

Trigo-Ibáñez, E., Sánchez-Arjona, E., Saiz-Pantoja, R. & Gutiérrez-Fresneda, R. (2026). Multimodalidad y educación literaria: el videopoema en la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 137-150.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.715391>

## La multimodalidad en los libros ilustrados de no ficción. Percepciones y criterios de docentes en formación

Ester Trigo Ibáñez<sup>(1)</sup>, Eva Sánchez Arjona<sup>(1)</sup>, Roberto Saiz Pantoja<sup>(1)</sup>,  
Raúl Gutiérrez Fresneda<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Cádiz, <sup>2</sup> Universidad de Alicante

### Resumen

La competencia para interpretar textos multimodales se ha convertido en un eje fundamental en la formación de futuros docentes. Este estudio tiene como objetivo evaluar el impacto de una intervención didáctica orientada a mejorar las creencias, conocimientos y competencias de docentes en formación respecto al libro ilustrado de no ficción (LINF) como artefacto multimodal. Se adoptó un enfoque mixto con diseño pre-test/post-test aplicado a 151 estudiantes del Grado en Educación Primaria. Los datos cuantitativos se obtuvieron mediante un cuestionario Likert de 18 ítems y se complementaron con un análisis cualitativo de 44 retroalimentaciones docentes sobre una práctica de análisis de LINF. Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas y tamaños del efecto elevados en todas las dimensiones, especialmente en la valoración de recursos informativos, la función epistémica de la imagen y la organización de la información. Sin embargo, el análisis cualitativo evidencia un desfase entre competencia declarada y desempeño real, con dificultades persistentes en la interpretación de las relaciones texto-imagen. Se concluye que el LINF es un recurso formativo clave, pero requiere propuestas que consoliden una competencia multimodal analítica y transferible.

### Palabras clave

Formación inicial docente; Lectura multimodal; Creencias; Libro ilustrado de no ficción.

---

### Contacto:

Ester Trigo Ibáñez, [ester.trigo@uca.es](mailto:ester.trigo@uca.es), Facultad de Ciencias de la Educación. Avenida República Saharaui s/n, 11519, Puerto Real (Cádiz).

Este trabajo se vincula con dos proyectos estatales: (1) Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-I00) y (2) Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad (PID2022-139640NB-I00).

## Multimodality in illustrated non-fiction books: Perceptions and criteria of pre-service teachers

### Abstract

The ability to interpret multimodal texts has become a key component in the education of future teachers. This study aims to evaluate the impact of a didactic intervention designed to improve pre-service teachers' beliefs, knowledge, and competencies regarding illustrated non-fiction books (INFBs) as multimodal artifacts. A mixed-method approach was adopted using a pre-test/post-test design with 151 Primary Education students. Quantitative data were collected through an 18-item Likert questionnaire, complemented by a qualitative content analysis of 44 pieces of written feedback provided by instructors on a group assignment focused on INFB analysis. Results show statistically significant improvements with large effect sizes across all dimensions, particularly in the assessment of informational resources, the epistemic role of images, and the organization of information. However, qualitative findings reveal a gap between declared competence and actual performance, especially in the interpretation of text-image relationships. The study concludes that INFBs constitute a valuable resource in teacher education, while highlighting the need for training approaches that foster deeper, transferable multimodal analytical skills.

### Key words

Initial Teacher Training; Multimodal Reading; Beliefs; Illustrated Non-fiction Book.

### Introducción

La multimodalidad se inscribe en la tradición de la semiótica social y parte de la premisa de que el significado no se construye exclusivamente a través del lenguaje verbal, sino mediante la articulación de múltiples modos de representación. Desde esta perspectiva, la comunicación es siempre multimodal, ya que integra recursos diversos, de tipo visual, verbal, tipográfico, espacial o gestual, que interactúan en la producción de sentido (van Leeuwen, 2024). Estos modos no son entidades naturales, sino configuraciones socioculturales que, a lo largo del tiempo, se estabilizan en determinadas comunidades como recursos legítimos para significar. Así, el sentido reside en la forma en que los sujetos seleccionan y organizan estos modos en contextos sociales concretos (O'Hagan, 2024).

Trasladada al ámbito educativo, la multimodalidad permite comprender que los procesos de lectura e interpretación no pueden limitarse a la decodificación del lenguaje escrito (López-Pena, 2024). Aunque se suele asociar el enfoque multimodal a los entornos digitales contemporáneos, la combinación de imagen, palabra y diseño ha formado parte históricamente de los materiales pedagógicos. Sin embargo, la enseñanza de la lectura ha sido tradicionalmente logocéntrica, relegando a un segundo plano otros recursos semióticos igualmente relevantes para la construcción del significado (Martínez-Carratalá et al., 2024). Los cambios sociales y tecnológicos han intensificado la presencia de textos y discursos multimodales, lo que exige ampliar el concepto de alfabetización hacia una competencia capaz de interpretar la interacción entre distintos modos (LOMLOE, 2020; Colmenero et al., 2026).

En este marco, el libro ilustrado de no ficción (LINF), constituye un ejemplo paradigmático de artefacto multimodal. En este, el conocimiento se construye a través de la relación entre texto verbal, imágenes, esquemas, tipografías, organización espacial y diversos elementos paratextuales. Comprender este tipo de obras implica, por tanto, movilizar estrategias de lectura que atiendan a cómo se distribuye y articula la información en la página, y no únicamente a lo que dicen las palabras (Montenegro y Silva, 2019; Taberero, 2022a). Así, la multimodalidad se convierte en una clave teórica fundamental para analizar las exigencias lectoras y las posibilidades didácticas de la no ficción en la formación de lectores en la escuela primaria. De hecho, en los últimos años han proliferado los estudios realizados en esta etapa educativa con este tipo de libros (Blanco y Pena, 2024; Cristóbal et al., 2023; Trigo et al., 2023, entre otros).

Quizá en estas ideas reside el hecho de que el LINF se haya consolidado en los últimos años como una de las manifestaciones más significativas de la producción editorial contemporánea dirigida al público infantil y juvenil (Taberero, 2022a; Sampérez y Ramos, 2023; Muela y Taberero, 2026). Numerosos estudios han puesto de manifiesto la incorporación de este tipo de obras a los hábitos lectores de la infancia y la juventud (Alexander y Jarman, 2018; Hanán, 2025). Unido a esto, se han realizado investigaciones que muestran cómo los LINF son un elemento idóneo para promover la lectura por placer entre los jóvenes con discapacidad intelectual, en general (González-Ramírez et al., 2023) y con Síndrome de Down, en particular (Alcántara y Trigo, 2026). En consonancia, se han desarrollado trabajos encaminados a promover la lectura de los LINF a través del uso de elementos digitales, como el booktrailer tanto entre el público infantil (Taberero et al., 2022; Campos, 2025) como entre sus futuros mediadores (Campos, 2024).

Ante este panorama, cabría preguntarse cuál es la clave del éxito de los LINF para los lectores de la sociedad digital (Taberero, 2022b). Según las investigaciones más recientes, estos libros articulan texto, imagen y diseño en una relación multimodal que trasciende la función meramente expositiva (Young et al, 2007; Montenegro y Silva, 2019; Shimek, 2019; Taberero y Nogués, 2023).

Desde una perspectiva multimodal, el LINF debe entenderse como un sistema semiótico complejo en el que diversos modos –verbal, visual, gráfico y espacial– interactúan en la construcción del conocimiento. El significado no se encuentra únicamente en el texto escrito, sino que surge de la articulación entre imágenes, diseño y organización visual, que estructuran y jerarquizan la información.

Un rasgo central del LINF es la función epistémica de la imagen. A diferencia de la ficción ilustrada, donde las imágenes suelen cumplir funciones narrativas o estéticas, en la no ficción ilustraciones, diagramas, mapas o esquemas actúan como auténticos portadores de información. Estos recursos no solo acompañan al texto, sino que añaden datos, amplían explicaciones y permiten representar procesos o relaciones espaciales difíciles de expresar verbalmente. Comprender estos libros exige, por tanto, una lectura integrada de lo verbal y lo visual.

También resulta fundamental el diseño gráfico y la organización espacial de la página. Elementos como recuadros, flechas, códigos de color o la disposición en dobles páginas orientan la atención del lector y favorecen recorridos de lectura no lineales. El LINF promueve con frecuencia una lectura selectiva y fragmentada, donde índices, subtítulos y otros paratextos ayudan a localizar información y construir itinerarios propios de lectura.

La tipografía constituye igualmente un modo de significación. Las variaciones en tamaño, estilo o peso de letra jerarquizan contenidos y señalan conceptos clave, dejando de ser un soporte neutro. En conjunto, palabra, imagen y diseño operan de forma interdependiente.

Leer LINF implica desarrollar una competencia multimodal capaz de interpretar cómo estos recursos construyen el saber. Por ello, su presencia en el aula no solo facilita el acceso a contenidos, sino que amplía las prácticas de alfabetización y favorece el desarrollo del pensamiento crítico (Trigo et al., 2022; Tabernero y Nogúés, 2023).

No obstante, a pesar de su relevancia para la formación de lectores críticos, manifiesta en diversas investigaciones que analizan las características multimodales de los LINF y demuestran su potencial para la ciudadanía (Sampérez et al., 2020; Calvo, 2026), estas obras siguen ocupando un lugar marginal en los catálogos de las bibliotecas públicas y escolares donde la ficción ocupa un lugar privilegiado (Sánchez-Arjona y Saiz, 2024; Hernández-Delgado y López-Valero, 2025; Llamas et al., 2025). En este contexto, dado que los docentes constituyen un grupo crucial entre los mediadores de lectura para los estudiantes de Educación Primaria, resulta necesario prestar atención a la formación inicial del profesorado e indagar sobre las concepciones, conocimientos y prácticas de estos en torno a la lectura y la mediación, en general, y de los LINF, en particular.

Sin embargo, aunque se consignan investigaciones que demuestran una actitud positiva por parte del colectivo docente –en ejercicio y en formación– hacia los LINF (Romero et al., 2021; Trigo et al., 2022; Muela et al., 2024) y se cuenta con un amplio número de trabajos que destacan el potencial de los elementos multimodales para desarrollar la competencia literaria y el hábito lector (Watts, 2022; Hernández-Ortega et al., 2023; Calderón, 2024; Pérez-Rodríguez et al., 2024; Martínez-Carratalá, 2024, 2026; Jerasa, y Jones, 2026), todavía son escasas las investigaciones que exploran los conocimientos que los docentes poseen acerca de los elementos multimodales de los LINF y sus estrategias para la mediación.

Habida cuenta de lo anterior, el presente estudio pretende cubrir un aspecto primordial para la formación de lectores críticos en la sociedad multimodal y multimedial (Tabernero, 2022). Por ello, como objetivo principal se persigue evaluar el impacto de una intervención didáctica diseñada para mejorar las creencias, saberes y competencias de los docentes en formación respecto al LINF como elemento multimodal.

## Método

En este estudio se ha adoptado un enfoque mixto de carácter descriptivo y exploratorio mediante la aplicación de pre-test y post-test y la realización de análisis cualitativo de contenido para triangular los resultados.

### Contexto y participantes

La investigación se enmarcó en la asignatura *Literatura Infantil y Fomento de la Lectura* del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Se trata de la última asignatura obligatoria del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, impartida en el primer semestre del tercer curso. En esta asignatura se llevó a cabo una intervención didáctica destinada a explorar las características de los LINF, su potencial para la formación de lectores críticos y los criterios de análisis que permiten valorar su riqueza textual, visual, material y discursiva como elemento multimodal (Montenegro y Silva, 2019; Tabernero, 2022). La figura 1 da acceso al material proporcionado al alumnado para la realización de una práctica grupal tras la intervención didáctica.

Se contó con la participación voluntaria y anónima, previa firma del consentimiento informado, de 151 estudiantes –el 74,2 % de mujeres y 25,8 % de hombres–, siguiendo los principios establecidos en el Código de Ética y Buenas Prácticas (COPE, 2011) y la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales (LOPD).

Figura 1.  
Práctica grupal tras la intervención didáctica



### Instrumento

Se utilizó un cuestionario para recabar datos cuantitativos antes y después de la intervención didáctica. Este cuestionario, de escala Likert de 18 ítems (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo) –*vid.* Tabla 1– fue diseñado a partir del instrumento validado por Martínez Carratalá et al. (2024), centrado en el álbum ilustrado, pero adaptado en esta investigación al LINF, lo que arrojó un Alfa de Cronbach de 0.92. El instrumento se estructuró en cuatro dimensiones: (1) Concepciones sobre el valor del LINF (P1 y P3); (2) Autopercepción de la formación recibida sobre el LINF y sus características (P2; P4-P8); (3) Creencias sobre los criterios de selección de LINF (P9-P13) y, por último, (4) Competencia sobre la relación entre texto e imagen (P14-P18).

### Procedimiento

Para obtener los datos cuantitativos, se realizó un análisis estadístico comparativo entre las mediciones pre-test y post-test de un grupo único (N=151). Se empleó la prueba t de Student para muestras relacionadas con el fin de determinar si los cambios observados resultaban estadísticamente significativos. Posteriormente, se calculó la d de Cohen para cuantificar la magnitud del efecto de la intervención, siguiendo los criterios de interpretación propuestos por Hattie (2009).

Con el fin de triangular los resultados del post-test, se realizó un análisis cualitativo de las retroalimentaciones escritas que el profesorado proporcionó al alumnado tras la práctica. El corpus, compuesto por 44 retroalimentaciones correspondientes al total de grupos formados por los estudiantes, fue examinado mediante un análisis de contenido cualitativo (Bardin, 2002; Bowen, 2009) con apoyo del software NVivo-15. El procedimiento de codificación siguió un enfoque deductivo que se operacionalizó en categorías predefinidas derivadas de las dimensiones y los ítems del cuestionario –*vid.* Análisis cruzado–. El proceso concluyó con un análisis cruzado entre los resultados del post-test y los hallazgos cualitativos para contrastar la competencia declarada por el alumnado con el desempeño observado por el profesorado.

### Resultados

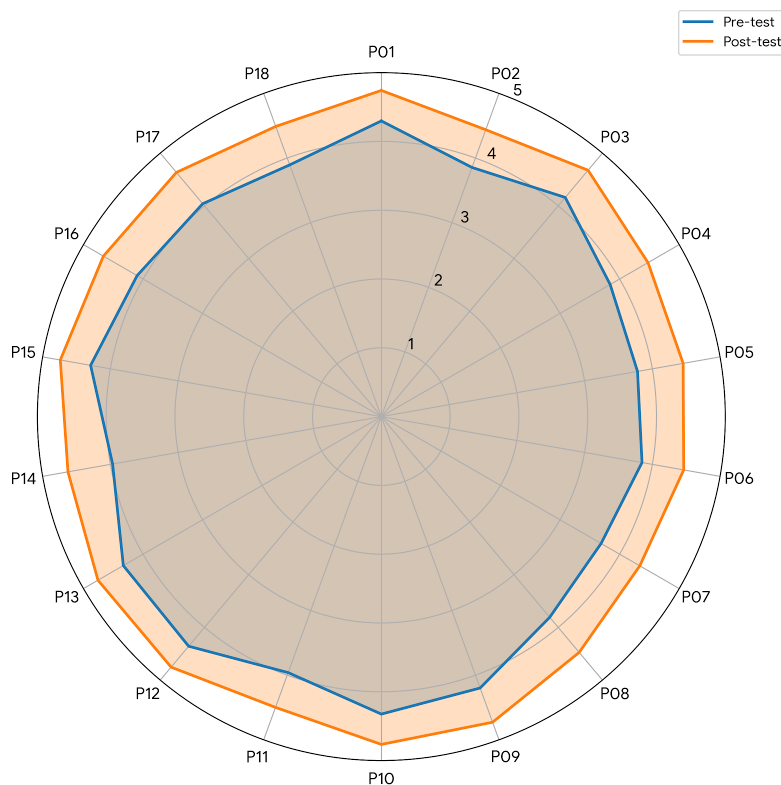
En primer lugar, se expondrán los resultados cuantitativos, comparando pre-test y post-test y, en segundo lugar, se presentarán los resultados del análisis cruzado entre los datos cuantitativos y cualitativos.

#### Análisis cuantitativo

Los resultados globales indican una mejora sustancial y generalizada en todas las dimensiones evaluadas. La media total del instrumento aumentó de 4,04 en la fase diagnóstica a 4,60 en la fase de evaluación final –*vid.* Figura 2–.

Figura 2.

Gráfico radial comparativo de las medias por ítem en el Pre-test y Post-test



Además, la prueba t confirmó que esta diferencia es estadísticamente significativa ( $p < ,001$ ), permitiendo rechazar la hipótesis nula y afirmar que la secuencia didáctica tuvo un efecto positivo medible en la competencia percibida de los estudiantes.

Como muestra la Tabla 1, todos los ítems analizados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,001$ ). Más relevante aún es el análisis del tamaño del efecto. En este sentido, siguiendo lo planteado por Hattie (2009), un valor de  $d > 0,40$  se considera el punto de inflexión para un aprendizaje efectivo, y valores superiores a 0,80 denotan un efecto “grande”. En este estudio, los 18 ítems superaron el umbral de 0,80, oscilando entre  $d=0,88$  y  $d=1,58$ .

Resulta particularmente interesante el avance en los aspectos técnicos y organizativos del LINF, áreas que presentaban las mayores carencias iniciales. El ítem P07, referente a la valoración de recursos informativos (mapas, gráficos, paratextos), experimentó el mayor crecimiento del estudio ( $d=1,58$ ), pasando de una media de 3,69 a 4,34. De igual forma, la valoración de las imágenes como elementos portadores de información (P05) mostró un tamaño del efecto de 1,52. Esto sugiere una transición desde una lectura logocéntrica hacia una alfabetización multimodal correcta.

En cuanto a las relaciones intersemióticas, la capacidad para identificar la contradicción entre texto e imagen (P18) mostró un incremento significativo ( $d=1,33$ ). Este hallazgo es crucial, pues la lectura irónica requiere habilidades inferenciales complejas que suelen ser difíciles de desarrollar en periodos cortos. Por su parte, la homogeneización del grupo también es evidente; las desviaciones típicas en el post-test son sistemáticamente menores, lo que revela que la formación logró nivelar las competencias del alumnado y reducir la brecha entre los estudiantes con mayores y menores conocimientos previos.

Tabla 1.  
*Estadísticos descriptivos (Media y Desviación Típica), prueba t y tamaño del efecto (d de Cohen) para la comparación Pre-test y Post-test*

Ítem	Pre-test M (DT)	Post-test M (DT)	t (150)	p	d Cohen
P01. Considero que el libro ilustrado de no ficción es un recurso fundamental en la formación de lectores.	4,30 (0,76)	4,74 (0,45)	11,73	< ,001	0,95
P02. Creo que he recibido una formación suficiente para la valoración de libros ilustrados de no ficción.	3,85 (0,93)	4,44 (0,74)	17,39	< ,001	1,41
P03. Reconozco que el libro ilustrado de no ficción es un soporte en el que todos sus elementos tienen potencial comunicativo.	4,16 (0,83)	4,68 (0,55)	13,98	< ,001	1,14
P04. Considero que he recibido una formación suficiente para la valoración de los textos en los libros ilustrados de no ficción.	3,84 (0,95)	4,48 (0,75)	17,25	< ,001	1,40
P05. Considero que he recibido una formación suficiente para la valoración de las imágenes en los libros ilustrados de no ficción.	3,78 (0,92)	4,46 (0,67)	18,68	< ,001	1,52
P06. Considero que he recibido una formación suficiente para la valoración del formato material en los libros ilustrados de no ficción.	3,85 (0,90)	4,46 (0,65)	17,27	< ,001	1,41
P07. Considero que he recibido una formación suficiente para la valoración de recursos informativos en los libros ilustrados de no ficción (mapas, gráficos, tablas, líneas del tiempo, bibliografía, glosarios, enlaces).	3,69 (0,97)	4,34 (0,77)	19,45	< ,001	1,58
P08. Considero que he recibido una formación suficiente para analizar la organización de la información en los libros ilustrados de no ficción.	3,81 (0,94)	4,47 (0,69)	18,50	< ,001	1,51
P09. Considero fundamental que en mi futura selección de libros ilustrados de no ficción los textos establezcan relaciones intertextuales con otras fuentes de conocimiento o disciplinas.	4,20 (0,77)	4,73 (0,49)	14,66	< ,001	1,9
P10. Pienso que es fundamental que, en mi futura selección de libros ilustrados de no ficción, las ilustraciones establezcan vínculos con distintos lenguajes visuales (científico, artístico, literario, etc.).	4,32 (0,77)	4,77 (0,49)	12,02	< ,001	0,98
P11. Opino que es fundamental que en mi futura selección de libros ilustrados de no ficción haya obras que aludan al lenguaje de otros medios de comunicación (televisión, prensa, internet, redes sociales, etc.).	3,96 (0,95)	4,50 (0,70)	14,23	< ,001	1,16
P12. Considero fundamental que en mi futura selección de libros ilustrados de no ficción haya variedad en sus dimensiones materiales (tamaño, forma y recursos interactivos como pestañas, transparencias, troquelados, pop-up, entre otros).	4,36 (0,76)	4,75 (0,47)	10,77	< ,001	0,88

P13. Creo que es fundamental que en mi futura selección de libros ilustrados de no ficción haya obras con diferentes géneros discursivos (expositivos, descriptivos, narrativos, argumentativos).	4,33 (0,79)	4,76 (0,49)	11,55	< ,001	0,94
P14. Soy capaz de distinguir las diferentes relaciones entre texto e imagen en el libro ilustrado de no ficción.	3,97 (0,82)	4,63 (0,58)	18,20	< ,001	1,48
P15. Considero que identificar las diferentes relaciones entre texto e imagen es fundamental en mi formación docente.	4,29 (0,80)	4,74 (0,47)	11,31	< ,001	0,92
P16. Identifico la relación redundante entre texto e imagen.	4,10 (0,78)	4,67 (0,51)	15,54	< ,001	1,26
P17. Identifico la relación complementaria entre texto e imagen.	4,04 (0,80)	4,63 (0,50)	15,29	< ,001	1,24
P18. Identifico la relación de contradicción entre texto e imagen.	3,89 (0,95)	4,49 (0,70)	16,29	< ,001	1,33

### Análisis cruzado

La comparación entre los resultados del post-test y las retroalimentaciones de la práctica evidencia un patrón consistente: aunque los datos cuantitativos reflejan niveles de competencia elevados (entre 4,34 y 4,77), el análisis cualitativo revela un desempeño heterogéneo, con avances claros en algunas áreas y dificultades persistentes en otras.

#### *Reconocimiento del potencial del LINF en la formación de lectores (P01 y P03)*

Se observa una coincidencia clara entre la percepción favorable del alumnado y su práctica. Los estudiantes justifican la selección de obras basándose en su pertinencia curricular, atractivo visual y capacidad para captar la atención del lector. Reconocen la multimodalidad y la complejidad comunicativa del género como herramientas para la construcción de significado y el fomento de una lectura crítica.

#### *Capacidad para analizar las características del LINF (P02, P04-P08)*

En consonancia con el post-test, el alumnado identifica adecuadamente elementos como el tipo de texto, imágenes y organización de la información. No obstante, el análisis cualitativo revela que este reconocimiento es mayoritariamente descriptivo. Los trabajos suelen enumerar componentes sin profundizar en su función comunicativa o en su contribución a la experiencia lectora, mostrando una limitación en el desarrollo de habilidades analíticas de mayor calado.

#### *Aplicación de criterios de selección del LINF (P09-P13)*

Las altas puntuaciones en los criterios de selección se ven respaldadas por la práctica, donde la mayoría de los grupos eligió obras que cumplen con los estándares trabajados. En sus justificaciones, los estudiantes priorizan la calidad de los contenidos, la adecuación al público infantil y el valor estético o material (formato e interactividad). Sin embargo, se observa una menor atención a criterios complejos como la intertextualidad, las alusiones a otros medios, la presencia de lenguajes visuales especializados o la variedad de géneros discursivos.

#### *Competencia para analizar la relación texto-imagen (P14-P18)*

Es la categoría que presenta una mayor discrepancia entre la autopercepción declarada y el desempeño real. Aunque el post-test muestra niveles muy altos de competencia en la

identificación de las relaciones de redundancia, complementariedad y contradicción –coherentes con los elevados tamaños del efecto registrados en estos ítems–, las retroalimentaciones evidencian dificultades generalizadas. Son escasos los grupos que logran explicar con precisión cómo interactúan texto e imagen; la mayoría ofrece análisis incorrectos, confunde categorías o se limita a mencionarlas, a veces sin una adecuada precisión terminológica. Incluso cuando la obra seleccionada presenta relaciones semióticas complejas, como la contradicción, muchos estudiantes no llegan a identificarlas.

A partir de la lógica de triangulación descrita en Flick (2004) y Creswell y Plano (2011), se establecieron tres patrones analíticos para interpretar la relación entre datos cuantitativos y cualitativos –*vid.* Tabla 2–: convergencia (coincidencia clara entre fuentes), complementariedad (coincidencias generales con matices diferenciales) y divergencia (desajustes entre fuentes).

Tabla 2.  
*Síntesis del proceso de triangulación*

Categoría	Post-test	Retroalimentación	Relación
Potencial del LINF	Valoran el libro como un recurso fundamental con alto potencial comunicativo (4,68 - 4,74).	Reconocen el carácter multimodal del LINF y su valor para la formación de lectores críticos.	Convergencia
Análisis de características	Declaran alta competencia para valorar las características propias del género (4,34 - 4,48).	Identifican los elementos básicos, pero el análisis es predominantemente descriptivo y superficial.	Complementariedad
Criterios de selección	Atribuyen gran importancia a los criterios de selección trabajados (4,50 - 4,77).	Realizan selecciones ajustadas a los criterios, aunque muestran dificultades para justificarlas con profundidad.	Complementariedad
Relación texto-imagen	Aseguran saber identificar las diferentes relaciones semióticas (4,49 - 4,74).	Muestran dificultades de comprensión y aplican de manera incorrecta la terminología.	Divergencia

## Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación perseguía evaluar el impacto de una intervención didáctica diseñada para mejorar las creencias, saberes y competencias de los docentes en formación respecto al LINF como elemento multimodal. Los resultados permiten afirmar que una intervención didáctica en esta línea puede generar mejoras significativas en las creencias y en la autopercepción de competencia del profesorado en formación, como así han demostrado investigaciones precedentes (Hattie, 2009). Los datos cuantitativos muestran incrementos estadísticamente significativos y tamaños del efecto elevados en todas las dimensiones analizadas, lo que sugiere que la propuesta formativa ha contribuido a ampliar el marco conceptual desde el que los futuros docentes entienden la lectura, desplazándolo de una concepción logocéntrica hacia una perspectiva multimodal, en consonancia con lo expuesto por Taberner (2022a,b).

No obstante, la triangulación con los datos cualitativos matiza esta conclusión y aporta una lectura más compleja, pues, aunque el alumnado declara un alto nivel de competencia, especialmente en lo relativo al reconocimiento del potencial del LINF y a la identificación de

elementos formales, las retroalimentaciones del profesorado revelan que buena parte de los análisis realizados siguen siendo predominantemente descriptivos. Este desfase entre competencia declarada y desempeño observado coincide con lo señalado por investigaciones previas sobre formación docente, que advierten de la dificultad para transferir marcos teóricos a prácticas analíticas profundas (Matjašič y Vogrinc, 2025). En este sentido, los resultados apuntan a que la intervención ha sido eficaz para modificar representaciones y dotar de un vocabulario específico, pero menos consistente en el desarrollo de habilidades interpretativas de orden superior, cuestión que coincide con los hallazgos de Martínez-Carratalá et al. (2024).

La mayor divergencia se localiza en la dimensión relativa a las relaciones texto-imagen. Pese a los altos valores obtenidos en el post-test, el análisis cualitativo evidencia dificultades persistentes para reconocer y justificar con precisión relaciones de complementariedad o contradicción. Este hallazgo resulta especialmente relevante si se considera que la comprensión de la interacción intersemiótica constituye uno de los núcleos de la lectura multimodal y un requisito para la mediación crítica de textos informativos complejos (Taberner y Colón, 2023). Así, la formación inicial parece haber promovido una sensibilización hacia la multimodalidad, pero no garantiza todavía una competencia plenamente consolidada para su análisis didáctico. Este aspecto llama la atención, pues estos conocimientos debían haberse adquirido en las asignaturas del marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) cursadas con anterioridad: *Didáctica de la Lengua Materna; Competencias comunicativas para el ámbito profesional del maestro; Competencias comunicativas para el ámbito académico y profesional* y *Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas*, que, como apunta López-Pena (2024) deben garantizar la preparación de los futuros docentes para acercar textos multimodales a los discentes de Educación Primaria, cumpliendo con lo establecido en la LOMLOE (2020).

Desde el punto de vista formativo, estos resultados abren varias oportunidades de mejora. En primer lugar, se hace necesario diseñar propuestas que incorporen de manera más sistemática la modelización del análisis multimodal en todo el itinerario formativo de los grados en Educación Primaria, mostrando ejemplos guiados de interpretación y no solo de identificación de rasgos. En segundo lugar, convendría reforzar las tareas que exigen justificar las decisiones analíticas, favoreciendo el paso de la enumeración de elementos a la explicación de su función en la construcción del significado. Asimismo, en línea con los hallazgos de Matjašič y Vogrinc (2025), la inclusión de secuencias de retroalimentación entre iguales podría contribuir a profundizar en la argumentación y en el uso preciso de la terminología.

En cuanto a las líneas prospectivas, sería pertinente ampliar el estudio mediante diseños longitudinales que permitan observar la transferencia de estos aprendizajes a contextos de práctica escolar durante el prácticum o los primeros años de ejercicio docente. Igualmente, futuras investigaciones podrían explorar intervenciones centradas específicamente en la lectura intersemiótica, así como comparar distintos enfoques formativos. Finalmente, dado el papel creciente de los textos multimodales en los ecosistemas culturales contemporáneos, resulta necesario seguir profundizando en la formación docente como espacio clave para garantizar una alfabetización acorde con las exigencias comunicativas de la ciudadanía actual.

En conjunto, el estudio confirma el potencial del LINF como recurso formativo privilegiado y subraya la necesidad de seguir avanzando desde la sensibilización hacia una competencia multimodal crítica, analítica y didácticamente transferible, lo que permitiría cumplir el verdadero objetivo de la formación inicial de docentes.

## Referencias

- Alcántara, L. y Trigo, E. (2026). Lectura sin barreras: derecho, inclusión y pensamiento crítico en jóvenes con Síndrome de Down. *Tejuelo*, 43, 169-200. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.169>
- Alexander, J. y Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Lyteracy*, 52(2), 78-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12152>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ª ed). Akal.
- Blanco, C. y Pena, M. (2024). Los libros de no ficción de temática medioambiental. Un estudio de caso en el aula de Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36(Especial), 61-72. <https://doi.org/10.5209/dill.98411>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Calderón, M. P. (2024). Andalucía y aulas conectadas El cómic interactivo como herramienta para potenciar la competencia digital y lingüística en los primeros cursos de Primaria. *Chamariz: estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1103>
- Calvo, V. (2026). La lectura de no ficción en la construcción de una ciudadanía inclusiva. En I. Fernández López (Ed.), *Competencia plurilingüe y pluricultural: enfoques desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 85-112). Peter Lang.
- Campos, I. O. (2024). La creación de booktrailers como vehículo para la aproximación del alumnado de Magisterio a las claves del libro ilustrado de no ficción. *Lenguaje y textos*, 58, 19-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2024.20907>
- Campos Bandrés, I. O. (2025). El book-tráiler como herramienta para la lectura crítica de libros ilustrados de no ficción entre docentes en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 39(2), 133-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.103176>
- Colmenero, M. J., Moya, M. V., Tirado, S. y Cózar, R. (2026). Competencia digital docente en la era de las herramientas tecnológicas. Análisis desde la autopercepción de los docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 65-80. <https://doi.org/10.6018/reifop.636831>
- Committee on Publication Ethics (COPE). (2011). Código de conducta y buenas prácticas para editores de revistas. COPE. <https://publicationethics.org>
- Creswell, J. y Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research* (2nd ed.). Sage.
- Cristóbal, R., Sanjuán, M. y Villar, E. M. (2023). Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura*, 8(1), 17-43. <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González-Ramírez, C., Jarpa, M., Catalán, S. y Vega, V. (2023). Prácticas de lectura de textos no ficcionales de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 320-339. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17424>
- Hanán, F. (2025). *La no ficción para niños. Cartografías de un género en expansión*. FDCE.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández-Delgado, L. y López-Valero, A. (2025). Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la Agenda 2030. *Literatura infantil y ODS. Tejuelo*, 41, 115-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.115>
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J. y Bañares, E. (2023). Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en «La Casa de Papel». *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 81-110. <https://doi.org/10.24310/ISL.V18I1.15724>
- Jerasa, S. y Jones, K. (2026). 'I keep getting TT duds': Examining sponsorship using algorithmically driven reading recommendations on #BookTok and Webtoons. *Literacy*, 60(1), e 70017. <https://doi.org/10.1111/lit.70017>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Llamas, I., Quiles, M. C. y Núñez-Molina, G. (2025). Los álbumes ilustrados de Raquel Díaz Reguera: Itinerario lector imprescindible para la educación en valores. *Tejuelo*, 41, 61-90. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.61>
- López-Pena Z. (2024). El tratamiento de la Multimodalidad en la Educación Infantil y Primaria. El caso español bajo el currículum LOMLOE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36(Especial), 111-121. <https://doi.org/10.5209/dill.98415>
- Matjašič, M. y Vogrinc, J. (2025). Supporting the development of the perceived and actual research competence of pre-service teachers. *Education Sciences*, 15(6), 652. <https://doi.org/10.3390/educsci15060652>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S. y 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*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Martínez-Carratalá, F. A. y Ruiz-Bañuls, M. (2026). Promoción de la competencia intercultural en el aula a través de narrativas multimodales. En I. Fernández López (Ed.), *Competencia plurilingüe y pluricultural: enfoques desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 113-128). Peter Lang.
- Montenegro, S. y Silva, T. (2019). *Creando nuevos lectores: alcance e impacto del libro informativo en Chile*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Muela, D., Taberero, R. y Hernández, L. (2024). Investigating primary pre-service teachers' perceptions of nonfiction picturebooks. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 47, 281-297. <https://doi.org/10.1007/s44020-024-00065-7>
- Muela, D. y Taberero, R. (2026). Nonfiction Picturebook Reading in Early and Elementary Education: A PRISMA-P Systematic Review. *Reading Research Quarterly*, 61, e70081. <https://doi.org/10.1002/rrq.70081>

- O'Hagan, L. A. (2024). *In search of the social in social semiotics: A historical perspective*. *Social Semiotics*, 34(4), 634–655. <https://doi.org/10.1080/10350330.2023.2167594>
- Pérez-Rodríguez, A., Delgado, Á. y Bonilla, M. (2024). Educación literaria y redes sociales: Análisis de la producción científica en español. *Ocnos*, 23(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.1.365](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365)
- Romero, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 16(3), 1694–1711. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Sampérez, M., Taberero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del centro de estudios de diseño y comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sampérez, M. y Ramos, A. M. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y Portugal. *Tejuelo*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>
- Sánchez-Arjona, E. y Saiz, R. (2024). El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz: un análisis del fondo infantil y juvenil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19, 62-87. <https://doi.org/10.24310/ISL.19.2.2024.19698>
- Shimek, C. (2019). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *The Reading Teacher*, 72(4), 519-522. <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>
- Taberero, R. (Coord.). (2022a). *Leer por curiosidad: los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Taberero, R. (2022b). Formar lectores en la sociedad digital: algunos retos y otros desafíos. En A. Asián y M. V. López-Pérez (Coords.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 29-49). Graó.
- Taberero, R. y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Taberero, R., Colón, M. J., Sampérez, M. y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *El Profesional de la Información*, 31(2), e310213. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Taberero, R. y Nogués, M. P. (2023). Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 298-319. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17429>
- Trigo, E., Saiz, R., Sánchez-Arjona, E. y Romero, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 36(97), 71-90. <https://doi.org/10.47553/RIFOP.V97I36.3.96690>

- Trigo, E., Sánchez-Arjona, E. y Saiz, R. (2023). Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad? *Revista Colombiana de Educación*, 89, 409-434. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17368>
- van Leeuwen, T. J. (2024). Social semiotics and multimodality. En L. Wei, Z. Hua y J. Simpson (Eds.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (Vol. 2, pp. 320–336). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003082637-28>
- Watts, S. (2022). Multimodal Literacies: Fertile Ground for Equity, Inclusion, and Connection. *The Reading Teacher*, 75(5), 603–609. <https://doi.org/10.1002/trtr.2080>
- Young, T. A., Moss, B. y Cornwell, L. (2007). The Classroom Library: A Place for Nonfiction, Nonfiction in its Place. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48(1). [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol48/iss1/3](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3)