



## Lectura multimodal y escritura creativa a partir del álbum ilustrado para la formación docente

### Multimodal reading and creative writing through picturebooks in preservice teacher education

Recibido: 15-04-2023 Aceptado: 06-06-2024 Publicado: 31-12-2024

**Francisco Martínez-Carratalá**

Universidad de Alicante  
franciscoantonio.martinez@ua.es

 0000-0002-0587-5063

**Sebastián Miras**

Universidad de Alicante  
sebastian.miras@ua.es

 0000-0002-4259-3890

**José Rovira-Collado**

Universidad de Alicante  
jrovira.collado@ua.es

 0000-0002-3491-8747

**Resumen:** El uso del álbum ilustrado para el trabajo de la lectura multimodal en todos los niveles educativos es una práctica adecuada que se ajusta a los nuevos planteamientos educativos y desarrolla tanto la competencia comunicativa como la literaria. El objetivo de esta investigación es confirmar la utilidad del libro álbum a través de un Taller literario realizado con alumnado universitario del Grado de Maestro en Educación Primaria, creando textos a partir de *La Ola* de Suzy Lee. Se parte de un diseño cuasiexperimental sobre una muestra no probabilística de 114 estudiantes, con datos recogidos antes y después de la intervención, con la primera sección de un formulario inicial validado de 17 ítems sobre el álbum y las relaciones entre texto e ilustración. Estos datos se amplían en la segunda recogida con otra sección de 5 ítems sobre la percepción del alumnado sobre en qué etapa consideran más conveniente el empleo en el aula de estos libros, los álbumes sin palabras y las diferentes relaciones entre texto e imagen (redundancia, complementariedad y contradicción). En los resultados del análisis cuantitativo la varianza para medidas repetidas ha mostrado diferencias estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) en los diecisiete ítems analizados

---

Citación: Martínez-Carratalá, F.A., Miras, S. & Rovira-Collado, J. (2024). Lectura multimodal y escritura creativa a partir del álbum ilustrado para la formación docente. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 34(2), 575-597. doi.org/10.15443/RL3425



Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

y un tamaño del efecto elevado en aquellos relacionados con el reconocimiento de sus elementos comunicativos y la importancia en la formación docente. Además, se incluye el análisis cualitativo de los relatos realizados para completar el álbum sin palabras, uno antes del taller y otro posterior, para confirmar que además estos últimos tienen mayor creatividad y aprovechan mejor las características del álbum. Se concluye confirmando la utilidad del álbum para el desarrollo de las competencias comunicativa y literaria, proponiendo la aplicación de estos talleres en las etapas escolares para confirmar la importancia de la creatividad y la lectura multimodal.

**Palabras clave:** álbum ilustrado, educación primaria, formación docente, comprensión lectora, escritura creativa.

**Abstract:** The use of the picturebooks for multimodal reading work at all educational levels is an appropriate practice that adjusts to the new educational approaches and develops communicative and literary competence. The objective of this research is to confirm the usefulness of the picturebooks through a literary workshop carried out with university students on the Degree in Primary Education, creating texts based on Suzy Lee's *Wave*. It is based on a quasi-experimental design on a non-probabilistic sample of 114 students, with data collected before and after the intervention, with the first section of a validated initial form of 17 items about picturebooks and the relationships between text and illustration. These data are expanded in the second collection with other section of 5 items on the students' perception of at what stage they consider the use of these books more convenient in the classroom, the silent picturebooks and the different relationships between text and image (redundancy, complementarity and contradiction). In the results of the quantitative analysis, the variance for repeated measures has shown statistically significant differences ( $p < .01$ ) in the seventeen items analyzed and a high effect size in those related to the recognition of its communicative elements and the importance in teacher training. The qualitative analysis of the stories made to complete the wordless picturebook is included, one before the workshop and another after, to confirm that the latter also have greater creativity and take better advantage of the characteristics of the picturebooks. It concludes by confirming the usefulness of the picturebooks for the development of communicative and literary skills, proposing the application of these workshops in school stages to confirm the importance of creativity and multimodal reading.

**Keywords:** picture books; primary education; teacher education; reading comprehension; creative writing.

## 1. Introducción

El presente estudio se centra en la aproximación a la lectura multimodal con el alumnado en formación docente en el Grado de Maestro en Educación Primaria en España, a través de un taller sobre álbumes ilustrados sin palabras. En el contexto actual, donde la comunicación se disemina en diferentes medios y con distintas peculiaridades en la articulación de sus modos, es fundamental que las futuras personas encargadas de la educación contemplen estas características con una capacidad crítica. En este sentido, la propuesta se enmarca en el área de la didáctica de la lengua y la literatura y en los principios pedagógicos formulados en el artículo 19 de la actual ley educativa, LOMLOE (Gobierno de España, 2020), en la que se indica que el fomento lector deberá comprender la alfabetización en diferentes lenguajes, medios y tecnologías. Esta cuestión se desarrolla también en el currículo de Educación Primaria (*Real Decreto 157/2022*, Gobierno de España, 2022) destacando la importancia de la aproximación en la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) a las diferentes microhabilidades (orales y escritas) para la comprensión, expresión y mediación de *textos multimodales*.

El desarrollo de estos planteamientos educativos coincide con la revisión académica (Serafini et al., 2020) que indica la necesidad de introducir la alfabetización multimodal y mediática dentro de las nuevas competencias del currículo educativo y en la formación docente (Cocchetta, 2018). Cabe destacar que el contexto para el desarrollo de la comprensión lectora abarca una mayor cantidad de estrategias metacognitivas para la construcción de significados dada la confluencia de distintos modos que integran la comunicación (Nash et al., 2023). Así, resulta crucial que en la formación docente se desarrollen las destrezas para su valoración crítica y el diseño de prácticas de composición multimodal (Stockman, 2022), que refuercen su aprendizaje en las aulas de Educación Primaria. Este proceso pedagógico de alfabetización múltiple (o *multiliteracidades*) parte de las contribuciones del New London Group (1996) que destacan la necesidad de desarrollar capacidades inferenciales en la integración de los diferentes modos (auditivo, espacial, gestual, lingüístico y visual) en el diseño de los diferentes medios de comunicación. En este caso, la investigación se centra en el área del aprendizaje lectoliterario y en la necesidad del fomento de estas habilidades metacognitivas en el análisis y selección de lecturas como un elemento clave de la formación docente (Díaz-Díaz et al., 2022) y no una carencia en su futura labor de mediación en el aula (Errázuriz et al., 2022).

Entre los textos multimodales más empleados en el ámbito educativo se encuentra el libro-álbum (también se emplea el término álbum ilustrado) para el desarrollo de la competencia lectora y literaria que, como desarrollan las diferentes aportaciones en la monografía de Ommundsen et al. (2022), pueden aplicarse en diferentes etapas educativas. Este tipo de libro, siguiendo las aportaciones de Bosch (2012), se define como: “una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (p.75). Atendiendo a esta definición, el álbum se compone de cuatro elementos para construir su discurso narrativo: *texto, imagen, materialidad del propio libro como objeto y secuenciación de las imágenes*. Así, entendido como *ensamble multimodal* (Maturana-Araneda, 2020), se comprueba cómo los diferentes modos tienen potencial comunicativo para crear el discurso de la obra, donde la materialidad (Veryeri-Alaca, 2018) y la secuencialidad de la narrativa gráfica en la estructuración del discurso y el discurrir de las páginas se contemplan como modos semióticos con significación propia, que necesita ser analizada y comprendida correctamente (Santiago-Ruiz, 2021).

Este tipo de obras han sido definidas por Bader (1976, p.1) como un “diseño total” donde uno de sus elementos clave es la interdependencia entre el texto y la imagen para construir su significado. Así, el interés en estos libros ha suscitado el interés desde diferentes ámbitos académicos como son las aportaciones desde los estudios literarios, artísticos y/o semióticos (Serafini & Reid, 2022). Por este motivo, uno de los elementos clave de la lectura de un álbum reside en el estudio y análisis de la interrelación entre los modos para que quien lee sea capaz de desarrollar sus habilidades inferenciales para comprender un texto multimodal que emplea sus diferentes modos para comunicar su mensaje estético-literario (Pantaleo, 2018). Dentro de la investigación académica, la identificación de las diferentes relaciones intersemióticas entre el modo lingüístico y visual ha centrado la atención de diferentes investigadores (Nodelman, 1988; Kümmerling-Meibauer, 1999; Van der Linden, 2015; entre otros) y que, como señala Sipe (2012), dichas modalidades crean diferentes grados de intervención de quien lee para la construcción de significados entre los dos modos.

Dentro de los diferentes estudios, la clasificación de Nikolajeva y Scott (2001) ha sido uno de los marcos de referencia para identificar cinco relaciones intersemióticas principales: simetría, realce o de ampliación, complementariedad, contrapunteo y contradicción. De manera simplificada, Colomer et al. (2018, pp. 89-90) proponen

tres relaciones que marcan esas distintas opciones de generación de un espacio interpretativo: redundancia, complementariedad y disyunción. En la relación redundante se produce una congruencia entre el mensaje textual e icónico, pese a que esta no es total, especialmente presente en los álbumes “imagiarios” destinados en los procesos de alfabetización inicial o emergente. En el polo opuesto, la relación de disyunción, equivalente a la de contradicción mencionada por Nikolajeva y Scott (2001) y cuya denominación se empleará en el resto de este estudio, se contradicen ambos. Es un caso extremo de la relación de contrapunteo (entre sus diferentes opciones, destaca la búsqueda de un empleo irónico entre la focalización interna y externa del acto de lectura). Entre estos dos polos, la relación de complementariedad propone que ambos códigos establecen una relación solidaria en el que el significado se produce mediante la ampliación y extensión en este proceso intermodal que, a su vez, resulta clave en las prácticas de mediación lectora en el ámbito educativo (Youngs & Kaiser, 2021).

Para que se produzca dicha construcción de significados, resulta necesaria la integración de capacidades de análisis del discurso propio de la obra y crítica a partir de las aportaciones personales (intertextuales y personales) para la comprensión de la obra (Fittipaldi, 2012). Así, Mendoza-Fillola (2001) identifica las diferentes acciones del intertexto lector para regular y ampliar la lectura literaria mediante la identificación, relación e integración de las alusiones a otros textos literarios. Sin embargo, estas precisiones necesitan de una concepción más amplia como textos multimodales, porque encontramos alusiones a otros referentes en la imagen mediante el proceso de intericonicidad (Bosch, 2022) y alusión al lenguaje de otros medios de comunicación o intermedialidad (Rajewsky, 2005). Así, las aportaciones de Sipe (2008, p.131) indican que este proceso de activación de conocimientos previos intertextuales en los álbumes muestra una concepción más globalizadora del texto como producto cultural y la amplitud de relaciones que quien lee puede establecer desde su bagaje experiencial con otros lenguajes (literarios, multimedia o artísticos).

Estas características del álbum como texto multimodal también han tenido un desarrollo teórico en la importancia del análisis semiótico de su narrativa visual con aportaciones como las de Painter et al. (2013) y Moya-Guijarro (2014) donde se hace énfasis en la importancia de estudiar el código visual en la construcción de sus significados. Este análisis se hace más relevante ante un tipo de narrativa visual concreto, como son los álbumes sin palabras, donde la ausencia de texto, que se encuentra implícito, debe ser

interpretado por quien lee. Este tipo de álbumes ha sido empleado principalmente en la investigación lingüística y en el ámbito clínico (Martínez-Carratalá, 2022), pero cuya perspectiva no contempla las implicaciones del código semiótico en la elaboración de respuestas como afirma Coderre (2019), señalando que por el hecho de no contener texto supongan una lectura menos compleja.

En el ámbito educativo, los álbumes sin palabras ofrecen la oportunidad de incorporación al aula en distintos niveles educativos como un tipo de lectura con capacidad transversal en el currículo con el que desarrollar diferentes competencias (comunicativas, sociales o cognitivas) como afirma Colón-Castillo (2023) dadas las particularidades de su narrativa. En este sentido, los objetivos de esta investigación se articulan a partir de la propuesta didáctica de escritura creativa de un texto de acompañamiento para un álbum sin palabras (Martínez-Carratalá & Rovira-Collado, 2022) en el que el alumnado en formación sea capaz de integrar las características discursivas y de análisis del libro-álbum en el desarrollo de su competencia multimodal. Por tanto, este objetivo se formula en dos vertientes: en primer lugar, identificar los conocimientos del alumnado acerca del reconocimiento de las características del álbum como texto multimodal. En segundo lugar, desarrollar una secuencia didáctica para el aprendizaje de la relación intermodal entre los elementos semánticos y semióticos en la construcción de significados a través de un álbum sin palabras.

## 2. Método

El diseño cuasiexperimental de la investigación (dado que la elección de la muestra es no probabilística) se realiza a partir del análisis de datos cuantitativos de las respuestas a un cuestionario global de 75 ítems con medidas repetidas y nuevas después de la experimentación. En este trabajo nos centraremos en 17 ítems de la primera sección del cuestionario (P01-P017), con preguntas sobre la lectura multimodal y el álbum ilustrado, con datos antes y después de la intervención educativa (*pre* y *postest*). Además, se recogen los datos de otra sección con 5 ítems en el que se pregunta al alumnado en formación sobre en qué etapa educativa (E01-E05) consideran que es más relevante el uso tanto del libro álbum. Finalmente, estos resultados se amplían con el análisis descriptivo y cuantitativo de los relatos realizados por el alumnado en el proceso de intervención.

## **Participantes**

La intervención se efectúa con 114 participantes matriculados en tres grupos diferentes de la asignatura *Didáctica de la lectura y la escritura* de cuarto curso en el Grado en Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Alicante, durante el curso 2022-2023, por lo que la muestra es no probabilística e intencionada. Como datos sociodemográficos podemos confirmar que el alumnado se encuentra principalmente en un rango de edad que oscila entre los 17 y 22 años (76.32%) y con mayor presencia de alumnado femenino (67.54%), siendo coherente con la tipología habitual de curso y titulación. Esta investigación cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Alicante (expediente UA-2023-04-24\_2).

## **Instrumentos**

Para la realización del estudio se crea un cuestionario *ad hoc*, validado por juicio de expertos y expertas del área de conocimiento y de otras universidades, que ha obtenido en sus diferentes medidas un valor adecuado de fiabilidad en los dos momentos de obtención de datos, obteniendo en la primera un valor Alfa de Cronbach de .89, aumentando en la medida después de la intervención ( $\alpha = .91$ ). Este cuestionario se ha elaborado con la herramienta de *Google Forms* [<https://forms.gle/b775CuQyJg28mX218>] y emplea una escala Likert de 11 puntos que oscilan del 0 (totalmente en desacuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo), siendo el 5 el valor neutro a las afirmaciones presentadas. Los datos fueron recogidos antes de la realización de la situación de aprendizaje (*pre*) e inmediatamente posterior a su realización (*post*) en el periodo correspondiente al primer cuatrimestre del curso 2022/23. El análisis se realiza mediante la comparación de medias repetidas y la prueba *t de student* para muestras relacionadas y para su tratamiento se emplea el programa SPSS.26. Para la recopilación de datos descriptivos y cuantitativos de sus relatos se ha empleado Excel.

En la Tabla 1 se muestra el conjunto de los 17 ítems (PO1-PO17) que abarcan las diferentes cuestiones esenciales en la formación docente centradas en los elementos principales del libro-álbum. Después de cuestiones generales (PO1-PO2), se hace énfasis en los ítems relacionados con la identificación de sus elementos clave de análisis como el texto, la imagen, la materialidad y la secuencialidad (PO3-PO7), la importancia de los conocimientos previos y del bagaje cultural para la activación del intertexto lector

(P08-P10) y el reconocimiento de las diferentes relaciones entre texto e imagen (P13-P17). Finalmente, el resto de los ítems matizan aspectos de interés para el análisis del álbum como texto multimodal adecuado para la educación literaria en su futura labor docente.

**Tabla 1:** Conjunto de ítems relacionados con los elementos de análisis del álbum

Ítem	Cuestión
P01	Considero que el álbum es un recurso fundamental en la educación literaria.
P02	Creo que he recibido una formación suficiente para la valoración de álbumes.
P03	Reconozco que el álbum es un soporte en el que todos sus elementos tienen potencial comunicativo.
P04	Considero que he recibido una formación suficiente para la valoración de los textos en los álbumes.
P05	Considero que he recibido una formación suficiente para la valoración de las imágenes en los álbumes.
P06	Considero que he recibido una formación suficiente para la valoración del formato material en los álbumes.
P07	Considero que he recibido una formación suficiente para la valoración de la secuencialidad en los álbumes.
P08	Considero fundamental que en mi futura selección de álbumes en el aula sus textos tengan relaciones intertextuales con otras obras literarias.
P09	Pienso que es fundamental que en mi futura selección de álbumes en el aula sus ilustraciones aludan visualmente a otras obras de arte.
P10	Opino que es fundamental que en mi futura selección de álbumes en el aula haya obras que aludan al lenguaje de otros medios de comunicación.
P11	Considero que es fundamental que en mi futura selección de álbumes en el aula haya variedad en las dimensiones materiales del libro.
P12	Creo que es fundamental que en mi futura selección de álbumes en el aula haya obras con diferentes unidades narrativas.
P13	Soy capaz de diferenciar las diferentes relaciones entre texto e imagen en el álbum.
P14	Considero que identificar las diferentes relaciones entre texto e imagen es fundamental en mi formación docente.
P15	Identifico la relación redundante entre texto e imagen.
P16	Identifico la relación complementaria entre texto e imagen.
P17	Identifico la relación de contradicción entre texto e imagen.

Fuente: elaboración propia



En la segunda recogida de datos se emplea una sección con 5 ítems en el que el alumnado, una vez adquiridos los conocimientos teóricos, debe reflexionar sobre en qué etapa educativa considera que es más importante emplear álbumes o álbumes sin palabras o en qué etapa seleccionarían álbumes con diferentes relaciones entre texto e imagen (redundancia, complementariedad o contradicción). Estas cinco cuestiones se plantean diferenciando entre Educación Infantil, Educación Primaria (diferenciando tres: 1º y 2º curso, 3º y 4º curso, 5º y 6º curso) y Educación Secundaria. De este modo, se pretende conocer si asumen diferentes grados de complejidad en la creación de itinerarios de lectura en su futura labor docente.

Para los datos descriptivos se cuantifican la extensión (número de palabras) de sus relatos antes y después de la realización de la secuencia didáctica, el tipo de texto escrito (prosa, prosa poética o verso), la identificación de relaciones intertextuales. Sobre su reescritura después de la intervención didáctica también se identifican el empleo de las diferentes relaciones entre texto e imagen y la temática que han empleado en sus relatos finales e integrando los conocimientos durante la etapa formativa.

### **Procedimiento**

La intervención educativa se estructura a través de la propuesta de escritura de un texto de acompañamiento para el álbum sin palabras *La ola* (2008) de la autora Suzy Lee y cuya trayectoria ha recibido diferentes galardones y en los que destaca el Premio Hans Christian Andersen de ilustración en el año 2022. En la primera fase de esta secuencia didáctica, el alumnado complementa el cuestionario (*pretest*) antes de abordar la primera tarea de escritura de un texto de acompañamiento a las diecisiete secuencias en las que está dividida esta narrativa visual. En esta primera escritura, el alumnado debía aclarar si empleaban relaciones intertextuales en sus relatos e identificarlos. Posteriormente, durante el periodo formativo se le presentan cuestiones relativas a la identificación de los elementos de análisis del libro álbum, los tipos de relaciones entre texto e imagen, el análisis semiótico en el álbum a partir de las aportaciones de Painter et al. (2013) que diferencian tres metafunciones (ideacional, interpersonal y textual) donde se pone especial énfasis en la función interactiva, el estilo de dibujo y el empleo del color para el análisis de los álbumes sin palabras siguiendo a Martínez-Carratalá y Cañamares-Torrijos (2024).

En la fase formativa se reflexionan sobre estas características en la obra escogida de Suzy Lee y las otras dos que componen *La trilogía del límite* (2014). Precizando estos aspectos al análisis en el aula de *La ola* (2008) se muestra la importancia de la disposición material y la encuadernación horizontal que prima el aspecto visual y paisajístico, así como la relevancia del valor metaficcional del pliegue central en su construcción discursiva. Este elemento es clave debido a que se presenta como un muro que no pueden sobrepasar inicialmente sus dos protagonistas (la niña y la ola del mar) y que posteriormente será vencida y cambiará la relación de los personajes (así como del entorno a través de la expansión del color azul en el paisaje a doble página). El estilo de la ilustración empleado por la autora se puede clasificar entre genérico y con detalles naturalistas que provocan una relación de proximidad con las situaciones representadas por quien lee. En cuanto a la secuencialidad, se emplea la doble página como unidad narrativa y no altera el espacio visual en el que se secuencian las imágenes para crear una mayor sensación de dinamismo en el primer encuentro de una niña (en la página izquierda) con el mar (en la página derecha).

Aplicando elementos de análisis multimodal, a partir de Painter et al. (2013), en el sistema ideacional se destaca la ausencia de marcos y donde se muestra a la protagonista al completo (tan solo se prescinden de partes de su cuerpo como representación del traspaso del pliegue central) y para el sistema textual se precisa que se emplea la clasificación de Bosch (2012) para señalar que se trata de un álbum sin palabras (no existe un texto intraicónico), pero que en diferentes secuencias la voz de la protagonista está silenciada (Bosch, 2015). Dentro del sistema interpersonal, las dimensiones de focalización destacan por el empleo de imágenes de oferta y una perspectiva no mediada que propicia una posición a quien lee como espectador de los hechos representados. Asimismo, en el cuerpo central de la obra no se producen alteraciones en la distancia social (se mantiene pública dado que observamos el cuerpo completo de los personajes y marca una separación con los eventos representados con quien lee a partir del plano). La única alteración relevante se encuentra en la portada de la obra donde se observa una angulación vertical contrapicada y con la niña dirigiéndose a quien lee (como si fuera el mar) y en la última ilustración que sitúa a quien lee desde un plano picado (a vista de pájaro) que sirve como salida y cierre. Finalmente, se destaca el valor de las guardas iniciales y finales y su alteración: inicialmente, solo aparece la arena y en las finales se muestran las conchas que la ola ha dejado a la protagonista (y que, metafóricamente, deja a quien lee).

Posteriormente a este periodo formativo, el alumnado debe reescribir su relato inicial empleando los conocimientos adquiridos y ampliando las cuestiones iniciales a la identificación de las relaciones entre texto e imagen que efectúan en las diferentes secuencias. Finalmente, el alumnado debe completar el cuestionario al finalizar la entrega de esta reescritura (*postest*), con ítems repetidos y otros nuevos. En suma, se contempla la escritura creativa desde un proceso de ocho fases en el que la iteración del proceso es el primer paso fundamental que Sawyer (2021) identifica y al que continúan otros siete como la ambigüedad sobre la tarea, exploración, emergencia, fracasos y callejones sin salida, deliberada e intencionada, reflexión consciente y la importancia de las restricciones. En este caso, se pone énfasis en la necesidad de proponer textos que tengan la capacidad de ampliar la experiencia lectora y transformar la interpretación del texto proporcionando un mayor espacio de construcción de significados.

### 3. Resultados

#### ***Resultados cuantitativos del cuestionario relacionado con los conocimientos del álbum***

En la Tabla 2 se muestran los resultados para el análisis de los diecisiete primeros ítems que coinciden en ambos cuestionarios y en el que se distinguen los valores de la media (M) y la desviación típica (DS) con diferentes subíndices los tres momentos de recogida de datos: 0 (*pretest*) y 1 (*postest*). Además, se incluye la diferencia entre los valores de las medias de cada ítem ( $dM = M_0 - M_1$ ). De la misma manera, se diferencian los valores de  $t_{(113)}$  y de significatividad  $p$  entre las medidas *pre* y *post* y se amplía su análisis a partir del valor del tamaño del efecto para cada uno de los ítems expresados por el valor de la  $d$  de Cohen.

**Tabla 2:** Resultados relacionados con el análisis de los elementos del libro álbum

Ítem	$M_0$	$M_1$	$dM$	$DS_0$	$DS_1$	$t$	$gl$	$p$	$d$
P01	8.70	9.43	-.73	1.41	.83	-6.52	113	.00	.65
P02	5.52	8.96	-3.44	2.62	1.07	-14.36	113	.00	1.86
P03	8.85	9.57	-.72	1.37	.83	-5.15	113	.00	.66
P04	5.68	9.03	-3.35	2.60	1.03	-13.78	113	.00	1.85
P05	5.82	9.13	-3.31	2.64	.99	-13.24	113	.00	1.82
P06	5.57	9.05	-3.48	2.68	1.07	-14.49	113	.00	1.86
P07	5.26	8.94	-3.68	2.70	1.08	-15.65	113	.00	1.95
P08	7.89	8.54	-.65	1.72	1.59	-3.91	113	.00	.39
P09	7.47	8.25	-.78	1.82	1.72	-4.10	113	.00	.44
P10	7.73	8.43	-.70	1.58	1.61	-4.91	113	.00	.38
P11	8.28	9.07	-.79	1.48	1.21	-5.22	113	.00	.59
P12	8.28	9.16	-.88	1.44	1.13	-6.01	113	.00	.69
P13	7.72	9.04	-1.32	1.52	.98	-8.19	113	.00	1.06
P14	8.55	9.32	-.77	1.34	.94	-6.03	113	.00	.68
P15	7.42	8.96	-1.54	1.79	1.30	-8.89	113	.00	1.00
P16	7.78	9.08	-1.30	1.66	1.18	-7.86	113	.00	.92
P17	7.23	9.19	-1.96	2.42	1.15	-8.79	113	.00	1.10

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el conjunto de ítems se han producido diferencias estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) entre el momento inicial y al finalizar la intervención didáctica. Asimismo, se han producido incrementos generales en el valor de la media entre ambas mediciones, oscilando entre 8.25 y 9.57, en el posttest, frente al inicio de la propuesta didáctica, en el que los valores oscilaban entre 5.26 y 8.85. Esto va unido a la disminución de la desviación típica de todos los ítems exceptuando el P10 que ha ascendido levemente (de 1.58 a 1.61). Para clarificar el análisis se realiza una comparación con aquellos ítems con un tamaño del efecto moderado (con un valor de la  $d$  de Cohen que oscila entre .20 y .80) y los que han tenido un valor alto ( $d > .80$ ). En primer término, se encuentran ocho ítems con un valor moderado como es la importancia que conceden al álbum en la educación literaria (P01,  $d = .65$ ) y que partía de un valor de la media inicialmente elevado ( $M_0 = 8.70$ ). Esta cuestión sirve para ejemplificar cómo el alumnado en formación reconoce el formato y la importancia de diferentes cuestiones generales como la importancia de sus elementos (P03), que en su futura selección haya variedad de presentaciones materiales del libro como objeto (P11) o de unidades narrativas determinadas por la secuencialidad (P12). Pese a que reconocen esa importancia, se

comprueba cuando se les pregunta específicamente si han tenido una formación que les capacite para su análisis, el tamaño del efecto es elevado como se aprecia en los ítems en los que deben reconocer si han recibido una formación suficiente para analizar el álbum (P02,  $d = 1.86$ ), sus textos (P04,  $d = 1.85$ ), sus imágenes (P05,  $d = 1.82$ ), el formato material (P06,  $d = 1.86$ ) o la secuencialidad (P07,  $d = 1.95$ ). De este modo, el alumnado es consciente de la importancia de estos aspectos, pero después de la intervención manifiestan su capacidad para comprender y analizar dichos elementos respecto a su formación previa.

De manera similar, se comprueba la misma situación cuando se les plantea de forma general la importancia en su formación de identificar las relaciones entre texto e imagen (P14,  $d = .68$ ), pero que cuando se les solicita que contesten si son capaces de realizarlo muestran un mayor desconocimiento (P13,  $d = 1.06$ ). Así, la intervención ha permitido que el alumnado sea capaz de identificar las relaciones entre texto e imagen y ser conscientes de cómo se relacionan el texto y la imagen de manera redundante (P15,  $d = 1.00$ ), complementaria (P16,  $d = .92$ ) y de contradicción (P17,  $d = 1.10$ ). En este análisis, también se ha producido un efecto moderado en el reconocimiento de la importancia de la inclusión de álbumes que hagan alusión a otras obras literarias (P08,  $d = .39$ ), obras pictóricas (P09,  $d = .44$ ) o al lenguaje de otros medios (P10,  $d = .38$ ).

### ***Adecuación del álbum a las etapas educativas***

Para ampliar la información de esta toma de datos en el cuestionario, se incluye una sección con cinco preguntas en el que se pregunta al alumnado en formación sobre en qué etapa educativa (E01-E05) consideran que es más relevante el uso tanto del libro álbum como del álbum sin palabras y qué tipo de relación entre texto de imagen consideran que es más apropiada para cada etapa (Tabla 3).

**Tabla 3.** Resultados relacionados con la mediación en el aula

Ítem	Ed. Inf		EP 1º y 2º		EP 3º y 4º		EP 5º y 6º		Ed. Sec	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>E01 Importancia álbum</b>	9.44	1.03	9.49	.77	9.25	.93	9.07	1.19	8.52	1.69
<b>E02 Impor. álbum sin palabras</b>	9.23	1.21	9.33	.97	9.11	1.06	9.03	1.16	8.80	1.53
<b>E03 Relación redundante</b>	8.76	1.90	8.69	1.73	8.18	1.82	7.68	2.10	7.20	2.47
<b>E04 Relación complementaria</b>	8.61	1.77	8.82	1.24	8.73	1.08	8.44	1.40	8.18	1.79
<b>E05 Relación de contradicción</b>	6.54	3.00	6.92	2.71	7.62	2.03	8.13	1.66	8.59	1.69

Fuente: elaboración propia.

Estas cuestiones se plantean solamente al finalizar la propuesta didáctica dado que, como han mostrado los datos anteriores, el alumnado no conocía con precisión cuáles eran sus características. De este modo, se observa que el alumnado en formación en Educación Primaria considera que el álbum (EO1) es un tipo de libro que puede resultar atractivo en las etapas iniciales, especialmente en Educación Infantil ( $M = 9.44$ ) y primeros cursos de Primaria ( $M = 9.49$ ), pero que a medida que avanza la edad del alumnado sus creencias sobre su potencial en el aula disminuyen pese a seguir mostrando un valor elevado para Educación Secundaria, aunque con una desviación mayor ( $M = 8.52$ ,  $DS = 1.69$ ). Curiosamente, esta percepción sobre la mediación con álbumes sin palabras (EO2) no disminuye de manera tan drástica en la etapa de Educación Secundaria ( $M = 8.80$ ,  $DS = 1.53$ ) por lo que la intervención les ha permitido profundizar en la variedad de títulos y temáticas propuestas durante las sesiones teóricas. Esta percepción confirma que el álbum sin palabras es un recurso para todas las etapas educativas.

También resulta interesante cómo son capaces de diferenciar el reto de la lectura de álbumes con diferentes relaciones entre texto e imagen y cómo consideran que su labor como futuros mediadores será secuenciar diferentes grados de dificultad para conformar el itinerario lector de su alumnado. Así, conceden a la relación de redundancia (EO3) una mayor importancia en las primeras etapas educativas como Educación Infantil ( $M = 8.76$ ,  $DS = 1.90$ ) y en primer y segundo curso de Primaria ( $M = 8.69$ ,  $DS = 1.73$ ), la relación de complementariedad (EO5) en primer y segundo curso de Primaria ( $M = 8.82$ ,  $DS = 1.24$ ) y tercer y cuarto curso de Primaria ( $M = 8.73$ ,  $DS = 1.08$ ) y, finalmente, la de contradicción (EO5) para los últimos cursos de Primaria ( $M = 8.13$ ,  $DS = 1.66$ ) y en Educación Secundaria ( $M = 8.59$ ,  $DS = 1.69$ ). Esta percepción confirma que la complejidad de los distintos tipos de interacción influye en la selección de lecturas de cada etapa.

### ***Resultados del análisis descriptivo de los elementos estructurales de los relatos***

En la Tabla 4 se desglosan una serie de descriptores que muestran algunas de las características referenciales de los 114 relatos escritos por el alumnado y la comparación entre las escrituras antes y después. Un primer aspecto que destaca es la reducción de la extensión media de cada relato que ha pasado de una media de 265.92 palabras a 113.67. Esto indica que sus opciones de escritura inicial empleaban un lenguaje que

describía la literalidad de la imagen frente a la reescritura en la que proponen una relación complementaria entre texto e imagen (64.76%) frente a otras opciones. Del mismo modo, también reconocen que el texto no es preciso en otras secuencias dado que el código visual ya tiene capacidad de narración por sí mismo. Hay que precisar que esta cuestión de identificación entre relaciones entre texto e imagen se introduce en la segunda escritura una vez que han recibido la formación y no antes, dado que no tienen capacidad de análisis sobre estas cuestiones sin un conocimiento previo. Otra puntualización terminológica se produce en la identificación entre la relación y texto como redundante en los fragmentos donde el alumnado describe literalmente la acción representada por sus personajes o simplemente emplea una onomatopeya (por ejemplo, cuando rompe la ola en la doble página). De manera complementaria, se ofrece en el Anexo de la investigación un enlace *Zenodo* donde se recogen veinte ejemplos de los relatos creados después del periodo formativo para concretar los resultados presentados.

**Tabla 4.** Resultados relacionados con el análisis de los relatos

Descriptores		Totales	%
<b>Número de palabras</b>	Primera escritura	30315	265.92
	Segunda escritura	12958	113.67
<b>Relación texto-imagen segunda escritura</b>	Redundante	472	24.36
	Complementaria	1255	64.76
	Contradicción	75	3.87
	Sin texto	136	7.01
<b>Tipo de texto primera escritura</b>	Prosa	103	90.35
	Prosa poética	6	5.26
	Verso	5	4.39
<b>Tipo de texto segunda escritura</b>	Prosa	71	62.28
	Prosa poética	11	9.65
	Verso	32	28.07
<b>Relaciones intertextuales</b>	Primera escritura	7	6.14
	Segunda escritura	36	31.58
<b>Temática segunda escritura</b>	Visita al mar	46	40.35
	Superación	46	40.35
	Nostalgia	14	12.28
	Relaciones personales	8	7.02

Nota: N=114, excepto para *Relación texto-imagen*: N=1938. Fuente: elaboración propia.

Estos datos se refuerzan con las diferencias entre los tipos de textos que hicieron en su primera escritura donde predominaba la prosa (90.35%) frente a texto poético que aumenta en las reescrituras tanto en prosa (9.65%) como, especialmente, en verso (28.07). De esta manera, la relación complementaria entre texto poético e imagen resaltan la capacidad para construir significados a partir de la creación de metáforas visuales. Finalmente, también se encuentra una mayor capacidad relacional con la aparición de un mayor número de referencias intertextuales en sus relatos que inicialmente se proponía en siete de ellos frente al aumento hasta treinta y seis relatos que hacen alusión a otros textos literarios (como alusiones a Pablo Neruda, Alfonsina Storni, Antonio Machado o Lewis Carroll) o elementos culturales (especialmente cinematográficos como *Toy Story* o *Coco*).

Una consecuencia derivada de estos cambios se materializa en el ofrecimiento a quien lee de un mayor espacio interpretativo en la relación entre texto e imagen, que les lleva a plantear temáticas centradas en la resignificación simbólica del límite central. En sus relatos, las opciones principales se centran en relatar el encuentro de la niña con la ola y ofrecen una interpretación literal de la narrativa (40.35%), pese a que con mayor precisión en el uso del texto. El resto de los textos han empleado este límite y la relación entre sus personajes para ofrecer una reinterpretación de la narrativa visual y donde la opción más empleada ha sido la representación del pliegue central como una barrera que superar (40.35%). Estas narrativas se han centrado principalmente en la superación de un miedo, la superación personal ante un reto, superar las barreras mentales o enfrentarse al primer día de escuela. En este grupo de relatos han resultado creativas algunas temáticas como la ola referida al habla para reflejar las dificultades de una persona con dislexia o contemplar la ola como una persona que practica el abuso sobre otra.

De manera menos frecuente, otros relatos (14 del total) se han centrado en diferentes sentimientos de nostalgia (de la niñez, del verano o del mar), pero principalmente se han centrado en representar simbólicamente la superación de un proceso de duelo (la ausencia de los abuelos o del padre) y donde destaca un ejemplo en el que el relato se centra en un recuerdo de una madre que está recordando los juegos de su hija fallecida. Con menor incidencia, otros 6 relatos se han centrado en relaciones personales de temática romántica en el que también se reflejan miedos por la pérdida, el desamor o la importancia del amor materno.



## 4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se aprecia que la intervención ha producido diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems del cuestionario y que aquellos con un tamaño del valor del efecto moderado se relacionan con las cuestiones generales del estudio. Estas cuestiones muestran que el alumnado en formación era consciente de la importancia del álbum en la educación literaria, pero que mostraban carencias cuando debían afirmar sobre sus capacidades de análisis a partir de sus conocimientos recibidos en su formación previa. La primera escritura del texto a partir de un álbum sin palabras es en cierta medida una comprensión literal del mismo, mientras que, en la segunda escritura, se muestra mayor intencionalidad estética, una vez comprendidos los mecanismos del álbum silente. De este modo, el alumnado ha expresado cómo el diseño de la intervención ha permitido alcanzar el objetivo de capacitar a estos futuros maestros para el análisis del libro álbum a partir de sus diferentes elementos (texto, imagen, materialidad y secuencialidad). A partir de esta intervención, el alumnado universitario ha expresado su capacidad para identificar cómo se relacionan dos modos como son el texto y la imagen, en el proceso de intermodalidad, para construir significados y reconocer la importancia del papel activo de quien lee para interpretar y desarrollar habilidades inferenciales. Pese a que ha tenido un efecto moderado, las personas participantes también expresan su capacidad para identificar la importancia de las relaciones intertextuales entendidas como alusiones a productos culturales (Sipe, 2008) y que suponen una oportunidad para ampliar la alfabetización a través de las aportaciones de disciplinas literarias, artísticas y semióticas (Serafini & Reid, 2022). De esta manera, los resultados confirman la consecución del primer objetivo de la investigación que era el reconocimiento de las características del álbum como texto multimodal.

En segundo lugar, la lectura de álbumes sin palabras refuerza la importancia del reconocimiento de la narratividad del código semiótico y como son un recurso transversal en la educación (Colón-Castillo, 2023). En este caso, el alumnado debe abordar una tarea de escritura de un texto de acompañamiento no porque la ausencia de texto produzca una menor calidad estético-literaria, sino para que reconozcan la complejidad de poner texto a un álbum que debe establecer una relación con las ilustraciones (Martínez-Carratalá & Rovira-Collado, 2022). Este texto subyacente (Bosch, 2012) del álbum sin palabras no debe materializarse sin un ejercicio de comprensión y

adquisición de conocimientos previos para que el texto escrito favorezca un espacio de indeterminación que estimule las habilidades inferenciales de quien lee. Esto confirma la necesidad de realizar dos procesos de escritura, para confirmar los aprendizajes sobre el medio. En este sentido, el alumnado desarrolla su competencia literaria ampliándola al código semiótico y realizan desde la praxis una propuesta didáctica que puede relacionarse con el desarrollo de producciones de textos multimodales sencillos como señala el currículum en Educación Primaria en el *Real Decreto 157/2022* (Gobierno de España, 2022). Así, la apreciación de los diferentes elementos que constituyen el álbum les permite una formación como futuros mediadores multimodales en el aula.

De esta manera, también se cumple el segundo objetivo de la investigación que pretende desarrollar estas capacidades a partir de una secuencia didáctica para el aprendizaje de la relación intermodal entre los elementos semánticos y semióticos en la construcción de significados del álbum. Este aprendizaje se cristaliza a través de los datos recogidos en la identificación de las diferentes relaciones entre texto e imagen, su capacidad de análisis de las dimensiones materiales y la identificación de las diferentes unidades narrativas en el álbum. De este modo, la aproximación a una práctica de composición multimodal (Stockman, 2022) les permite aproximarse a las relaciones de intermodalidad (Sipe, 2012) entre los modos semánticos y semióticos. Así, la capacidad para generar dentro del texto creado espacios de indeterminación con la mayor presencia del uso de la relación complementaria en sus producciones, les permite que en su futura labor docente sean capaces de reconocer las características del álbum como texto multimodal. En este sentido, la aproximación a partir del libro álbum a la comunicación multimodal puede ser transferida a las diferentes características de otros medios que emplean la integración multimodal para elaborar su discurso narrativo.

Entre las limitaciones del estudio se señala el tamaño de la muestra dada la propuesta de experimentación de la práctica para valorar su implantación con un mayor número de participantes en próximos cursos. Además, se puede optar por emplear otros álbumes sin palabras en distintos grupos, para investigar la dificultad de cada relato ilustrado. De este modo, a partir de las diferencias estadísticamente significativas de los resultados, la prospectiva es ampliar la muestra para consolidar esta propuesta de alfabetización multimodal a partir del álbum y confirmar su utilidad con otros álbumes y con alumnado de otros grados de la Facultad de Educación.

Recapitulando, las aportaciones de este estudio han permitido alcanzar los objetivos planteados al inicio y los resultados procedentes de la intervención didáctica han

arrojado diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En un contexto en el que la alfabetización y la comprensión de textos multimodales cobra relevancia en la investigación académica (Cocchetta, 2018; Serafini et al., 2020; Nash et al., 2023) y refuerza los postulados elaborados por New London Group (1996) en la necesidad de la incorporación de alfabetizaciones múltiples en el currículo educativo. De esta manera, los resultados de esta práctica educativa evidencian la importancia que el profesorado en formación otorga al aprendizaje de estos contenidos y la necesidad de transferencia a su futura labor docente. Adicionalmente, no solo la percepción de su formación resulta suficiente para consolidar este aprendizaje en el periodo analizado, sino la importancia de ponerles como protagonistas de esa práctica en la que desarrollan su capacidad competencial de expresión y comprensión de textos multimodales.

### **Agradecimientos**

Este trabajo se ha realizado dentro de la Red de Docencia Universitaria “5980- Guías de lectura de cómics y álbum ilustrado para la Educación Superior” (curso 2023-2025) del programa del ICE de la Universidad de Alicante.

### Referencias bibliográficas

- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. Macmillan Publishing Company.
- 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). 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](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.275)
- Cocchetta, F. (2018). Developing university students' multimodal communicative competence: Field research into multimodal text studies in English. *System*, 77, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.004>
- Coderre, E. L. (2019). Dismantling the “visual ease assumption:” a review of visual narrative processing in clinical populations. *Topics in Cognitive Science*, 12(1), 224-255. <https://doi.org/10.1111/tops.12446>
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., & Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Colón-Castillo, M.-J. (2023). El álbum sin palabras como recurso educativo transversal: Revisión y análisis del estado de la cuestión. *Revista Electrónica Educare*, 27, 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14480>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente: Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2967](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967)
- Errázuriz, M. C., Davison, O., & Cocio, A. (2022). Mediación lectora de profesores destacados de distintas disciplinas: ¿Qué podemos aprender de ellos?. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía Y Literatura*, 32(2), 307–325. <https://doi.org/10.15443/RL3218>

- 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. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Banco del Libro-Gretel.
- Gobierno de España (2020). LOMLOE. *Ley Orgánica 3/2020. de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. de 3 de mayo. de Educación*. BOE (30/12/2020), núm.340, ref. 17264, pp.122868-122952. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30>
- Gobierno de España (2022). *Real Decreto 157/2022. de 1 de marzo. por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria*. BOE (02/03/2022), núm.52, ref. 3296, pp.24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/>
- Kummerling-Meibauer, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony: The relationship between pictures and text in ironic picture books. *The Lion and the Unicorn*, 23(2), 157-183. <https://doi.org/10.1353/uni.1999.0024>
- Lee, S. (2008). *La ola*. Barbara Fiore Editora.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Barbara Fiore Editora.
- Martínez-Carratalá, F. A. (2022). Álbumes sin palabras: revisión teórica de los artículos publicados entre 1975-2020. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.1.2746](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746)
- Martínez-Carratalá, F. A., & Cañamares-Torrijos, C. (2024). Las relaciones interpersonales y parasociales en las *Frog Stories* de Mercer Mayer: un análisis semiótico multimodal. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353885>
- Martínez-Carratalá, F. A., & Rovira-Collado, J. (2022). Álbumes sin palabras y creatividad: propuesta didáctica para los grados de Educación Infantil y Primaria. *Journal of Literary Education*, (6), 28-49. <https://doi.org/10.7203/JLE.6.24341>
- Maturana-Araneda, C. L. (2020). Configuración de ensambles intersemióticos en literatura infantil multimodal chilena: el discurso adulto articulado en el significado multimodal para niños. *Discurso & Sociedad*, 14(3), 661-682. Recuperado de: <http://www.dissoc.org/es/ediciones/v14n03/DS14%283%29Maturana.pdf>

- Mendoza-Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moya-Guijarro, A. J. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children: A systemic functional approach*. Equinox.
- Nash, B. L., Dunham, H., Murdter-Atkinson, J., & Wetzel, M. M. (2023). A culturally sustaining approach to multimodal literacies: building from students' funds of knowledge in field-based teacher education. *Literacy Research and Instruction*, 0(0), 1–25. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2153766>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Ommundsen, A. M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.) (2022). *Exploring challenging picturebooks in education: international perspectives on language and literature learning*. Routledge.
- Painter, C., Martin, J., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Equinox.
- Pantaleo, S. (2018). Learning about and through picturebook artwork. *The Reading Teacher*, 71(5), 557–567. <https://doi.org/10.1002/trtr.1653>
- Rajewsky, I. O. (2005) Intermediality. intertextuality. and remediation: a literary perspective on intermediality. *Intermedialities*, 6, 43–64.
- 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](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510)
- Sawyer, R. K. (2021). The iterative and improvisational nature of the creative process. *Journal of Creativity*, 31, 100002. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2021.100002>

- Serafini, F., Moses, L., Kachorsky, D., & Rylak, D. (2020). Incorporating multimodal literacies into classroom-based reading assessment. *The Reading Teacher*, 74(3), 285– 296. <https://doi.org/10.1002/trtr.1948>
- Serafini, F., & Reid, S. F. (2022). Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's Literature in Education*, 43(1), 4–21. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9153-0>
- Stockman, A. (2022). *The writing workshop teacher's guide to multimodal composition (6-12)*. Routledge.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.
- Veryeri-Alaca, I. (2018). Materiality in picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks*. (pp.59- 68). Routledge.
- Youngs, S., & Kyser, C. (2021). Bringing form, content and aesthetics together: preservice teachers reading contemporary picturebooks and designing multimodal responses. *Literacy Research and Instruction*, 60(3), 264–300. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1822472>

### **Anexo**

Enlace *Zenodo* con veinte relatos creados por el alumnado participante: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13138114>