

## Lecturas ricas y lecturas reductoras en la narración digital de álbumes ilustrados

**Cristina Quesada-Padrón** 

Universidad de La Laguna, España  
[mquesadp@ull.edu.es](mailto:mquesadp@ull.edu.es)

**Jesús Díaz-Armas** 

Universidad de La Laguna, España  
[jsdiaz@ull.edu.es](mailto:jsdiaz@ull.edu.es)

**Carmen A. Perdomo-López** 

Universidad de La Laguna, España  
[cperdomo@ull.edu.es](mailto:cperdomo@ull.edu.es)

**Patricia Mauclair** 

Université François Rabelais de Tours, Francia  
[mauclair.poncelin@univ-tours.fr](mailto:mauclair.poncelin@univ-tours.fr)

### Resumen

En este artículo se exponen los resultados de una investigación sobre narraciones en plataformas digitales del álbum ilustrado *Hay un oso en el cuarto oscuro*, de Helen Cooper (1993). Este álbum cuenta, por una parte, con una interacción palabra-imagen de contradicción o contrapunto, y, por otra, comienza y termina la narración en los márgenes del texto, en los espacios reservados para el peritexto. En esta investigación se estudia cómo mediadores y mediadoras de distintos países, lenguas maternas y formaciones, narraban este libro a través de plataformas digitales. A partir de una muestra de 53 vídeos en español, inglés y catalán se analizaron las estrategias usadas por estos mediadores digitales para mostrar u ocultar los indicios que permiten al lector realizar la lectura de la obra, así como las interpretaciones que se derivan de dichas estrategias y de las ampliaciones realizadas, que proponen lecturas ricas o reductoras.

**Palabras clave:** Álbum ilustrado; literatura infantil y juvenil; mediación lectora; narración digital, tecnología web 2.0.

**Cómo citar:** Quesada-Padrón, C., Díaz-Armas, J., Perdomo-López, C. A., & Mauclair, P. (2025). Lecturas ricas y lecturas reductoras en la narración digital de álbumes ilustrados. *Ocnos*, 24(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2025.24.1.477](https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.477)



## Enriched and reductive interpretations in the digital narration of picture books

**Cristina Quesada-Padrón**   
Universidad de La Laguna, España  
[mquesadp@ull.edu.es](mailto:mquesadp@ull.edu.es)

**Jesús Díaz-Armas**   
Universidad de La Laguna, España  
[jsdiaz@ull.edu.es](mailto:jsdiaz@ull.edu.es)

**Carmen A. Perdomo-López**   
Universidad de La Laguna, España  
[cperdomo@ull.edu.es](mailto:cperdomo@ull.edu.es)

**Patricia Mauclair**   
Université François Rabelais de Tours, Francia  
[mauclair.poncelin@univ-tours.fr](mailto:mauclair.poncelin@univ-tours.fr)

### Abstract

: This article presents the results of a research developed about the narrations in digital platforms of the picture book *The bear under the stairs*, by Helen Cooper (1993). In this picture book we find a word-image interaction which sometimes causes a counterpoint relationship. On the other hand, it starts and ends the narration within the margins of the text, within the spaces reserved for the peritext. This research studies how mediators from different countries, mother tongues, and training narrate this book in particular in digital platforms. Of a sample of 53 videos in Spanish, English, and Catalan, we analyzed the strategies used by these digital mediators to reveal or conceal the cues that enable the reader to interpret the work, as well as the interpretations derived from these strategies and the amplifications made, which propose either enriching or reductive readings.

**Keywords:** Picture book; children's literature; reading mediation; digital narration; web 2.0 technologies.

**How to cite:** Quesada-Padrón, C., Díaz-Armas, J., Perdomo-López, C. A., & Mauclair, P. (2025). Enriched and reductive interpretations in the digital narration of picture books. *Ocnos*, 24(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2025.24.1.477](https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.477)



## INTRODUCCIÓN

Si bien Gerard Genette, en su estudio de 1982 sobre las relaciones transtextuales, incluía las ilustraciones entre los posibles paratextos de una obra, en el álbum ilustrado la ilustración no puede considerarse accesoria, sino parte de un único texto de carácter multimodal (Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 1988). Si el álbum ha de ser considerado como un todo en el que palabra e imagen no son las únicas piezas que lo componen (Van-der-Linden, 2015), en este trabajo tendremos en cuenta las formas de relación entre palabra e imagen según distintos modelos explicativos (Mourão, 2011; 2012; Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 1988), desde la interrelación (para la que se han propuesto términos como colaboración o interdependencia, entre otros) a la sustitución del texto literario por la imagen en el álbum silente, pasando por las relaciones de contradicción o contrapunto (Agosto, 1999; Nikolajeva y Scott, 2001; Rhedin, 1992).

Este último tipo de relación obliga al lector a reconstruir el sentido del texto al percibir la existencia de dos narradores distintos que disienten y transmiten versiones diferentes de un mismo acontecimiento: el narrador literario que “pronuncia” las palabras y el narrador visual que muestra lo que ocurre (Díaz-Armas, 2010; Dueñas-Lorente, 2022; Kümmerling-Meibauer, 1999; Nières-Chevrel, 2003).

Genette indicaba en 1982 que los elementos situados en los espacios liminares del texto son responsables del contrato de lectura en tanto portadores, al menos, de información architextual (Genette, 1982). Se está refiriendo en ese pasaje de *Palimpsestes* al peritexto, aunque en ese momento sólo usa el término paratexto, que desdoblará unos años más tarde en los de epitexto y peritexto (Genette, 1987).

Al ser el álbum, en primer lugar, un libro que tiene como destinatario a un lector infantil, sus peritextos presentan singularidades como la frecuente ausencia de elementos que pueden encontrarse en otros libros (índice, introducciones, prólogos, epílogos, títulos de capítulos, notas al pie o al final del texto, paginación), así como la importancia que adquieren imágenes y textos incluidos en espacios reservados para el peritexto: cubierta y contracubierta, guardas iniciales y finales, portadilla, portada o página de créditos.

Los espacios del peritexto en el álbum ilustrado han recibido una minuciosa atención (Consejo-Pano, 2014; Díaz-Armas, 2006; Harris, 2005; Lluch-Crespo, 2009; Martínez et al., 2016; Nikolajeva y Scott, 2001; Ramos y Mattos, 2018; Sipe, 2001; Sipe y McGuire, 2020; Uluğ y Bayraktar, 2014) y contamos con estudios que abundan en la tipología y las posibilidades que ofrecen cubiertas y contracubiertas (Sipe y Brightman, 2005; Mattos et al., 2016), sobrecubiertas y fajas (Mattos, 2016; Ramos y Mattos, 2018), guardas (Consejo-Pano, 2011; Duran y Bosch, 2011; Sipe y McGuire, 2006; 2020), portadas (Sotto-Mayor, 2016), códigos de barras (Ramos, 2017), el diseño del álbum (Ramos, 2016; 2019) o la tipografía (Phinney y Colabucci, 2010; Serafini y Clausen, 2012; Timpany et al., 2014).

Algunos estudios han señalado una funcionalidad, en los elementos del peritexto, que va más allá de la anticipación, la activación del proceso de lectura o la formación del contrato de lectura. Una característica singular de los álbumes ilustrados -presente también en otros textos artísticos caracterizados por la narratividad, como el cine, donde cada vez es más habitual encontrar escenas postcréditos- consiste en el uso de los espacios reservados habitualmente al peritexto para iniciar o continuar la narración o concluirla. Para este rasgo, que es tendencia creciente en el álbum ilustrado (Kunde, 2021), y que se observa también en el libro ilustrado, donde puede servir para añadir una historia marco (Díaz-Armas, 2003), se han propuesto los términos “desbordamiento narrativo” (Díaz-Armas, 2003; 2006) –que es el que emplearemos en este artículo–, “textualización de los paratextos” (Consejo-Pano, 2014) o “función hermenéutica” (en su variante inclusiva) de los peritextos, añadida por Kunde (2021) a la tipología de funciones propuesta por Gross y Latham (2017) para analizar los peritextos en el libro de no ficción (Kunde, 2021; Kunde et al., 2022).

Esta característica puede hacer que la narración comience antes de la primera frase y prosiga tras la última, añadiendo un prefacio o un epílogo (Bosch y Duran, 2011; Díaz-Armas, 2003; 2006), puede presentar el espacio y el tiempo en que se ambienta la historia (Díaz-Armas, 2006), o incorporar “un juego

o una información independiente de la historia” (Bosch y Duran, 2011, p. 16), mientras que las guardas finales pueden llegar a ser “una zona narrativa más donde concluir la historia o, en ocasiones, donde se reconduce al lector al inicio de la misma” (Consejo-Pano, 2014; Lambert, 2010), o añadir un nuevo final que deja abierta la trama, contradiciendo al texto (Díaz-Armas, 2006; Kunde, 2021).

### *The bear under the stairs*

En *The bear under the stairs*, de Helen Cooper (1993), se ha observado (Díaz-Armas, 2006) la existencia de información narrativa situada en zonas del libro a la que lectores poco atentos podrían no prestar atención (el peritexto, antes y después de la primera frase, o algunos detalles menos visibles en la ilustración) y que son importantes para percibir la existencia de una relación de contradicción. La desatención a estos elementos afectaría, sin duda, a la construcción del sentido del texto por parte del lector.

El álbum de Helen Cooper contiene un texto literario presidido por un narrador extradiegético que plantea un conflicto (Guillermo tiene miedo de un oso que se esconde, según cree, en su casa) que se resuelve al final con la superación de ese miedo injustificado, pero las ilustraciones muestran imágenes que contradicen esta versión:

- En el peritexto inicial, tres ilustraciones narran el momento anterior a la irrupción de la voz narrativa sustentada por el texto literario: en ellas, vemos cómo un oso desciende de un barco, espera un autobús, y desciende de él para entrar en una casa.
- En el momento climático, cuando Guillermo y su madre entran en la habitación donde se esconde el oso, el texto literario afirma que allí no había sino unos trastos que parecían formar la figura de un oso. En la imagen, la composición se distribuye en tres zonas: en el centro se encuentran los dos humanos, que dirigen su mirada hacia la izquierda del espectador, donde se encuentran unos enseres apilados que parecen formar la figura de un oso; sin embargo, a la derecha, escondido en la penumbra, tras la puerta, podemos observar al oso, provisto de unas maletas y un paraguas como los que llevaba en las ilustraciones iniciales.
- En la página siguiente, de nuevo es decisivo el juego de miradas. Guillermo y su madre, arrodillados, limpian el cuarto de debajo de la escalera, y ella contempla con cara de extrañeza un tarro vacío, mientras que a sus espaldas se ve cómo el oso se aleja del lugar. El gesto de la madre contemplando el tarro es un indicio desplegado para que el lector se percate de algo (es el tarro que, unas páginas antes, se encontraba lleno de miel, único alimento que resultó apetecible al oso entre lo que le había arrojado Guillermo).
- En las últimas páginas, el texto literario -donde se afirma que Guillermo ya nunca más tuvo miedo del oso- es contrapunteado por unas ilustraciones que muestran al oso yéndose de la casa y tomando un avión.
- Una ilustración final, sin texto que la acompañe, presenta el momento en que el oso desciende en paracaídas sobre otra casa en las afueras.

La atención a estos detalles, que se encuentran en espacios liminares del texto a los que algunos lectores podrían no haber prestado atención (páginas iniciales y finales, zonas más alejadas del centro de la composición en las ilustraciones), resulta fundamental para la construcción del significado. Un lector podría reparar en estos indicios, incluso aunque sólo le sirviesen para concluir que el oso es imaginación de Guillermo (aunque para ello tendría que ofrecer alguna explicación que dé sentido a los aspectos enumerados anteriormente).

## MEDIACIÓN Y NARRACIÓN DIGITAL

Entre los numerosos estudios sobre la respuesta de los lectores infantiles ante los álbumes (Arizpe y Styles, 2002; Harris, 2005; Mourão, 2011; 2012; Pantaleo, 2009; 2010; Sipe, 2001; Sipe y Brightman, 2005), abundan las observaciones realizadas sobre cómo los peritextos iniciales ayudan al lector a suscribir un pacto de lectura (Sipe y McGuire, 2006; Sipe y Brightman, 2009).

Estudios tipológicos y de prácticas docentes insisten en la importancia de la actuación del docente en la construcción del significado por parte de los lectores infantiles (Arizpe, 2022; Díaz-Armas, 2008; Dueñas et al., 2014; Ghiso y McGuire, 2007; González-Vázquez y Gutiérrez-Sebastián, 2024; Mourão, 2012; Munita, 2021; Muñoz et al., 2018), para lo que debería contarse con una actitud abierta ante las posibles lecturas del texto que realicen los discentes (Harris, 2005), en un proceso de ida y vuelta que requiere volver a examinar los elementos del peritexto tras la lectura (Harris, 2005; Martínez et al., 2016), pues en muchos casos la narración comienza antes de que aparezca la primera frase -y es importante que el lector se percate de ello (Mourão, 2011)- o prosigue más allá de la última.

El narrador que lee un álbum ilustrado a un auditorio tiene la posibilidad de usar su voz para aclarar aspectos durante la lectura, ampliando parte del texto verbal, o de comentarlo, lo cual incluye, entre otras posibilidades, describir lo que sucede en las ilustraciones (Ellis y Mourão, 2021; Ellis y Brewster, 2014). El álbum proporciona recursos para la narración oral, como la posibilidad de esperar el momento adecuado para pasar la página, o la de referirse a las partes del libro, incluyendo los elementos que conforman el peritexto o la de comentar -o al menos mostrar- las ilustraciones que añaden información no proporcionada por el texto, pues una mera lectura en voz alta del texto verbal privaría a los niños de la oportunidad de experimentar plenamente el 'acontecimiento' de la lectura en voz alta y de conectar con todo el álbum ilustrado (Ellis y Mourão, 2021).

Si bien estas prácticas didácticas se desarrollan comúnmente en contextos educativos (o bibliotecas u otros lugares y eventos relacionados con la mediación lectora), también es frecuente su emisión en programas radiofónicos o televisivos y, con la llegada y el auge de internet, perviven convertidos en textos literarios digitales caracterizados por tratarse de comunicaciones multimodales -si el álbum ilustrado ya lo es *per se*, la red ha multiplicado sus posibilidades expresivas (Cassany, 2012)-, asincrónicas, transferidas -y no autónomas- y, según su relación con el texto original, reproducidas o adaptadas (Cassany, 2012).

Este tipo de narraciones digitales consisten en la reproducción, difundida a través de alguna plataforma o red social, con un auditorio restringido o general, de un archivo digital en el que permanece el texto literario fuente, acompañado de una performance más o menos fiel al texto original, que muestra o no a la cámara el texto impreso -en caso de que se trate de un libro- y que lo reproduce total o fragmentariamente.

La reproducción de álbumes ilustrados a través de la red plantea retos interesantes para los mediadores que utilizan esta forma de reproducción, ya que, de la misma manera que se ha descrito una mediación insuficiente en la narración oral sincrónica -con la presencia en el mismo lugar de emisor y receptores- cuando el mediador no permite al auditorio la contemplación de las ilustraciones o la libre interpretación del texto (Ellis y Mourão, 2021), estas circunstancias podrían darse también en la reproducción digital asincrónica de un álbum ilustrado.

Si bien hay estudios sobre las narraciones digitales animadas (Allué y Cassany, 2023; Cassany, 2012; Lluch-Crespo, 2008; Manresa y Margallo, 2016), las narraciones digitales no animadas de álbumes ilustrados no parecen haber recibido la misma atención, salvo un trabajo dirigido a comprobar si los mediadores respetan o explican los silencios de un álbum al narrarlos en vídeos publicados en Youtube (Bajour, 2022).

## MÉTODO

Parece pertinente analizar, pues, las reproducciones de álbumes ilustrados presentes en la red, y analizar las estrategias utilizadas por los mediadores para mostrar (o no) las ilustraciones, especialmente

cuando a) estas se encuentran en el peritexto, una zona no reconocida a menudo por sus lectores como portadora de información narrativa, b) cuando las ilustraciones problematizan la lectura si sólo se tuviera en cuenta al narrador literario, o c) cuando hay detalles en las ilustraciones que resultan necesarios para la reconstrucción del sentido. Las omisiones de estos aspectos anularían la significación irónica de la obra o su ambigüedad y plurisignificación.

Para ello, nos propusimos estudiar las estrategias usadas en reproducciones digitales de una misma obra que reuniera algunas de estas características. Necesitábamos para ello la concurrencia de dos factores: un álbum ilustrado que reuniera algunos de estos aspectos y que dicho álbum contase con un número de reproducciones suficiente como para extraer conclusiones significativas. Ambos requisitos se cumplieron con la obra *The bear under the stairs*, de Helen Cooper (1993)

Para ello, realizamos una búsqueda en la web (en las plataformas Youtube, Facebook y Vimeo) en julio de 2021 (las fechas coinciden con la pandemia del COVID-19, razón por la que quizá la muestra resultó más abundante de la que se hubiera obtenido ahora), a partir de las palabras que identifican el título del álbum de Helen Cooper en lenguas conocidas por los integrantes del grupo de investigación, teniendo en cuenta el título tal y como se había traducido en la lengua meta.

La búsqueda arrojó un total de 53 narraciones digitales en inglés, castellano y catalán que, por razones de espacio y legibilidad, desgranamos en el documento que puede consultarse en el repositorio Zenodo (Quesada-Padrón et al., 2024), donde se ofrecen los datos fundamentales para su localización y su descripción: código asignado al vídeo, título, canal, plataforma –Youtube, Vimeo o Facebook–, duración y enlace.

Puesto que pretendíamos identificar si los mediadores permitían o no el acceso de su auditorio a toda la riqueza plurisignificativa de la obra, mostrando u ocultando lo que la ilustración contiene, y considerando que ello podría hacerse con las palabras pronunciadas pero también con las páginas reproducidas u omitidas, estudiamos tanto el documento visual como el documento verbal que se aprecian en el vídeo, a los que llamamos, respectivamente, texto verbal resultante y texto visual resultante, para distinguirlos del texto literario y el texto visual originales, que forman parte de este texto multimodal tal y como se encuentran en la obra, pero que pueden haber sido reproducidos fragmentaria o íntegramente en la narración digital, o incluso amplificados (añadiendo material lingüístico en el texto verbal resultante) o subrayados (mediante alguna forma de llamar la atención del espectador, en el texto visual resultante, sobre algunos detalles presentes en la ilustración).

Para ello, recogimos los datos en una tabla que nos permitía observar el texto oral, pero también la posición de la cámara: si la cámara mostraba el libro o al narrador o ambas cosas; si mostraba todas las páginas o sólo algunas; si mostraba toda la superficie de la página, sin ignorar detalles o si, por el contrario, se hacía de manera fragmentaria, y si durante la narración digital se interactuaba o no con los espectadores del vídeo.

En el documento visual resultante era pertinente comprobar si la cámara mostraba u ocultaba:

- Todas las páginas del álbum: si incluía los peritextos iniciales y finales o si, por el contrario, se pasaba directamente desde la cubierta a la página en la que se encuentra la primera frase.
- Todas las páginas: si incluía o excluía las páginas que contenían sólo ilustraciones y no palabras.
- Todos los espacios incluidos en la página o doble página: si mostraba u olvidaba mostrar detalles presentes en los espacios liminares de la página que pudieran contradecir al narrador literario, y, especialmente, la presencia del oso escondido en la penumbra, tras el biombo y la puerta.

En el documento verbal resultante, era pertinente comprobar:

- Si se realizaban o no ampliaciones, añadiendo alguna observación relacionada con acciones sólo mostradas en la ilustración tanto en el peritexto como en las páginas con ilustraciones no acompañadas de palabras.

- Si dichas ampliaciones, cuando querían hacer percibir al lector el desbordamiento narrativo y los detalles ocultos en la página que contradicen al narrador literario, añadían una interpretación atenta a los indicios presentes en la ilustración, independientemente de cuál fuera la interpretación final.

Previmos que habría, al menos, dos maneras de no ignorar esa información narrativa: la primera, añadiendo palabras para describir lo que se muestra en las ilustraciones (o bien refiriéndose a ellas con deícticos: “Pero aquí...” y/o preguntas retóricas: “¿Quién es este? ¿Qué está pasando aquí?”); la segunda, haciendo notar al espectador la existencia de esa información en las ilustraciones por medio de otros indicadores paralingüísticos (el tono de la voz) o no verbales: señalándolas con el dedo o por medio de algún otro gesto.

También previmos que los paratextos generados en estos documentos digitales podrían arrojar otros datos significativos (Tabernero-Sala, 2016), por lo que analizamos las introducciones, los títulos de créditos y hasta los comentarios, cuando estaban habilitados, para recoger la opinión de receptores y emisores, con sus respuestas a estos, en estas narraciones asíncronas.

Tuvimos en cuenta parámetros y características que pueden observarse en las narraciones no digitales señalados en los ya comentados trabajos de Ellis y Brewster (2014); Ellis y Mourão (2021), Häggström (2020) o Mourão (2012), pero, puesto que no era ese el objetivo de nuestra investigación, categorizamos la actualización como dramatización, narración o lectura, pero sin profundizar sobre el uso de gestos, tonos de voz, etc.

Los bloques creados para analizar los vídeos fueron los siguientes:

1. Información general

- Plataforma
- Idioma de publicación
- Lugar de publicación (Reino Unido, EEUU, España, Latinoamérica)
- Tipo de canal de usuario
- Títulos de crédito
- Número de reproducciones
- Número de “me gusta”
- Número de suscriptores/seguidores
- Análisis de los comentarios

2. Contexto comunicativo

- Tipo de narración: dirigida al espectador o a un público que se encuentra en la misma escena que el narrador
- Formato utilizado para mostrar las páginas/el libro
- Producción y calidad de la imagen

- Tipo de producción
- Calidad de la imagen
- Música de fondo
- 3. Estrategias usadas en la narración
  - Postura física
  - Posición del libro
  - Simultaneidad (que permite contemplar al mismo tiempo el libro y al narrador)
  - Narración, lectura o dramatización durante la lectura
  - Introducción y presentación antes de la lectura
- 4. Análisis de la presencia del texto lingüístico original (completa o fragmentaria)
  - De las palabras en la cubierta
  - De todo el texto literario, desde la primera frase hasta la última.
- 5. Análisis de la presencia de las ilustraciones originales (completa o fragmentaria)
  - Técnica utilizada para mostrar o reproducir las ilustraciones.
    - Reproducción completa o fragmentaria
      - de todas las páginas
      - del peritexto: cubierta
      - de las páginas con ilustraciones y sin texto del interior del libro
      - de los espacios liminares en la ilustración (contornos y zonas en sombra).
- 6. Análisis del texto verbal resultante: sustitución, reducción o amplificación de
  - Peritexto
    - Cubierta
    - Lectura del título
    - Lectura del nombre de la autora
  - Peritexto inicial con desbordamiento
  - Peritexto final con desbordamiento
  - Páginas del interior sin texto
  - Detalles escondidos en los márgenes de algunas ilustraciones

Tras recoger los datos con dichos parámetros, los categorizamos y dicha categorización nos permitió obtener los resultados que describiremos en el siguiente apartado, siguiendo el mismo orden de los parámetros mencionados anteriormente.



## RESULTADOS

17 de los 53 vídeos fueron localizados en Facebook (32.7%); 34 en Youtube (64.15%) y 2 en Vimeo (3.7%). Casi la mitad fueron publicados en EEUU (45%), seguidos de Reino Unido (32%), Latinoamérica (17%) y España (6%). 40 de los vídeos se encontraban en inglés, 12 en castellano y uno en catalán. En su mayoría (48 de los 53), los vídeos pertenecen a usuarios con cuentas profesionales, llevadas por centros educativos, bibliotecas, asociaciones o profesionales de dichos sectores, como docentes o bibliotecarios. 44 de los vídeos fueron publicados en 2020, y, al menos, en cuatro de ellos se trataba de docentes que narraban el álbum para que su alumnado pudiera disfrutarlo durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19: portaban mascarilla, usaban expresiones de ánimo, recomendaban quedarse en casa, y, en dos ocasiones, eran grabaciones de videollamada realizadas a través de Zoom. Más de la mitad de los vídeos (28), ya fueran de cuentas particulares o profesionales, fueron publicados por usuarios con canales dedicados, casi exclusivamente, a la narración de cuentos.

40 de los vídeos habían alcanzado en julio de 2021, entre 1 y 800 visualizaciones, y únicamente 8 de ellos tuvieron entre 1.000 y 9.000 en ese momento. El número de los “me gusta” también variaba considerablemente: 35 de ellos tenían menos de 100 reacciones favorables, mientras que otros podían llegar hasta los 1.000.

No hubo mucha información que recoger en la sección de comentarios, pues los usuarios de Youtube, plataforma de la cual procede la mayoría de los vídeos, los registraban como contenido infantil, quedando bloqueados como medida de protección. En 6 de los vídeos se indicaba que a sus hijos les había gustado el cuento. En una sola ocasión (vídeo 49) se disintió de la interpretación del texto por parte de la narradora, precisamente en aspectos relacionados con los objetivos de nuestra investigación: en una anotación a un vídeo en castellano, una usuaria mostraba su desacuerdo con la interpretación realizada por la mediadora (según ella, el oso era imaginación de Guillermo) y esta, a su vez, respondía.

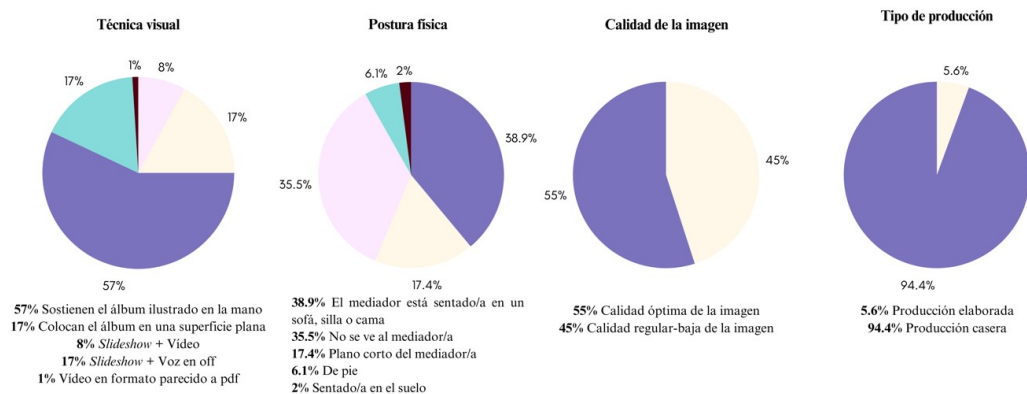
En más de la mitad de los vídeos (el 57%), el libro y el narrador podían apreciarse al mismo tiempo. Algunos (17%) mostraban en plano picado solamente las páginas del libro y las manos del narrador al pasarlas mientras se oía su voz en *off*; otros optaron por la grabación de vídeos en formato de diaporama o *slideshow* (25%) incluyendo (8%) o no (17%) una imagen superpuesta del narrador contando la historia.

Cuando podemos apreciar al mismo tiempo el libro y al narrador, a este se le ve sentado en un sofá, cama o silla (38.9%), en el suelo (2%) o de pie (6,1%) y, por tanto, el espectador puede escuchar la narración, pero no apreciar el libro con detalle por la lejanía o la baja resolución. El libro podía observarse mejor cuando la cámara lo enfocaba directamente, no apreciándose bien la gestualidad del narrador, que, por otro lado, no analizábamos.

Se distinguen dos tipos de producciones. Una, más elaborada y minoritaria (5.6%), para la que se cuenta con más de una cámara y un montaje final, lo cual permite simultanear un plano del álbum ilustrado con otro del mediador y en la que suele haber créditos o música de fondo. El segundo tipo de producción, la más abundante (94.4%), podría describirse como un vídeo casero, grabado habitualmente con un teléfono o una cámara que permanece estática, en un mismo plano, o descargado desde una aplicación de videollamada.

**Figura 1**

*Técnica visual de narración y calidad de la imagen*



Los vídeos publicados a través de Youtube se dirigen a espectadores ya suscritos al canal. Por ello, los narradores con mayor número de suscriptores no comenzaban directamente con el contenido, sino con una salutación, una bienvenida a su canal, o una anticipación sobre el tema que iban a tratar. Así ocurre en 30 de los vídeos. En estos casos, observamos una tendencia a plantear preguntas sobre la historia y, dado que las narraciones son asíncronas, a que los propios mediadores generasen posibles hipótesis iniciales. Al final de la narración, hacían comentarios y preguntas al espectador.

Una gran parte de los narradores (el 46 %) se limita a leer el texto verbal que se encuentra en el álbum, pero jamás lo amplifica, limitándose a pasar las páginas, mostrándolas íntegra o parcialmente.

**Figura 2**

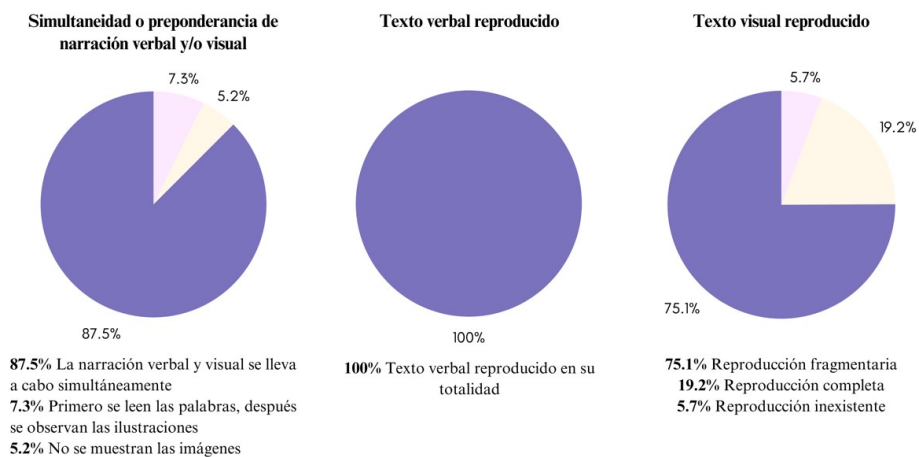
*Estrategia de lectura*



El texto literario, tal y como aparece en la obra, se reproduce exhaustivamente en todos los vídeos analizados, sin faltar ni una palabra. Sin embargo, pocos muestran las ilustraciones en su totalidad (sólo el 19.2%), e incluso en un 5.7% de los vídeos no se muestra el libro, sino sólo al narrador mientras lo lee o dramatiza. Por tanto, mientras que el texto literario siempre está completo, la mayoría de las veces el texto visual se reproduce parcialmente, como veremos.

**Figura 3**

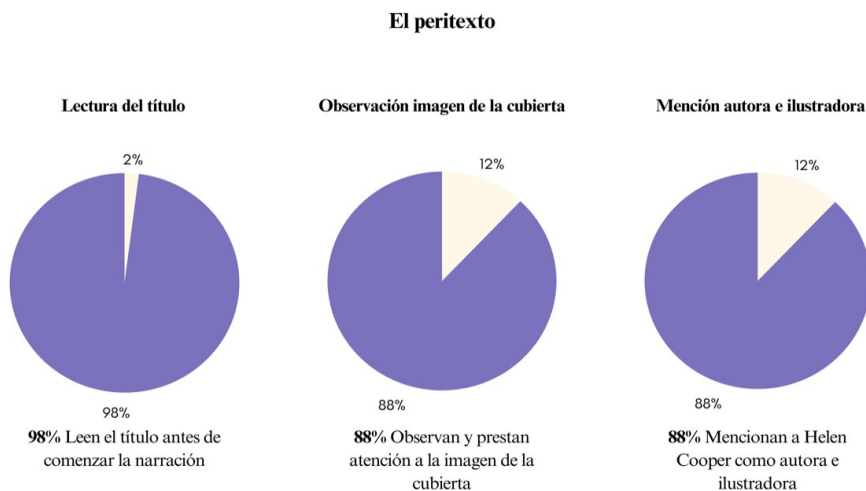
*Estrategias de omisión o ampliación*



En cuanto al peritexto, el texto verbal resultante suele contener elementos presentes en la cubierta: el título fue mencionado por la totalidad de los narradores; la autora, por 35 de ellos. No ocurre igual con el texto visual resultante: en 7 de los vídeos no se muestra la cubierta.

**Figura 4**

*El peritexto (la cubierta)*



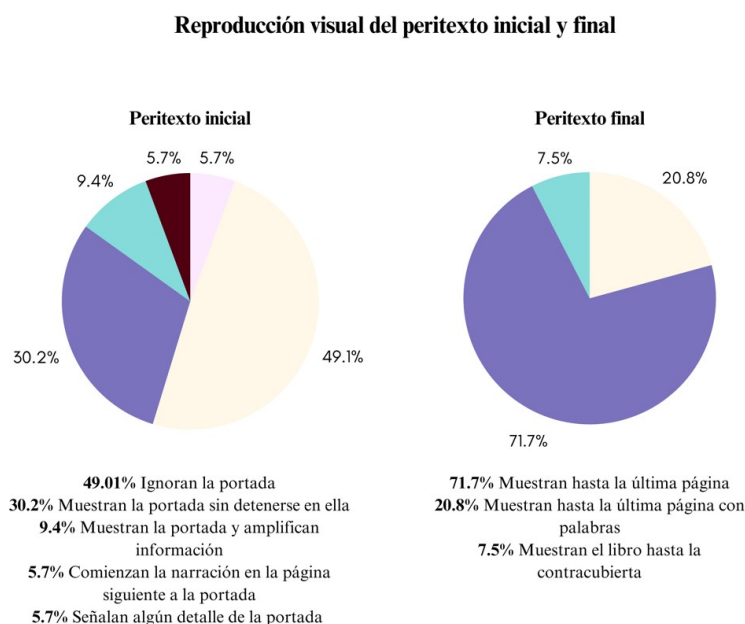
Los peritextos que se encuentran en el interior del libro no despiertan el mismo interés. Sólo 23 narradores mostraron las páginas que aparecen antes de la primera frase. Los otros 30 no mostraban ni la portada (donde se observa al oso bajándose del barco) ni la contraportada (en ella, sobre la dedicatoria, se observa al oso esperando el autobús) ni la página siguiente (el oso entra en una casa), sino que abrían el libro directamente por la página en la que se encuentra la primera frase.

El texto verbal resultante tampoco suele amplificarse en estos momentos de la narración añadiendo palabras que describan las acciones mostradas, ni se avisa al espectador, al menos, con deícticos o preguntas retóricas para que repare en las ilustraciones que no contienen texto. Los 30 narradores que no mostraron las páginas del peritexto inicial tampoco describieron con palabras las acciones allí representadas. De los 23 narradores que sí mostraron las ilustraciones, sólo 7 hicieron alguna observación sobre lo que se veía en ellas o comenzaron la narración desde la portada, mientras que 16 iniciaron su narración leyendo la primera frase.

En cuanto al peritexto final, la última página del álbum, en la que se ve al oso lanzándose en paracaídas sobre otra casa, no se muestra en el 20.8 % de los casos. Pero de los 42 restantes, que sí dejan ver esa página, sólo 12 amplifican el texto verbal para dar cuenta de lo que ocurre.

Figura 5

Reproducción visual del peritexto inicial y final



Esta desatención no se produce con las páginas que contienen palabras además de ilustraciones. Las palabras no dejan de leerse jamás y, por tanto, las páginas en las que hay alguna casi siempre se dejan ver, salvo en el 5.7 % de los casos en los que no se muestra el libro.

En cuanto a si se mostraba toda la superficie de la página, es decir, si se permitía al lector contemplar todos los detalles de la ilustración, la mayoría de los vídeos (39) mostraban una reproducción fragmentaria: los narradores no mostraban las imágenes por completo, sino sólo algún detalle a través de un zoom, o estos no podían apreciarse por encontrarse la cámara lejos del libro.

Es significativo comprobar qué es lo que se oculta. 40 de los mediadores muestran al completo la página en la que se ve al oso escondido detrás del biombo, así que en 13 de los vídeos (de los cuales, 9 se narraron en castellano) no se permite contemplar este detalle, bien porque no se muestra la página entera, bien porque muestra sólo detalles que excluyen, precisamente, al oso.

Cuando se producen ampliaciones en el texto verbal resultante, estas pueden darse en páginas sin palabras o en páginas con palabras e ilustraciones. Por ejemplo, cuando el texto indica “y por las noches, mientras Guillermo soñaba...” (Cooper, 1993a, p. 11-12), 15 de los narradores describían las acciones realizadas por el oso. En cuanto al peritexto inicial, sólo se amplificó la narración en 5 casos. Algunas de estas ampliaciones surgían para interpretar la obra, opinando sobre la existencia o no del oso que atemoriza a Guillermo. En el peritexto final, sólo 12 de los mediadores amplificaban con palabras la imagen en la que se ve al oso cayendo en paracaídas.

En la interpretación de la obra de Helen Cooper, se aprecian singulares diferencias. Así, mientras que, de los 53 narradores, 13 concluyen que el oso existe, otros 13 defienden que es fruto de la imaginación de Guillermo, y los 27 restantes no se decantan ni por una interpretación ni por la otra.

En algunos casos (vídeos 17 y 39), las explicaciones llegan a ser contradictorias. Se dice que ciertas escenas representan imaginaciones de Guillermo, pero se interpreta, al llegar a las imágenes del final, que el oso se va de la casa y se dirige a la de otro niño.

Los 13 mediadores que interpretan que el oso existe amplificaron la narración tanto en el peritexto como en los espacios liminares de la ilustración. Sin embargo, los otros 13 que amplificaron la narración para afirmar que el oso no existía habían escondido detalles de la ilustración en el texto visual resultante, como la imagen del oso escondido tras el biombo o las imágenes del peritexto final. Los restantes 27 no añadieron ninguna interpretación ni en un sentido ni en otro.

Las actitudes fundamentales, pues, son las de ocultar los detalles que complican la lectura. Pero, en un libro en el que esos detalles están en la ilustración, la única manera de hacer llegar al público estas contradicciones es señalándolas o amplificando el texto. Ello da lugar a dos tipos de ampliación, que categorizamos como ricas o reductoras.

Las ampliaciones ricas surgen para dar sentido a acciones que sólo se muestran en la ilustración: atienden a todos los indicios dirigidos a un lector atento y cuestionan la versión dada por el narrador literario, sea cual sea la conclusión que se extraiga de ello.

Este tipo de ampliación se da en pocos de los mediadores (en 15), pero cuando hubo ampliaciones, fue más común que en las reductoras (7), de las que hablaremos a continuación. Es el caso de continuaciones de la narración en las que se sugiere que el oso llegará a la casa de otro niño, el cual, a su vez, también tendrá miedo -explicaciones que señalan un final abierto-, frente a las narraciones que optaron por ignorar estas últimas páginas tanto en el texto visual como en el verbal, dando a entender que la historia termina cuando Guillermo se queda dormido y el oso se va para siempre... de su imaginación.

Con ampliaciones reductoras nos referimos a aquellas interpretaciones para cuya construcción se han obviado los detalles que cuestionan la versión del narrador literario. Un ejemplo de ello es el vídeo n.º 14, en el que la narradora recalca con las palabras, el tono de la voz y la gestualidad, al leer la primera página, que Guillermo tenía miedo de los osos porque le había parecido ver uno: “It was all because one day he *thought* -remember what I said- he *thought* [con la cursiva reproducimos el énfasis dado a estas palabras] that he’d seen a bear there under the stairs” y aún lo subraya con un comentario “Poor William, who thought there was a bear under the stairs” e incluso anticipará desde el comienzo que lo que Guillermo ha visto no es un oso, sino “some furry material”.

Otra mediadora, dejándose llevar por la necesidad de hablar de la naturaleza irracional de la historia, se dirige al espectador para preguntar retóricamente acerca de la evidente naturaleza ficcional del relato y haciendo hincapié en lo absurdo de alguna de las acciones, como cuando el oso retrata a Guillermo en un dibujo.

Los mediadores que realizan ampliaciones reductoras parecen haber escondido intencionalmente los indicios que podrían dar pie a formular otras interpretaciones, mostrando sólo algunas imágenes y sólo parcialmente (especialmente, el detalle del oso escondido detrás del biombo en el cuarto oscuro, o las ilustraciones en las que se ve al oso dentro de la casa mientras duermen los humanos) para que concuerden con su interpretación.

Otros aprovechan la buscada ambigüedad de la frase “Y por la noche, mientras Guillermo soñaba” (Cooper, 1993a, p. 11-12) para explicar que todo lo que estaba haciendo el oso, por tanto, y su existencia misma, son parte de un sueño de Guillermo.

## CONCLUSIONES

Este recurso al “sueñismo de ocasión” (Montes, 2001), visible en ampliaciones que buscan cerrar la obra con una interpretación racional, es utilizado por varios mediadores, que se basan en esta frase y episodio para interpretar todo el sentido de la obra, por lo que las acciones que muestran cómo el oso se va en avión a otra casa sirven para justificar su propia interpretación: el oso nunca existió, era simplemente un producto de la imaginación y las pesadillas del niño.

En algunos casos, la ocultación de los peritextos iniciales y finales o de indicios en la ilustración elimina cualquier elemento que contradiga la interpretación que el mediador ha construido durante su apropiación del texto.

En otros casos, la amplificación reductora se ha realizado pese a que el mediador ha estado atento a detalles en la ilustración que a otros les habían pasado inadvertidos. Los motivos de estos últimos podrían deberse a sus concepciones sobre lo que es admisible o comprensible por un lector infantil, al que podría considerar o poco preparado para comprender una historia compleja o demasiado impresionable para una narración que podría aterrorizarlo.

Se deduce de la investigación que una parte de los mediadores que actualizan álbumes ilustrados ante un auditorio a través de la narración (digital o no, porque las conclusiones son claramente extrapolables a las narraciones ante un público presente) podrían estar prestando una atención insuficiente a la ilustración. Esta desatención parece provocada por una escasa familiaridad con el álbum ilustrado, razón por la cual sólo aplicarían, en su lectura, conocimientos cimentados sobre experiencias receptivas de textos literarios no multimodales. Podría ser por ello por lo que pasan directamente desde la cubierta a la página en la que aparezca la primera frase, no se detienen ante las páginas finales si se hallan tras la última frase y, al no percibir que el peritexto contiene parte de la narración, no advierten la existencia de contradicciones entre la palabra y la imagen y otros indicios necesarios para la construcción del sentido. Las peculiaridades del álbum ilustrado, a juzgar por estos datos, parecen ser escollos insalvables para algunos lectores adultos.

Un ejemplo revelador de cómo lectores adultos y lectores infantiles interactúan de manera distinta con el álbum fue verbalizado por una narradora (n.º 33) al admitir que, en una primera lectura, había creído que el oso no era real y que había sido su hijo quien le había demostrado lo contrario.

Los problemas afectan a la comprensión, pero también a las prácticas de mediación. La materialidad del libro como objeto proporciona al lector la posibilidad de convertirse en un lector interactivo de un texto que rechaza una lectura lineal (Tabernero-Salas, 2018), y esta característica del álbum puede reproducirse o al menos favorecerse en las prácticas de mediación en la lectura conjunta y compartida entre adulto mediador y lector infantil, pero las narraciones digitales analizadas son unidireccionales y presentan no sólo una trayectoria lineal de lectura, sino, además, en muchos casos, incompleta y fragmentaria.

Habría que tener en cuenta en las narraciones digitales algunas de las recomendaciones realizadas para la narración oral de álbumes ilustrados en situaciones reales: no contentarse con una simple lectura del texto verbal en un álbum (Ellis y Brewster, 2014; Ellis y Mourão, 2021), volver a observar el peritexto tras la lectura (Harris, 2005; Martínez et al., 2016), e incluso interrumpir una lectura lineal para volver atrás y reparar en detalles ya mencionados, si la lectura lo requiere.

Por otro lado, la recomendación de mantener en la narración oral de álbumes una actitud abierta ante las posibles lecturas que realicen los discentes (Harris, 2005) exige, como mínimo, que en una reproducción asíncrona no se oculten partes significativas del texto, sino que se amplifiquen o al menos se subrayen o señalen para favorecer el proceso de lectura.

La investigación arroja datos relevantes sobre el papel trascendental que los adultos desempeñan en la transmisión y, por ende, en la lectura e interpretación de los textos literarios multimodales. El resultado de una mediación poco atenta a las señales del texto puede anular la riqueza plurisignificativa de la obra, al no dar oportunidades a los destinatarios infantiles de construir sus propias significaciones.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Cristina Quesada-Padrón:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

**Jesús Díaz-Armas:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

**Carmen A. Perdomo-López:** Conceptualización; Curación de datos; Investigación.

**Patricia Mauclair:** Conceptualización; Curación de datos; Investigación.

## REFERENCIAS

- Agosto, D. E. (1999). One and inseparable: interdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30, 267-280. <https://doi.org/10.1023/A:1022471922077>
- Allué, C., & Cassany, D. (2023). Grabando vídeos: educación literaria multimodal. *Texto Livre*, 16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797>
- Arizpe, E. (2022). Mediating the act of reading through picturebooks and fictional readers. In A. M. Hagen (Ed.), *Mediation and children's reading: Relationships, intervention, and organization from the eighteenth Century to the present*. Series: Studies in text and print culture. Lehigh University Press.
- 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, 20- 29.
- Bajour, C. (2022). Silencios y ruidos en diversas mediaciones sobre libros-álbum. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), 52-64.
- Bosch, E., & Durán, T. (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes. *ANLIJ, Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 9, 1-12. <https://revistas.uvigo.es/index.php/ALLIJ/article/view/853>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Consejo-Pano, E. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. *Ocnos*, 7, 111-122. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.09](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.09)
- Consejo-Pano, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.6>
- Cooper, H. (1993a). *Hay un oso en el cuarto oscuro* (C. Schreurer, trad.). Editorial Juventud.
- Cooper, H. (1993b). *The bear under the stairs*. Corgi Books.
- Díaz-Armas, J. (2003). Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles. En F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet, *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot\\_jesus\\_diaz\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_jesus_diaz_a.pdf)
- Díaz-Armas, J. (2006). El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. *Primeras noticias: Revista de Literatura*, 222, 33-40. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4466>
- Díaz-Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Horsori.
- Díaz-Armas, J. (2010). La ilustración en lucha con la palabra. (Sobre algunas formas de la ironía en el álbum). En *El humor en la literatura infantil y juvenil: IV Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 155-169). ANLIJ-Universidad de Cádiz.
- Dueñas-Lorente, J. D. (2022). Leer la ironía en el libro álbum. *Ocnos*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2924](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2924)
- Dueñas, J. D., Taberner, R. M., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02)
- Duran, T., & Bosch, E. (2011). Before and after the picturebook frame: A typology of endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122-143. <https://doi.org/10.1080/13614541.2011.624927>



- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. British Council.
- Ellis, G., & Mourão, S. (2021). Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional*, 136, 22-25.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature en second degré*. Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Seuil.
- Ghiso, M. P., & McGuire, C. E. (2007). "I talk them through it": Teacher mediation of picturebooks with sparse verbal text during whole-class readalouds. *Reading Research and Instruction*, 46(4), 341-361. <https://doi.org/10.1080/19388070709558475>
- González-Vázquez, M. S., & Gutiérrez-Sebastián, R. (2024). Mediación lectora docente del álbum ilustrado. Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 261-270. <https://doi.org/10.5209/dill.90206>
- Gross, M., & Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library and Informations Science Research* 39(2), 116-123. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.03.006>
- Hägström, M. (2020). The art of read-aloud, body language and identity construction: A multimodal interactional analysis of interaction between parent, child and picture book. *International Journal of Language Studies*, 14(1), 117-140.
- Harris, P. (2005). At the interface between reader and text: Devices in children's picturebooks that mediate reader expectations and interpretations. *AARE Annual Conference*, Parramatta. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/har05606.pdf>
- Kümmerling-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, 157-183. <https://doi.org/10.1353/uni.1999.0024>
- Kunde, K. (2021). *Narratives materials de l'album Il·lustrat. Una aproximació intermedial a la didàctica de la literatura* [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/674753>
- Kunde, K., Arenas-Delgado, C., & Masgrau-Juanola, M. (2022). Los paratextos del álbum ilustrado: la presencia de la función hermenéutica en los ganadores del Premio Internacional Compostela. *Journal of Literary Education*, 6, 66-90. <https://doi.org/10.7203/JLE.6.25357>
- Lambert, M. (2010). Gutter talk and more. Picturebook paratexts, illustration, and design at storytime. *Children and Libraries*, 36-41. <https://megandowlambert.com/wp-content/uploads/gutter-talk-and-more.pdf>
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks. Picturing text*. Routledge.
- Lluch-Crespo, G. (2009). Textos y paratextos en los libros infantiles. En J. I. Albentosa-Hernández, P. C. Cerrillo-Torremocha, S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la lectura y literatura infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdv216>
- Lluch-Crespo, G. (2008). De la ironía imposible a la imprescindible paròdia. En F. Carbó, C. Gregori, G. Lluch-Crespo, R. X. Roselló, & V. Simbor (Eds.), *El bricolatge literari. De la paròdia al pastitx en la literatura catalana contemporània*(pp. 93-122). Publicacions de l'Abadia de Montserrat. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/de-la-ironia-impossible-a-la-imprescindible-parodia--0/html/>

- Manresa, M. & Margallo, A. M. (2016). Prácticas de lectura en red: Exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(3), 51-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9622677>
- Martínez, M., Stier, C. & Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: An investigation of peritextual features in Caldecott Award Books. *Children's Literature in Education*, 47, 225-241. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9272-8>
- Mattos, M. S. (2016). As cintas e seus contratos de comunicação: envolvendo livro e público leitor. *Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (III SEDIAR)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34372.83844>
- Mattos, M. S., Ribeiro, P. F. N., & Vianna, S. (2016). Capas e contracapas de livros ilustrados: espaços privilegiados de estratégias discursivas. *Cadernos de Letras da UFF*, 26(52), 349-372. <https://doi.org/10.22409/cadlettrasuff.2016n52a119>
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Mourão, S. (2011). Demystifying the picturebook. *IN English: The British Council Magazine for teachers of English in Lusophone countries*, (March 2011), 11-15. [https://issuu.com/britishcouncilportugal/docs/inenglishdigital\\_01](https://issuu.com/britishcouncilportugal/docs/inenglishdigital_01)
- Mourão, S. (2012). *English picturebook illustrations and language development in early years education* [Tesis doctoral, Universidad de Aveiro].
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador (a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40), 32-42. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/18394032.html>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nières-Chevrel, I. (2003). Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants. *La revue des livres pour enfants*, 214, 69-81. [https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues\\_document\\_joint/PUBLICATION\\_5006.pdf](https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5006.pdf)
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press. <https://doi.org/10.1353/book26685>
- Pantaleo, S. (2009). *Exploring student response to contemporary picturebooks*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442688063>
- Pantaleo, S. (2010). Developing narrative competence through reading and writing metafictional texts. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 264-281. <https://doi.org/10.1080/19388070903100324>
- Phinney, T., & Colabucci, L. (2010). The best font for the job. Typography in Caldecott Winners, 1990-2010. *Children and Libraries*, 8(3), 17-26.
- Quesada-Padrón, C., Díaz-Armas, J., Perdomo-López, C. A., & Mauclair, P. (2024). Relación de vídeos consultados para investigación sobre narraciones digitales de *Hay un oso en el cuarto oscuro* de Helen Cooper (1993). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14022627>
- Ramos, A. M. (2016). On the liminality of picturebook: the case of mix-and-match books. *History of Education & Children's Literature*, 11(1), 205-213. <http://hdl.handle.net/10773/22071>
- Ramos, A. M. (2017). Segredos escondidos à vista de todos: implicações para a leitura dos códigos de barras nos livros infantis. *Aletria, Belo Horizonte*, 27(2), 15-33. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.27.2.15-33>

- Ramos, A. M. (2019). The accordion format in the design of children's books: A close reading of a Portuguese collection. *Libri & Liberi* 8(2), 313-328. <https://doi.org/10.21066/carcl.libri.8.2.4>
- Ramos, A. M. & Mattos, M. (2018). Revestir el libro de significados: un análisis de las sobrecubiertas en la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 17(2), 33-45. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.2.1679](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1679)
- Rhedin, U. (1992): *Bilderboken- på väg mot en teori*[El álbum ilustrado: de camino hacia una teoría]. Alfabetá.
- Serafini, F. & Clausen, J. (2012). Typography as semiotic resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674697>
- Sipe, L. R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42. [https://www.readingrecovery.org/wp-content/uploads/2017/03/LTL\\_6.1-Sipe.pdf](https://www.readingrecovery.org/wp-content/uploads/2017/03/LTL_6.1-Sipe.pdf)
- Sipe, L. R. (2008). Young children's visual meaning-making during read-alouds of picture storybooks. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol. 2). Routledge.
- Sipe, L. R. & McGuire, C. E. (2006). Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. *Children's Literature in Education*, 37, 291-304. <https://doi.org/10.1007/s10583-006-9007-3>
- Sipe, L. R. & McGuire, C. E. (2020). Picturebooks endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. In J. Evans, *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (62-80). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003061151-6>
- Sotto-Mayor, G. (2016). As folhas de rosto nos livros ilustrados de literatura infantojuvenil: uma proposta tipológica. *Tropelias. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 25, 335-352. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.2016251120](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2016251120)
- Tabernero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15(2), 21-36. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1125](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125)
- Tabernero-Sala, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. En R. Tabernero (Ed.). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 75-85). Octaedro.
- Timpany, C., Vanderschantz, N., Hinze, A., Cunningham, S. J. & Wright, K. (2014). Shared reading of children's interactive picture books. In K. Tuamsuk, A. Jatowti, & E. Rasmussen (Eds). *The emergence of digital libraries – Research and practices* (pp. 196-207). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-12823-8\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-12823-8_20)
- Uluğ, E., & Bayraktar, A. (2014). Determination of the required features of children's picture books. *Journal of Education and Future*, 6, 25-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/18638/196718>
- Van-der-Linden, S. (2015). *Álbum[es]Ekaré*.
- Sipe, L. R., & Brightman, A. E. (2009). Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks. *Journal of Literacy Research*, 41(1), 68-103. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/18638/196718>