

Martínez-Carratalá, F.A., Miras, S., Ruíz-Bañuls, M. & Rovira-Collado, J. (2026). Composición multimodal con maestros en formación a partir del libro-álbum. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 17-30.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.715661>

Composición multimodal con maestros en formación a partir del libro-álbum

Francisco Antonio Martínez-Carratalá; Sebastián Miras; Mónica Ruiz-Bañuls; José Rovira-Collado

Universidad de Alicante

Resumen

Entre los objetivos de la didáctica de la lengua y la literatura en la formación docente está la adquisición de competencias específicas como son las de expresión y comprensión escrita, oral y multimodal para mediar en el aula de Educación Primaria. El principal objetivo de la investigación se centra en conocer si la propuesta formativa de escritura creativa de un texto de acompañamiento para un álbum sin palabras produce diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje. El diseño del estudio sigue una metodología de análisis cuantitativo a partir de un cuestionario de escala Likert de 11 puntos sobre 38 ítems (12 relacionados con la alfabetización visual y 16 sobre el conocimiento de los álbumes sin palabras) con medidas antes y después. Los participantes son el alumnado matriculado el curso 22/23 (n = 129) y 23/24 (n = 154) en la asignatura “Didáctica de la Lectura y la Escritura” en cuarto curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Los resultados muestran que la práctica formativa ha producido aprendizajes estadísticamente significativos en el alumnado. Se concluye con la importancia del desarrollo de prácticas que incluyan el aprendizaje de la comunicación multimodal en la formación de futuro profesorado.

Palabras clave

Formación del profesorado; multimodalidad; libro-álbum; educación literaria.

Contacto:

Francisco Antonio Martínez Carratalá
Universidad de Alicante - franciscoantonio.martinez@ua.es

Multimodal Composition with Pre-service Teachers Based on Picturebooks

Abstract

Among the objectives of language and literature didactics in teacher education is the acquisition of specific competences, such as written, oral, and multimodal expression and comprehension, to mediate learning in the Primary Education classroom. The main aim of this study is to determine whether a training proposal based on creative writing—specifically, the production of an accompanying text for a wordless picturebook—leads to statistically significant differences in learning outcomes. The research design follows a quantitative analytical methodology based on an 11-point Likert-scale questionnaire comprising 38 items (12 related to visual literacy and 16 to knowledge of wordless picturebooks), administered as pre- and post-tests. Participants were students enrolled in the subject *Didactics of Reading and Writing* during the 22/23 academic year ($n = 129$) and the 23/24 academic year ($n = 154$), in the fourth year of the bachelor's degree in Primary Education. The results indicate that the training practice led to statistically significant learning gains among students. The study concludes by highlighting the importance of developing pedagogical practices that incorporate multimodal communication learning in the education of future teachers.

Key words

Teacher education; multimodality; picturebook; literary education.

Introducción

La educación literaria desde las primeras etapas educativas debe diseñar situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo de la competencia clave en Comunicación Lingüística a través del desarrollo de las habilidades de escritura y comprensión de textos orales, escritos y multimodales como se señala en el Real Decreto 157/2022. El concepto de multimodalidad es una de las novedades en la actual legislación y supone un reto para la didáctica en la formación docente en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) para incorporar en sus acciones pedagógicas el concepto de “multiliteracidad” (Báez-Bargellini y Meneses-Arévalo, 2023). No obstante, la inclusión de este término en el ámbito legislativo resulta poco preciso y confuso, como señala López-Pena (2024), al vincularse principalmente con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Sin embargo, la pedagogía de las multiliteracidades impulsada por el New London Group (1996) concibe la comunicación y la alfabetización de una manera más amplia donde los principales modos son el lingüístico, el visual, el auditivo, el cinestésico y el espacial. La comunicación multimodal implica que hay, al menos, la unión de dos de estos modos para comunicar un nuevo mensaje. En este ámbito, el libro-álbum resulta de especial interés educativo dado que se trata de una narrativa multimodal estática que emplea los modos lingüístico y visual. Como define Bosch (2012): “un álbum es una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzadas en la estructura del libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (p. 75). Esta definición destaca, al igual que Zapařaín y González (2010), los elementos que definen el modo visual (ilustración, secuencialidad y formato material) y el lingüístico (los peritextos y un texto que puede ser explícito o implícito en el caso de los álbumes sin palabras).

Cabe precisar que este tipo de textos multimodales no son un género literario, sino un formato artístico multimodal con entidad propia al igual que los cómics. Esto no es un condicionante para que no forme parte de la educación literaria que, tal y como afirma Ballester-Roca (2015) sus fines son “comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación, así como construir referencias y valores culturales” (p. 32). Así, la formación del profesorado debe ofrecer un enfoque comunicativo que posibilite analizar el ensamblaje multimodal del libro-álbum (Serafini, 2023) que destaca por su hibridismo discursivo aglutinando aspectos literarios, artísticos y semióticos (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2024; Serafini y Reid, 2024; Martínez y Juan, 2025).

En el plano literario, los libros-álbum pueden incluir distintos géneros literarios (narrativo, dramático o lírico), aludir intertextualmente a otros textos con diferentes grados de sofisticación (Vouillamoz-Pajaro, 2024) o la creciente sofisticación de los libros informativos (Taberner-Sala y Colón-Castillo, 2023). El análisis debe incluir su dimensión artística mediante la secuencialidad (Santiago-Ruiz, 2021), la experimentación material (Veryeri-Alaca, 2022), la capacidad icónica para incluir alusiones a diferentes obras de arte (Bosch, 2022) e, inclusive, la función gráfica de la tipografía (Serafini y Clausen, 2012). Adicionalmente, en el plano semiótico se destaca la importancia de atender a las convenciones de la gramática visual (Painter et al., 2013) para comprender la función del color, el estilo del dibujo, plano, angulación, contacto visual o perspectiva, entre otras dimensiones. Estas cuestiones son claves en la apreciación de los álbumes sin palabras (Arizpe, 2013; Martínez-Carratalá, 2022; Pantaleo, 2023) donde el texto de la narrativa está implícito en la secuencia de la narrativa visual y donde la gramática visual toma el papel principal en la comunicación de su mensaje estético.

Además, en la apreciación del libro-álbum se debe tener en cuenta que no se valoran exclusivamente las particularidades discursivas de los modos como entes diferenciados, sino que debe entenderse que los modos lingüístico y visual establecen una relación de interdependencia con diferentes grados de participación lectora (Nikolajeva y Scott, 2001). Como señala Fittipaldi (2012), la comprensión de estas obras va más allá de la literalidad y abre puertas a la lectura inferencial y crítica de un discurso donde se debe incluir la capacidad de análisis referencial y composicional. A partir de la comprensión crítica del discurso autoral, la mediación literaria en el aula debe favorecer la construcción de significados del alumnado: su bagaje intertextual y la conexión con experiencias personales, sociales y culturales.

Los objetivos de la investigación se centran en conocer si se producen diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento del libro-álbum como texto multimodal a partir de la propuesta formativa y si el cambio de álbum sin palabras escogido para la tarea de escritura creativa provoca un cambio en sus aprendizajes.

Metodología

Diseño

El diseño es cuantitativo y sigue un modelo cuasi-experimental, con muestra no probabilística, con medidas antes (pretest) y después (retest) de la propuesta formativa. El número de personas participantes depende del alumnado matriculado en la asignatura Didáctica de la Lectura y la Escritura en cuarto curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante y cuenta con la aprobación del Comité de Ética (Expediente UA-2023-04-24_2).

Participantes

El alumnado participante se corresponde con el matriculado en los cursos 22/23 y 23/24 y se diferencia por sexo y edad (Tabla 1).

Tabla 1.
Distribución del alumnado participante diferenciado edad, curso y género

Edad	M		H		NB		NC	
	22/23	23/24	22/23	23/24	22/23	23/24	22/23	23/24
17 a 22 años	77	102	30	38	1	2	0	0
23 a 30 años	8	8	7	3	0	0	0	0
31 a 40 años	0	0	5	0	0	0	0	0
Más de 40 años	0	0	1	1	0	0	0	0

Nota. M= Mujer (incluido trans); H=Hombre (incluido trans); NB = Otra opción no binaria; NC= Prefiero no decirlo.

En el curso 22/23 el total de participantes asciende a 129 y en el 23/24 a 154. Esta diferencia se debe a la distinta matriculación en los grupos y en la opción de que el alumnado que no pueda seguir la evaluación continua (por distintas incompatibilidades) puede acogerse a una evaluación final. En ambos cursos predomina el alumnado matriculado de género femenino y en una franja de 17 a 22 años (59.69% en el curso 22/23 y 66.23% en 23/24).

Instrumento

Se emplea un cuestionario previamente validado por juicio de expertos y utilizado en investigaciones previas (Martínez-Carratalá et al. 2024, 2025) que consta de cuatro secciones diferenciadas y un total de 71 ítems de escala Likert de 11 puntos y cuenta con una elevada fiabilidad (Alfa de Cronbach = .96). Estas secciones son: conocimiento del libro-álbum (18 ítems), creencias del alumnado sobre la pertinencia del libro-álbum y las diferentes relaciones entre texto e imagen en distintas etapas educativas (25 ítems), conocimiento sobre el análisis visual (12 ítems) y reconocimiento sobre las particularidades de los álbumes sin palabras (16 ítems). Entre los ítems de la sección 1 se presta especial atención al reconocimiento de los elementos de los modos que interactúan en la narrativa gráfica del libro-álbum (texto, imagen, secuencia y materialidad), así como las relaciones entre texto e imagen o la capacidad para aludir textual o icónicamente a otros referentes. La segunda sección plantea la percepción del alumnado sobre la idoneidad del empleo de álbumes (con y sin palabras) desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria, así como la pertinencia de álbumes con relación redundante, complementaria o de disyunción en dichas etapas. La sección 3 se centra en las dimensiones de la gramática visual relacionadas con la función interactiva y establecimiento de relaciones parasociales entre quien lee y los personajes representados. Finalmente, la cuarta se centra en las aportaciones específicas de diferenciación de los álbumes sin palabras por tipo, voz y elementos narrativos. El cuestionario completo está disponible para consulta en el repositorio Zenodo (Martínez-Carratalá, 2026).

A partir del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) se obtiene una elevada medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.841) de adecuación de muestreo, al igual que la Prueba de esfericidad de

Bartlett ($X^2=11762.21$; $gl=2485$; $p <.001$). No obstante, mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) no se ajusta a este primer análisis, obteniendo mayores medidas de bondad de ajuste analizando las secciones de manera independiente. En este caso, la investigación se centra en las secciones relacionadas con el conocimiento del análisis semiótico con 12 ítems (Tabla 2) y su identificación con cada uno de los dos factores que explican el 64% de la varianza total.

Tabla 2.

Ítems centrados en el conocimiento sobre los elementos visuales

F	Ítem	CF
FC1	C09. Identifico la composición del espacio visual en las diferentes ilustraciones de un álbum.	.90
	C08. Diferencio el estilo del dibujo empleado en las diferentes ilustraciones de un álbum.	.84
	C07. Identifico el tipo de enfoque (angulación) empleado en las diferentes ilustraciones de un álbum.	.84
	C06. Identifico el tipo de plano (distancia social) empleado en las diferentes ilustraciones de un álbum.	.84
	C05. Diferencio las opciones de contacto visual de los personajes representados en las diferentes ilustraciones de un álbum.	.80
	C04. Identifico el punto de vista (perspectiva) de los personajes representados en las diferentes ilustraciones de un álbum.	.74
	C10. Reconozco la importancia narrativa del color empleado en las diferentes ilustraciones de un álbum.	.70
	C12. Reconozco la importancia narrativa del pliegue central en la lectura de un álbum.	.65
	C03. He recibido una formación suficiente para analizar el código visual en el libro álbum.	.59
	C11. Reconozco la importancia de la tipografía en el texto de un álbum.	.58
FC2	C01. La alfabetización visual es fundamental en mi formación como mediador/a literario.	.95
	C02. El análisis de la composición de la imagen es fundamental en la valoración del libro álbum.	.74

Nota. F=Factor. CF=Carga Factorial.

El primer factor de esta sección C (FC1) se corresponde con los diez ítems centrados en el aprendizaje de los elementos del análisis semiótico y explica el 48% de la varianza total (VT), mientras el segundo factor (FC2) se compone de dos ítems centrados en la importancia de la formación en alfabetización visual y explica el 16%. A partir del AFC se obtienen valores apropiados de bondad de ajuste a partir de las comparaciones de línea base (NFI=.80; RFI=.75; IFI=.83; TLI=.78; CFI=.83) y un error de aproximación cuadrático bajo (RMSEA=.18).

La sección D se relaciona con el aprendizaje de las particularidades discursivas de los álbumes sin palabras. En esta ocasión, se han obtenido tres factores que explican el 58.60% de la varianza como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3.

Ítems centrados en el conocimiento sobre los elementos visuales

F	Ítem	CF
FD1	D15. La lectura de los álbumes sin palabras mejora al identificar sus alusiones a otros referentes pictóricos e icónicos.	.86
	D14. La lectura de los álbumes sin palabras mejora al identificar sus alusiones a otros referentes literarios.	.81
	D16. La lectura de los álbumes sin palabras mejora al identificar sus alusiones a otros referentes culturales en su narrativa.	.69
	D13. Es fundamental el análisis de los peritextos en los álbumes sin palabras.	.60
	D10. Es fundamental el análisis de la unidad narrativa en los álbumes sin palabras.	.57
	D09. Es fundamental el análisis de la dimensión material en los álbumes sin palabras.	.50
FD2	D07. Los álbumes sin palabras me facilitarán la aproximación de temáticas complejas en mi futura labor docente.	.80
	D04. Incorporaré álbumes sin palabras en el desempeño de mi futura labor docente.	.71
	D01. Los álbumes sin palabras son un tipo de álbum esencial en la educación literaria.	.67
	D02. Los álbumes sin palabras son un tipo de lectura que precisan de mediación literaria.	.66
	D05. La ausencia de texto en los álbumes sin palabras precisa de un lector activo en la construcción de significados.	.56
	D06. Los álbumes sin palabras precisan de una lectura detenida de todos los detalles de su narrativa visual.	.54
FD3	D08. He recibido una formación suficiente para analizar la narrativa visual de los álbumes sin palabras.	.82
	D11. Soy capaz de diferenciar los diferentes tipos de álbumes sin palabras.	.80
	D12. Soy capaz de identificar la voz narrativa en los álbumes sin palabras.	.71
	D03. La formación recibida me permite la valoración de los álbumes sin palabras.	.58

Nota. F=Factor. CF=Carga Factorial.

El primer factor (FD1) agrupa los ítems relacionados con los componentes artísticos (40.80% de VT), el segundo (FD2) se relaciona con los centrados con la educación literaria (VT = 10.20%). Finalmente, el tercer factor (FD3) se vincula con el conocimiento sobre las características de los álbumes sin palabras y explica el 7.60% de la VT. En el AFC se obtienen valores apropiados de bondad de ajuste en las medidas de los indicadores para

comparaciones de línea base (NFI=.74; RFI=.70; IFI=.79; TLI=.75; CFI=.80) y un error de aproximación cuadrático bajo (RMSEA=.14). Para el tratamiento estadístico se han empleado Excel para la recogida de datos, SPSS.29 para los análisis descriptivos, comparación de medias de muestras emparejadas y AFE y JASP 9.5.3 para el AFC.

Procedimiento

La propuesta formativa en ambos cursos ha seguido la misma tarea individual de escritura creativa de un texto de acompañamiento para un álbum sin palabras. En la primera sesión, se toman las medidas de sus conocimientos previos con el cuestionario y se realiza una primera tarea de escritura a partir de una plantilla donde recogen el texto, el número de palabras empleadas, la distribución del texto en la doble página y preguntas de reflexión sobre el procedimiento de escritura. Posteriormente, se dedican tres sesiones de dos horas para presentar los aspectos clave de las distintas secciones.

En la primera, los contenidos se centran en el conocimiento de los elementos del libro-álbum como texto multimodal desde sus aspectos literarios y artísticos, la diversidad de temáticas, así como las relaciones entre los modos lingüístico y visual. En la segunda sesión, se realiza una formación específica sobre la lectura de imágenes y la gramática visual aplicada al libro-álbum a partir de la identificación de la función de las relaciones interactivas, estilo del dibujo y función del color a partir de las aportaciones de Painter et al. (2013). Finalmente, se termina con una sesión dedicada a la particularidad de los álbumes sin palabras incluyendo la función de los peritextos (Bosch, 2014), sus diferentes tipologías (Bosch, 2012) y las distintas voces narrativas (Bosch, 2015). Además, las distintas sesiones han empleado el mismo conjunto de obras en ambos cursos y cuya selección se encuentra publicada en un repositorio académico de libre acceso (Martínez-Carratalá et al., 2023).

Una vez realizadas, se procede a una segunda escritura sobre el mismo álbum sin palabras donde deben demostrar sus conocimientos adquiridos y reflexionar sobre cómo han influenciado las características de la obra en su texto. En el curso 22/23 se realiza con el álbum *La ola* (Lee, 2008) y en el 23/24 con un texto de temática más compleja como es *Migrantes* (Watanabe, 2019). Ambas obras y autoras cuentan con importantes galardones y distinciones, además de un empleo similar de las relaciones interactivas con respecto al contacto visual (de oferta), la perspectiva no mediada, un tipo de plano que apenas varía, al igual que las angulaciones horizontal y vertical. En *La ola* (2008) se pone énfasis en el uso del color, el estilo genérico del dibujo y la metafunción del pliegue central, mientras que en *Migrantes* (2019) la función simbólica del color, el estilo naturalista y las conexiones intericónicas con la obra fotográfica de Magnus Wennman titulada *Where the children sleep* y que refleja a la infancia durante el proceso migratorio. Pese a la similitud de relaciones interactivas en las obras seleccionadas, la mayor diferencia radica en la complejidad de la temática migratoria y la colectividad de la voz narrativa en el álbum de Issa Watanabe frente a la intimidad y simbolismo más abierto a interpretaciones en la obra de Suzy Lee.

Resultados

Resultados de la formación sobre alfabetización visual

Los resultados obtenidos para ambos cursos (Tablas 4 y 5) muestran los valores de los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar), valores de significatividad entre los valores antes y después de la formación (p) para cada ítem y el tamaño del efecto. Adicionalmente, se presentan diferenciando los factores y su orden según carga factorial.

Tabla 4.

Resultados de la sección relacionada con la alfabetización visual curso 22/23

F	Ítem	M ₀	M ₁	DS ₀	DS ₁	t	gl	p	d
FC1	C09	6.43	8.29	1.96	1.45	-8.727	128	<.001	2.41
	C08	6.66	8.48	2.01	1.21	-8.475	128	<.001	2.44
	C07	6.43	8.48	1.95	1.20	-9.695	128	<.001	2.40
	C06	6.74	8.57	1.96	1.27	-8.497	128	<.001	2.43
	C05	6.67	8.57	1.99	1.22	-8.860	128	<.001	2.45
	C04	7.24	8.64	1.76	1.15	-6.899	128	<.001	2.31
	C10	7.58	9.05	1.89	1.06	-7.612	128	<.001	2.20
	C12	5.88	8.79	2.41	1.27	-11.558	128	<.001	2.86
	C03	5.72	8.64	2.38	1.33	-12.457	128	<.001	2.66
	C11	7.61	8.93	1.88	1.03	-7.182	128	<.001	2.08
FC2	C01	8.72	9.10	1.51	1.09	-2.375	128	.010	1.82
	C02	8.69	9.12	1.49	1.05	-2.697	128	.004	1.83

Nota: M₀=media pretest. M₁=media retest. DS₀=desviación pretest. DS₁=desviación retest. t=valor de t. gl=grados de libertad. p=nivel de significatividad. d=tamaño del efecto medido por d de Cohen.

Los resultados de la formación en la sección relacionada con el aprendizaje y análisis de los componentes del código semiótico y alfabetización visual han obtenido valores estadísticamente significativos y con valores de tamaño de efecto elevados (por encima de .80). Entre los más destacados del factor relacionado con el aprendizaje de los elementos del modo visual (FC1) se encuentran los ítems C12 ($d=2.86$) y C03 ($d=2.66$). El primero, C12, está relacionado con la apreciación del pliegue central como elemento narrativo y era un resultado esperado debido a que el álbum *La ola* (Lee, 2008) forma parte de una trilogía de la autora donde experimenta con la narrativa visual a partir de la separación del pliegue central en la doble página para diferenciar dos mundos separados entre sus personajes.

Como se puede apreciar en la Tabla 5, este tamaño del efecto ha sido superior en el curso 23/24 ($d=3.08$) para la obra *Migrantes* (Watanabe, 2019) donde este elemento no tiene un efecto artístico tan relevante. En ambos cursos, el ítem C03 ha sido uno de los más destacados en los que el alumnado afirma que ha recibido una formación suficiente para el análisis del código visual y se eleva en 23/24 hasta un valor de $d=3.13$, siendo el más destacado en la comparativa entre cursos. El comportamiento del resto de ítems de este primer factor ha mantenido un comportamiento similar donde el alumnado afirma que es capaz de identificar la importancia de los elementos de la gramática visual referidas a las relaciones interpersonales: focalización mediante las opciones de contacto visual y perspectiva, distancia social a través del plano y actitud con las particularidades de la angulación en la forma en que los personajes representados interpelan a quien lee.

Asimismo, el segundo factor (FC2) relacionado con la importancia de la formación en alfabetización visual refuerza estos resultados que, pese a tener un tamaño del efecto menor en comparación, demuestra que el alumnado afirma en la toma de datos inicial que considera que esta formación es relevante en su proceso de aprendizaje y que, una vez realizada, se reafirman en dicha necesidad.

Tabla 5.

Resultados de la sección relacionada con la alfabetización visual curso 22/23

F	Ítem	M ₀	M ₁	DS ₀	DS ₁	t	gl	p	d
FC1	C09	6.72	8.19	2.34	1.32	-6.929	153	<.001	2.64
	C08	6.69	8.29	2.36	1.28	-7.689	153	<.001	2.58
	C07	6.42	8.25	2.34	1.39	-8.237	153	<.001	2.75
	C06	6.64	8.36	2.30	1.37	-8.140	153	<.001	2.62
	C05	7.11	8.53	2.11	1.22	-6.979	153	<.001	2.52
	C04	7.50	8.44	1.91	1.29	-4.865	153	<.001	2.40
	C10	7.81	8.76	1.89	1.28	-5.083	153	<.001	2.31
	C12	6.18	8.51	2.56	1.46	-9.372	153	<.001	3.08
	C03	6.31	8.37	2.70	1.35	-8.168	153	<.001	3.13
	C11	7.99	8.66	1.88	1.25	-3.620	153	<.001	2.29
FC2	C01	8.75	9.20	1.45	.92	-3.152	153	<.001	1.76
	C02	8.58	9.05	1.64	.97	-3.021	153	.001	1.92

Nota: M₀=media pretest. M₁=media retest. DS₀=desviación pretest. DS₁=desviación retest. t=valor de t. gl=grados de libertad. p=nivel de significatividad. d=tamaño del efecto medido por d de Cohen.

Resultados de la formación sobre álbumes sin palabras

En las Tablas 6 y 7 se presentan los resultados diferenciados para cada curso a partir de los valores descriptivos, nivel de significatividad y tamaño del efecto en línea con el apartado anterior. Se puede comprobar como todos los valores del tamaño del efecto tienen valores altos que indican que el alumnado inicialmente desconocía o tenía un conocimiento muy limitado de las particularidades de los álbumes sin palabras y que, una vez terminada la formación, han sido capaces de reconocer e identificar sus características discursivas.

En ambos cursos se observa un comportamiento similar con una alta significatividad entre las medidas antes y después de los dieciséis ítems diferenciados en tres factores. Dentro del primer factor, FD1, relacionado con los componentes artísticos en los álbumes sin palabras, el ítem D13 es el que muestra un tamaño del efecto mayor en ambos cursos (2.80 en el curso 22/23 y 3.13 en el 23/24) y en el que reconocen la importancia de los peritextos (títulos o textos informativos en la contracubierta, entre otros) en este tipo de obras de acuerdo con las aportaciones de Bosch (2014). Igualmente, el alumnado señala la importancia de identificar las alusiones a otras referencias (intertextuales o intericónicas) para comprender el mensaje narrativo de estas obras.

En ambas Tablas se observa un comportamiento similar con alta significatividad entre las medidas antes y después de los dieciséis ítems diferenciados en tres factores. Dentro del primer factor, FD1, relacionado con el análisis de los componentes artísticos en los álbumes sin palabras el ítem D13 es el que muestra un tamaño del efecto más destacado en ambos cursos (2.80 en el curso 22/23 y 3.13 en el 23/24) y en el que reconocen la importancia de los peritextos (títulos o textos informativos en la contracubierta, entre otros) en este tipo de obras de acuerdo con Bosch (2014).

Estos resultados se refuerzan en el segundo factor (FD2), vinculado con los ítems centrados con la educación literaria, especialmente en el ítem D05 para el que en ambos cursos ($d=2.33$ para el curso 22/23 y $d=2.55$ el 23/24) donde apuntan a la importancia de un lector activo para la construcción de significados. Este ítem es fundamental para la formación docente debido a que estas obras, que tienen un texto subyacente (Bosch, 2012) vinculado a su narrativa

visual, dejan un espacio completamente abierto para la mediación en el aula para la comprensión de la obra.

Tabla 6.

Resultados de la sección relacionada con los álbumes sin palabras curso 22/23

F	Ítem	M₀	M₁	DS₀	DS₁	t	Gl	P	d
FD1	D15	6.81	8.53	2.04	1.32	-8.468	128	<.001	2.31
	D14	6.87	8.57	2.07	1.20	-8.290	128	<.001	2.34
	D16	7.33	8.68	1.89	1.18	-7.239	128	<.001	2.12
	D13	5.03	8.39	2.52	1.37	-13.642	128	<.001	2.80
	D10	6.64	8.54	2.11	1.24	-8.574	128	<.001	2.53
	D09	6.60	8.57	2.12	1.38	-8.492	128	<.001	2.62
FD2	D07	7.84	8.91	1.69	1.23	-5.501	128	<.001	2.21
	D04	8.10	9.15	1.59	1.13	-5.865	128	<.001	2.03
	D01	8.10	9.25	1.71	1.04	-6.645	128	<.001	1.96
	D02	7.85	8.50	1.61	1.51	-3.181	128	.002	2.30
	D05	8.04	8.91	1.97	1.36	-4.239	128	<.001	2.33
	D06	8.09	8.95	1.78	1.20	-4.480	128	<.001	2.16
FD3	D08	5.77	8.65	2.42	1.13	-11.722	128	<.001	2.79
	D11	4.88	8.46	2.46	1.47	-13.718	128	<.001	2.97
	D12	5.72	8.47	2.39	1.30	-11.570	128	<.001	2.70
	D03	5.84	8.75	2.27	1.31	-11.808	128	<.001	2.80

Nota: M₀=media pretest. M₁=media retest. DS₀=desviación pretest. DS₁=desviación retest. t=valor de t. gl=grados de libertad. p=nivel de significatividad. d=tamaño del efecto medido por d de Cohen.

Tabla 7.

Resultados de la sección relacionada con los álbumes sin palabras curso 23/24

F	Ítem	M₀	M₁	DS₀	DS₁	t	gl	P	d
FD1	D15	7.09	8.08	2.17	1.73	-4.319	153	<.001	2.85
	D14	7.13	8.15	2.16	1.64	-4.501	153	<.001	2.81
	D16	7.36	8.41	1.93	1.56	-5.224	153	<.001	2.50
	D13	5.66	7.84	2.60	1.59	-8.650	153	<.001	3.13
	D10	7.05	8.45	2.16	1.38	-6.808	153	<.001	2.55
	D09	7.03	8.48	2.23	1.48	-6.665	153	<.001	2.71
FD2	D07	8.08	9.10	1.73	1.38	-5.673	153	<.001	2.23
	D04	8.27	9.29	1.77	1.27	-5.502	153	<.001	2.30
	D01	8.35	9.21	1.68	1.19	-4.899	153	<.001	2.19
	D02	8.01	8.88	1.60	1.50	-4.841	153	<.001	2.25
	D05	8.29	9.09	1.86	1.48	-3.924	153	<.001	2.55
	D06	8.51	9.14	1.64	1.47	-3.391	153	<.001	2.33
FD3	D08	6.01	8.65	2.67	1.35	-10.967	153	<.001	2.98
	D11	5.28	8.07	2.71	1.54	-10.889	153	<.001	3.18
	D12	6.14	8.37	2.50	1.44	-9.403	153	<.001	2.95
	D03	6.27	8.84	2.51	1.39	-1.630	153	<.001	2.99

Nota: M₀=media pretest. M₁=media retest. DS₀=desviación pretest. DS₁=desviación retest. t=valor de t. gl=grados de libertad. p=nivel de significatividad. d=tamaño del efecto medido por d de Cohen.

El último factor, FD₃, se relaciona con el conocimiento sobre las características de los álbumes sin palabras y en ambos cursos se obtienen elevados valores del tamaño del efecto para los ítems centrados en la diferenciación de los tipos de álbumes sin palabras (D11), identificación de la voz narrativa (D12) o su capacidad para valorar los álbumes sin palabras de forma general (D03).

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados de la práctica en la formación docente en ambos cursos, se alcanza el primer objetivo de la investigación, dado que se han producido diferencias estadísticamente significativas y con un elevado tamaño del efecto en todos los ítems. Estos siguen la línea de investigaciones precedentes de escritura creativa de un texto de acompañamiento de un álbum sin palabras para reforzar la importancia de la alfabetización visual (Martínez-Carratalá et al., 2024) y el conocimiento de los álbumes sin palabras en la formación docente (Martínez-Carratalá et al., 2025). Consecuentemente, la propuesta en la formación docente está alineada con la pedagogía de las multiliteracidades (New London Group, 1996; Báez-Bargellini y Meneses-Arévalo, 2023) y con los nuevos retos educativos de la legislación en Educación Primaria que incluyen las habilidades de comprensión y expresión multimodal en el desarrollo competencial del alumnado (Sanz-Trigueros, 2024). Por tanto, se debe formar a un profesorado capaz de identificar en los procesos de alfabetización las características comunicativas de obras multimodales. Como proyección de la tarea de escritura se proyectan el desarrollo de propuestas que pueden ir más allá del libro-álbum y aplicarse a cortos de animación muda o la unión entre poesía y segmentación de versos en viñetas.

El segundo objetivo propuesto, comprobar si se producían cambios en los resultados al modificar el álbum sin palabras para realizar dicha tarea, muestra que en ambos cursos la propuesta formativa produce aprendizajes similares. Estos resultados, indican que los contenidos y la estructura de las sesiones pueden ser replicables con otros álbumes sin palabras que mantengan un elevado componente estético y artístico en la transmisión de su mensaje narrativo. La formación entre la tarea inicial y final permite al alumnado apreciar las claves comunicativas de los álbumes sin palabras (Arizpe, 2013; Martínez-Carratalá, 2022; Pantaleo, 2023) y amplían el proceso formativo al reconocer la importancia de la gramática visual (Painter et al., 2013) en la comprensión lectora y la construcción de significados. Estos datos se han triangulado a partir de los documentos entregados por el alumnado y que forma parte de futuras investigaciones de carácter cualitativo y narrativo. No obstante, se ha apreciado una reducción del número de palabras en la escritura final en línea con la investigación previa donde el alumnado reflexiona sobre el propio proceso de escritura y la argumentación del texto empleado en función de los contenidos teóricos presentados en la fase formativa. De esta manera, se amplía la argumentación multimodal a partir de una escritura que incluye la capacidad objetiva de análisis del discurso de la obra en sus niveles narrativos y composicionales de la imagen que se amplía con la reconstrucción subjetiva de sus decisiones para incluir su bagaje cultural, social y personal en el sentido simbólico del texto.

En definitiva, las características discursivas del libro-álbum como texto multimodal que basa su mensaje comunicativo en la interdependencia de los modos visual y lingüístico supone un elemento de relevancia en la formación docente. La elección de los álbumes sin palabras posibilita una mayor apreciación de estas cualidades al dejar que el texto subyacente sea explicitado por el alumnado que vuelca sus saberes de la etapa formativa en la escritura. Entre las limitaciones de la propuesta se encuentra el que los resultados se circunscriben a una misma institución y titulación de grado, pero se proyecta su replicabilidad a través de los

documentos (lista de obras y cuestionario) en repositorios académicos de acceso abierto y con prospectiva de comparar los resultados mediante el desarrollo de la propuesta en otras instituciones.

Referencias

- 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. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767879>
- Báez-Bargellini, G., y Meneses-Arévalo, A. (2023). Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje: Revisión sistemática de la literatura entre 1996 y 2020. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.346
- Ballester-Roca, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 8, 75-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07
- Bosch, E. (2014). Texts and peritexts in wordless and almost wordless picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 71–90). Routledge.
- Bosch, E. (2015). La voz de los personajes en los álbumes sin palabras. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 9-19.
- Bosch, E. (2022). Si no lo has visto antes, no puedes verlo: Intericonicidad en álbumes y cómics sin palabras. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.275
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer, y M. Fitipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Banco del Libro-Gretel.
- Lee, S. (2008). *La ola*. Barbara Fiore Editora.
- López-Pena, Z. (2024). El tratamiento de la Multimodalidad en la Educación Infantil y Primaria. El caso español bajo el currículum LOMLOE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36(Especial), 111-121. <https://doi.org/10.5209/dill.98415>
- Martínez, P., y Juan, A. (2025). *Cada uno ve lo que sabe: una guía para aprender a mirar imágenes a través del álbum ilustrado*. Gustavo Gili Editorial.
- Martínez-Carratalá, F. A. (2022). Álbumes sin palabras: revisión teórica de los artículos publicados entre 1975-2020. *Ocnos*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746
- Martínez-Carratalá, F. A. (2026). Cuestionario conocimiento del alumnado en formación docente sobre el libro-álbum. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18244438>
- Martínez-Carratalá, F. A. y Rovira-Collado, J. (2024). Hibridismo literario, artístico y semiótico a partir del análisis de los álbumes de Manuel Marsol. *CAUCE. Revista Internacional De Filología, Comunicación Y Sus Didácticas*, 46(1), 71–93. <https://doi.org/10.12795/cauce.v46i1.23374>

- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2023). *Creencias del alumnado en formación docente sobre los álbumes sin palabras*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8110660>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S. y Rovira-Collado, J. (2025). Creencias del alumnado en formación docente sobre los álbumes sin palabras. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, e14, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e14.6156>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j16ou>
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Painter, C., Martin, J., y Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Equinox.
- Pantaleo, S. (2023). Reviewing the multifaceted complexity and potential of wordless picturebooks. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 61(2), 15-25. <http://doi.org/10.1353/bkb.2023.0020>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510
- Sanz-Trigueros, F. J. (2024). Formación inicial del profesorado de Lenguas extranjeras. Adecuación entre los referenciales de competencias y las titulaciones universitarias. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.109889>
- Serafini, F. (2023). How multimodality matters in children's literature scholarship. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(3), 245–256. <https://doi.org/10.1007/s44020-023-00046-2>
- Serafini, F., y Clausen, J. (2012). Typography as semiotic resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 12–29. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674697>
- Serafini, F., y Reid, S. F. (2024). Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 23(2), 330-350. <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>
- Taberero-Sala, R., y Colón-Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75). <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>
- Veryeri-Alaca, I. (2022). *Consumable reading and children's literature food, taste and material interactions*. John Benjamins Publishing Company.

Vouillamoz-Pajaro, N. (2024). Intertextualidad y literatura infantil. El diálogo entre textos en el estudio del álbum ilustrado. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura.*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.466

Watanabe, I. (2019). *Migrantes*. Libros del zorro rojo.

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

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado en colaboración dentro de las Redes de Docencia Universitaria “6216- Narrativas visuales y formación literaria en Educación Infantil” y “6348- Promoción y estudio del cómic infantil y juvenil en la formación docente” del Programa del ICE de la Universidad de Alicante.