

**Tema**

El Uso de Cómics como Estrategia de Aprendizaje para la Lectoescritura en Educación Primaria

Autora

CHAVARRIA BASURTO EMELY MICHELLE

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la obtención del grado de Magíster en Educación con mención en Lingüística y Literatura

Tutor

DR. EDER AGUSTÍN INTRIAGO PALACIOS, PHD.

26 de Mayo de 2026

El Uso de Cómic como Estrategia de Aprendizaje para la Lectoescritura en Educación

Primaria

Introducción

La competencia lectora es considerada el elemento básico para alcanzar el éxito educativo y el desarrollo cognitivo en la educación primaria (Del Mar Díaz & Soto, 2019). Prueba de ello son los estudios de investigación educativa realizados en la última década donde la evolución ha dejado de ser una lectura anclada solamente en la decodificación de signos de la lengua escrita para ir transitando hacia una lectura en forma de comprensión multimodal, donde la imagen y el texto se interrelacionan como un entramado narrativo complejo. Es entonces como a partir de aquí el uso de narraciones gráficas y cómic cobra importancia a la hora de poder ser analizados de manera científica; resaltar el uso de narraciones gráficas y cómic a partir de la Teoría de la Codificación Dual (Paivio, 1986) coincide por el hecho de que el aprendizaje es mayor cuando la información se codifica a través de canales verbales e icónicas pues los aprendizajes se construyen a partir de dicha integración verbal-icónica donde no solo mejoran la retención de la información sino que actúan como andamiajes cognitivos que ayudan a reducir la frustración y la ansiedad lectora.

A pesar de lo señalado, existe una brecha significativa de la implementación de estas estrategias en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, pues la efectividad de los cómic digitales y las novelas gráficas está ampliamente documentada en contextos urbanos con acceso a recursos tecnológicos, existe más escasa evidencia empírica en escuelas rurales de escasos recursos (como las de la provincia de Manabí en Ecuador), en donde los estudiantes a menudo cuentan con barreras de alfabetización previa y con una falta de materiales didácticos adaptados a su realidad cultural. Por otro lado, dado que la percepción tradicional del cómic imágenes en los medios

impresos es la del entretenimiento, ha limitado su validación en los contextos educativos como una herramienta formal dentro del currículo rural ecuatoriano, por lo que es también escaso el conocimiento sobre cómo los estudiantes de esas condiciones enfrentan los desafíos cognitivos de una estrategia de instrucción en base a la creación y reflexión analítica de cómics.

El actual trabajo se ocupa de dicho vacío con un diseño cualitativo que estudia el modo en que estudiantes de educación básica de una escuela rural de Manabí trabajan una estrategia instruccional basada en el cómic para implementar una práctica de mejora en la comprensión de textos narrativos. Lo hace a partir de entrevistas semiestructuradas y del análisis de la producción creativa estudiantil, ya que pretende indagar en el modo con el que esta interviene en las percepciones y sentimientos, pero también en los procesos de mediación pedagógica que permitan transformar la lectura tradicional en una experiencia de aprendizaje significativa e inclusiva. Los resultados aspiran a ofrecer pautas para la elaboración de las intervenciones pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad de los niveles de alfabetización y que favorezcan la ruta de la construcción del sentido a partir de la alfabetización visual a partir del desarrollo en contextos rurales.

Concretamente, esta investigación plantea las siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿Cómo experimentan el recurso del cómic los estudiantes de básica en una institución educativa rural de la provincia de Manabí, para propiciar un fortalecimiento de la lectoescritura?
2. ¿Qué percepciones los estudiantes perciben al momento de la creación y análisis de un cómic?

El objetivo general de esta investigación es: Analizar la experiencia en estudiantes de 10mo año de EGB Superior de la Unidad Educativa Quinche Chavarría de Intriago al momento de hacer

un cómic de mitos.

Revisión de la literatura

El objeto de estudio de esta investigación se centra en la novela gráfica como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora, la cual no está únicamente entendida como un recurso visual o ilustrativo, sino como un sistema narrativo complejo (en cómo se establece la construcción del sentido) en el que lenguaje verbal e imagen se articulan como una unidad. Desde este ángulo, hay que abandonar de inmediato la idea de que el cómic y la novela gráfica son sólo un dibujo con texto, sino que hemos de considerarlos un lenguaje, un sistema narrativo que articula números de códigos visuales, textuales y simbólicos que hemos de interpretar a la vez; en el ámbito de la educación, este recurso es seductor para los niños y jóvenes, promueve la interacción entre el docente y el alumnado y facilita el proceso de aprendizaje mediante formas narrativas que permiten a los alumnos conectar con la cultura visual contemporánea, dado que:

La cultura de la imagen específicamente el cómic se ha convertido para los niños y jóvenes en uno de los medios más atractivos. Además, de que el docente y los estudiantes podrán interactuar en conjunto esto ayudará a que el proceso de aprendizaje se haga más fácil tanto para el docente como para los estudiantes (Escobar, et al, 2022, p. 171).

Al plantear la distinción entre cómic, novela gráfica y tira cómica se caricaturiza que sólo son unas diferencias formales, se plantean expresiones narrativas que cristalizan distintas estructuras discursivas y niveles de complejidad narrativa que requieren del lector distintos procesos interpretativos. La novela gráfica da un paso adelante en el lenguaje del cómic, basado en una mayor complejidad de la estructura narrativa, lo que supone del lector también unos procesos interpretativos más complejos. En este sentido Cárdenas (2022), reconoce que "hablar de la 'novela gráfica' como de un substrato del cómic equivale a realizar un malentendido de la

línea de desarrollo del cómic y de sus cualidades narrativas pero, concluyamos, el autor explica que no obstante esta discusión ya resuelta para este autor se atreven a elaborar una definición propia (p. 8).

Dicha afirmación posibilita apreciar al cómic como poseedor de un sistema semiótico propio por el que el significado deviene de la relación entre imagen, texto y contenido narrativo elaborado.

La base científica de esta comprensión aparece en un abordaje a la Teoría de la Codificación Dual, que es aquella en la que se establece que los procesos de la cognición humana se despliegan mediante el uso de dos sistemas representacionales diferentes, pero interconectados. En el marco de esta visión, el aprendizaje deviene más sólido cuando la información se aborda usando ambos códigos, dado que en esta manera de significar hay posibilidad de establecer asociaciones significativas. En este marco “la teoría de la codificación dual sostiene que la información es procesada a través de dos sistemas cognitivos funcionalmente independientes pero interconectados: uno especializado en el procesamiento verbal y otro en el procesamiento de imágenes” (Clark & Paivio, 1991, p. 149). Por otro lado, Paivio (1986) señala que “la cognición se apoya en dos sistemas funcionalmente independientes pero interconectados: uno especializado en la representación y el procesamiento de información relativa a objetos y eventos no verbales, y otro especializado en el procesamiento del lenguaje” (p. 53). Por lo que respecta a la novela gráfica, el lector decodifica en el texto, no solo palabras, sino también gestos, secuencias de imágenes, espacios y relaciones simbólicas; ambas tipologías de sistemas cognitivos, por lo tanto, se activan de forma simultánea.

La Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia añade una explicación desde la que estudiar la forma en la cual los estudiantes construyen representaciones mentales a partir de las

palabras y las imágenes que forman parte de la memoria de trabajo, así también una adecuada integración de ambos tipos de información proporciona un aprendizaje más profundo que cuando ambos ejes se articulan de una las formas que no es coherente. Se afirma que “la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, los aprendientes construyen representaciones mentales a partir de palabras e imágenes, integrando la información visual y verbal en la memoria de trabajo para generar comprensión significativa” (Martínez, et al, 2019, p. 470). De este mismo modo, se argumenta que:

La mente funciona con dos sistemas de procesamiento de la información, uno para material visual y otro para material verbal y dispone de tres tipos de memoria. La ventaja de procesar la información en dos canales no es algo netamente cuantitativo, sino más bien algo cualitativo, dado que no procesan el mismo material, la información verbal y pictórica no son redundantes, imágenes y palabras no son equivalentes, son complementarias (Raviolo, 2019, p. 116).

Explicando que el cómic cumple una función organizadora del significado, de esta misma manera, Mayer (2009), indica que “los estudiantes aprenden más profundamente de la animación y la narración que de la animación, la narración y el texto” (Mayer, 2009, p. 125).

La narrativa gráfica representa un sistema semiótico eminentemente complejo, ya que obliga al lector a realizar una interpretación al mismo tiempo de distintos códigos, favoreciendo muchas de las operaciones cognitivas vinculadas con la inferencia, la representación, la interpretación y la reconfiguración del significado. La introducción de la narrativa gráfica en el hecho educativo, por el contrario, permite transformar la lectura como un hecho activo de construcción del sentido en la que el educando manipula de manera simultánea la información visual y verbal para llegar a construcciones de comprensión más complejas, razón por la cual

dicha forma narrativa de la estructura del relato llega a ser pertinente también en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

El Cómic como Facilitador de la Comprensión Lectora

El análisis de la novela gráfica como recurso mediador para el aprendizaje, entre sus hallazgos más destacados, está vinculado a la forma en la que los estudiantes producen significados a través de la lectura de imagen y texto. La lectura de ese objeto no ha de ser considerada únicamente como la decodificación del lenguaje, sino como un aspecto de un proceso interpretativo en el que la imagen actúa como un recurso de apoyo cognitivo que permite orientar la comprensión del contenido narrativo. En este contexto, al andamiaje de la imagen, el estudiante puede poner en relación las imágenes y el significado textual, incluso cuando aparecen palabras desconocidas o estructuras lingüísticas complejas, por consiguiente, Mareovich y Peralta (2015) indican que la palabra que se conoce puede vincularse no sólo con la imagen efectiva utilizada en el aprendizaje sino también con el objeto o la cosa que dicha imagen representa, si esta imagen es muy icónica, es decir que cuenta con muchos atributos perceptuales como su referente o similar (p. 9) De este modo, la imagen también es un soporte que minimizará la frustración lectora, por cuanto permitirá anticipar o confirmar significados a partir de la vista.

El proceso lector de lectura del cómic y de la novela gráfica va acompañado además del desarrollo de las habilidades de inferencia, porque el lector no recibe toda la información de manera explícita, sino que debe completar las relaciones entre las escenas que se dibujan mentalmente. La secuencia de viñetas exige leer lo que se da entre viñeta y viñeta en una misma imagen, por lo que generará coherencia o no, a partir de las inferencias que el lector ha de llevar a cabo. En este sentido, Arriagada y Faz (2024)⁹ señalan que la relación de secuencialidad del cómic, en la lectura de este último, surge de la relación entre una viñeta y la siguiente; incluso en

los espacios intermedios entre la viñeta y la siguiente, o gutters, se crean transiciones que el lector debe inferir para poder comprender lo que se dice a partir del proceso entre las diferentes viñetas (p. 141). Siguiendo esta línea, también se defiende que “el papel del gutter, el espacio que queda entre los paneles, en ayudar a que el lector tenga un rol en la construcción del significado del cómic, está más que establecido” (Roberts, 2024, p. 211), lo que muestra que el sentido no está únicamente proporcionado por la presentación de las cosas, sino por la acción que hace el lector para reconstruir la narración implícita de los enlaces que hay entre las escenas.

Además, la existencia de imágenes afecta a la motivación y a la actitud hacia la lectura. Algunos estudios indican que los problemas de lectura están asociados a la ansiedad o a la inseguridad, que dificultan las actividades lectoras. En este sentido, la novela gráfica reduce la magnitud de la dificultad, ya que ofrece muchas más posibilidades de acercarse al sentido, lo cual favorece una lectura más asequible y menos amenazadora. Con palabras de Mogollón (2025), “entre distintos tipos de ansiedad y habilidades lectoras, se argumenta que el tipo de ansiedad que se relaciona con la mala lectura es más específico” (p. 14), lo cual permite entender que estrategias que puedan reducir la tensión que pueda producir el mismo texto darán lugar a un mejor nivel de la propia disposición de los estudiantes hacia la lectura con el texto.

Finalmente, la inclusión de ilustraciones, personajes y escenarios ilustrados facilita la comprensión, por una parte, y por la otra la creatividad y el pensamiento inferencial. La imagen permite plantear hipótesis sobre la historia, puede anticipar lo que va sucediendo, permite poner en marcha la interpretación personal del alumno con respecto al texto narrativo. En este sentido:

De acuerdo con Ortiz y Bermúdez (2022), la lectura en las que se incluyen ilustraciones gráficas, personajes, objetos, paisajes, etc., no solo muestra al alumno de forma visual el decodificar los signos en el lenguaje escrito, sino que por sí misma se torna en una manera muy

útil de potenciar la creatividad, sobre todo por sus procesos de inferencia y elaboración de hipótesis (p. 176). Así el estudiante no solo lee palabras, sino que interpreta imágenes, ayudando a que desarrolle una comprensión más profunda y significativa del texto.

Impacto del Cómic en la Producción de Textos

El cómic y la novela gráfica tienen una forma narrativa que afecta directamente al estudiante del proceso de la escritura y de la comprensión textual, especialmente si este aún está afianzando las habilidades. A diferencia del texto continuo, el cómic tiene un desarrollo narrativo que se edifica a partir de la secuenciación de las viñetas, donde cada imagen ilustra un momento determinado del relato. Esta organización visual facilita la comprensión de los procesos en el tiempo y en la causalidad, no porque hayan de ser explícitos sino porque:

“El cómic cuenta una historia mediante la secuenciación de viñetas, que se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo. En cada viñeta se representa un momento de la acción, definiendo un espacio y un tiempo determinados” (Abal, 2012, p. 45).

De esta forma, el estudiante entiende de una forma directa el desarrollo narrativo, identificando con mayor claridad los inicios, los desarrollos del conflicto y del desenlace.

Las orientaciones que se puedan extraer de los resultados de las investigaciones en torno a los cómics aplicados a la enseñanza de la lengua y la literatura en los niveles de educación básica no serán otras que las derivadas de las conclusiones de los estudios de caso que posteriormente se presentarán. Una de las principales debilidades de los estudiantes en los niveles de educación básica consiste en, precisamente, desordenar las ideas en el interior del relato. El cómic, aunque es un producto verbal, funciona como un organizador visual que obligará a los alumnos a ordenar las cosas en relación con los acontecimientos narrados: qué ocurre primero, qué ocurre después, cuál es el final. Y de esta forma la secuenciación puede

promover la planificación narrativa, ya que cada viñeta del cómic puede ser entendida como una unidad de significado que debe mantener cierta coherencia con la anterior y la siguiente. De este modo, la relación entre texto e imagen será la que determine el proceso de interpretación, de acuerdo con Chaves y Peña (2025), la combinación o el uso simultáneo del texto junto a la imagen en el cómic permite que el lector pueda interpretar y dar un significado singular a cada uno de los cuadros que conforman el cómic (pág. 16). De esta forma, el estudiante debe de aprender a elaborar las ideas no solo desde la escritura del texto en sí, sino también desde la lógica visual de la narración.

El lenguaje específico de los cómics también colabora en el estructurado del pensamiento escrito. La utilización de globitos de diálogo limita el espacio del texto, obligando al escritor a sintetizar ideas, seleccionar la información elemental del mensaje en este sentido, “la concisión del espacio obliga a la brevedad de los mensajes verbales, que son completados frecuentemente por sonidos inarticulados y por onomatopeyas” (Aragonés, 1995, p, 78), las onomatopeyas, a su vez, refuerzan la expresividad y la conexión entre la lengua oral y la lengua escrita, sugiriendo Custodio y Vázquez (2017) que las onomatopeyas son una parte muy importante del lenguaje oral y escrito, aunque son más comunes en el lenguaje escrito, por ejemplo en comics, historietas y cuentos; para nada son infrecuentes en nuestra vida cotidiana (p. 23). Estos elementos hacen que el educando entienda que el lenguaje es transformable a distintas funciones de la comunicación, favoreciendo así la creación de mensajes claros y coherentes.

Desde una perspectiva pedagógica, varios estudios muestran que el uso del cómic favorece el orden del pensamiento narrativo y el desarrollo de la escritura. De acuerdo con Sarango y Torres (2025) la introducción de cómics evidenció también mejoras significativas en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes a la hora de poner en marcha técnicas de

escritura descriptivas, escritas para la exponen narrativas. Lo visual facilitó la construcción de descripciones más precisas, de la actitud de soltar o elaborar las ideas con claridad y la construcción de tramas narrada (p. 12). Esto se debe a que el soporte visual, por sí solo, tiene un papel de ayuda para dar orden a las ideas, para poder identificar las acciones relevantes y para establecer relaciones lógicas.

Por lo tanto el cómic se afianza como un recurso pedagógico propicio para la localización de las ideas principales y para la organización del discurso narrativo, razón por la cual ha sido ampliamente incorporado en el ámbito educativo, Álvarez y Ruiz (2024) indican que los cómics han pasado a ser un recurso didáctico utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos educativos (p. 1). La fusión entre sucesión visual, síntesis textual y continuidad narrativa hace de la novela gráfica un recurso que no sólo incita a la lectura, sino que también enseña a pensar y organizar las ideas antes de escribirlas, de tal forma que se potencia el alcance de la comprensión lectora y de la producción textual del estudiante.

Implementación Pedagógica en el Aula de Primaria

La incorporación del cómic como recurso didáctico en los entornos pedagógicos actuales ha significado que los procesos de creación digital y manual se hayan unido, creando una zona de análisis en torno a las ventajas que las distintas modalidades ofrecen en términos pedagógicos. Las distintas investigaciones coinciden en que la utilización de las herramientas digitales en el cómic educativo hacen más accesible el acceso a la narración gráfica, especialmente cuando existe una falta de destrezas técnicas en el dibujo por parte de los estudiante o también cuando hay que ayudar a la organización de las ideas. Desde esta perspectiva, Cualchi et al. (2024) afirman que el trabajo con los recursos digitales educativos en el aula permite el acceso a nuevas formas de contenido y la mejora de determinadas destrezas (p. 105). las plataformas digitales

como Pixton, canva, permiten narrar haciendo uso incluso de personajes, escenarios y secuencias predefinidas para que el alumno no tenga que afrontar el reto del dibujo y pueda concentrarse más en la narración misma y en la comprensión del contenido.

El cómic digital, desde esta lectura, es una herramienta que facilita tanto la motivación como la accesibilidad, ya que usando imágenes situadas en el espacio de las narrativas puede representar contenido a través de un lenguaje próximo a la experiencia del alumnado y a sus experiencias; así “el uso del cómic digital como recurso educativo permite mejorar el aprendizaje al presentar los contenidos mediante imágenes contextualizadas y un lenguaje más accesible para el alumnado” (Lledó, 2025, p. 203). El uso de la digital también favorece la edición, la disposición en escenas y la narración, todos elementos que hacen parte de procesos de revisión y mejora del texto de escritura.

No obstante, las investigaciones también apuntan hacia la existencia de un impacto mayor con la creación de cómics desde la base: bien dibujándolos manualmente, bien elaborando el guión íntegramente, etc. Si el estudiante elabora la historia completa, selecciona información, jerarquiza ideas, decide cómo representarlas de forma visual o construye una coherencia entre el texto y la imagen. Con respecto a ello, Morales et al. (2024) consideran que los cómics permiten que los alumnos desarrollen y ejerciten las habilidades de pensamiento crítico; ya que, al trabajar diferentes temas, los alumnos pueden expresar su opinión y discutir (p. 101).

La adaptación de cómics utilizando imágenes previamente creadas puede ser una buena opción de inicio, en particular para actuar sobre la coherencia textual, el diálogo, la interpretación narrativa, etc.; por el contrario, si el propósito didáctico se ubica en el sentido del trabajo para trabajar la comprensión lectora así como para el trabajo del pensamiento narrativo, el proceso de creación del cómic realizado desde cero proporciona una mayor apropiación del

contenido, puesto que el alumnado deja de ser un simple facilitador de información para pasar a ser el creador del proceso comunicativo. Así, las herramientas digitales y el dibujo manual pueden convivir en el aula; no obstante, la evidencia señala que los procesos de creación integral devienen en aprendizajes mucho más significativos y al hacer de forma simultánea comprensión e interpretación, síntesis y producción narrativa en un mismo proceso de aprendizaje.

Inclusión y Diversidad en el Aprendizaje de la Lengua

En el marco del estudio que se realizó sobre el cómic y la novela gráfica como una herramienta didáctica, muchas investigaciones han puesto de relieve su funcionalidad en contextos educativos con personas que presentan determinadas dificultades específicas de aprendizaje o los procesos de adquisición de una segunda lengua en estos contextos, dado que ambas situaciones tienen en común la necesidad de reducir la carga cognitiva de la lectura convencional y poder disponer de otras ayudas que faciliten la asistencia en la construcción del significado. Las dificultades de aprendizaje, y en particular las que se relacionan con la lectura y con la escritura, afectan a los procesos de procesamiento de la información sin que ello tenga que ver con un nivel intelectual del educando, puesto que “las dificultades de aprendizaje constituyen condiciones que impactan la adquisición y aplicación de habilidades clave como la lectura, la escritura y las matemáticas, y están asociadas a problemas en el procesamiento de la información sin estar vinculadas a la capacidad intelectual general” (Mena, et al, 2023, p. 1510), en este contexto el cómic proporciona un canal alternativo de acceso del contenido, de modo que la información deja de depender exclusivamente del código verbal.

En estudiantes con dislexia u otras dificultades a la hora de leer, la combinación texto-imagen tiene valor compensatorio, ya que las imágenes se presentan como pistas contextuales que permiten prever el significado del texto y, por tanto, reducir la necesidad de una

decodificación continua, con una carga cognitiva más liviana que generalmente produce frustración durante la lectura. Así “la combinación de imágenes y texto en el cómic facilita la comprensión lectora al ofrecer apoyos visuales que reducen la sobrecarga cognitiva del lector” (Sanjuán, 2015, p. 54). El lector recurre a las imágenes como soporte para continuar con la siguiente parte de la narración, favoreciendo así la comprensión en su conjunto, a pesar de que prevalezcan dificultades en el reconocimiento preciso de palabras.

Asimismo, la aplicación del cómic ha arrojado resultados positivos también en el aprendizaje de segundas lenguas, pues la coexistencia de imágenes junto a palabras provoca el enlace directo entre imágenes del contenido y el vocabulario, acentuando, de esta forma, los procesos de comprensión y retención. En los estudios sobre la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera se muestra que

El uso de cómics digitales educativos para el aprendizaje de vocabulario en estudiantes de inglés como lengua extranjera demostró que los estudiantes tienen una percepción positiva sobre el uso de estos recursos y estos incidieron en su rendimiento académico al trabajar vocabulario. (Cuesta, et al, 2019, p. 12)

La imagen es un referente inmediato, lo que evita el recurso a la traducción constante, ayudando en la construcción del significado del nuevo sistema lingüístico.

En base a lo anterior, se puede ver que la novela gráfica es una forma de material didáctico que no sólo es motivadora, sino que también se convierte en una alternativa accesible que abre caminos para poder acceder a la lectura. Potenciando el momento de la lectura, los cómics articulan el proceso lector a diferentes ritmos y tipos de lectura, favoreciendo la comprensión de quienes son individuos con dificultades de lectura así como de aquellos que están en un proceso de adquisición de la lengua. En otras palabras, el recurso visual no sustituye

el texto, sino que se acopla del mismo modo que puede llegar a hacer que el texto sea más accesible cognitivamente, en definitiva, convirtiéndolo en una experiencia de lectura más comprensible y con sentido.

Análisis Crítico de la Literatura Actual

La revisión bibliográfica pone de manifiesto la persistencia de una tensión referida a la ubicación del cómic en el marco escolar. Como la mayoría de la investigación, en esta línea se reconoce el potencial pedagógico del cómic a la hora de reforzar los procesos de comprensión lectora, de construcción de la alfabetización visual y de desarrollo de habilidades lingüísticas. Pero también se apunta a un contexto histórico que ha reforzado una percepción que hiere la sistematización de su incorporación en el aula. Durante generaciones, el cómic ha estado mediado por una asociación principal con la vertiente del entretenimiento que ha propiciado que en situaciones educativas se le asigne un formato de menor valor en relación a los géneros literarios tradicionales. En esta línea, “el cómic ha sido históricamente percibido como una forma de lectura vinculada principalmente al entretenimiento, lo que ha limitado su reconocimiento dentro del ámbito educativo y académico, especialmente en contextos donde se priorizan los formatos literarios tradicionales” (Ibarra & Ballester, 2022, p. 2). El rechazo y las resistencias en algunos docentes y padres de familias han producido una preferencia por un tipo de texto exclusivamente elaborado de manera escrita, pareciendo esto un sinónimo de lectura académica.

A pesar de todo, existe un creciente consenso en la literatura académica al respecto al considerar que esta visión se ajusta más a las concepciones tradicionales de la lectura que las evidencias pedagógicas actuales. En este sentido, diversos estudios se centran en el hecho de que el cómic contribuye a los procesos de alfabetización visual y lingüística por su capacidad de conjugar códigos comunicativos diversos en una misma experiencia lectora. Desde esta

perspectiva se afirma que “hoy en día el cómic es considerado un mecanismo eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje para contribuir a la alfabetización visual, así como a la relación con la lengua y literatura” (Arriagada, et al., 2020, p. 376). La lectura actual ya no se reduce a la lectura del texto escrito, sino que también incluye la lectura, la decodificación de las imágenes, de los códigos gráficos y de las narrativas visuales que forman parte de las diversas constelaciones comunicativas.

No obstante, en la literatura surge una contradicción importante: aunque se admite el carácter educativo del cómic, su efectiva puesta en práctica depende fundamentalmente de la preparación pedagógica del profesorado en alfabetización visual. La mayoría de los autores afirman que el profesorado no ha recibido siempre una preparación para trabajar con lenguajes visuales en el aula, lo que es una condición básica para aprovechar el potencial educativo que pueden ofrecer estos recursos. Así se indica que “la alfabetización visual es el conjunto de competencias que permiten hacer un uso eficaz de los recursos visuales, y son competencias básicas para poder hacer frente a los retos que propone la sociedad actual, caracterizada por la preeminencia del intercambio de información en imágenes” (Ureta & Díaz, 2023, p. 1). En consecuencia, la ausencia de tales competencias puede determinar que el cómic se interprete solamente como un recurso para motivar la clase y no como un recurso estructurado para el aprendizaje.

Metodología

Lugar y Contexto

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, puesto que busca comprender y analizar la experiencia de los estudiantes durante el proceso de creación de un cómic basado en mitos de origen, así como las percepciones, significados y aprendizajes construidos a partir de dicha actividad. Este enfoque permite interpretar la realidad educativa desde la perspectiva de los participantes, priorizando la comprensión profunda de sus vivencias más que la medición de resultados cuantificables. El estudio se encuadra en un diseño descriptivo e interpretativo, dado que en el mismo se describe el proceso aplicado y también se interpretan las vivencias de los estudiantes en relación a la comprensión lectora, a la creatividad y al uso del lenguaje narrativo visual. El proceso se llevó a cabo en distintas fases secuenciales, las cuales, a su vez, permitieron construir unos aprendizajes significativos en torno a la lectura, el análisis y la producción de textos narrativos visuales. La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Quinche Chavarría de Intriago, provincia de Pichincha, en Salazar.

Participantes

A fin de proteger la identidad de los estudiantes, así como la confidencialidad de la información, es necesario establecer que los nombres que se enuncian a continuación no son los verdaderos, sino seudónimos utilizados.

Los participantes eran seis estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Quinche Chavarría de Intriago.

Mateo se caracteriza por la participación en aula y asumir roles de liderazgo, en lo que respecta a la lectura, su rendimiento lector es muy alto, con fluidez adecuada, un buen nivel de comprensión inferencial, y se muestra propenso a emitir opiniones críticas y bien fundamentadas

sobre los textos trabajados. Por su parte, Sebastián posee un perfil dinámico y colaborador; su rendimiento lector es intermedio; la identificación de ideas principales no le plantea problemas, sin embargo, los progresos relacionados con los significados implícitos le ofrecen dificultades. García, además, se muestra disposición permanente a mejorar.

Daniel tiene una personalidad equilibrada y reflexiva. Su nivel lector es de nivel medio: comprende correctamente los textos narrativos, pero presenta dificultades para poder realizar una crítica en sus lecturas. No obstante, se manifiesta muy responsable y comprometido con la relación sobre las actividades que se le proponen.

Camila es organizada y responsable. Su rendimiento lector es bueno, especialmente en la comprensión literal y en la puntuación de ideas. Es muy tímida; cuando necesita entrar en la clase lo hace con argumentos claros y por ello, coherentes.

Valentina es creativa y sensible. Da toda la medida en textos literarios, conectando lo que contiene el texto con sus propias experiencias. Su fluidez es buena, pero a veces requiere un poco de ayuda con un léxico específico.

Lucía es perseverante y atenta. Su rendimiento lector es básico-intermedio: comprende la información explícita que contiene el texto, pero necesita orientación para hacer inferencias complejas, aun así, tiene una actitud positiva ante el aprendizaje.

Procedimiento

En una fase inicial, se trabajó la comprensión del concepto de mito como relato tradicional con valor cultural. Se explicó su función dentro de las distintas culturas y se abordó su clasificación, permitiendo a los estudiantes reconocer los diferentes tipos de mitos. Posteriormente, se identificaron los elementos estructurales del mito, tales como personajes, tiempo, espacio y conflicto, sentando las bases para una lectura comprensiva posterior.

Una vez adquiridos los conocimientos teóricos, se realizó la lectura guiada y comentada de tres mitos representativos: Los hermanos Cuillor, Los dioses de la luz (mito mapuche) y Popol Vuh. Durante esta actividad, se promovió la participación de los estudiantes mediante preguntas orientadoras, comentarios y reflexiones colectivas, con el fin de profundizar en la comprensión del contenido, el mensaje y los elementos narrativos de cada texto.

Los estudiantes eligieron uno de los mitos trabajados para transformarlo en historieta. Se constituyó, así, una fase del desarrollo de la capacidad de reinterpretación del texto original y de transformarlo en un nuevo lenguaje narrativo. Se llevó a cabo un guion escrito del que se extraían los acontecimientos más relevantes del mito, un esquema de escenas tenía como finalidad poder planificar la secuencia de viñetas. Seguidamente se elegían de forma consciente los elementos propios de la novela gráfica como viñetas, globos de diálogo, narradores y onomatopeyas. Se ayudó a los educandos en la elección de recursos narrativos y visuales más adecuados para representar acciones, emociones y sonidos para conseguir la coherencia entre texto e imagen. En esta fase el estudiante realizó la creación gráfica de la historieta -integrando el guion y el esquema de escenas- trabajó, por lo tanto, en la realización de los dibujos, la disposición de las viñetas y la integración de los textos cuidando a la vez el orden narrativo y el grado de claridad del mensaje. Esta fase intensificó la creatividad gráfica, la expresión visual y la comprensión del mito seleccionado.

Finalizadas las historietas, los/as estudiantes realizaron una presentación oral de sus trabajos. Explicaron el mito que habían elegido, que era un mito del que cada grupo explica la adaptación y los elementos narrativos que han utilizado. Esta instancia es importante porque favorece la expresión oral y la reflexión sobre su propio aprendizaje.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista; el instrumento que se utilizó

fue la entrevista semiestructurada, dirigida a los/as estudiantes seleccionados/as como significativos/as. Este instrumento también permite ver aportaciones sobre cómo desarrollaron la actividad de novela gráfica, así como datos sobre la percepción del impacto de esta estrategia en la comprensión lectora.

Finalmente se llevó a cabo una autoevaluación, la cual consistió en una reflexión sobre cómo hicieron la actividad y su propio nivel de comprensión lectora y del proceso creativo que fue siguiendo el proyecto. Se trata de una instancia que favorece la metacognición y la valoración del aprendizaje personal.

Análisis

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, fue utilizado el análisis temático, Escudero (2020) señala que el análisis temático (AT) se trata del procedimiento de investigación cuya finalidad es, en primer lugar, identificar, en segundo lugar, analizar y, en tercer lugar, informar sobre patrones o temáticas en el interior de los datos empíricos a los que se refiere aquel, con lo que se permite organizar, describir en el detalle el corpus de información y, por último, interpretar algunos aspectos del fenómeno objeto de estudio p. 89), un tipo de análisis de datos cualitativos muy común en este tipo de estudios, el análisis temático consiste en identificar, analizar e interpretar patrones de significado, también llamados “temas”, dentro de los datos textuales (por ejemplo, las transcripciones de las entrevistas) describiendo de una manera sistemática los aspectos más relevantes de la experiencia de los participantes en relación al fenómeno estudiado. Este procedimiento no se limita a contar palabras o frases, sino que estudia los significados explícitos e implícitos, organizando y describiendo la información de acuerdo a la experiencia y percepción de los participantes de la investigación.

El procedimiento de análisis de tipo temático se llevó a cabo a través de varias fases interrelacionadas, comenzando por una completa familiarización con los datos y los resultados que la lectura y relectura de las transcripciones de las entrevistas ofrecían para conseguir un claro conocimiento del contenido. A continuación, se pasó a la fase de la codificación, es decir, el proceso de etiquetar los segmentos del texto que se consideraban significativos para asignar código a etiquetas descriptivas de los mismos. Desde los códigos que emergían se agrupaba y se sintetizaba la información y los resultados para emerger temas más generales que atendieran a las preguntas de investigación. Cuando emergían estos temas, se pasaba a revisar, afinar, definir y nombrar los temas, es decir, se iban construyendo las tramas de manera clara y fiable. Todo ello permitía construir el esquema interpretativo del trabajo, claro, coherente y organizado de los significados que emergían de los datos obtenidos, y que estaban lógicamente tejiendo una serie de conexiones entre los datos analizados. El camino seguido para la construcción del análisis se amolda a las características necesarias y propias de la investigación cualitativa, ya que prima el conocimiento y la comprensión de las experiencias de los estudiantes, su voz; cómo tienen lugar las experiencias de los mismos para explicar cómo perciben y se hacen notar respecto al uso del cómic como estrategia para reforzar la lectoescritura.

Resultados

El análisis temático de cinco entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de 10mo año de EGB Superior (n=6) permitió identificar cinco temas relevantes vinculados con la experiencia emocional, cognitiva y pedagógica del uso del cómic como estrategia para mejorar la comprensión lectora.

La entrevista realizada para este estudio fue analizada en primer lugar de forma individual, a partir de una lectura cuidada de cada transcripción en la que se identificaron ideas fundamentales; posteriormente se codificó la información fragmentada en momentos significativos y se agruparon códigos similares que reconocieron en varios discursos las mismas ideas, y a partir de este proceso se obtuvieron los temas principales que dan respuesta a las preguntas de la investigación. Los temas se presentan a continuación junto con las subcategorías y evidencias representativas. **Tabla**

Nº 1. Análisis Temático

Tema 1. Respuesta emocional ante el cambio en la lectura		
Tema	Subcategoría	Evidencias
Respuesta emocional ante el cambio en la lectura	1.1 Motivación y creatividad	"Tuve motivación y creatividad; estaba bueno" (E1). "Se fue volviendo interesante cuando empecé a hacer imágenes" (E2).
	1.2 Inseguridad inicial y adaptación progresiva	"Me sentí inseguro porque no sabía lo que era un cómic" (E3). "Al principio era confuso, pero luego me adapté" (E2).
	1.3 Frustración asociada a la baja alfabetización.	"Me sentí perdido porque no tengo mucha lectura" (E4). "Me sentí incómodo porque no me gusta leer ni dibujar" (E5).

Tema 2. Distribución de las facilidades y dificultades cognitivas.		
Distribución de facilidades y dificultades cognitivas	2.1 Predominio de facilidad en tareas visuales	“Fue más fácil dibujar las escenas” (E1). “Seleccionar las partes importantes fue fácil” (E2).
	2.2 Dificultad en la escritura de diálogos	“Lo más difícil fue escribir los diálogos porque había que hacer una síntesis” (E1). “Hacer diálogos cortos y claros fue complicado” (E2).
Tema 3. Influencia del cómic en la comprensión lectora		
Influencia del cómic en la comprensión lectora	3.1 Comprensión robustecida por relectura y análisis	“Tuve que volver a leer para escoger las ideas principales” (E1). “Me ayudó a comprender mejor el significado” (E2).
	3.2 Comprensión dependiente del apoyo docente	“Entendí con la lectura comentada” (E3). “Necesité ayuda para comprender bien” (E4).
Tema 4. Reconocimiento de emociones y construcción de significado visual		
Reconocimiento de emociones y significado visual	4.1 Clarificación de emociones a través del lenguaje gráfico	“Mediante los dibujos entendí mejor las emociones” (E1). “Las expresiones ayudaron a reconocer lo que sentían” (E2).
	4.2 Identificación parcial en situaciones de dificultad	“De vez en cuando no lo entendía bien” (E4). “Me hizo falta ver otros dibujos” (E5).
Tema 5. El proceso como experiencia guiada y progresiva		
Proceso guiado y progresivo	5.1 Proceso creativo con planificación	“Primero leímos comentando, luego planificamos” (E1). “Organizamos el guión antes de dibujar” (E2).
	5.2 Importancia del acompañamiento docente y entorno lúdico	“Con la ayuda de la profesora pude avanzar” (E4). “Costaba algo, pero en clase era divertido” (E5).

Fuente: Entrevistas realizadas.

Discusión

Los resultados muestran que la incorporación del cómic como recurso educativo resultó en respuestas emocionales, lo que muestra que las experiencias educativas no producen efectos unificados. Mientras, unos alumnos mostraban motivación, creatividad y diversión al transformar la lectura en viñetas, lo que implicaba un cambio de roles y un trabajo adicional, otros mostraban inseguridad en sus primeras intervenciones o incluso frustración, en el caso de aquellos que venían con tasas más altas de malestar emocional o niveles de alfabetización de entrada más bajos. Así, la variedad en las respuestas muestra que la incorporación de recursos innovadores ¿reduce por sí sola la brecha en la competencia lectora de los estudiantes?; claro que no, sino que la reducción o no reducción depende de las condiciones individuales del momento de la entrada. Desde un punto de vista cualitativo lo que permite entender que las emociones y percepciones que tienen los educandos respecto a la estrategia pedagógica a la que se ven sometidos están presentes y directamente serían responsables de la forma en que se apropian de la estrategia pedagógica.

En base en los marcos teóricos revisados, estos resultados se fundamentan en la Teoría de la Codificación Dual de Paivio (1986), la cual sugiere que el aprendizaje se favorece cuando la información se procesa a través de los canales verbal e icónico de forma simultánea. Aún más, entre los estudiantes con mayor dominio lector, la asociación de imágenes y texto actuó como un refuerzo cognitivo que facilitó la comprensión y retención de la información narrativa; De igual modo, los principios del Aprendizaje Multimedia sostienen que la adecuada combinación de elementos visuales y verbales favorece la construcción del significado, y esto sucede cuando el estudiante puede organizar la información mentalmente. En este estudio, el hecho de identificar a

los personajes y las emociones a través de las viñetas aporta certeza de que la alfabetización visual puede propiciar la interpretación emocional del texto, en el caso en el que existe una base lectora consolidada.

Sin embargo, los resultados también revelan que la efectividad del recurso visual no depende exclusivamente del diseño de la actividad sino de factores externos que entran en juego y que condicionan el alcance de la actividad; entre estos elementos el nivel de alfabetización previo, el acompañamiento docente o la interacción entre pares se constituyen como muy relevantes. El hecho de que el estudiantado con menor competencia lectora logra resultados parciales, pero precisase mediación constante para llegar a comprender el texto base e ir organizando sus ideas nos hace suponer que la imagen cumple el papel de un andamiaje que ayuda durante el proceso de comprensión del texto, aun sin dejar de ser necesaria la decodificación de letras, palabras, oraciones y los procesos inferenciales que permiten generar un sentido común en el marco de la comprensión del texto. En este sentido el papel del docente fue clave en cuanto la experiencia adquiría un carácter de inclusión y de aprendizaje.

Además, la interacción entre compañeros se mostró como un elemento que generaba compensaciones en las tareas cognitivas de mayor complejidad. El trabajo cooperativo en el aula permite a los educandos con mayor competencia indicarles a los compañeros con alguna dificultad aquello que le costaba un poco más concretar, como el tipo de organización que requería la actividad de diálogos o bien la selección de ideas centrales y propias de la lectura. Este hecho refuerza la idea que el aprendizaje es un proceso social y donde el intercambio de significados permite educar y construir el conocimiento de manera compartida.

Desde un enfoque cognitivo, las tareas gráficas fueron percibidas como las más fáciles a diferencia de la producción de diálogos. La realización de dibujos permite transformar ideas en

representaciones plásticas sin necesitar una organización de la sintaxis formal ni una fuerte producción textual. En cambio, la producción de diálogos requiere llevar a cabo procesos de la comprensión inferencial, seleccionar información relevante, organizar secuencialmente y realizar coherencias. Estas operaciones cognitivas implican procesos de un nivel más alto de la información, lo que justificaría que los relatos de los diálogos resultaran la mayor dificultad de toda la experiencia. La síntesis del texto narrativo en intervenciones breves y significativas necesita claridad conceptual y control del contenido base.

Por eso, la producción de diálogos no fue simplemente una actividad complementaria, sino que fue una actividad de alto nivel que obligaba a los estudiantes a reordenar el contenido leído. Esta conclusión permite confirmar que no siempre el cómic simplifica el proceso de la lectura, sino que en ciertas fases del proceso puede complicarla, especialmente aquéllas que requieren una reestructuración textual y una síntesis conceptual. Por eso, se requieren de implementaciones del cómic planificadas, mediadas y contextualizadas en función de los miembros del grupo.

Conclusión

A través de los datos analizados se evidencia que la conversión de los mitos en cómics propicia la relectura, el análisis de las ideas principales y la narración en forma secuencial de la historia. La parte del texto y la imagen propician la comprensión de personajes, de emociones y de hechos, lo que reafirma las propuestas teóricas de la codificación dual, del aprendizaje basado en el principio del aprendizaje multimedia, partiendo del hecho que la convergencia de ambos canales para la entrada de información favorece unos aprendizajes de mayor envergadura y de mayor significado.

La elaboración de los cómics fue otro de los factores que contribuyó a la producción

textual, y en especial a la síntesis y a la organización narrativa. La estructura en viñetas obligó a los alumnos a jerarquizar la información, a planificar las escenas y a redactar los diálogos de forma entendible, es por ello que se fortalecían unas competencias que están relacionadas con la comprensión, pero también con la escritura.

Sin embargo, también se observó que el efecto de la estrategia depende del grado de alfabetización de los sujetos y de la intervención pedagógica realizada, y que, en los sujetos más precarios en la lectura un texto con el que no encuentran facilidades para la comprensión, la intervención pedagógica es necesaria de manera constante, lo cual confirma que el recurso icónico no sólo sirve para la enseñanza, sino que complementa la enseñanza de los significados.

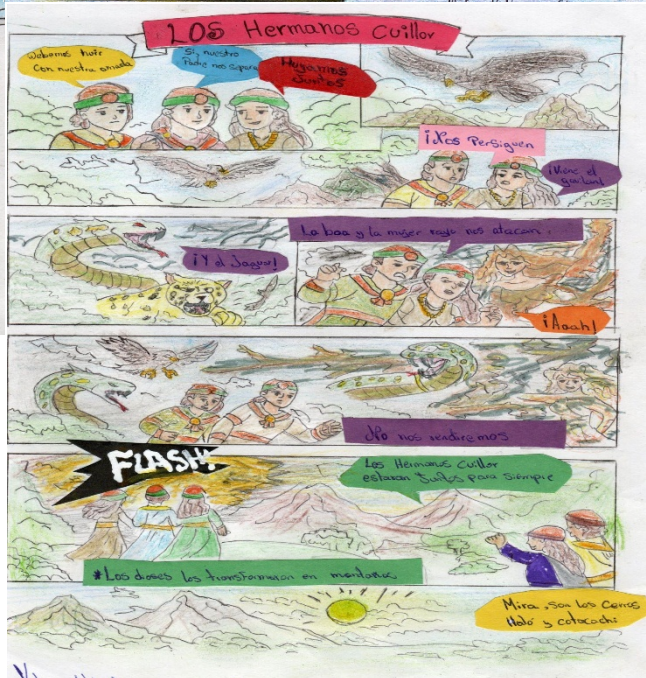
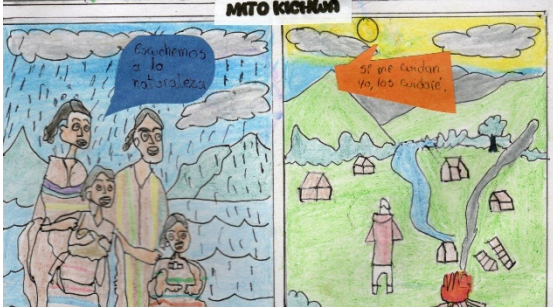
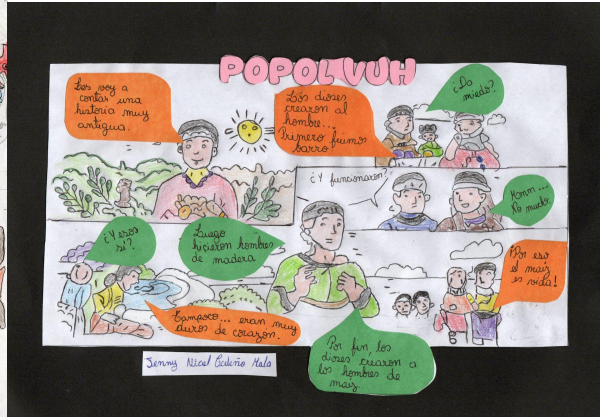
En algunas aceptaciones de la enseñanza inclusiva, una alternativa accesible a un proceso lector que intensamente se vive del nerviosismo versátil que conlleva la lectura asistida tradicional, muestra las posibilidades de una enseñanza que potencia las interacciones y hace emergentes procesos comunicativos más productivos y fluidos y permite una enseñanza que atiende ritmos de aprendizaje y formas de procesar lo cognitivo en los sujetos que forman parte del aula de educación básica.

ANEXOS

Banco de preguntas de la entrevista.

1. ¿Cómo te sentiste al transformar la lectura en caricatura o viñetas?
2. ¿Qué parte del proyecto de cómic le resultó más fácil y cuál más difícil? ¿Por qué?
3. ¿Cómo influyó hacer caricaturas con diálogos en la comprensión de la lectura?
4. ¿Pudo identificar con mayor claridad a los personajes de las lecturas y sus emociones a través de los dibujos?
5. Describa cómo fue el proceso de hacer el comic.





Referencias

- Abal, M. A. (2012). El cómic en la clase de ELE una propuesta didáctica. *MarcoELE*, 14, 2-89.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5860538>
- Álvarez, C. Á., & Ruiz, R. G. (2024). El cómic y su uso educativo. Revisión sistemática de literatura (2010-2022). *Universidad de Oviedo*, 36, 1-8.
<https://doi.org/10.17811/msg.36.1.2024.1-8>
- Aragónés, J. P. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar*, 5(2), 73-79.
<https://doi.org/10.3916/C05-1995-14>
- Arriagada, V. J., & Faz, G. B. (2024). Didáctica de lectura de cómics en el aula: una propuesta para la formación inicial docente. *Papeles*, 16(32), 137-162.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1959>
- Arriagada, V. J., Faz, G. B., & Sepúlveda, M. T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 375-393.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200375&lng=es&tlng=es.
- Cárdenas, O. G. (2022). Cómic y novela gráfica como literatura menor: debates y validez como producto cultural. *Folios*, 56, 3-16. <https://doi.org/10.17227/folios.56-13477>
- Chaves, B., & Peña, C. d. (2025). El uso de los cómics digitales para mejorar las habilidades de escritura en el aula de ILE: un enfoque multimodal. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 63(1), 13-46. <https://doi.org/0.29393/RLA63-1UCBC20001>
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>

- Cualchi, J. E., Cualchi, J. E., Espín, G. A., & Cando, X. O. (2024). Recurso digital CANVA para fomentar la creatividad docente durante el proceso de enseñanzaaprendizaje. *Artículo original*, 8(2), 103 – 117. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i2.2990>
- Cuesta, L. C., Beltrán, A. Q., Solano, P. C., & Torres, P. G. (2019). El uso de cómics digitales educativos para el aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua extranjera. *Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo.*, 22, 11-14. <https://doi.org/10.63413/analysis.32>
- Custodio, C. C., & Vázquez, E. M. (2017). Interpretación y Representación de las Onomatopeyas en el Lenguaje Escrito al Momento de Traducir. *Dialnet*, 28(65), 16-24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736112>
<https://docs.google.com/document/d/1R4VYb7YIJgJPWbsFyVOsCFEUHwSKO9kBzNhvmEN-hsA/edit?tab=t.0#heading=h.ks07zzcgqfyt>
- Del Mar Díaz, M., & Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21, 103-114.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.07>
- Escobar, C. J., Flores, W. E., Macias, R. E., & Figueroa, J. A. (2022). Comics como recurso educativo y su uso como herramienta didáctica. *Código Científico Revista de Investigación*, 3(1), 168-177.
<https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/41>
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social : contribuciones y limitaciones. *Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*, 24(2), 89-100. <https://rephip.unr.edu.ar/items/0dad7f7f-9d78-4e0d-a685-614c9adbc17c>
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *OCNO*, 21(1), 1-14.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753

- Lledó, A. I. (2025). El cómic digital como recurso para consolidar el aprendizaje en la educación secundaria obligatoria. *MHJournal*, 16(1), 177-206. <https://doi.org/10.21134/kk6pk238>
- Mareovich, F., & Peralta, O. (2015). La Comprensión Referencial Temprana: Aprendiendo Palabras a Través de Imágenes con Distinto Nivel de Iconicismo. *Psykhé (Santiago)*, 24(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.1.661>
- Martínez, Ó. N., Alcocer, M. L., Díaz, A. I., & Cantero, M. O. (2019). ¿Cómo diseñar materiales multimedia en educación primaria? *Uniandes Episteme*, 6(3), 464-483. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1368>
- Martínez-Carratalá, F., Miras, S., & Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.6018/rie.563971>.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press. <https://www.jsu.edu/online/faculty/MULTIMEDIA%20LEARNING%20by%20Richard%20E.%20Mayer.pdf>
- Mena, M. E., Fernandez, H. C., Yanez, L. A., & Mullo, I. M. (2023). Dificultades de Aprendizaje en el Siglo XXI: Nuevas Perspectivas y Estrategias de Enseñanza Innovadoras. *Polo del Conocimiento*, 8(12), 1509-1524. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i12>
- Mogollón, G. J. (2025). Estado actual de la investigación sobre comprensión lectora y ansiedad. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1039>
- Morales Londoño, A. M., Bueno Gañan, J. P., & Cárdenas Franco, C. E. (2024). *El cómic como*

- herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/15195>
- Ortiz, W. W., & Bermúdez, I. E. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Educare*, 26(1), 175-195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8667913>
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>
- Parodi, G., & Juli, C. (2015). Más allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo informe de política monetaria desde un único sistema semiótico predominante? *Alpha*, 41, 133-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000200011>
- Raviolo, A. (2019). Imágenes y enseñanza de la Química. Aportes de la Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. *Educación Química*, 30(2), 114-128.
<https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2019.2.67174>
- Roberts, A. (2024). Scaffolding patient agency: Conceptualising readers' cognitive work in the comic gutter. *Article Reuse Guidelines*, 29(4), 510-528.
<https://doi.org/10.1177/13634593241290184>
- Sanjuán, M. (2015). Los abecedarios ilustrados como “artefactos” estéticos y literarios: aproximación a su poética. *Ocnos*, 14(1), 42-64.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.04
- Sarango, C., & Torres, P. G. (2025). El cómic para mejorar la producción de textos descriptivos, expositivos y narrativos en estudiantes universitarios. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2041>
- Ureta, R. M., & Díaz, R. T. (2023). La alfabetización visual en la formación de docentes:

revisión sistemática según las directrices PRISMA 2020. *Runae*, 8(1), 1-16.

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6763666002/>