SEMIÓTICA DE MICROTEXTOS MULTIMODALES: DE LOS LIBROS INFORMACIONALES AL CONOCIMIENTO EN RED[1]

SEMIOTICS OF MULTIMODAL MICROTEXTS: FROM INFORMATIONAL BOOKS TO NETWORKED KNOWLEDGE

Eva ÁLVAREZ RAMOS
Universidad de Valladolid
evamaria.alvarez.ramos@uva.es

Manuel Francisco ROMERO OLIVA
Universidad de Cádiz
manuelfrancisco.romero@uca.es

Resumen: El presente estudio se centra en el análisis del nuevo paradigma social centrado en códigos y mensajes estéticos de las comunicaciones de masa emergentes, en general; y en la proliferación editorial de los llamados libros ilustrados de no ficción, caracterizados por la integración de texto e imagen y los epitextos virtuales que emergen a partir de ellos, en particular. La metodología surge de las aportaciones teórico-prácticas que ofrece la semiótica social y multimodal, diferenciada en dos fases: una, análisis documental de corpus bibliográfico (n= 128); y, dos, estudios de relaciones semióticas que se producen entre el texto y la imagen. Pretende dejar de manifiesto cómo se producen las interacciones multimodales en la transferencia de la información y cuáles son las tipologías más empleadas para la consecución del conocimiento.

Palabras clave: Micronarrativa multimodal. Libro informacional. Literacidad multimodal. Conocimiento en red.

Abstract: This article is an analysis of the new social paradigm focused on codes and aesthetic messages of emerging mass communications. In particular, it addresses the proliferation of the so-called illustrated non-fiction books, characterized by the

[1] Aportación realizada en el marco del Proyecto de I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (PID2021-126392OB-100) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación; del Grupo de Investigación Consolidado Microrrelato Hipermedial y otras microformas narrativas literarias. Paradigma estético de la cultura texto-visual en la Red (MiRed) (G20/3-02); y del Grupo de Investigación e Innovación Educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura (HUM-1041); de igual manera el trabajo se vincula a la estancia de investigación posdoctoral realizada por la Dra. Álvarez Ramos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz y financiada por las Ayudas del Plan de Movilidad del Personal Investigador de la Universidad de Valladolid y cofinanciadas por el Banco Santander (2022), y a la estancia de investigación posdoctoral del Dr. Romero Oliva en la Facultad de Educación, Campus de Segovia, de la Universidad de Valladolid (2022).

© UNED. Revista *Signa* 33 (2024), pp. 131-155
DOI: *https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.38817*
ISSN digital: 2254-9307. Papel: 1133-3634. CD-ROM: 2951-8687

integration of text and image and the virtual epitexts that emerge from them. The methodology arises from the theoretical-practical contributions offered by social and multimodal semiotics, distinguishing two phases: one, documentary analysis of bibliographic corpus (n = 128); and, two, study of the semiotic relationships that occur between text and image. It aims to show how multimodal interactions occur in the transfer of information and what are the typologies most used to achieve knowledge.

Keywords: Multimodal micronarrative. Informational book. Multimodal literacy. Networked knowledge.

Tengo seis honestos servidores
(Que me enseñaron todo lo que sé);
Se llaman Quién, Porqué y Cuándo
Y también Cómo, Dónde y Qué.
(Kipling, 2002: 108)

1. INTRODUCCIÓN: HACIA UNA SEMIÓTICA SOCIAL EN LA RECEPCIÓN DE MICROTEXTOS MULTIMODALES

Inmersos en una sociedad volátil, heredera del sistema líquido y cambiante descrito por Bauman (2003), la contemporaneidad cultural "se representa mejor con una metáfora gaseosa donde millones de moléculas enloquecidas chocan y rebotan entre sí" (Scolari, 2001: 183). El sistema mediático actual promueve la viralización, el consumo y la cultura del *snack*: breve, fugaz, fragmentaria y remixable, entre otras características (Scolari, 2021); variables de las que no puede deshacerse ni la lectura ni la escritura y por ende el aprendizaje.

La miniaturización y la brevedad del mensaje buscan la interacción en el mundo digital, convirtiendo la red en una nebulosa de microtextualidades (Ródenas, 2009) que afecta al hecho literario y ponen así "en entredicho los tradicionales roles asumidos por el lector y por el escritor, en primer lugar, y seguidamente, por editores y mediadores" (Álvarez Ramos y Romero Oliva, 2018: 71).

En el marco de galaxias fugaces, en el que se ubica la recepción, y su directa vinculación con la metáfora scolariana, puede parecer que, en ocasiones y basándonos en los sistemas analógicos de construcción y transmisión de la información, se disperse el contenido en un cúmulo de mensajes diversos, canalizados por distintos medios y en lenguajes múltiples que bombardean al lector sumiéndole en una lectura alineal, de profundidad inconcreta y ubicua en una red de nódulos informacionales (*ad infinitum*). Más si se tiene presente el modelo teórico dictado por Van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch y Van Dijk (1978), donde se concluye que el cometido es la comprensión de la macroestructura textual, es decir, de la estructura semántica del conjunto del texto (Van Dijk, 1977, 1978, 1980). No debe, sin embargo, olvidarse la superestructura, puesto que la organización de la información en el rizoma digital es fundamental para la construcción

del significado. Las dos estructuras interactúan para facultar la elaboración de inferencias y la activación de hipótesis tan necesarias en la decodificación del mensaje y su comprensión. Estas hibridaciones demandan el desarrollo de estrategias nuevas, como las lectoras, debido a que se enfrenta a una mezcolanza de códigos semióticos que interactúan entre sí (Álvarez Ramos, 2020a). De obligada necesidad es que "the reader to navigate and interpret these texts in new ways, drawing upon their understandings of traditional print-based texts and their knowledge of visual images and design elements" (Serafini, 2012: 29).

La semiótica aborda este paradigma, entre otras líneas de estudio, centrándose en los códigos y mensajes estéticos y en la problemática de las comunicaciones de masa emergentes —canales de comunicación y grupos productores que elaboran y emiten determinados mensajes como medios industriales (Eco, 2011)— y llega a concretarse en la interpretación del lenguaje y del significado como semiótica social (Halliday, 1979). De este modo, la comunicación contemporánea mediada por tecnologías digitales configura "espacios de prácticas, textos, discursos y agencias que han llevado a la teoría semiótica social […] a construir un nuevo edificio teórico y analítico" (Pérez, 2013: 30). Tomando como referencia la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1994), en donde "el significado se construye socialmente, se activa biológicamente (formas de vida) y se intercambia a través de canales físicos" (Halliday, 2017: 185). Asistimos a la creación de un *ecosistema* o *ambiente ecológico* que Bronfenbrenner (2001) configura a partir de las variables "Proceso-Persona-Contexto-Tiempo". Así, el ser humano participa de su entorno y se impregna de una cultura de masas donde los medios de comunicación y las plataformas de contenidos ejercen su dominio, generando una cultura —como fenómeno y práctica social (Kress, 2010)— que organiza y modela los medios materiales en una gama de sistemas de creación de significados —modos— vinculados a las necesidades de diferentes comunidades (Kress y Van Leeuwen, 2001). Es en estos términos donde se ubica la presente investigación, enfocada a la práctica social analógica, pero con proyección a la digital, al aproximarnos al libro informacional configurado entre microtextos e imágenes en red.

La proliferación editorial de los llamados libros ilustrados de no ficción o informacionales (Duke, 2004) provoca una nueva "concepción del libro en todos sus niveles, desde el concepto de autoría, hasta su materialidad proponiendo una nueva experiencia de lectura" (Sampériz *et al.*, 2020: 74). Un legado propio de corrientes como el cientifismo, el positivismo y el racionalismo (Lartitegui, 2018), que constituyen un estilo de divulgación científica dirigido a jóvenes lectores (Alexander y Jarman, 2018) desde una novedosa consideración de *libro-objeto* o *libro-arte* (Colman, 2007; Tabernero, 2019), en donde confluyen imagen y texto, en continuas correlaciones intersemióticas mediante la transposición y la pluralidad de factores —arte, pintura, música, cine, literatura…—, que intervienen en la experiencia estética (Albaladejo, 2016). Asistimos, pues, a una concepción de lectura fragmentada y microtextual que provoca la curiosidad

e indagación intertextual hacia un universo de información mucho más amplio y generado a través de lo híbrido.

El auge editorial y el desarrollo de investigaciones de obras caracterizadas por la integración de texto e imagen nos sitúan en la reflexión de incluir los libros ilustrados de no ficción (LINF) o informacionales (Duke, 2004) en el marco del estudio. Comunicación, aprendizajes, multimodalidad desde la semiótica social (Bezemer y Kress, 2015) son elementos que emergen en el análisis de los epitextos virtuales que surgen a partir de estos libros que, durante las últimas décadas del siglo XX, han sido caracterizados, entre otros aspectos (Baró, 2000), por la proliferación de sus temas y enfoques, junto con la especificación de los contenidos; por las ilustraciones aparecidas junto al texto; por la preponderancia del elemento visual y estético; por su propósito de estimular, no solo informar; y, sobre todo, por la incorporación de elementos añadidos, como recursos interactivos tales como el *pop-up*, pestañas desplegables, etc., sin olvidar, el especial carácter que adopta lo verbal con una clara tendencia a la miniaturización (al *snack*) y al fragmento. La similitud de los mismos, por tanto, con el formato digital es más que obvia y se constata en aspectos tales como la fractalidad, el fragmentarismo, la brevedad, la multimedialidad e incluso la interactividad, si se tienen presente los formatos móviles mencionados. Cobra vida la metáfora bourriaudiana del 'semionauta', que inventa recorridos entre los signos y los "elabora como sujeto […]. Recorta fragmentos de significación, recoge muestras: constituye herbarios de formas" (Bourriaud, 2009: 59).

Se toma contacto con modelos narrativos que construyen mentes multitarea, poliperspectivistas y fraccionadas (Álvarez Ramos, 2023), adecuadas al formado digital, al recorrer los caminos semióticos de lo icónico-verbal y de lo fragmentario.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación toma como referencia las aportaciones teórico-prácticas que ofrece la semiótica social y multimodal (Maturana y Ow, 2016), al separar el concepto de texto del mero dominio del discurso y entenderlo en términos de práctica social (Kress, 2010). La cultura, en función de las prácticas sociales y sus demandas, establece procedimientos variados a la hora de formular o establecer el significado (Kress y Van Leeuwen, 2001). El empleo de diferentes formas o medios representa que los significados se formulan de maneras heterogéneas según los tipos de representación en los que se expresan. En la semiótica social multimodal "la creación de significados, además de social, es inherentemente multimodal, pues ocurre no a través de uno, sino de los múltiples recursos semióticos disponibles en una cultura" (Flores Solano, 2021: 3).

Se acota el campo de estudio con la intención de concluir con unos resultados más concretos y contextualizados, para lo cual se opta por centrarse en exclusiva en el libro informacional ilustrado enfocado a la igualdad de género. Esta puntualización no debe ser tomada como reduccionista, puesto que nos permitirá enlazar de manera más certera

los usos semióticos —la vinculación entre el código y el mensaje, y entre el signo y el discurso (Eco, 1973)— en una práctica social concreta.

El abordaje metodológico se ha visto segmentado en dos fases claramente delimitadas. Por una parte, se ha llevado a cabo un estudio bibliográfico y documental que faculte, siguiendo lo pautado por Cardona (2002), localizar, identificar y analizar libros informativos de no ficción[2]. Lo que conlleva la selección del material de estudio, la revisión y el descarte de las fuentes no pertinentes, el cotejo y la distribución de lo dispuesto para facilitar la interpretación.

Con posterioridad y siguiendo un método analítico, se fragmenta la información, en las variables pertinentes a esta investigación, para poder, finalmente, realizar un análisis sistémico del objeto de estudio, que nos muestre, en los libros ilustrados informacionales, cuáles son las relaciones semióticas que se producen entre el texto y la imagen, qué tipo de textualidad e iconicidad priman —tanto a nivel cualitativo como cuantitativo— y cómo se estructura dicha información a nivel cognoscitivo. La finalidad principal es mostrar cómo la ubicación del contenido en el formato analógico guarda una estrecha relación con las formas simbióticas digitales que ya hemos mencionado. Igualmente, se pretende poner en evidencia la variabilidad en las formas a la hora de transmitir la información, qué papel desempeña la imagen en los procesos comunicativos y cuáles son las jerarquías que priman en la organización de la información dependiendo de qué contenido se quiera hacer llegar.

2.1. Variables del estudio

De acuerdo con la clasificación considerada por Garralón (2013), se han tenido presentes las siguientes variables: organización de la información —distribuida en 9 niveles—[3], tipologías textuales —4 subgrupos—. Para la función de la imagen —7 subgrupos— se ha seguido la taxonomía de Rodríguez Diéguez (1977); y como novedad se ha añadido una variable icónica cuantitativa y una cualitativa generalista —3 niveles en ambos casos— por la especial importancia que la imagen tiene en el LINF en particular y general en los procesos de codificación y comprensión de la información.

[2] Parte de los datos de este análisis forman parte de una investigación anterior (Álvarez Ramos, Mateos Blanco y Fernández Tijero, 2023). En esta ocasión se han ampliado los libros objeto de estudio y se ha atendido a otros ítems, como la función de la imagen, profundizándose, asimismo, en la interdependencia entre lo icónico y lo textual y la función social del contenido.

[3] Ana Garralón se basa en la distribución elaborada por Cartes y Abramhason, *Nonfiction for Young adults from delight to wisdom* (1990).

Organización de la información	Función de la imagen	
alfabética orden cronológico comparación/contraste acumulación enumerativa problema/solución pregunta/respuesta de lo simple a lo complejo narración	motivadora vicarial catalizadora informativa explicativa facilitadora/redundante estética	
Tipología textual	Valor cuantitativo	Valor cualitativo
divulgación narrada divulgación visual narrativa divulgación visual documental divulgación tridimensional activa	primaria secundaria terciaria	ilustrativa educativa mixta

Imagen 1. Variables del estudio basadas en Garralón (2013) y Rodríguez Diéguez (1977).

Conviene precisar cuáles son las principales características de los ítems seleccionados y dónde se insertan las divergencias que les hacen constituirse como variables únicas.

2.2. Organización de la información

Dentro de la organización de la información, el orden de los contenidos, ora alfabéticamente, ora cronológicamente, es un recurso usado que contribuye a la jerarquizar el contenido. Si bien la cronología trae adscrita una organización cognoscitiva más ágil tanto en los casos señalados como en la vida diaria o como en los procesos históricos (Matozzi, 1988). De semejante forma el orden temporal se relaciona con un nutrido grupo de conceptos primarios tales como la sucesión, la mudanza o la duración (Stow y Haynd, 2000). También se observa el orden escalonado del contenido en la organización de lo simple a lo complejo. La prelación en todos los protocolos de estas estructuras activa las rutinas de pensamiento y contribuye a su desarrollo.

La acumulación y la enumeración se asientan en la tendencia humana ancestral de hacer listas (Goody, 1985 y 1993; Watson, 2013) y, en todo caso, "reflejan el impulso cognitivo natural a enumerar y ello explica su precoz aparición, tanto desde el punto de vista histórico como cognitivo" (Teberosky y Sepúlveda, 2017: 155). Forman parte de las operaciones cognitivas que facultan la clasificación y categorización en pro del aprendizaje.

Los tándems problema/solución y pregunta/respuesta comparten estructura superficial —y muchas veces profunda— al originar la información bien en un conflicto, bien en una cuestión, en todo caso buscan dar réplica a un asunto dialectico pendiente. La cuestión puede considerarse como uno de los planteamientos que permiten los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz (Morón, 2015) al contribuir a que los discentes construyan su propio aprendizaje (Ausubel, 1978). La resolución de problemas es una de

las metas en el ámbito educativo relacionado intrínsecamente con la meta de hacer al alumno —al lector en este caso— protagonista de su propio aprendizaje mediante la ansiada enseñanza de aprender a aprender.

Por su parte, la comparación y el contraste son destrezas del pensamiento que facilitan, de nuevo, la organización del conocimiento. Del mismo modo ayudan a caracterizar las cosas al poder equiparlas entre sí poniendo en evidencia sus similitudes o divergencias.

De lo simple a lo complejo refleja la estructura básica del aprendizaje, más si tenemos presente que la consciencia no se activa solo al final del proceso, sino que lo hace a lo largo del curso del pensamiento, de la acción o del conocimiento (Morin, 1994).

Por último, la novena estructura, la narración, estrechamente vinculada al devenir humano, engloba o puede contener algunas de las categorías organizativas mencionadas. Su desarrollo cronológico —o al menos el tiempo secuencial de la acción—; el surgimiento del conflicto o problema al que se le da solución; la enumeración o acumulación de tramas, subtramas… dan cuenta de ello.

2.2.1. Tipología textual

Detrás del esquema tipológico textual se insertan cuatro paradigmas divulgativos. Los tres primeros se articulan en una concatenación de sentido emergente que nos lleva a una mayor profundidad tanto en la forma como en el fondo de la información. En el primer estadio se ubica la divulgación narrada, aquella que utiliza la secuencia narrativa para la transmisión de la información. Se configura como un formato efectivo al imitar estructuras textuales tipo de los géneros ficcionales y al aproximar al receptor a los contenidos mediante un género, el narrativo, consustancial al ser humano.

Facilita, del mismo modo, el acercamiento a realidades más complejas o menos próximas al receptor. A continuación, se muestra un ejemplo extraído de la colección Mujeres extraordinarias, *Amelia Earhart*:

> Nací un verano día de verano de 1897 en las doradas llanuras de Kansas, en Estados Unidos. como mis padres no tenían mucho dinero, pasé casi toda mi infancia con mis abuelos, que tenían una bonita mansión situada entre campos de grano.
>
> De pequeña todo el mundo esperaba que jugara a muñecas como se suponía que tenían que hacer todas las niñas. Pero a mí eso no me gustaba. **Prefería mil veces salir al campo a cazar ranas, subirme a los árboles o jugar con mi hermanita Muriel**. Juntas, nos pasábamos el día imaginando emocionantes aventuras. A veces, incluso demasiado emocionantes (Lloret Blackburn y Wuji House, 2017: s. p. [La negrita es del original]).

Imagen 2. Divulgación narrativa. *Amelia Earhart* (2017). ©Víctor Lloret Blackburn ©Wuji House ©Salvat.

Imagen 3. Divulgación narrativa visual. *Amelia Earhart* (2018). ©VV. AA. ©Susaeta.

Las representaciones narrativas son, de igual forma, características de la divulgación visual narrada, si bien la imagen cobra un papel más activo tanto en cantidad como en calidad.

> **Amelia Earhart (1897-1937)**
> Pionera de la historia de la aviación
>
> Esta americana llamaba la atención en su infancia por su carácter intrépido y porque lo que le gustaba eran "cosas de chicos". A los 23 años vio un espectáculo aéreo que le encantó; más tarde, cuando la llevaron a sobrevolar la ciudad de Los Ángeles, sintió que volar era lo que quería hacer de allí en adelante (VV. AA., 2018: 68).

El isomorfismo narrativo se entrevé, igualmente, en la divulgación visual documental, a pesar de que las variantes son representativas. Estamos ante un narrador mucho más alejado del receptor, menos implicado y personal. Hay una querencia hacia lo descriptivo. El lenguaje empleado es bastante más técnico y muestra la información de manera aséptica, sin entrar en valoraciones ni ornatos (Garralón, 2013), como puede verse a continuación:

> **Amelia Earhart**
> Aviadora
>
> Fue una aviadora estadounidense, famosa por sus marcas de vuelo y por intentar llevar a cabo el primer viaje aéreo alrededor del mundo sobre la línea del ecuador.
> […]

> En 1937 realizó el primer viaje en solitario desde Terranova hasta Gran Bretaña. Se convirtió en la primera mujer en hacer un vuelo en solitario sobre el Atlántico. Estableció la distancia ininterrumpida más larga volada por una mujer y en el menor tiempo (VV. AA., 2019: 3).

Su lenguaje icónico es amplio y heterogéneo. Se debe resaltar esa tendencia a la miniaturización de lo textual que a modo de bocado o *snack* le es suministrado al lector como mordisco informacional. Se visualiza la elasticidad de la estética del laconismo, "a mayor brevedad, mayor intensidad, a menor extensión, mayor intención" (Navarro Romero, 2009: 469). El código textovisual de los LINF se ve mutado de forma progresiva según se asciende de nivel, abreviando lo verbal y ampliando la imagen, no en exclusiva en los niveles cuantitativos, sino en su variedad, calidad y función.

Amelia Earhart
Aviadora

Atchison, Kansas (Estados Unidos), 24 de julio de 1897 – desaparecida en el océano Pacífico el 2 de julio de 1937

Fue una aviadora estadounidense, famosa por sus marcas de vuelo y por intentar llevar a cabo el primer viaje aéreo alrededor del mundo sobre la línea del ecuador.

Sus aviones

Kinner
Fue su primer avión. Le puso de nombre *el Canario* por su color amarillo chillón.

Fokker F VII
En 1928, junto a los pilotos Wilmer Stultz y Louis Gordon, atravesó con esta nave el océano Atlántico.

Lockheed Vega
En 1937 realizó el primer viaje en solitario desde Terranova hasta Gran Bretaña. Se convirtió en la primera mujer en hacer un vuelo en solitario sobre el Atlántico. Estableció la distancia ininterrumpida más larga volada por una mujer y en el menor tiempo.

Lockheed Electra 10 E
Fue su último avión. Lo pilotaba cuando desapareció al sur del Pacífico mientras intentaba culminar la travesía alrededor del mundo por la línea del ecuador en 1937.

La ruta alrededor del mundo
Amelia y Fred Noonan partieron de Los Ángeles en dirección a Florida el 21 de mayo de 1937. Desde aquí volaron a Puerto Rico y, posteriormente, a Venezuela. Sobrevolaron la costa de Sudamérica antes de dirigirse hacia África. Atravesaron el continente hasta el mar Rojo. Entraron en Asia por Pakistán, llegaron a Calcuta y se dirigieron al sur, hacia Birmania y Singapur. Desde allí volaron a Darwin, en Australia. De nuevo cambiaron de rumbo hacia el noreste para comenzar la etapa más peligrosa: atravesar el Pacífico. Su última comunicación por radio fue el 3 de julio, en rumbo hacia la isla Howard.

Se organizó una misión de rescate con nueve barcos y más de cincuenta aviones, pero todos los esfuerzos fueron en vano. Recientemente fueron encontrados unos restos óseos en una diminuta isla del Pacífico llamada Nikumaroro que, según algunos expertos, podrían ser de Amelia y de su compañero de aventura.

Imagen 4. Divulgación visual documental.
Amelia Earhart. *Niñas que imaginaron lo imposible (y lo consiguieron)* (2019).
©Tony Amago, ©Nuria Rodríguez García de Dionisio ©Lectorum Publications

DOI: *https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.38817*
ISSN digital: 2254-9307. Papel: 1133-3634. CD-ROM: 2951-8687

2.2.2. La imagen valor y función

Para concluir este cuadro de las variables analizadas resta aproximarnos a la significación de lo icónico. La especial configuración del libro informacional, así como su funcionalidad demandan un uso específico de la imagen bien como elemento acompañante que deleite al receptor en la lectura, bien como componente que construya significados, bien como parte que ayude en la organización y asimilación de los mismos. Son numerosos los estudios que refuerzan el papel de la imagen en la construcción del sentido y en el desarrollo del pensamiento, desde los estudios enfocados a la educación de Goldstein (2013), Llorente Cámara (2000), Prendes Espinosa (1995), Levie y Lenz (1982) o Rodríguez Diéguez (1977); hasta los que se centran en su valor y uso en la literatura infantil Golden (1990), Nodelman (1988), Sipe (1998), Nikolajeva y Scott (2006), Hoster y Gómez (2013), Vásquez (2014) o Álvarez Ramos (2019 y 2020b). Todos ellos orientados a la relación semiótica que se produce entre el texto y la imagen.

Las variables del estudio se han distribuido según la cantidad y la cualidad. Así, se ha evaluado la presencia de la imagen en tres aspectos: primario, secundario y terciario. Para el análisis cualitativo se ha tenido en cuenta una primera valoración generalista: el valor meramente ilustrativo —la imagen acompaña al texto con un valor estético—; el valor educativo —la imagen acompaña al texto y lo especifica, aclara o amplía con una clara intención didáctica— y, finalmente, el valor mixto —se aúnan los dos valores anteriores—.

En una segunda valoración se ha profundizado en su función, para lo cual hemos seguido la catalogación llevada a cabo por Rodríguez Diéguez (1977: 41-48) que distingue entre: motivadora, vicarial, catalizadora, informativa, explicativa, facilitadora y estética.

Imagen 5. Ejemplo de imagen motivadora. *El piano de Nina Simone* (2021). ©David Aceituno, ©Julia Bereciartu, ©Astronave.

Imagen 6. Ejemplo de imagen vicarial. *Historia de las mujeres* (2021). ©Carolina Capria, ©Mariella Martucci, ©Duomo Ediciones.

DOI: *https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.38817*
ISSN digital: 2254-9307. Papel: 1133-3634. CD-ROM: 2951-8687

En la motivadora no se produce una relación interactiva con el texto al que acompaña, que suele ser autosuficiente, ilustra de manera generalista lo ya dicho. La vicarial aporta toda aquella información que el texto no da por la dificultad de especificar todos los detalles que sí pueden observarse a simple vista en una fotografía, por ejemplo.

Imagen 7. Ejemplo de imagen catalizadora. *Historia de las mujeres* (2021). ©Carolina Capria, ©Mariella Martucci , ©Duomo Ediciones.

Imagen 8. Ejemplo de imagen informativa. *Feminismo ilustrado* (2017). ©María Murnau, ©Helen Sotillo ©Montena.

La catalizadora engloba varios contenidos que han de presentarse juntos. Se caracteriza por una yuxtaposición forzada de los diversos elementos que componen la imagen. La informativa asume todo el protagonismo en detrimento de lo verbal, que se reduce a una breve explicación de lo vertido por la ilustración, al ser la misma la que contiene toda la información.

Imagen 9. Ejemplo de imagen explicativa. *Feminismo ilustrado* (2017). ©María Murnau, ©Helen Sotillo, ©Montena.

Descubre todo tu poder (2021). ©Jamia Wilson, ©Andrea Pipins, ©Edebé

Imagen 10. Ejemplo de imagen facilitadora.

Imagen 11. Ejemplo de imagen estética.

DOI: *https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.38817*
ISSN digital: 2254-9307. Papel: 1133-3634. CD-ROM: 2951-8687

En la explicativa se da una superposición de códigos gráfico-verbales que facultan la explicación en la propia ilustración. La facilitadora representa *palabra por palabra* lo vertido en el texto, es su fiel reflejo, y para concluir, la estética acompaña al texto alegrándolo.

2.2.3. El contenido

De obligada mención son las variables relativas al contenido. Para su formulación se han tenido en cuenta ítems taxonómicos de identidad femenina: física, psicológico-emocional y social, siguiendo lo pautado por Marcela Lagarde (1996). Para quien la construcción de la identidad femenina se edifica en esos tres pilares básicos. Así, la igualdad genérica llegará cuando se favorezcan el posicionamiento de la mujer en tres estados: el individual, el de las relaciones próximas y el de su papel en la colectividad (Aguayo y Lamelas, 2012). Se describen a continuación cada una de estas esferas de empoderamiento, que se corresponden, como puede verse, con la triada que configura la identidad femenina:

- Lo personal, como desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual. Así hablamos de intrapersonal, interactivo y conceptual.
- De las relaciones próximas, como capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones.
- Colectiva, como participación en las estructuras políticas y acción colectiva basada en la cooperación. (Álvarez Ramos, Mateos Blanco y Fernández Tijero, 2023: en prensa).

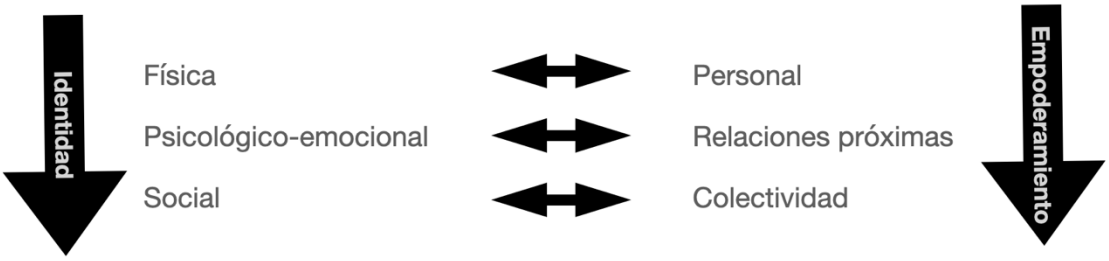


Imagen 12. Variables de identidad femenina y niveles de empoderamiento (Lagarde, 1996 y Aguayo y Lamelas, 2012).

Resulta necesario constatar los datos extraídos en otras investigaciones (Álvarez Ramos, Mateos Blanco y Fernández Tijero, 2023) y comprobar si para cada una de las esferas se emplea una determinada verbalidad, una tipología icónica concreta o una estructuración estandarizada. Es decir: si el contenido se supedita a lo textovisual o viceversa.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al hacer una primera búsqueda se identificaron un total de 128 ejemplares. Tras la fase de cribado se seleccionó una muestra de 70 libros. Los restantes fueron rechazados siguiendo tres criterios de exclusión: datos incompletos de la obra, catalogación genérica como novela gráfica y, finalmente, adscripción a lo considerado como literatura instrumental. Las colecciones seriadas, aunque constituidas por varios ejemplares, se han computado como una única entrada, al comprobarse la similitud igualitaria de las variables de estudio.

Con posterioridad, se activó un segundo sondeo que nos permitiera alcanzar las 100 obras que han sido objeto de estudio en esta investigación. Se mantuvieron los mismos criterios de exclusión.

Los datos extraídos de ambos momentos se desglosan a continuación.

Categoría	Variables estudiadas	Datos extraídos
Tipologías textuales	Divulgación narrada	51
	Divulgación visual narrativa	33
	Divulgación visual documental	15
	Divulgación tridimensional	1
Organización de la información	Alfabética	1
	Orden cronológico	7
	Comparación/contraste	1
	Acumulación	2
	Enumerativa	15
	Problema/solución	9
	Pregunta/respuesta	9
	De lo simple a lo complejo	0
	Narración	56
Valores de la imagen	Cuantitativos	
	Primaria	39
	Secundaria	42
	Terciaria	19
	Cualitativos	
	Ilustrativa	81
	Educativa	2
	Mixta	17

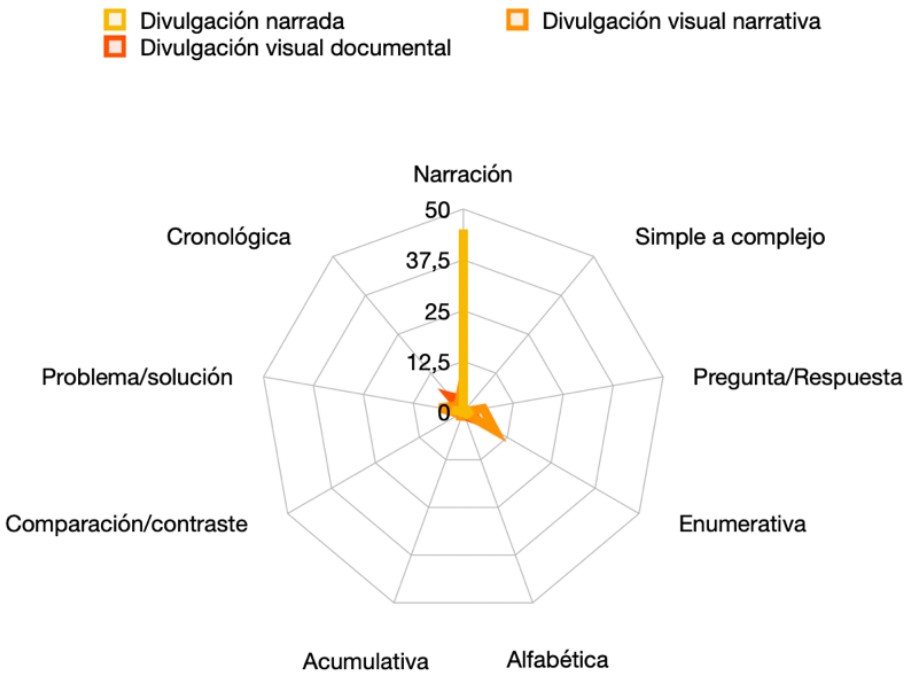
Tabla 1. Datos sobre el estudio.

3.1. Tipologías textuales

Del total de obras examinadas algo más de la mitad opta por la transmisión a través del texto narrativo y en torno al tercio lo hace mediante la divulgación visual narrativa. La principal diferencia de estas dos tipologías, tal y como se ha mencionado, es su nivel de complejidad dentro del público objetivo en el que nos movemos.

La divulgación narrada y la divulgación visual narrativa permiten que los receptores disfruten de la comodidad "de una historia de principio a fin" (Garralón, 2013: 39). Es importante reseñar que un porcentaje elevado de las obras examinadas pertenecen al género biográfico (51), hecho que apoya, además, el uso de la narración al ser la más pertinente. Estaríamos, pues, ante un uso mayoritario de textos breves narrativos cuyo principal objetivo es la trasmisión de conocimientos. La información, en este caso, se organiza siguiendo el modelo común de texto narrativo que los hace tan reconocibles (Barthes, 2006; Bal, 2020). A lo que se le puede añadir que los lectores son capaces de reconocer estructuras lógicas temporales mediante narrativas bien estructuradas (Stein y Glenn, 1982).

Un número menor de obras optan por la divulgación documental visual. No hay, sin embargo, un nexo común que nos permita adelantar el porqué de ese uso minoritario. No se relaciona directamente con ningún tipo determinado de organización de la información, aunque despunta la enumeración por encima de las otras tipologías.



Gráfica 3. Tipología textual y organización de la información.

© UNED. Revista *Signa* 33 (2024), pp. 131-155
DOI: *https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.38817*
ISSN digital: 2254-9307. Papel: 1133-3634. CD-ROM: 2951-8687

Se puede observar cómo prevalece la narración para la divulgación narrada; de qué forma narración y enumeración se sitúan a la cabeza de la visual narrativa, quedando la cronológica y la enumerativa como las más representativas de la visual documental. El único dato constatado es el abandono progresivo de la narración según se pasa a divulgación visual narrativa y a visual documental. Hecho que coincide con el aumento progresivo de la profundidad de la información vertida y, por ende, con la edad recomendada de los libros informacionales. Queda, por tanto patente, que la narración se abandona en pro de textualidades más académicas y menos próximas o relacionadas con la ficción.

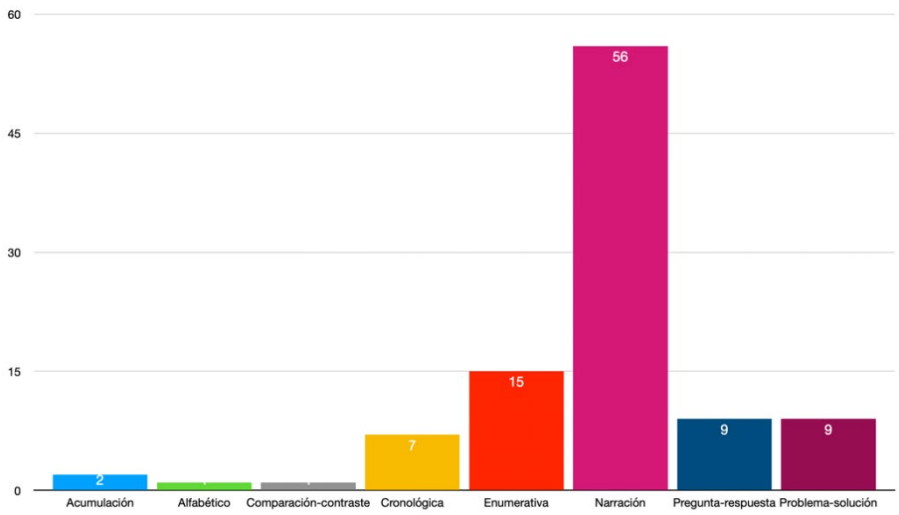
Este alejamiento gradual del género narrativo conlleva, asimismo, una condensación de los contenidos que se muestran mediante microtextualidades interdependientes, pero fragmentadas. La arquitectura textovisual deriva del modelo ya descrito por Deleuze y Guattari (1972), "se asume el principio de conexión y heterogeneidad del rizoma filosófico, que soporta la ruptura indiscriminada de la subordinación jerárquica y consiente la interincidencia de lo leído o visualizado" (Álvarez Ramos, 2023: 261).

3.2. Organización de la información

En muchos de los casos analizados, y como por otra parte resulta natural, prevalece la narración como elemento estructurador del contenido, seguido por la enumeración y la pregunta-respuesta, y el problema-solución. Estas dos últimas categorías podrían equiparse por la similitud de sus estructuras superficiales y profundas, lo que les posicionaría en el segundo lugar en cuanto a elección de estructura organizativa. La distribución binaria a la hora de presentar la información en la que uno de los miembros es responsable directo del segundo es, como hemos visto, una de las herramientas verbales claves en la transmisión del conocimiento. Entre las 4 categorías principales que sugiere Gibbs (2012) respecto al uso de estos cuestionamientos, consideramos oportuno destacar 3, puesto que refuerzan su utilización en los procesos de adquisición del conocimiento. Así, la pregunta —el problema— no solo fomenta la actitud crítica, sino que provoca el aprendizaje y consiente la construcción del saber.

Resulta un tanto curioso los pocos ejemplos hallados que refuercen el empleo de la comparación/contraste, puesto que redunda en procesos analíticos de descomposición y distinción a la vez que en técnicas sintéticas mediante la jerarquización y la globalización de la información. Aglutina rutinas de pensamiento aptas para el desarrollo cognoscitivo.

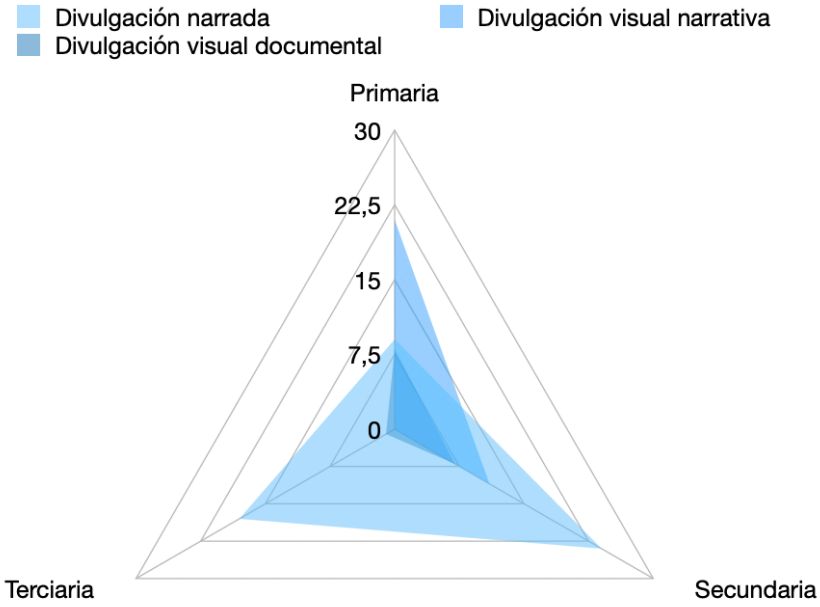
No se ha hallado ningún caso en el que el contenido se estructure de lo simple a lo complejo, al menos no en la configuración integral de los volúmenes analizados.



Gráfica 4. Organización de la información.

3.3. Valores cualitativos y cuantitativos de la imagen

Se puede ver el papel principal que juega la imagen en el libro informacional y cuál es el valor que asume en las relaciones icónico-verbales, al menos en cuanto a su valor cuantitativo.



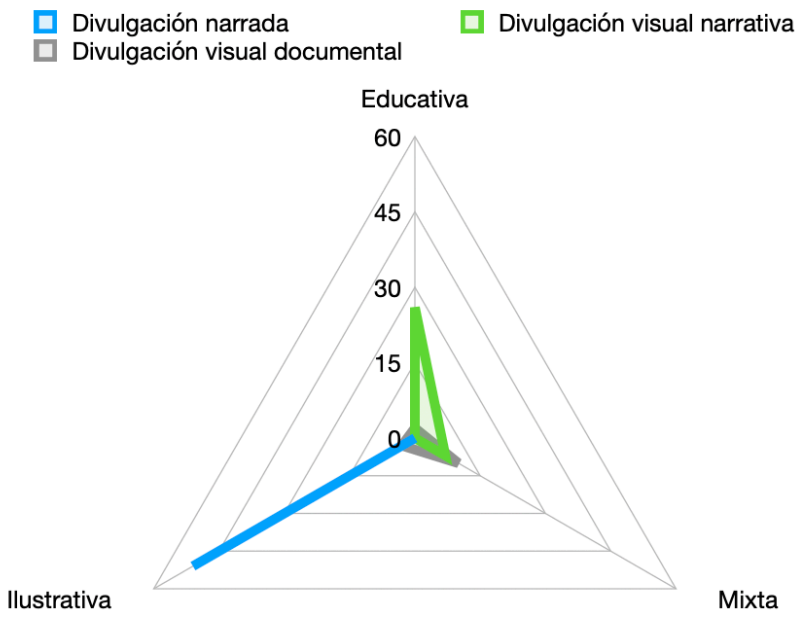
Gráfica 5. Usos cuantitativos de la imagen.

El aumento de lo visual se produce de manera paulatina según avanzamos en los tipos de divulgación y abandonamos lo narrativo. Junto a textos más sintéticos y por ende más breves —lejanos a la ornamentación y sintaxis propias del relato— hace su aparición un

catálogo amplio de imágenes que interactúan con la palabra para cumplimentar el significado, ampliando, apoyando, explicando… Sin renunciar a lo verbal, lo icónico encuentra su sitio y reivindica esa civilización imagocentrista (Rodríguez de la Flor, 2007) impuesta por los medios de masas y ya augurada por Debord (1967). Estamos ante novedosas técnicas narrativas inmersas en la cultura multimodal que "se configura como tiránica y devoradora de los lenguajes simples o únicos" (Álvarez Ramos, 2023: 261).

Su papel predominante no se reduce solo al aumento de su presencia. Es también visible en la calidad de su contenido. La palabra no tiene, en exclusiva, la potestad de relatar, es innegable el poder narrador de la imagen. Lo icónico aporta "una significación más amplia y […] una experiencia lectora más plena" (Heredia Ponce, Romero Oliva y Álvarez Ramos, 2018: 72). Se requiere que el receptor, habituado a textos monomodales en los que decodifica lo verbal, interprete formas textuales polimórficas y fraccionadas, para lo que es necesario la activación de otras herramientas cognoscitivas (Unsworth y Wheeler, 2002: 68). El proceso hermenéutico muta, tal y como lo respalda Ana Calvo Revilla (2019):

> Al ser fruto de la integración en una miniatura narrativa de los componentes textuales con los gráfico-visuales (imágenes fijas: fotografías, dibujos, ilustraciones, pinturas, mapas, pictogramas; o móviles: vídeos, animaciones), auditivos y multimedia, se requiere mayor comprensión semiótica por parte del lector, que ha de ser capaz de desvelar los componentes que intervienen en la morfosintaxis de la imagen y en su significado (la línea, el color, la textura, el plano, etc.; el ritmo, el movimiento y la tensión; la proporción, y la dimensión; el significado simbólico), la valoración de los niveles de interactividad y la multiplicación del impacto sensorial y expresivo y de la creatividad y la imaginación (Calvo Revilla, 2019: 157).



Gráfica 6. Usos cualitativos de la imagen.

El empleo de la imagen ilustrativa se apoya de lleno en la divulgación narrada, aquella que cuenta con un desarrollo textual mayor y de menor dificultad cognoscitiva. A medida que la complicación, por la profusión gradual de la información, va en aumento se produce una mayor interacción con la imagen, adquiriendo un papel principal en la interpretación del contenido.

3.4. Función de la imagen

Realizar un análisis pormenorizado de la función de la imagen dependiendo de la tipología textual empleada en los libros seleccionados conllevaría otra investigación por el cariz de los resultados obtenidos. No obstante, no se deben dejar de comentar algunos aspectos sobre la finalidad de su uso. Para lo cual y paradigmáticamente, se ha optado por indagar sobre la cuestión en los tres volúmenes sobre Amelia Earhart, anteriormente citados, para mostrar cuáles son las funciones más empleadas de la imagen y su interdependencia con la tipología textual en la que se ubican. El hecho de que no aparezca alguna de ellas no puede ser entendido como restrictivo, pues estamos ante una muestra mínima que no puede ser considerada como significativa. Se reitera su tratamiento testimonial.

Función de la imagen /Tipología textual	Divulgación narrada	Divulgación visual narrativa	Divulgación visual documental
Motivadora		√	√
Vicarial			√
Catalizadora			
Informativa			√
Explicativa		√	
Facilitadora	√	√	√
Estética	√	√	√
Función de la imagen / LINF	*Amelia Earhart* (Lloret Blackburn y Wuji House, 2017)	Amelia Earhart. *101 Grandes mujeres de la historia* (VV. AA., 2018)	*Amelia Earthar. Niñas que imaginaron lo imposible (y lo consiguieron)* (Amago y Rodríguez García de Dionisio, 2019).

Tabla 2. Función de la imagen según la tipología textual.

Lo representativo de la tabla 2 es el aumento gradual en cuanto a la pluralidad de funcionalidades. Si en niveles inferiores o enfocados a receptores menores hay una clara tendencia a ilustrar —ornamentando el texto, por un lado, y facilitándolo por otro— la gama de imágenes que encontramos en las divulgaciones visuales despliegan un cromatismo superior con ejemplos más complejos. Se hace uso del icono motivador, ausente en la narrada —quizá por su poder de distracción—; igualmente se informa

visualmente, se facilita y se superpone mediante la mezcla de lenguajes sémicos la información.

3.5. Transmisión de la información en función del contenido

En función de los datos obtenidos se ha optado por realizar una agrupación de las variables *ad hoc*. El crecimiento y la aceptación física va íntimamente ligado a los estados psicológico-emocionales, de ahí que hayamos unificado ambas categorías. Se ha añadido una tercera englobadora, puesto que muchas han sido las muestras encontradas en las que no se hacen eco de un único aspecto de la identidad femenina, todo lo contrario, se trabajan de forma conjunta.

Esfera de identidad /Tipología textual	Divulgación narrada	Divulgación visual narrativa	Divulgación visual documental
Física-Psicológico-emocional	3	13	1
Social	39	7	6
Plurifuncional	9	13	8

Tabla 3. Correspondencias entre la identidad y la estructuración de la información.

Parece oportuno, más allá de la preponderancia de lo social en la divulgación narrativa, reflexionar sobre la disminución de la misma en las divulgaciones visuales en pro de un enfoque hacia aspectos más generalistas o relativos al físico-psicológico-emocional. Tal y como puede verse se mantiene esa escala gradual también en el contenido tratado. Si la narración se usa para posicionar de manera general a la mujer en el mundo, principalmente, sirviendo de muestra y dando voz a personalidades del pasado y recogiendo sus hitos a través de su biografía; con la complicación de lo vertido y por ende, con el enfoque a un público objetivo de mayor edad, se centran las obras estudiadas, primero en el empoderamiento personal, el reconocimiento del propio cuerpo como tal, más allá de prejuicios y estereotipos: "la idea de que las mujeres deben ser valoradas fundamentalmente por su atractivo sexual. Y la sugestión erotizada se ha convertido en parte fundamental del nuevo modelo normativo que se exige a adolescentes y mujeres adultas" (Bedia, 2015, p. 14). De la exigencia física cosificadora redunda el desarrollo psicológico-emocional, adscribiendo a lo femenino la hipersensibilidad, la cobardía, la fragilidad o la debilidad, afectando a su desarrollo de pensamiento y acción.

La interacción de las identidades descritas por Lagarde es más propia de la divulgación visual documental, aquella enfocada a un público de mayor edad, con mayor formación y por ende más capaz de decodificar e interpretar información más completa. Tienen, además, o deben tener, la capacidad de armar la pluralidad de fragmentos que componen la información vertida y que, con seguridad, referirán a alguna de las identidades que se engloban en esta categoría, bien de forma verbal, bien mediante el empleo de la imagen, mucho menos frugal que en las otras organizaciones textuales.

4. CONCLUSIONES

La vorágine informativa y el continuo flujo vertiginoso de contenidos multimodales, facilitados por la jibarización del contenido redunda en una saturación que puede epatar al receptor o sumirlo en un estado de alienación inducida. Se requiere por tanto una alfabetización informacional y mediática (Masterman, 1994) para que los procesos plurales de comunicación efectuados en contextos divergentes sean asumidos y gestionados asimilando la multiplicidad de lenguajes sémicos con los que se construyen; teniendo presente la dispersión y fragmentación de la información; y evitando la infoxicación o hipersaturación mediante la criba y selección de lo recibido a través de la red.

En el conjunto de resultados que se acaban de exponer, se observa cómo el libro informacional activa sus lenguajes sémicos a modo y semejanza —*mutatis mutandis*—, de la lengua digital al facultar la interacción de imagen y texto. La hibridación, como eje de construcción del discurso de estos libros, requiere un análisis de la materialidad del libro a través de la aprehensión del conocimiento y la interacción. Así, la fragmentariedad y ruptura de la linealidad del discurso conduce al lector curioso a buscar la información más allá del propio texto hacia un discurso multimodal que combina palabra e imagen: las ilustraciones incluyen una parte esencial del contenido, de tal modo que se produce una relación de ampliación y complementariedad (Tabernero Sala, 2022).

La organización de la información, así como el uso de tipologías textuales e icónicas y el contenido se presenta de formas variadas con la transparente intención de adecuarse al proceso madurativo de su público objetivo. Existen datos significativos que revelan esta tendencia facilitadora a la hora de transmitir la información, con la búsqueda de su consiguiente transformación en conocimiento, porque tal y como defiende Bryan Cronin, "Knowing goes one step further than thinking. The additional step is the reflective understanding leading to the judgment" (1999: 194). Más allá del indiscutible valor del conocimiento, de obligatoria necesidad es la alfabetización multimedial, puesto que permite o ayuda a ensamblar en constelaciones la información recibida como lluvia estelar. Contribuye a pespuntear el fragmento, uniéndolo a otros, hasta dar con la imagen superior y completa de la que forma parte.

No estamos, por tanto, solo ante lo dicho, sino frente a cómo se ha dicho; en qué forma o modo se ha codificado en el hecho comunicativo; qué lenguajes ha empleado y en qué grado; y, finalmente, qué espera conseguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEITUNO, D. Y BERECIARTU, J. (2021). *El piano de Nina Simone*. Barcelona: Astronave.

AGUAYO, E. Y LAMELAS, N. (2012). "Midiendo el empoderamiento femenino en América Latina". *Regional and Sectoral Economic Studies* 12.2, 123-132.

ALBALADEJO, T. (2016). "Teoría de la Literatura y Estética". *Laocoonte: Revista de Estética y Teoría de las Artes* 3, 49-58. Disponible en línea: *https://doi.org/10.7203/laocoonte.3.3.9357* [14/04/2023].

ALEXANDER, J. & JARMAN, R. (2018). "The pleasures of reading non-fiction". *Literacy* 52.2, 78-85. Disponible en línea: *https://doi.org/10.1111/lit.12152* [14/04/2023].

ÁLVAREZ RAMOS, E. (2019). "Ficción mini: la incursión del microrrelato en la literatura infantil del tercer milenio". En *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*, M. Martínez y C. Morán (eds.), 99-112. Berlin: Peter Lang.

____ (2020a). "Microrrelato hipermedial y nuevas formas de lectura". En *Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas*, A. Calvo Revilla y E. Álvarez Ramos (eds.), 45-62. Berlín: Peter Lang.

____ (2020b). "Brevedad disruptiva en la minificción infantil contemporánea". *Microtextualidades. Revista Internacional de Microrrelato y Minificción* 7, 81-94.

____ (2023). "Microformas panmediales: construcción y desarrollo de las competencias narrativas y estéticas en la infancia". En *Narrativas bajo mínimos*, A. Calvo Revilla y E. Álvarez Ramos (eds.), 259-279. Valencia: Tirant lo Blanch.

ÁLVAREZ RAMOS, E.; MATEOS BLANCO, B. Y FERNÁNDEZ TIJERO, M. C. (2023). "El libro ilustrado de no ficción para formar lectores en igualdad: visibilizar, empoderar y coeducar". *Revista Colombiana de Educación* 89, en prensa.

ÁLVAREZ RAMOS, E. Y ROMERO OLIVA, M. F. (2018). "Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfologías multimedia de la era digital". *Letral* 20, 71-85.

AMAGO, T. Y RODRÍGUEZ GARCÍA DE DIONISIO, N. (2019). *Niñas que imaginaron lo imposible (y lo consiguieron)*. New Jersey: Lectorum Publications.

AUSUBEL, D. P. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

BAL, M. (2013) *Teoría de la narrativa. (Una introducción a la narratología).* Madrid: Cátedra.

BARÓ, M. (2000). "Libros de conocimiento para el fin del milenio. Pervivencia y renovación de formas y contenidos". *CLIJ* 127, 24-36.

BARTHES, R. (1970). "Introducción al análisis estructural de los relatos". En *Análisis estructural del relato*, VV. AA., 9-44. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

BEDIA, R. C. (2015). "El cuerpo de las mujeres y la sobrecarga de sexualidad". *Investigaciones Feministas* 6 7-19. Disponible en línea: *https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2015.v6.51376* [14/04/2023].

BEZEMER, J. & KRESS, G. (2015). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London: Routledge.

BOURRIAUD, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Ariadna Hidalgo Editora.

BRONFENBRENNER, U. (2001). "The bioecological theory of human development". En *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol. 10, N. Smelser & P. Baltes (eds.), 6963-6970. New York: Elsevier.

CALVO REVILLA, A. (2019). "Microrrelato hipermedial: simbiosis e hibridación semiótica y proyección significativa". En *Página y Pantalla. Interferencias metaficcionales*, T. Gómez Trueba y M. Martínez Deyros (eds.), 149-167.Gijón: Trea.

CAPRIA, C. Y MARTUCCI, C. (2021). *Historia de las mujeres*. Barcelona: Duomo Ediciones.

CARDONA, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación.* Madrid: Editorial EOS.

CARTER, B. & ABRAHAMSON, R. F. (1990). *Nonfiction for Young Adults from Delight to Wisdom*. Phoenix: The Orix Press.

COLMAN, P. (2007). "A New Way to Look at Literature: A Visual Model for Analyzing Fiction and Nonfiction Texts". *Language Arts* 84.3, 257-268. Disponible en línea: *https://bit.ly/3aZPcwn* [14/04/2023].

CRONIN B. (1999). *Foundations of Philosophy: Lonergan's Cognitional Theory and Epistemology*. Nairobi: Consolata Institute of Philosophy.

DEBORD, G. (1967). *La Sociéte du spectacle*. Paris: Buchet / Chastel.

DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

DUKE, N. K. (2004). "The case for informational text". *Educational Leadership* 61. 6, 40-44.

ECO, U. (1973). *Signo.* Barcelona: Labor.

____ (2011). *La estructura ausente*. Barcelona: Penguin Random House.

FLORES SOLANO, C. (2021). "Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares". *Revista Educación* 45.1, 1-16. Disponible en línea: *https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732* [14/04/2023].

GARRALÓN, A. (2013). *Leer y saber: los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambanalibros.

GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

GOLDEN, J. M. (1990). "The narrative symbol in childhood literature: Explorations in the construction of text". Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

GOLDSTEIN, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen

GOODY, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.

____ (1993). *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALLIDAY, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

____ (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London / New York: Arnold.

___ (2017). "Sobre la arquitectura del lenguaje humano". En *Obras esenciales de M. A. K. Halliday*, E. Ghio, F. Navarro y A. Lukin (comps.), 183-214. Santa Fe: Ediciones UNL.

HEREDIA PONCE, H.; ROMERO OLIVA, M. F. Y ÁLVAREZ RAMOS, E. (2018). "El cuento infantil y la web 2.0: de la educación del gusto lector al aprendizaje colaborativo. En *Cuento actual y cultura popular. La ficción breve española y la cultura popular, de la oralidad a la web 2.0*, E. Álvarez Ramos y C. Morán Rodríguez (eds.), 71-80. New York / Valladolid: Cátedra Miguel Delibes / Universidad de Valladolid.

HOSTER, B. Y GÓMEZ, A. (2013). "Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual". *Red Visual* 19, 65-76.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1978). "Towards a model of discourse comprehension and production". *Journal of Educational Psychology* 74.6, 828-834.

KIPLING, R. (2002). "El hijo del elefante". En *Los cuentos de así fue*, J. M. González (ed.), 95-108. Madrid: Akal.

KRESS, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Hodder Arnold.

LAGARDE, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Madrid: Horas y Horas.

LARTITEGUI, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Zaragoza: Pantalia.

LEVIE, W. & LENTZ, R. (1982). "Effects of text illustrations: a review". *Research Educational Communications and Technology Journal* 30.4, 195-232.

LLORENTE CÁMARA, E. (2000). "Imágenes en la enseñanza". *Revista de Psicodidactica* 9, 119-135.

LLORET BLACKBURN, V. & WUJI HOUSE. (2017). *Amelia Earhart*. Barcelona: Salvat [Colección Mujeres extraordinarias].

LONERGAN, B. (1988). *Método en teología*, trad. de Gerardo Remolina. Salamanca: Ediciones Sígueme.

MASTERMAN, L. (1994). *Enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid. Ediciones La Torre.

MATOZZI, I. (1988). "I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare". En *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle practiche didattiche*, M. Bacci (ed.), 65-81. Milano: Mondadori.

MATURANA, C. Y OW, M. (2016). *Multimodalidad y educación*. Chile: Santillana.

MORIN, E. (1994). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

MORÓN, F. (2015). "La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO". *Revista Arista Digital* 54, 1-12. Disponible en línea:

https://nanopdf.com/download/la-importancia-de-hacer-buenas-preguntas-a-nuestros_pdf [14/04/2023].

MURNAU, M. Y SOTILLO, H. (2017). *Feminismo ilustrado*. Barcelona: Montena.

NAVARRO ROMERO, R. M. (2009). "El microrrelato: género literario del siglo XXI". En *Narrativas de la posmodernidad del cuento al microrrelato*, S. Montesa (ed.), 461-474. Málaga: AEDILE.

NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.

NODELMAN, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.

PÉREZ, S. I. (2013). "Tecnologías digitales, análisis del discurso y multimodalidad: de la lingüística crítica a la semiótica social". *Revista de Ciencias Sociales, segunda época* 4.23, 29-47.

PRENDES ESPINOSA, M. P. (1995). "¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?". *Revista Enseñanza* 13, 199-220.

RÓDENAS MOYA, D. (2009). "La microtextualidad en la vanguardia histórica". En *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*, S. Montesa (ed.), 67-90. Málaga: AEDILE.

RODRÍGUEZ DE LA FLOR, F. (2007). "El impacto de los Visual Studies y la reordenación del campo de disciplinas del texto en nuestro tiempo". *Hispanic Issues Online* 2, 65-80.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gili S. A.

SAMPÉRIZ, M.; TABERNERO, R.; COLÓN, M. J. Y MANRIQUE, N. (2020). "El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso". *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* 124, 73-90. Disponible en línea: *https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418* [14/04/2023].

SCOLARI, C. A. (2021). *Cultura Snack*. Buenos Aires: La marca editora.

SERAFINI, F. (2012). "Reading multimodaltext in the 21st Century". *Research in the Schools* 19.1, 26-32.

SIPE, L. (1998). "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". *Children's Literature in Education* 29.2, 97-108.

STEIN, N. L. & GLENN, C. G. (1982). "Children's concept of time: the development of a story schema". En *The Developmental Psichology of Time*, W. J. Friedman (ed.). 255-282. New York: Academic Press.

STOW, W. & HAYND, T. (2000). "Issues in the teaching of chronology". En *Issues in History Teaching*, J. Arthur & R. Phillips (eds.), 83-97. London: Routledge.

TABERNERO SALA, R., ed. (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

____ (2022). "El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital". En *Leer por curiosidad. Libros de no ficción en la formación de lectores*, R. Tabernero Sala (ed.), 45-70. Barcelona: Graó.

TEBEROSKY, A. Y SEPÚLVEDA, A. (2017). "Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura". *Zona Próxima* 26, 199-218.

UNSWORTH, L. & WHEELER, J. (2002). "Re-valuing the role of images in reviewing picture books". *Reading: Literacy and Language* 36.2, 68-74.

VAN DIJK, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.* Madrid: Cátedra.

___ (1980). *Estructuras y funciones del discurso.* Madrid: Siglo XXI.

VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press.

VÁSQUEZ, F. (2014). "Elementos para una lectura del libro álbum". *Enunciación* 19.2, 333-345.

VV. AA. (2018). *101 Grandes mujeres de la historia*. Madrid: Susaeta.

WATSON, R. (2013). "Archaic lists, writing and mind". *Pragmatics & Cognition* 21.3, 484-504.

WILSON, J. & PIPINS, A. (2021). *Descubre todo tu poder.* Barcelona: Edebé.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND).

Los firmantes del artículo se responsabilizan de las licencias de uso de las imágenes incluidas.

Fecha de recepción: 19/12/2022
Fecha de aceptación: 24/04/2023