



ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL: MÚLTIPLES TEXTOS, LECTORES Y CONTEXTOS¹

por Alejandra Meneses, Maili Ow, Len Unsworth²

En el marco del Seminario internacional *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*, que organizan el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, la Universidad Diego Portales y la editorial Fondo de Cultura Económica se nos ha invitado a participar en la mesa “Ver para leer”. Lo primero que llama la atención es el uso del verbo “ver” junto a “leer”. Si bien es cierto que leer posee un fuerte componente visual —habilidades de percepción y discriminación de letras impresas— no es frecuente la asociación entre lectura e imágenes. Más bien cuando se define el aprendizaje de la lectura se establecen relaciones con la identificación y el reconocimiento de letras y palabras así como se correlacionan habilidades de comprensión oral con habilidades de comprensión lectora. Desde esta perspectiva, se podría postular una cierta prescindencia de la visualidad para la lectura, como si leer no fuera primariamente una aproximación desde la vista. Es más, se ha naturalizado tanto que leer es un acto mediado por lo visual que cuando se observan

¹ Ponencia presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, organizado por el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, del Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales durante los días 6 y 7 de diciembre de 2012.

² Alejandra Meneses es Magíster en Letras mención Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Durante el 2010-2011, fue Postdoctoral Fellow en Harvard Graduate School of Education estudiando la relación entre el discurso oral del aula y los precursores del lenguaje académico, enfocándose en cómo la complejidad del discurso del profesor se relaciona con el desarrollo oral y la alfabetización inicial de los niños. Sus intereses académicos se focalizan en describir y comprender el lenguaje de la escuela y sus desafíos discursivos para el aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

Maili Ow es Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura, Universidad Complutense de Madrid. Profesora de Filosofía y de Castellano de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha especializado en Didáctica de la Lengua y Literatura Infantil. Ha sido jefa del equipo de lenguaje, dependiente del Departamento de Didáctica; tutora del Postítulo de Mención de Lenguaje para Profesores de Segundo Ciclo de E.G.B. y jefa del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente es directora de Pregrado de la Facultad de Educación UC.

Len Unsworth es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Griffith, Australia. Ha trabajado como profesor de colegio en Queensland antes de pasar a la formación inicial docente en la Universidad de Western Sydney, Universidad de Sydney y en la Universidad de New England. Sus áreas de investigación son la literatura infantil y juvenil así como la e-literatura, las TIC y la alfabetización, la multi-alfabetización, la alfabetización visual, la teoría del género y la Lingüística Sistémico Funcional aplicada a la investigación educativa.



experiencias de lectura como en Braille es ahí cuando se desnaturaliza la relación entre lectura y visualidad.

Por otra parte, la alfabetización y las letras han dominado los modos de representación de la realidad dejando en un segundo plano otros modos semióticos (sonoro, visual y gestual) para la construcción de la realidad social y del sentido. Por muy natural que nos parezca en la cultura occidental representar el mundo desde lo verbal, no es ni menos ni más que el fruto de la convención. Y una convención que ontogenética y filogenéticamente hablando son posteriores a la representación icónica y sígnica de la cual derivan.

Uno de los primeros supuestos que se ven cuestionados por géneros emergentes como el libro álbum o por nuevas prácticas lectoras fomentadas por los soportes electrónicos es qué implica leer y qué leen los niños cuando leen. En una entrevista realizada al escritor e ilustrador inglés, Anthony Browne le preguntan sobre la creencia de los adultos sobre la no complejidad de los libros álbum por el hecho de poseer imágenes. Su respuesta es categórica:

Esta es una manera cortoplacista de aprender a leer. Porque aprender a leer implica que la lectura sea placentera (...) Se supone que el proceso de la educación implica dejar a un lado el libro álbum. Hablamos mucho de la educación literaria escrita pero no tanto de la educación en relación con las imágenes. Los niños son naturalmente visuales. En la actualidad hay demasiadas imágenes móviles en los juegos de la computadora, CD, televisión. Y yo no creo que estemos valorando el proceso de la observación. Tenemos que aprender a mirar (educ.ar, 2010).

La redefinición de alfabetización y de la enseñanza de la lectura se debe, en parte, al rol que cumple la imagen en la sociedad actual y, específicamente, a las funciones de las imágenes en los textos literarios (Arizpe & Styles, 2002, 2004; Len Unsworth, in press) y académicos (Martinec & Salway, 2005) y las relaciones que estas establecen con el código verbal para la construcción de significados (Daly & Unsworth, 2011).



Como plantea Kress (2010) el cambio de la concepción de una comunicación monomodal a una multimodal plantea preguntas sobre cuán apropiado es un determinado modo semiótico para la construcción del significado así como qué tipos de relaciones pueden ser establecidas entre los distintos códigos para alcanzar un determinado propósito comunicativo. Entonces, el pensar monomodalmente — como nos ha acostumbrado, en cierto sentido, a representarnos el mundo la escuela— no permite razonar sobre las potencialidades comunicativas de cada modo semiótico, los efectos de sentido en el ensamblaje de estos modos para la construcción de un determinado mensaje y experimentar los lenguajes como repertorios de recursos disponibles para alcanzar determinados objetivos de comunicación.

Si tomamos el caso de la literatura infantil, la aproximación multimodal al libro álbum ha permitido comprender que no se lee solo el código verbal sino que también se ve para leer, destacando la importancia del código visual para la construcción del significado. En efecto, dicho género se define, precisamente, por utilizar la doble codificación como recurso principal de construcción de sentido, en que lo visual y lo verbal no siempre establecen relaciones de complementariedad (Shulevitz, 1999; Sipe, 1988).

Por su parte, los medios electrónicos llevan hoy a replantearse qué significa leer y no solo a asociar el ver con leer sino también el tocar, escuchar, mover para leer. Así las fronteras entre libro, película y videojuego se vuelven más tenues y las relaciones entre los distintos formatos son más frecuentes y más inmediatas (Unsworth, in press). En efecto, las TIC están permitiendo nuevos modos de generar literatura infantil incorporando distintos soportes, temáticas y recursos semióticos en combinaciones propias de la posmodernidad (Arizpe, 2009, 2010; Arizpe & Styles, 2002, 2004; Colomer, 1999).



Sin embargo, las TIC no solo han transformado los modos de construcción de los textos sino que también permiten una cercanía y una interacción mayor con los autores. Se rompe así la imagen de la comunicación literaria unilateral (desde el autor al lector) y distanciada temporalmente del creador. Hoy en cambio, Internet permite el diálogo con los autores así como establecer una relación audiovisual con ellos y no solo con sus productos. Por ejemplo, se puede encontrar en la web videos en que el autor e ilustrados Oliver Jeffers se presenta a sí mismo (<http://www.youtube.com/watch?v=XnP8gmwPuQ>), en que Anthony Browne conversa sobre su obra Gorila (<http://www.youtube.com/watch?v=2tt-BXdKBTE>), en que Shaun Tan muestra su estudio y su trabajo con las ilustraciones (<http://www.youtube.com/watch?v=c9NCUydoJFk>), o en que Paloma Valdivia se refiere a cómo fue que nació la obra “Los de arriba y los de abajo” (http://www.youtube.com/watch?v=JJu_FJ1wjVw).

Esta ponencia tiene por objetivo explorar el modo en que la multimodalidad y los multimedios resignifican la lectura y las múltiples relaciones que establecen con el *texto*, con el *lector* y con el *contexto*. Para este análisis se ha escogido como nota dominante en esta polifonía a Oliver Jeffers, artista irlandés y referente en el ámbito de la producción literaria infantil.

1. MÚLTIPLES MODOS SEMIÓTICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO

Por todos es sabido que la característica principal del libro álbum es la doble codificación, en la que la coherencia textual es alcanzada por las relaciones entre el código verbal y el código visual (Shulevitz, 1999). Sin embargo, menos estudiado ha sido cómo dentro del sistema verbal y visual operan recursos específicos de cada código para la construcción del significado. Generalmente, en un álbum se produce una *prominencia* del código visual, siendo esta una clave de entrada al libro. Sin embargo, no puede ser medida cuantitativamente porque la construcción del



significado es la resultante de distintos recursos. Como plantean académicos de la Universidad Católica (Ow, Maturana, & Castillo, en prensa) intervienen “el tamaño, la nitidez de foco, el contraste tonal, el contraste de color, la ubicación en el campo visual, la perspectiva y otros factores culturales específicos, como el valor que puede asumir un determinado símbolo para un observador en particular”.

En efecto, el código visual es un conglomerado de códigos y sistemas (Kress & Van Leeuwen, 1996) que se entrecruzan en la conformación del componente ilustrado de un álbum y que por esta misma complejidad ameritan una aproximación multimodal que desincretice lo que para el lector-espectador se muestra como un todo. El género álbum —consciente de su ser fronterizo entre palabra e imagen— es además consciente y productivo en su uso del código verbal, que no solo se intenciona en su peso semántico, sino también en su expresión material: las tipografías usadas, sus tamaños, colores, disposiciones en la página y combinaciones, entre otras consideraciones paratextuales (Lluch, 2005) que se articulan para comunicar significados a los lectores.

La obra *Stuck* de Oliver Jeffers (2011) trata de un niño al cual se le queda “atrapado” su volantín en un árbol y cómo lanza todo lo que encuentra a su alrededor —la casa de los vecinos, un bote e incluso una ballena— para recuperar su preciado juguete. La historia muestra la subjetividad y egocentrismo en que está estancado el pequeño Floyd. Algunos de los recursos gráficos propios del modo verbal como la tipografía, los tamaños, el uso de negrita y cursiva, el espaciado entre letras, entre otros (Kress, 2011), son intencionados en la versión en inglés —no así en la traducción al español (Jeffers, 2012)— para construir la voz de un narrador infantil que posee una edad similar a la de Floyd y que es testigo de la historia. El tipo de letra representa la caligrafía de un niño que está comenzando a escribir: trazos quebrados, uso no consistente entre mayúsculas y minúsculas, tachaduras, líneas de escritura no mantenidas. Como se observa en la página que se presenta y en la



contratapa, tanto el tipo de ilustración como la tipografía se complementan para representar el mundo desde el punto de vista de un niño

Figura 1: *Stuck* de Oliver Jeffers (2011)



Otro recurso utilizado por Jeffers es el subrayado y las mayúsculas para enfatizar información relacionada ya sea con comentarios o adverbios modales (“UNBELIEVABLY”, “DEFINITELY”), juicios evaluativos (“BIG TROUBLE”, “FAVOURITE SHOE”, “RIDICULOUS”), gradación (“REALLY”, “BIG BOAT”). Sin embargo, dichos recursos gráficos no han sido utilizados del mismo modo en la versión del español, lo que plantea una serie de consideraciones sobre la función de los elementos paratextuales y la función de estos cuando se realizan traducciones. Pues, como se ha señalado, el código verbal conlleva una carga material que es altamente significativa en el libro álbum y que constituye en sí misma un subsistema al interior del sistema lingüístico.



En cuanto al código visual, el color es otro recurso de construcción de significado. En la obra *Atrapados* se observa el contraste en las doble páginas entre la acción realizada por Floyd para recuperar su volatín mediante el uso de fondo blanco sin aparición de elementos contextuales representados y la respuesta emocional suscitada por los intentos fallidos de recuperación del objeto, representadas mediante el uso de color. Además, podría interpretarse la ausencia de elementos de contexto como una estrategia para enfatizar el egocentrismo y la falta de orientación propia de los niños de la edad de Floyd.

Figura 2: *Stuck* de Oliver Jeffers (2011)



Aproximarse desde la multimodalidad a un libro álbum permite explorar cómo distintos modos semióticos, además del verbal y sus múltiples recursos gráficos,



visuales y de diagramación son utilizados para la construcción del relato y, en este caso, de la voz del narrador. Pero, ¿cómo leen los niños este tipo de géneros multimodales? ¿Qué implica la alfabetización multimodal?

2. MÚLTIPLES LECTURAS: ¿QUÉ LEEN LOS NIÑOS CUANDO LEEN UN LIBRO ÁLBUM?

El libro álbum ha permitido reescribir las relaciones entre texto y lector. Es más, ha modificado las prácticas de lectura en voz alta en que un adulto media la comunicación de la obra. Como plantea Browne (educ.ar, 2010), la lectura del libro álbum implica una experiencia compartida: “El niño mira las imágenes, el adulto lee la historia y ambos hacen la conexión. El espacio que queda entre las imágenes y las palabras es llenado por la imaginación de los dos. Esto es lo que hace que el libro álbum sea tan especial”.

La presencia de un mediador en la lectura de un libro álbum, señalada por Browne y sugerida por investigadores y especialistas en el área, pone en el tapete de discusión la autonomía y competencias lectoras que solicita este género. Algunas investigaciones (Dean & Grierson, 2005) sugieren que los géneros multimodales actuales pueden presentar una alta complejidad para los niños debido a la combinación de géneros y recursos que utilizan así como la cantidad de conceptos desviantes que presentan. Por su parte, Ching-Yuan (2010) muestra cómo la lectura de libros álbum desarrolla la creatividad y el pensamiento divergente de los lectores. Por su parte, Corrigan y Surber (2010) señalan el rol decisivo que juegan las imágenes en la lectura realizada por los niños, las cuales llenan vacíos del texto verbal o bien pueden en ciertas ocasiones reemplazarlo. Trabajos realizados en la Facultad de Educación de la Universidad Católica (Ow et al., 2012; Ow et al., en prensa) han indagado en esta relación triádica: lector-texto-mediador que propone y amerita este género a partir, precisamente, de álbumes de Browne. El lector adulto permitiría —si posee las competencias y el bagaje que se lo posibilite— intencionar



la lectura de imágenes con énfasis en la doble codificación; contribuir a activar las relaciones intertextuales; potenciar en los niños cuestionar el libro en los paratextos y acontecimientos como si estuviese frente al autor (Sipe, 1988); y, por sobre todo, ahondar en la actividad indagativa y placentera frente al álbum, obra en la que el lector descubre en las imágenes un contenido no dicho verbalmente.

Volviendo a la obra *Atrapados* de Jeffers, con el propósito de ejemplificar qué leen los lectores cuando leen un libro álbum, se solicitó a dos lectoras iniciales (de 1º de EGB) habitadas a este tipo de obras que leyeran en conjunto el libro, un par de páginas cada una de forma alternada, y que lo comentaran oralmente. La actividad fue realizada en un contexto no escolar.

La primera constatación es que pese al desarrollo inicial de ambas en el manejo de la lectura (silábica y titubeante de casi 11 minutos), las lectoras logran dar cuenta del contenido central del libro, en términos de conflicto, personajes y episodios centrales. Son capaces de caracterizar al protagonista, principalmente a partir de la descripción de su representación visual y, en menor medida, de las inferencias que logran construir desde los episodios. Floyd es un niño con cabeza grande, que viste a cuadros y que hace “cosas extrañas”, “imposibles”, como lanzar una ballena sobre un árbol.

Consultadas sobre por qué en una página se cambia el tamaño de la letra, las lectoras vuelven al texto y, aunque incapaces de explicar, dan muestras de comprender el sentido que tiene en esta obra el uso del recurso tipográfico. La leen con un volumen elevado y tratan de explicar que por eso se agrandó la letra. Recordemos que esta es una doble página de carácter conclusivo: *TODO SE QUEDÓ ATRAPADO*.

En cuanto al uso de los colores en el libro, se les solicitó explicar una de sus páginas que utiliza solo tonos en escala de rojos. La respuesta de ambas lectoras apuntó a las estaciones del año, como si el rojo fuera expresión del otoño y significara el contexto



temporal en el que transcurre la historia. No obstante, ante la pregunta en cuánto tiempo transcurre la historia, la respuesta es contradictoria con lo ya señalado, pues afirman: en un día y su noche, contestación basada en la lectura del color y los objetos que dan cuenta del final del relato (*Floyd en su habitación pronto a dormirse*). Si bien claramente hay dificultades para enmarcar temporalmente el relato, estas lectoras “leen” las ilustraciones para construir el sentido de la obra.

En la actualidad no hay duda sobre el rol activo del lector en los procesos de comprensión de lectura y cuán fundamentales son los conocimientos previos no solo sobre la temática sino también sobre los tipos textuales y los géneros discursivos para poder alcanzar una representación coherente de lo leído. ¿De qué manera los tipos de soporte y las posibilidades de diseño ofrecidas por distintos formatos modifican los modos de leer y el grado de interactividad de los lectores a la hora de construir los significados?

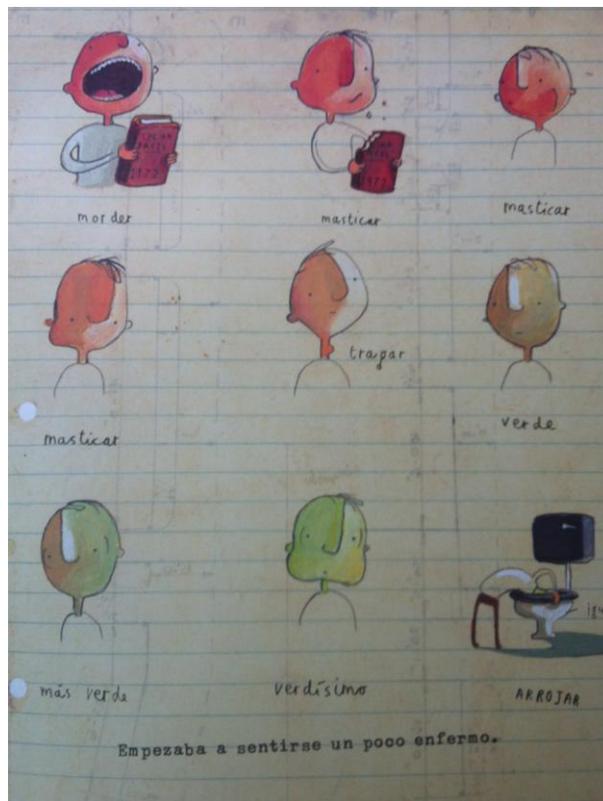
3. MÚLTIPLES SOPORTES Y CONTEXTOS, DISTINTAS VERSIONES DE MUNDO

La aproximación a la lectura desde los soportes y formatos plantea preguntas sobre cómo la materialidad del objeto impone lógicas de construcción y de interpretación diversas. En efecto, en la actualidad coexiste una misma historia en distintos formatos y como plantea Mackey (1994, 1999) habitamos en un mundo de versiones donde una determinada historia transmuta de un formato a otro. Unsworth (en prensa) se pregunta en qué medida la historia de obras como *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (1962) o *la Cosa Perdida* de Shau Tan (2000) difiere entre la versión impresa y la animada, y qué recursos son utilizados para mantener la posición y punto de vista de los personajes para conservar un tipo de relación interpersonal con la audiencia.



Podría postularse que la versión *pop up* de los libros es una primera forma —desde lo impreso— en que las historias son metamorfoseadas. Dos propiedades caracterizan a los libros *pop up*: interactividad y tridimensionalidad. Al escoger una página de la obra *El increíble niño come libros* de Oliver Jeffers en su versión *pop up* (2007) y su versión álbum (2006) se puede observar cómo la secuencia de acciones es presentada de manera estática y simultánea según las posibilidades ofrecidas por las dos dimensiones de la imagen impresa en papel; en cambio, la versión *pop up* permite que el sujeto que lee realice una determinada acción que pone en movimiento las acciones del niño que come libros.

Figura 3: *El increíble niño come libros* de Oliver Jeffers versión libro álbum (2006) y versión *pop up* (2007)





Nuevas preguntas surgen sobre los recursos interactivos y su rol en la construcción de la coherencia textual cuando se lee un determinado texto en su versión Ipad. En este sentido, sería interesante realizar un análisis comparativo entre *El corazón y la botella* versión Ipad (2010b) y versión impresa (2010a), pues se puede observar que las acciones de los lectores pueden ejercer distintas funciones a lo largo de la lectura. Por ejemplo, al inicio se puede mover el Ipad para que caiga nieve, función más relacionada con la situación espacio temporal en que se sitúa la historia o bien se puede tocar la pantalla para que se pase de luz a oscuridad, acción que marca el inicio del conflicto.

Por último, cabe mencionar las relaciones bidireccionales entre versiones animadas y versiones impresas de historias infantiles. Hace algunos años atrás, era frecuente que la versión impresa de un determinado libro se animara y se transformara en película, con todas las críticas que dichas producciones audiovisuales recibían. Sin embargo, en la actualidad ha cambiado la trayectoria de producción y re-producción de una determinada historia. Es el caso del cortometraje que ganó el Oscar el 2011 *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore* (Joyce & Oldenburg, 2011) que luego se transforma en versión e book y en versión juego para Ipad.

Unsworth (2008) enfatiza el potencial educativo que presentan las distintas versiones de las historias en sus formatos impresos y digitales no solo en el plano de la comprensión sino también por las posibilidades que ofrecen a los estudiantes para la producción de sus propias narrativas digitales y el desarrollo metalingüístico y meta comunicativo asociado a las distintas versiones.

PARA FINALIZAR

La multimodalidad y la multimedia ponen de manifiesto las diversas relaciones que existen entre modos semióticos para la producción de textos, los tipos de relaciones



que establecen estos con los lectores y los modos en que las mismas historias mutan de una versión a otra. En efecto, la producción de la literatura infantil y juvenil incorpora elementos y recursos propios de la posmodernidad. Sin embargo, se advierte que la lectura en las escuelas todavía es moderna e ilustrada, centrada por tanto solo en el dominio del código verbal. La distancia entre lo que circula y lo que leen los estudiantes fuera de la escuela y lo que leen dentro de la escuela, plantea desafíos vinculados a la redefinición de alfabetización e incorporación de la “lectura” de otros modos semióticos. ¿Cómo desarrollar dichas habilidades de comprensión y producción no solo del lenguaje sino de los lenguajes en los estudiantes del sistema educativo? ¿Qué tipo de conocimiento metalingüístico necesitan los estudiantes desarrollar para poder participar activa y críticamente en la sociedad actual? Más aún, ¿cómo formar profesores que puedan desarrollar la alfabetización multimodal de los estudiantes? Estas son algunas de las preguntas que necesitan ser contestadas porque en el campo de la alfabetización es claro hoy en día que la comunicación integra distintos modos semióticos y utiliza distintos soportes para ser producida y re-producida.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, E. (2009). "Sharing visual experiences of a new culture: Immigrante children in Scotland respond to picture books and other visual texts". En J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: reading and responding to picture books* (pp. 134-151). London: Routledge.
- Arizpe, E. (2010). "Este libro va de libros: alfabetización, cultura y conciencia metaliteraria". En T. Colomer & C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 162-175). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2002). "¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados". *Lectura y vida*, 23(3), 20-29.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ching-Yuan, H. (2010). "Enhancing Children's Artistic and Creative Thinking and Drawing Performance through Appreciating Picture Books". *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 143-152.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Corrigan, R. L., & Surber, J. R. (2010). "The reading level paradox: Why children's picture books are less cohesive than adult books". *Discourse Processes*, 47, 32-54.
- Daly, A., & Unsworth, L. (2011). "Analysis and comprehension of multimodal texts". *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 61-80.
- Dean, D., & Grierson, S. (2005). Re-envisioning reading and writing through combined-text picture books. *JAAL*, 48, 456-468.



- educ.ar (Producer). (2010). "Entrevista a Anthony Browne parte I". Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=JMG1bi0pmCo>
- Jeffers, O. (2006). *El increíble niño come libros*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Jeffers, O. (2007). *L'extraordinaire garçon que dévorait les livres*. Paris: Kaléidoscope.
- Jeffers, O. (2010a). *El corazón y la botella*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Jeffers, O. (2010b). *The Heart and the Bottle for iPad*: Harper Collins Publishers Limited.
- Jeffers, O. (2011). *Stuck*. London: Harper Collins Publishers.
- Jeffers, O. (2012). *Atrapados*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Joyce, W., & Oldenburg, B. (Writers). (2011). *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*: Moonbot Studios.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- Kress, G. (2011). What is mode? En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of multimodal analysis* (pp. 54-67). New York, NY: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Graphic Design*. London: Routledge.
- Lluch, G. (2005). "Textos y paratextos en los libros infantiles". En M. Utanda, P. Cerrillo & J. García (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 87-103). La Mancha: Ediciones Universidad de Castilla de la Mancha.
- Mackey, M. (1994). "The new basics: Learning to read in a multimedia world". *English in Education*, 28(1), 9-19.
- Mackey, M. (1999). "Playing the phase space". *Signal*, 88, 16-33.



- Martinec, R., & Salway, A. (2005). "A system for image-text relations in new (and old) media". *Visual communication*, 4(337-371).
- Ow, M., Castillo, G., Pizarro, K., Leiva, V., Wichmann, C., Urrutia, M., & Carrasco, C. (2012). *Mediación de la lectura de álbumes ilustrados en primeros lectores*. Segundo Congreso Nacional de Pedagogía. Chillán.
- Ow, M., Maturana, C., & Castillo, G. (en prensa). *Lectura multimodal del álbum ilustrado Willy el Campeón en primeros lectores* Paper presentado en las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Bariloche.
- Sendak, M. (1962). *Where the Wild Things Are*. London: The Bodley Head.
- Shulevitz, U. (1999). "¿Qué es un libro álbum?" En VVAA (Ed.), *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Sipe, L. (1988). "How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships". *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Tan, S. (2000). *The Lost Thing*. Sydney: Hachette.
- Unsworth, L. (2008). "Comparing and composing digital re-presentations of literature: multimedia authoring and metacommunicative knowledge". *New literacies and the English curriculum*, 186-212.
- Unsworth, L. (in press). "Point of view in picture books and animated film adaptations: informing critical multimodal comprehension and composition pedagogy". In E. Djonov & S. Zhao (Eds.), *Critical Multimodal Studies of Popular Culture*. London: Routledge.
- Unsworth, L. (in press). "The image/language interface in picture books as animated films: A focus for new narrative interpretation and composition pedagogies"



English teaching and new literacies pedagogy: interpreting and authoring digital multimedia. New York, NY: Peter Lang.