darías a alguien que quiere llevar este libro a una clase?

Profesor 3: Yo, que lleve un guion de lo que quiere trabajar, porque si vas sin guion de lo que quieres trabajar, puede que te salga la dinámica mal o la actividad mal.

Profesora 4: Lo que quieres conseguir, ¿no? El objetivo...

Profesor 3: Sí.

Profesora 2: Sí, igual con el mismo libro puedes trabajar diferentes objetivos...

Profesor 3: Si solo lo llevas...

Profesora 1: Sí, yo creo que se lo tiene que preparar muy bien y habérselo leído varias veces, porque yo creo que cada vez que lo miras descubrirás como más detalles o más información.

(Grupo de discusión con cuatro docentes de E.I y E.P)

En cuanto a los criterios de elección, algunas repuestas valorativas fueron respaldadas por menciones a hitos del aprendizaje que podría desencadenar la lectura de ambos ejemplares. En relación a *El viaje de Anno* sostenían que:

21. Y que cada vez que lo lees lo puedes contar de diferente forma, o sea, cada vez que lo veas te puedes fijar en otra cosa diferente. (Grupo de discusión Profesor 3)

32. En primer ciclo podría servir para trabajar un poco la atención, la observación y demás. (Grupo de discusión Profesor 4)

Respecto a *Diez niños se cambian de casa*, los participantes -inmediatamente después de mostrar una actitud de temor hacia su dificultad- encontraron algunas posibilidades en el libro:

71. Profesor 3: Esto sí que es para fijar la atención.

Profesora 4: Orientación espacial...

Profesor 3: Eso es.

Profesora 4: Izquierda, derecha.

Profesora 3: Para contar, ¿no?

Profesor 3: Lo que falta... Un memory, ¿no? Tipo memory o algo así.

Profesora 4: Para: arriba y abajo.

(Grupo de discusión con cuatro docentes de E.I y E.P)

En definitiva, dado el volumen y la calidad de las respuestas obtenidas, puede afirmarse que las experiencias de lectura fueron estimulantes desde un punto de vista comunicativo. Ambos ejemplares provocaron cientos de conversaciones que solo encontraron su final cuando el tiempo disponible así lo dictaba.

## 6. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones del presente Trabajo de Fin de Grado. El apartado contine una síntesis de las principales ideas extraídas de cada uno de los tres bloques: *Marco teórico*, *Diseño metodológico* e *Informe de resultados*.

El *Marco teórico* describe el recorrido narrado por Colomer (2010) quien, partiendo desde la segunda mitad del siglo XX, muestra cómo evoluciona la percepción sobre la literatura y explica los tres grandes objetivos de la educación literaria: desarrollar el lenguaje, ofrecer un instrumento de socialización y proporcionar acceso a un imaginario colectivo. En lo que concierne a educación literaria, Tabernero (2005) destaca cuatro conceptos esenciales -competencia literaria, intertexto lector, comprensión e interpretación-, los cuales son también desarrollados por Mendoza (1999, 2001, 2004). Para este autor, la correlación entre el lector implícito y el texto literario es fundamental; como resultado, sostiene que las obras de LIJ son las más adecuadas para desarrollar la competencia literaria de los lectores.

El siglo XVIII albergó el nacimiento de la literatura para niños y niñas (Escarpit 1986), pues solo entonces la infancia fue diferenciada de la edad adulta (Cervera, 1992). De acuerdo con Cerrillo (2000), la LIJ siempre ha estado supeditada a los valores educativos y morales, por encima incluso del valor estético o literario. Durante varias décadas, las pedagogías de adscripción racionalista, los cuentos populares civilizados y los objetivos moralizadores, se impusieron sobre la imaginación contenida en los cuentos de hadas

(Colomer, 2010). Más tarde, la publicación del trabajo de Bettelheim en 1976 reivindicó el valor de la fantasía, suponiendo la aparición de caminos abiertos a la experimentación, donde también es posible combinar imagen y texto (Tabernero, 2005).

Varios autores (Lewis, 2001; Tomasi, 2004; Arif y Hashim, 2008; Arizpe y Styles, 2004, entre otros) señalan el predominio del argumento visual sobre las palabras en un mundo donde la imagen ocupa todos los ámbitos de la comunicación. El texto verbal es apenas un acercamiento al texto visual (Gomes, 2012); una misma imagen puede provocar múltiples interpretaciones y lecturas (Catanho, 2007), porque el lenguaje icónico está repleto de ambigüedad (Tomasi, 2014), y la imagen posee libertad sintáctica y semántica (Cervera, 1992). Sin embargo, para que los niños y niñas puedan percibir y hablar sobre las propiedades de la imagen alguien tiene que darles la oportunidad de hacerlo (Eisner, 2020).

El riesgo y la novedad que entraña el álbum parece adecuarse a los lectores infantiles del siglo XXI (Tabernero, 2005). El álbum es una propuesta artística y narrativa (Pardo y Verdaguer, 2016) constituida por una secuencia de imágenes (Van der Linden, 2015) donde la ilustración es protagonista (Escarpit, 2006). La flexibilidad que caracteriza al álbum convierte sus fronteras en permanente objeto de revisión (Silvia-Díaz, 2016); de hecho, dentro de este género se pueden incluir los libros de imágenes (Rita-Gomes, 2012).

Los libros sin palabras siempre han sido definidos por lo que no contienen, es decir, por la ausencia de palabras (Serafini, 2014); sin embargo, la falta de texto escrito no supone que estén exclusivamente dirigidos a los lectores más pequeños (Arizpe y Ryan, 2018), en realidad, la complejidad que envuelve la lectura va más allá de la longitud del texto (Ramos y Ramos, 2011). La educación visual ha de incorporar formatos intuitivos y lúdicos donde sea posible interrelacionar el nivel denotativo y el connotativo (Tomasi, 2014); el álbum sin palabras es una propuesta artística, analógica y multimodal adecuada en el desarrollo de la alfabetización visual (Colón, 2021), donde el lector ha de interpretar el significado de las imágenes sin ayuda de mensajes textuales (Serafini, 2014), y donde las propias imágenes son capaces de representar una amplia gama de emociones (Nikolajeva, 2013).

En el último apartado del *Marco teórico* se especifica el corpus seleccionado para la investigación. Mitsumasa Anno (1926-2020) -autor e ilustrador japonés reconocido por

sus álbumes sin palabras sobre viajes y juegos matemáticos- fue elegido por encima de otras posibilidades debido a varios motivos: una carrera profesional galardonada con multitud de premios internacionales, títulos impregnados de arte, alusiones frecuentes a juegos intertextuales, metáforas y elipsis; un nivel de complejidad sugerente y distanciado de la literalidad hallada en otros libros de no ficción. En concreto, *El viaje de Anno* dibuja una Europa idílica con la confluencia de elementos del medievo, Renacimiento y Modernismo (Escrig, 2021) y *Diez niños se cambian de casa* invita a la relectura bidireccional de diez personajes que se mudan de casa progresivamente (Colón, 2021).

En relación al *Diseño Metodológico*, las obras de Mitsumasa Anno supusieron el objeto de estudio de una investigación educativa de carácter cualitativo, etnográfico y exploratorio. Los dos objetivos centrales incidían en el análisis y comprensión de las respuestas manifestadas por docentes y lectores infantiles de 5 a 12 años en relación al trabajo de Anno. Con esta finalidad, se organizaron seis experiencias de lectura con grupos de 3º de Infantil, 1º de Primaria y 6º de Primaria, donde se compartió la lectura de un ejemplar de Mitsumasa Anno; concretamente *El viaje de Anno* fue elegido para el alumnado de 6º de Primaria y *Diez niños se cambian de casa* fue dirigido a los cursos inferiores. Asimismo, se concertaron entrevistas con las profesoras responsables de la biblioteca escolar, se preparó un grupo de discusión con docentes de Educación Infantil y Primaria, y se envió un cuestionario a todo el profesorado del centro educativo con una intención exploratoria.

Respecto al *Informe de resultados*, se exponen las principales aportaciones del análisis de contenido de los datos. Dichos datos fueron obtenidos del cuaderno de campo, las transcripciones de las sesiones de lectura, las transcripciones de las entrevistas y grupo de discusión, y las respuestas al cuestionario enviado.

En cuanto al primer objetivo, cabe destacar que todos los participantes, independientemente de la disparidad de edades, compartían una característica: no recordaban haber leído álbumes sin palabras con antelación. Los lectores infantiles sobrellevaron la carencia de experiencias previas en la lectura de álbumes sin palabras y aportaron diferentes tipos de respuestas conforme la conversación se desarrollaba. De este modo, la labor de mediación sumada a las condiciones de lectura, la predisposición de los participantes y la apertura de los títulos elegidos, dio paso a conversaciones extensas y



repletas de vivencias personales, conexiones intertextuales, preguntas, inferencias, respuestas impregnadas de imaginación, discusiones, argumentos y razonamientos.

Siguiendo las categorías propuestas por Sipe (2008), se establecieron conexiones entre las respuestas y se delimitaron cinco categorías: respuestas analíticas, intertextuales, personales, transparentes y performativas. Dado el volumen de respuestas registradas y la extensión de las conversaciones transcritas, se evidencia la capacidad de Mitsumasa Anno para crear escenas que, estando en el límite entre la ficción y la no ficción, son aceptadas y comentadas por los lectores infantiles. En suma, ambos álbumes invitan a intervenir, a expresarse en voz alta y a escuchar puntos de vista externos.

En particular, *El viaje de Anno* está repleto de detalles y referencias intertextuales que los lectores de 6° de Primaria detectaron; incluso, comentaron otras muchas conexiones que no habían sido dispuestas o dibujadas por el autor. Las respuestas analizadas son una muestra de los juegos intertextuales que se repitieron durante toda la lectura.

Condicionada por la falta de experiencias previas, la lectura de los álbumes supuso un reto doble tanto para los lectores como para el mediador. Por un lado, los ejemplares provocaron cierta incertidumbre, extrañeza e inquietud, debido fundamentalmente a dos motivos: la falta de palabras y el estilo artístico. Ante un álbum sin palabras, el lector ha de interpretar el significado de las imágenes; desde expresiones faciales, acciones y escenarios hasta los motivos que subyacen a ellos, todo debe inferirse a partir de la ilustración, puesto que no hay mensajes textuales del autor que puedan corroborar las hipótesis extraídas de la narrativa visual (Serafini, 2014). Además, el estilo artístico de Mitsumasa Anno contrasta con el dibujo habitual de los álbumes, sorprendiendo inicialmente incluso a los adultos.

Por otro lado, el reto se extendió a la otra parte implicada: el mediador. Durante las sesiones de lectura, se llevó a cabo un tipo de mediación exploratoria donde el adulto trataba de intervenir el mínimo número de veces posible para evitar condicionar el devenir de la conversación. A partir de esta experiencia se deduce que ambos álbumes de Mitsumasa Anno necesitan de una mediación intencionada, preparada y sólida. Por ejemplo, para inducir un acercamiento hacia las matemáticas en los lectores de *Diez niños se cambian de casa*, el mediador ha de guiar las respuestas e introducir preguntas

específicas; en el caso de *El viaje de Anno*, ha de provocar respuestas más allá de las de tipo analítico.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados indicaron que la mayor parte del profesorado utilizaba frecuentemente el material ofrecido por la biblioteca escolar y más de la mitad valoraban las posibilidades ofrecidas por la biblioteca, entendida ahora como un espacio físico donde desarrollar actividades escolares.

Las responsables de dicha biblioteca confirmaron la carencia total de álbumes sin palabras en las estanterías del colegio. Pese a ello, se percibió un gran número de comentarios positivos hacia los libros ilustrados sin texto. Las valoraciones incluían todo tipo de argumentos en defensa de las imágenes, con especial mención a su potencial imaginativo, un campo de aprendizaje donde, según los encuestados, el álbum sin palabras se imponía sin género de dudas sobre el libro ilustrado con texto. No obstante, este último seguía siendo su elección principal cuando querían llevar al aula algo diferente al libro de texto.

En cuanto a la recepción del trabajo de Mitsumasa Anno, los resultados evidencian un cierto grado de curiosidad y extrañamiento por ambos títulos, en coincidencia con algunas contradicciones halladas por Colón (2021) en las experiencias personales de mediadores. Incluso las valoraciones positivas de las obras parecían impregnadas de miedo o desconfianza hacia su complejidad. Además, los docentes recomendaban guionizar la mediación y apoyarla en una exhaustiva preparación previa, un consejo que coincide con las conclusiones del objetivo anterior.

A tenor de los resultados obtenidos en el estudio y teniendo en cuenta los presupuestos de la nueva Ley de Educación LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020) respecto a la necesidad de utilizar recursos multimodales dirigidos a la formación de lectores, se concluye que los álbumes sin palabras pueden dar respuesta a algunas de las demandas de la actual ley. Sin embargo, de la exploración realizada se deduce también el desconocimiento de los docentes de la faceta multimodal de los álbumes sin palabras; por tanto, parece necesaria una formación continua del profesorado acorde y coherente con las nuevas necesidades, que le aporte conocimiento y estrategias para abordar los retos educativos del siglo XXI en materia de lectura.

En este sentido, se considera que las obras seleccionadas —*El viaje de Anno* y *Diez niños se cambian de casa*— resultan especialmente interesantes y adecuadas en la formación

lectora y en el desarrollo de aprendizajes interdisciplinarios, dada su hibridación ficcional y no ficcional y su carácter multimodal; así los resultados obtenidos permiten vislumbrar sus posibilidades en áreas como la lengua y la literatura, las ciencias sociales, las ciencias experimentales, las artes plásticas y la enseñanza de otros idiomas. Si bien es cierto, que se trata de lecturas complejas que requieren de una mediación cuidada y bien planificada que parta de un conocimiento profundo de estas obras y de la estima que merecen las propuestas de un autor de la valía de Mitsumasa Anno.

## REFERENCIAS

- Aguar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos.
- Anno, M. (1970). *Topsy-Turvies: Pictures to Stretch the Imagination*. Walker/Weatherhill.
- Anno, M. (1974). *Anno's Alphabet: An Adventure in Imagination*. Crowell.
- Anno, M. (1975). *Anno's Counting Book*. HarperCollins Publishers.
- Anno, M. (1979). *El viaje de Anno*. Ed. Juventud.
- Anno, M. (1991). *Diez niños se cambian de casa*. Ed. Juventud.
- Angrosino, M. (2014). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/51834>
- Arif, M. M., & Hashim, F. (2008). Reading from the wordless: A case study on the use of wordless picture books. *English Language Teaching*, 1(1), 121-126. <https://doi.org/10.5539/elt.v1n1p121>
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163–176.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. y Ryan, S. (2018) The wordless picturebook: challenging attitudes about literacy and language learning in multilingual contexts. Bland, J. (ed.) *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8–18 Year Olds*. Bloomsbury Academic, 63-82.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to The beast within*. Macmillan Publishing
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/51840>

- Bettelheim, B y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Crítica.
- Blanco, C. (2012). *Encuesta y estadística: métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Editorial Brujas.  
<https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/78080>
- Bosch, E y Durán T. (2009). Ovni: un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil*, 7 (2), 39-52.
- Bosch, E., Burset, S. y Beltran, E. (2016). “Lectura de la imatge”: l’assignatura pendent. *Perspectiva escolar*, 386, 11-14. <https://www.rosasensat.org/revista/mirem-llegim-i-parlem-de-literatura/>
- 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](https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07)
- Bosch, E. (2015). Estudio del álbum sin palabras. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/66127>
- 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\\_2022.21.1.2757](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2757)
- Catanho, F.J.M. (2007). A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual. *Discursos Fotográficos*, 3, 81-96.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Ediciones Mensajero.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (1996). Qué leer y en qué momento. En P. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 47-58). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cerrillo, P. (1999). Escribir para leer y leer para escribir. En P. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 55-70). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2000). Literatura Popular de tradición infantil: La palabra viva. En P. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (Coords.), *Presente y futuro de la Literatura Infantil* (pp. 11-26). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chapa Eulate, V. (2000). Presente y futuro de la Literatura Infantil y Juvenil española. En P. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Presente y futuro de la Literatura Infantil* (pp. 101-109). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Harcourt.
- Colón, M. J. (2018). La voz del lector ante el álbum sin palabras: el desafío de interpretar ‘Sombras’. En R. Tabernero-Sala (Coord.), *Arte y oficio de leer obras infantiles: investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario*. (pp. 22-31). Ediciones Octaedro, S.L. <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/116813>
- Colón, M. J. (2021). *La lectura del álbum sin palabras. Análisis del proceso de recepción y de mediación en contextos socioeducativos*. [Tesis doctoral, Universidad Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/125372>
- Colón, M. J. (2022). Lectura de ‘Diez niños se cambian de casa’ de M. Anno y de ‘¡A dormir, gatitos!’ de B. Castro. En R. Tabernero-Sala (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 111-117). Graó.
- Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones/MEC.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis.
- Costa, I., y Ramos, A.M. (2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. *Acta Poética*, 42(1), 69-86. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2021.1.886>
- Dijk, Teun A. van. (1972). *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*. The Hague-Paris.
- Dowhower, S. (1997). «Wordless Books: Promise and Possibilities, A Genre Come of Age». Camperell, Kay., Hayes, B. L., Telfer, R (ed.). (1997). Promises, Progress and Possibilities: Perspectives of Literacy Education. *Year Book of the American Reading Forum*, 16, 57-79.
- Ducrot, V. (2014). L'album muet: Une esquisse de textes dissimulés. *Le français aujourd'hui*, 186(3), 66-74. <https://doi.org/10.3917/lfa.186.0066>
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- Eisner, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Egan, K. (2010). La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje. *Praxis Educativa*, 14 (14), 12-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/428>
- Escarpit, D. (1986). *La Literatura infantil y juvenil en Europa (panorama histórico)*. Fondo de Cultura Económica.
- Escarpit, D. (2006). Leer un álbum ¡es fácil! *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 75-76, 7-21. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcr21p6>
- Escrig, J. (2021). Mitsumasa Anno: Juego e idilio. Ondina-Ondine: Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. *Investigación en Educación*, 7, 105-108. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ondina/ond.202176275](https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.202176275)
- España, Cortes Generales. (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-A-2020-

- 17264). Boletín Oficial del Estado, 30-12-2020, 340, 122868-122953.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Fittipaldi, M. (2009). El rol de los saberes previos, la mediación y el intercambio en la lectura de un álbum. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1 (1), 49-66. <https://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/16>
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa (3a. ed.)*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/51798>
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/51842>
- Gomes, A. R. (2012). Lectura de imagen y aprendizaje significativo. *Hachatepé. Revista científica De Educación y Comunicación*, 4, 137-146.
- Jalongo, M., Dragich, D., Conrad, N. y Zhang, A. (2002). Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29 (3), 167-177.
- Joly, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. La Marca.
- Kiefer, B. (1995). *The Potential of Picture Books: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. Englewood Cliffs.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony. *The Lion and the Unicorn*, 23, 168-176.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/51837>
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing Text*. RoutledgeFalmer.
- 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://bit.ly/3vPwS2c>



- Marcus, L. S. (2012). *Show Me a Story!: Why Picture Books Matter: Conversations with 21 of the World's most celebrated illustrators*. Candlewick Press.
- Martínez-Miguel, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo Torremocha, y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, 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.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Moreno Herrero, I., y García Serrano, J. A. (2006). Nuevas pantallas: otras formas de comunicar en el siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 24, 123–150. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/158>
- Morillas, E. (2022). Lectura en voz alta y lenguajes inventados: traducir Du iz tak?, de Carson Ellis. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, 14, 386-405. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.13>
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. University of Georgia Press.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer: Los niños y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.
- Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así?: Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, C. y Verdaguer, M. T. (2016). Mirem, llegim i parlem de llibres. De l'àlbum i el llibre il·lustrat a la lectura literaria. Una experiència de motivació lectora a l'Institut Vila de Gràcia. *Perspectiva escolar*, 386, 46-52.

- Raney, K. (1998). A Matter of Survival. On Being Visually Literate. *The English and Media Magazine*, 39, 37-42.
- Ramos, A. M. y Ramos, R. (2011). Ecoliteracy Through Imagery: A Close Reading of Two Wordless Picture Books. *Children's Literature in Education*, 42, 325-339.
- Richey, V. y Puckett, K. (1992). *Wordless/Almost Wordless Picture Books: A guide*. Libraries Unlimited INC.
- Rita-Gomes, V. (2012). Lectura de imagen y aprendizaje significativo. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 4, 137-146.  
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2012.v1.i4.12>
- Ruiz, L. (2016). La identidad mediada por la mirada del otro: el patrimonio cultural europeo en los álbumes de Mitsumasa Anno. En L. Arias Ferrer y D. Verdú González, (Coords.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.  
<https://doi.org/10.6018/editum.2523>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa (5a. ed.)*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.  
<https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/34009>
- Sáez, J. (2016). Para hacer un álbum. Peonza: *Revista de literatura infantil y juvenil*, 119, 19-26. [www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0989097](http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0989097)
- Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles: Cómo crear imágenes para su publicación*. Editorial Acanto.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Serafini, F. (2014). Exploring Wordless Picture Books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>
- Serafini, F. (2015). Considering Fine Art and Picture Books. *The Reading Teacher*, 69 (1), 87-90. <https://doi.org/10.1002/trtr.1382>

- Silva-Díaz, M. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 75-76, 23-33.  
[www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcr21p6](http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcr21p6)
- Silva-Díaz, M. (2016). La investigación en el libro álbum. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 119, 27-37.  
[www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0989097](http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0989097)
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Skubic, D. y Podobnik, U. (2018). Preschool teachers' beliefs about the use of wordless picture books in kindergarten. *Jezik in Slovestvo*, 63(4), 17-31.  
<http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2018|4|17-31>
- Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Tabernero, R. (2022). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En R. Tabernero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Editorial GRAÓ.
- Trabal, M. (2016). La lectura d'álbums i còmics a l'escola primària. *Perspectiva escolar*, 386, 42-46.
- Tomasi, S. (2014). La voz secreta de la ilustración: Una propuesta para la educación de la imagen. *Hachetepepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 8, 24-42.  
<https://dx.doi.org/10.25267/Hachetepepe.2014.v1.i8.4>
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum(es)*. Ekaré.
- Yubero, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En P. Cerrillo Torremochay J. García Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-70). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.


## ANEXOS


### Anexo 1: Cuestionario dirigido al profesorado del centro educativo.

Preguntas dirigidas a los profesores y profesoras con una intención exploratoria:

### Encuesta dirigida al profesorado

Su participación en esta encuesta es totalmente anónima y con ella contribuye a una investigación de un Trabajo de Fin de Grado, muchas gracias por su participación

779690@unizar.es [Cambiar de cuenta](#) 

 No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

Seleccione una opción \*

☐ Hombre

☐ Mujer

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el centro educativo? \*

☐ Entre 0 y 3 años

☐ Entre 4 y 6 años

☐ Entre 7 y 10 años

☐ 11 años o más

¿En qué etapa escolar imparte clases actualmente? \*

☐ Educación Infantil

☐ Educación Primaria

☐ En ambas

¿Ha impartido clases en el área de Lengua Castellana y Literatura alguna vez durante su carrera profesional? \*

☐ Sí

☐ No

¿Con qué frecuencia lleva al aula libros diferentes al libro de texto o realiza lecturas que no se incluyen en los libros de texto? \*

- ☐ Nunca
- ☐ Puntualmente
- ☐ Al menos una vez por semana
- ☐ Frecuentemente

En caso de proponer en el aula lecturas diferentes al libro de texto, ¿qué tipo de lecturas elige? Seleccione tantas categorías como considere oportuno.

- ☐ Poesía
- ☐ Narrativa
- ☐ Teatro
- ☐ Textos de no ficción (lecturas informativas, lecturas para ampliar conocimientos...)
- ☐ Libros ilustrados con texto
- ☐ Libros ilustrados sin texto

¿Utiliza la biblioteca del centro? Seleccione tantas categorías como considere oportuno. \*

- ☐ No la utilizo.
- ☐ Sí, para préstamo de libros destinados a la lectura en clase.
- ☐ Sí, para préstamo de libros de uso personal.
- ☐ Sí, utilizo el espacio de la biblioteca para realizar actividades escolares.

Teniendo en cuenta que los libros ilustrados **sin** texto (o libros **sin** palabras) narran historias mediante imágenes, seleccione tantos enunciados como considere oportuno. \*



- ☐ Nunca he visto un libro ilustrado sin texto.
- ☐ Conozco algún libro ilustrado sin texto.
- ☐ Nunca he llevado a clase un libro ilustrado sin texto.
- ☐ En alguna ocasión he llevado a clase un libro ilustrado sin texto.
- ☐ Con frecuencia llevo a clase libros ilustrados sin texto

¿Qué opina en relación a la siguiente afirmación? \*

"Usar un libro ilustrado **sin** texto presenta un desafío mayor para el educador que usar un libro ilustrado **con** texto"

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Totalmente de acuerdo

¿Qué opina en relación a la siguiente afirmación? \*

"Un libro ilustrado **sin** texto es más adecuado en Educación Infantil que en Educación Primaria"

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Totalmente de acuerdo

¿Qué opina en relación a la siguiente afirmación? \*

"Un libro ilustrado **sin** texto estimula más la imaginación que un libro ilustrado **con** texto."

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Totalmente de acuerdo

Finalmente, exprese su opinión: ¿Qué piensa sobre los libros ilustrados **sin** texto o sobre su utilización en el aula?

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario

## **Anexo 2: Ejemplos de respuestas analíticas.**

Ejemplo de respuesta analítica durante la lectura de *El viaje de Anno*:

36. Mediador: [abre el libro, lo deposita en el suelo y todos se acercan a verlo]

Alumno 7: La playa.

Alumno 2: Un mar.

Mediador: Un mar.

Alumno 8: ¿Dónde ves playa S.?

Mediador: Este libro tiene muchos detalles, tenéis que mirarlo muy bien, ¿vale?

Alumno 1: Río. Es río. Un río.

Alumno 2: Mar. Es un mar.

Mediador: Vosotros decidís cuándo pasamos de página.

Alumno 2: Es un mar. Tiene ahí como un...

Alumno 7: Esto es un ciervo. (señala el animal)

Alumno 9: Tiene que ser un lago.

Alumno 1: Es un lago.

Alumno 8: Es un acantilado.

Alumno 1: Es un lago, tío.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

### **Anexo 3: Interpretación de la trama de *El viaje de Anno*.**

Ejemplo de respuesta analítica donde se interpreta la trama:

382. Alumno 22: No, pero es que ahora parece esto Italia.

Mediador: ¿Y qué están construyendo?

Alumno 19: Parece Venecia.

Alumno 23: Venecia.

Mediador: A ver si va a ser Italia.

Alumno 18: Oye, que no solo Italia tiene ríos.

Mediador: O sea, que hemos pasado de Alemania a Italia.

Alumno 23: Ya, pero mira, este señor es como el barquero de Italia, eh.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de El viaje de Anno)



#### **Anexo 4: La variedad de interpretaciones durante la lectura.**

Ejemplo de respuesta analítica donde se encuentran varias explicaciones posibles a una misma cuestión:

531. Alumno 17: ¡Un número!

Mediador: Un número. A ver, un número. Pista.

Alumno 17: 1976.

Alumno 18: Un león.

Alumno 14: Anno. Ese es el que lo ha escrito.

Alumno 15: Pues no, Croacia no puede ser.

Mediador: ¿Ese es el que lo ha escrito?

Alumno 15: Croacia no puede ser.

Alumno 17: Mil novecientos... Anno, pone Anno.

Mediador: Dicen por aquí que es el autor. (muestra la portada del libro)

Varios: Sí.

Mediador: Anno. Anno 1976.

Alumno 22: ¿El año que nació?

Mediador: Podría ser el año en el que nació.

Alumno 10: El año en el que murió.

Mediador: O en el que murió.

Alumno 20: O el año en el que hizo este libro.

Mediador: O el año en el que hizo este libro. Sí, muy bien.

Alumno 20: O en el que lo acabó.

Mediador: Podría ser.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de El viaje de Anno)

## **Anexo 5: Los vacíos espaciotemporales en *El viaje de Anno*.**

Ejemplo de respuesta analítica donde los lectores rellenan los vacíos temporales y espaciales:

106. Alumno 17: ¿Estamos adentrándonos más en el pueblo?

Alumno 14: Más adentrados en el pueblo.

Alumno 20: Sí, estamos en el mismo sitio.

Mediador: Mismo sitio. ¿Cómo los sabemos?

Alumno 20: Por las vallas.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

538. Alumno 4: Es lo que he dicho yo y es justo la misma figura.

Alumno 3: Como si fuera a un entierro, porque había un cementerio y luego...

Alumno 2: En la hoja siguiente.

Alumno 3: En la hoja siguiente había un caballo con un hombre encima y puede ser ese caballo.

Mediador: O sea que hay una relación entre la mujer de negro y...

Alumno 3: No, pero que se ha muerto.

Mediador: Ah, que se ha muerto.

Alumno 3: El del caballo. Por eso hay una estatua.

Alumno 8: No, porque el caballo vuelve a salir. El caballo vuelve a salir aquí.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

## **Anexo 6: Respuestas analíticas sobre *Diez niños se cambian de casa*.**

Ejemplo de respuestas analíticas en *Diez niños se cambian de casa*:

210. Mediador: Pues no lo sé. ¿Cómo pueden cambiarse de un lado a otro? ¿Hay puertas?

Alumno 33: Pero no hay escalera aquí.

Alumno 35: Y nosotros no vemos las puertas en los huequitos.

Mediador: No.

Alumno 39: Ah, escaleras, las escaleras son.

Alumno 35: Sí, pero cuando se acaban las escaleras tiene que haber una puerta.

Mediador: Eso es verdad.

Alumno 38: Pero es que por aquí hay un huequito.

Alumno 24: Como aquí no hay escaleras...

(Grupo D./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

## **Anexo 7: Comentarios sobre la portada y contraportada de *El viaje de Anno*.**

Ejemplo de respuestas analíticas en relación a la portada y contraportada:

1. Mediador: Os traigo este libro, que es de un autor japonés. [mostrando la portada del libro de cerca] Se llama Mitsumasa Anno, el autor. Porque el libro es “Los Viajes Europa”. Y ahora, la contraportada. [muestra la contraportada de cerca] ¿De qué creéis que va a ir este cuento? Solo viendo la portada y la contraportada. Para hablar vamos a levantar la mano. Podéis decir lo que queráis. ¿De qué crees que va el libro?

Alumno 14: Pues como de viajes por distintos sitios.

Mediador: Vale. Viajes por distintos sitios. Más cosas.

Alumno 15: Pues como un recorrido que hace el autor.

Mediador: Vale. Un recorrido que hace el autor. ¿Algo más?

Alumno 16: Un viaje que le gustaría hacer.

Mediador: Vale. Un viaje que le gustaría hacer. ¿Algo más?

Alumno 17: Un viaje que hizo en algún momento de su vida.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

## **Anexo 8: Ejemplo de la mediación seguida.**

Conversación donde el mediador menciona intencionadamente el nombre del libro:

1. Mediador: Os he traído estos dos cuentos. [muestra *Diez niños se cambian de casa* y *Anno's Counting Book*] ¿Cuál queréis?

Varios: Este, este.

Mediador: ¿Este de aquí? El de... Mirad es que el título está francés, pero yo os lo voy a traducir. Dice “diez niños se van a cambiar de casa”.

Alumno 24: Diez niños se van a cambiar de casa.

Mediador: Diez niños se cambian de casa.

(Grupo C./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

## **Anexo 9: La importancia del título en el álbum sin palabras.**

Dos conversaciones que derivaron en respuestas diferentes debido a la importancia del título del libro:

53. Mediador: Entonces, ¿hay una casa o cuántas casas hay?

Varios: Dos.

Mediador: Esto es una casa y esta es otra, ¿no?

Alumno 40: Pero no son iguales.

[...] Segunda escena

76. Mediador: ¡Anda! ¿Ahora cuántas casas hay?

La mayoría responde: Tres.

Dos alumnos responden: Dos.

Alumno 34: Una.

Alumno 40: Cuatro. Ay, no sé.

Alumno 33: Tres, tres, tres, tres, tres.

Mediador: Tres. Dime cuáles. [retrocede a la página anterior y cuenta casa por casa]

Varios: Una, dos y tres.

Mediador: Una, dos y tres. ¿Esta es otra?

Alumno 33: Y mira y cuatro.

Alumno 42: Y cuatro.

[...] Tercera escena

92. Mediador: ¡Anda! ¿Esta casa la hemos visto?

Varios: Sí.

Alumno 40: Ahora hay seis.

Mediador: Ah, sí. La hemos visto. Estaba aquí.

Alumno 40: Ahora tenemos seis casas.

Mediador: ¿Seis casas ya?

Alumno 33: Cuatro casas, T.

(Grupo D./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

[Primera Página]

49. Mediador: No los ha pintado. Sí, puede ser. ¿Qué creéis que son una familia o son amigos?

Varios: Familia.

Mediador: ¿Una familia?

Alumno 28: Yo creo que vecinos.

Mediador: ¿Vecinos?

Varios: Sí.

Alumno 32: Porque hay cada casa. [señala la separación entre habitaciones]

Alumno 29: Como van a ser vecinos porque mira, mira.

Mediador: Mira, ¿qué? ¿La escalera? Pero entonces, ¿es una sola casa o son muchas casas?

Varios: Muchas casas.

Mediador: ¿Cuántas casas hay?

[cuentan el número de habitaciones]

Mediador: ¿Y cada persona vive en una separada?

Todos: No.

Alumno 24: Es la misma.

(Grupo C./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

## **Anexo 10: Conexiones intertextuales en *El viaje de Anno*.**

Ejemplos de respuestas intertextuales en *El viaje de Anno*:

[...]

533. Alumno 2: Ay, ¡es Heidi pero al revés! [señalando un personaje sentado en una silla de ruedas]

[...]

580. Alumno 6: Mira, Rapunzel. [señalando al preso fugado]

[...]

617. Alumno 7: Esto es lo de Alicia en el país de las maravillas... No. Este cuento es el de...

Alumno 6: ¿Principito?

Alumno 7: No, el de ochenta días...

Mediador: El de Viaje al mundo en ochenta días. ¿A ese te acuerdas?

Alumno 7: Sí.

[...]

728. Alumno 8: Pero eso es de la época de Mary Poppins.

Tutor del aula. Oye, ¿podéis levantar la mano?

Alumno 3: De la época de Mary Poppins.

[...]

837. Alumno 2: Está Don Quijote y... está Quijote de la Mancha.

Alumno 7: ¡Es verdad!

[...]

876. Alumno 3: Caperucita Roja, Caperucita Roja.

Mediador: Caperucita Roja. ¿Cómo sabes que es Caperucita Roja?

Alumno 3: Porque está en el bosque y lleva una capucha roja.

Mediador: Y hay alguien más.

Varios: El lobo.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

296. Alumno 21: Que está pintando Goya.

Mediador: ¿Está pintando Goya?

Alumno 18: ¿Dónde? ¿Dónde?

Mediador: ¿Y cómo sabemos que es Goya?

Alumno 21: Pues por el pelo, por el pelo.

[...]

161. Alumno 18: Un mercado, un mercado.

Mediador: Un mercado.

Alumno 19: Spiderman. [señala al preso fugado]



Mediador: ¿Spiderman es este?

Alumno 22: Es como Buscando a Wally.

[...]

558. Alumno 21: Parecen las meninas. [señala un grupo de personajes con vestidos blancos abombados]

Mediador: ¡Las meninas! Dicen por aquí.

Alumno 21: Sí, estas parecen meninas.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

## **Anexo 11: Referencias intertextuales a *Harry Potter*.**

Ejemplos de respuestas intertextuales en relación a *Harry Potter*:

363. Alumno 22: ¡Hogwarts!

Mediador: ¿Esto es Hogwarts? En la siguiente, estamos ya en Hogwarts.

Alumno 23: Barriles.

Alumno 16: Están construyendo... la están construyendo. [la iglesia]

Alumno 23: Una boda, una boda.

Mediador: Si esto es Hogwarts, ¿esto es España, es Alemania o dónde estamos?

Alumno 20: Sí, mira. Aquí uno va subido en una escoba mágica.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

## **Anexo 12: Respuestas personales durante la lectura de *El viaje de Anno*.**

Ejemplos de respuestas personales en *El viaje de Anno*:

416. Mediador: ¿Os gusta más este lugar que los anteriores?

Todos: Sí.

Mediador: ¿Por qué?

Alumno 7: Es más grande, más bonito.

Alumno 2: El reloj me encanta.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

149. Alumno 20: Esta página me gusta mucho.

Mediador: ¿Esta página le gusta mucho? ¿A quién?

Alumno 20: [levanta la mano]

Mediador: ¿Por qué te gusta mucho?

Alumno 20: Por la cancha de básquet.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

### **Anexo 13: El asombro provocado por *El viaje de Anno*.**

Respuestas generadas ante escenas de *El viaje de Anno*:

281. Alumno 6: A este le están haciendo un poco de...

Alumno 4: Ya, eso es lo que he dicho yo.

Alumno 6: Una pregunta, ¿la niña qué está mirando? [señala un personaje solitario que mira a sus compañeros desde la distancia]

[se ríen de los niños que saltan por la ventana]

Mediador: Se están colando en el colegio. Sí.

Alumno 8: D., ¿quién se quiere colar en un colegio? Yo ahora mismo me escaparía. [interpreta el dibujo de forma opuesta al mediador] [varios participantes se ríen]

[...]

391. Mediador: El río también, sí.

Alumno 8: Pero, ¿por qué se están bañando en el río?

Mediador: No sé, porque la gente antes se bañaba en los ríos.

Alumno 8: Pero no puedes ir por la vida desnudo.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

339. Alumno 14: Nieve, nieve, nieve.

Alumno 15: ¡Qué suelo más blanco!

Alumno 17: Ha nevado.

Alumno 15: Es impoluto.

[...]

354. Alumno 15: Ahora en serio, ¿quién hizo ese suelo? [asombrado por el color del suelo]

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

#### **Anexo 14: Conexiones entre *El viaje de Anno* y ciudades reales.**

Ejemplos de las conexiones entre ciudades que suscitó *El viaje de Anno*:

484. Alumno 18: ¿Dónde está el señor?

Alumno 22: Ahí.

Alumno 16: Yo creo que ese es el que está viajando.

Alumno 21: Esto parece Santillana del Mar.

Mediador: ¿Santillana del Mar? ¿Por qué?

Alumno 21: No sé, porque todas las casas en Santillana del Mar son como estas. Se parecen a las

que están en Alemania.

[...]

554. Mediador: ¿Pero esto qué es? Esto que estáis viendo, ¿qué es? En general.

Varios: Una fiesta.

Alumno 17: Las fiestas del pueblo.

Alumno 23: Un desfile, un desfile estiloso.

(Grupo B./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

## **Anexo 15: Respuestas transparentes sobre *El viaje de Anno*.**

Ejemplos de respuestas transparentes sobre *El viaje de Anno*:

406. Alumno 1: Otros caballos. [señala un carro tirado por caballos]

Alumno 8: Una cabra. ¡Hay una cabra!

Alumno 4: Aquí está el reloj que te dice a qué hora tienes que vendimiar. [refiriéndose a la torre del reloj]

[...]

600. Alumno 2: Son las 12:35.

Mediador: Las 12:35. ¿Dónde lo ves?

Alumno 2: En el reloj de abajo. (señala un reloj situado en la fachada de una iglesia)

Mediador: Ah, vale. No lo había visto.

Alumno 1: En el campanario.

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

## **Anexo 16: El misterio provocado por *Diez niños se cambian de casa*.**

Respuestas verbales provocadas por *Diez niños se cambian de casa* donde se advierte la búsqueda de un misterio:

11. Mediador: Dice Diez niños se cambian de casa. ¿Vale?

Alumno 46: Como nosotros. Somos diez. (el grupo está formado por 10 alumnos y alumnas)

(Grupo E./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

139. Mediador: No está el niño.

Alumno 29: Está vacío.

Alumno 24: Es magia.

Mediador: Es magia.

Alumno 31: Es magia potagia.

(Grupo C./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

173. Alumno 46: Ya sé lo que le pasa.

Mediador: ¿Qué le pasa, P?

Alumno 46: Hay dos casas.

Mediador: Dos casas.

Alumno 46: Y aquí vivían. Y se han pasado a esta. Y como esta no les gusta se han pasado a esta. Y como esta no les gusta se han pasado a esta. Y están mareando a los niños que están escuchando el cuento.

(Grupo E./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

## **Anexo 17: Respuestas performativas de alumnado de 3º de Infantil y 1º de Primaria.**

Ejemplos de respuestas performativas de los cursos de 3º de Infantil y 1º de Primaria:

189. Mediador: Entonces, este se ha cambiado de sitio. Este estaba aquí y se ha metido aquí. ¿No?

Varios: Sí.

Mediador: Y esta es nueva.

Alumno 29: Y esta ha ido por aquí, por aquí, por aquí, por aquí, por aquí. [señala con su dedo el camino que ha seguido el personaje para llegar a su nueva ubicación]

Mediador: Anda, claro.

Alumno 26: No, ha ido pam, pam, pam, pam. [señala otro camino con el dedo]

(Grupo C./ 5-6 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)

40. Alumno 59: Oh là là, qué bonito.

Alumno 58: Oh là là. Tiene rayas. Oh yeah.

(Grupo F./ 6-7 años/. Lectura de *Diez niños se cambian de casa*)



## **Anexo 18: Respuestas performativas de alumnado de 6º de Primaria.**

Ejemplos de respuestas performativas de 6º de Primaria:

839. Mediador: Está por ahí. Arriba, en la izquierda. Ahí arriba. (indica al tutor) ¿Cómo sabes que ese es Don Quijote?

Alumno 2: Porque va corriendo contra el molino.

Alumno 11: Como en la historia.

Alumno 3: Claro, como los gigantes. Los gigantes, los gigantes que movían los brazos. [dramatiza con gestos el movimiento de los gigantes]

(Grupo A./ 11-12 años/. Lectura de *El viaje de Anno*)

## **Anexo 19: Actitudes del profesorado ante el álbum sin palabras.**

Actitudes aportadas por los docentes en relación a los libros sin palabras:

Me parece una oferta de lectura muy apropiada y que fomenta la imaginación del alumnado. La tenemos poco en cuenta en Primaria, aunque igual deberíamos sacar algo de tiempo para implantarla. (Cuestionario Profesor 4)

No los he usado nunca. Pero me crea curiosidad el ver cómo alumnos de E.P más mayores desarrollan su imaginación ante una situación así. (Cuestionario Profesor 5)

No conozco ninguno, pero pueden resultar muy interesantes para el desarrollo de la expresión oral y creatividad en el alumnado. (Cuestionario Profesor 6)

## **Anexo 20: Argumentos en defensa del álbum sin palabras.**

Argumentos en defensa de los libros sin palabras que incluían las opiniones del profesorado:

El que no tengan palabras, hombre, pues da la oportunidad al que lo está viendo de diferente manera que a otra persona que lo ve. O sea, se te puede ocurrir una historia diferente -a veces es obvio lo que es-, y si se lo estás contando a alguien, pues, te da la oportunidad de inventar la historia. Puede ser que al curso siguiente lo vuelves a contar y la historia es diferente, o sea, te da esa posibilidad. (Entrevista 2 Entrevistada 2)

Ofrecen múltiples opciones de trabajo, además resultan muy llamativos y favorecen al DUA permitiendo comprender mejor la historia a aquellos alumnos que tengan dificultades para la lectura. Además, dan pie a la imaginación, pudiendo ser el propio lector el encargado de desarrollar la historia basándose en las imágenes. (Cuestionario Profesor 9)

Suponen una oportunidad para desarrollar la creatividad y la expresión, tanto escrita como oral. (Cuestionario Profesor 10)

Desarrollan la imaginación y la creatividad. (Cuestionario Profesor 11)

El uso de los libros ilustrados sin texto son una herramienta integradora e inclusiva, ya que no es necesario tener adquirida la lectura para poder trabajar. Este tipo de libros, además de desarrollar la capacidad imaginativa y creativa, nos da la oportunidad para trabajar con el alumnado desde muchos ámbitos (expresión corporal, creación de historias, lluvia de ideas, trabajos en equipo, musicalizar las imágenes...). (Cuestionario Profesor 12)

## **Anexo 21: Conversación con docentes acerca de la edad de los lectores.**

Fragmento de la conversación con docentes durante un grupo de discusión. En ella sugieren la edad ideal para la lectura de las obras de Mitsumasa Anno:

23. Entrevistador: Vale. ¿Y para qué edad lo recomendaríais, entonces? ¿Para qué curso más o menos? [El viaje de Anno]

Profesor 3: Para mi clase, que es sexto de primaria, ya... yo creo que ahí ya estuvo...

Profesora 2: Igual para segundo ciclo.

Profesora 1: Sí, yo creo que a partir de tercero de primaria.

Profesor 3: A partir...eso es.

Profesora 1: Lo podrían entender. Lo que pasa que depende de la madurez de alumnado se podría desarrollar más actividades o menos, porque claro, como tiene muchos detalles y tiene una evolución como muy curiosa desde la primera página a la última...

Profesora 4: En primer ciclo podría servir para trabajar un poco la atención, la observación y demás.

[...] [Diez niños se cambian de casa]

90. Profesora 4: En infantil podrías trabajarlo en modo Dónde está Wally. Fijarte en un personaje y ver dónde está.

Profesora 1: Exacto y buscarlo.

Profesora 4: Buscar dónde está Wally.

Profesora 2: Bueno, y para contar cuántos aparecen en cada imagen.

(Grupo de discusión con cuatro docentes de E.I y E.P)