



Gutiérrez Molero, S.; Heredia Ponce, H.; Romero Oliva, M. F. (2025). Fondo de libros ilustrados no ficcionales de biblioteca escolar y aportaciones al plan de lectura. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), investigaciones revisión sistemática, pp. 256-283

FONDO DE LIBROS ILUSTRADOS NO FICCIONALES DE BIBLIOTECA ESCOLAR Y APORTACIONES AL PLAN DE LECTURA

NON-FICTION ILLUSTRATED BOOK COLLECTION IN THE SCHOOL LIBRARY AND CONTRIBUTIONS TO THE READING PLAN

Gutiérrez Molero, Salvador¹; Heredia Ponce, Hugo²; Romero Oliva, Manuel Francisco³

¹Universidad de Cádiz,
salvador.gutierrezmolero@gm.uca.es,
<https://orcid.org/0000-0003-2895-6154>

²Universidad de Cádiz,
hugo.heredia@uca.es,
<https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

³Universidad de Cádiz,
manuelfrancisco.romero@uca.es,
<https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Recibido: 04/05/2025. Aceptado: 06/09/2025



RESUMEN

La promoción del hábito lector es clave para la formación de lectores críticos y el éxito escolar. En este sentido, los libros ilustrados de no ficción son un recurso eficaz para fomentar la lectura por sus características lúdicas e informativas. En este contexto, las bibliotecas escolares juegan un rol crucial al facilitar el acceso a estos libros. Este estudio analizó los libros ilustrados de no ficción de una biblioteca escolar de la provincia de Cádiz, con el objetivo de identificar aspectos bibliográficos y su vinculación con ciertas temáticas. Se utilizó una ficha de análisis para registrar datos como autores, año, editorial, Clasificación Decimal Universal y Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los resultados mostraron que, de 5295 libros, solo 156 eran libros ilustrados de no ficción, cuyos temas principales son las Ciencias Exactas y Naturales y Geografía. En definitiva, a pesar de su utilidad para fomentar la lectura y adquirir conocimiento, los libros ilustrados de no ficción representan un porcentaje bajo del total del fondo bibliográfico de la biblioteca.

PALABRAS CLAVE: Libro ilustrado de no ficción, biblioteca escolar, análisis descriptivo, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Clasificación Decimal Universal.

ABSTRACT

The promotion of reading habits is essential for fostering critical readers and achieving school success. In this regard, non-fiction illustrated books represent an effective resource for encouraging reading due to their combined ludic and informative characteristics. Within this context, school libraries play a crucial role by facilitating access to these materials. This study analysed the non-fiction illustrated books held within a school library in the province of Cádiz, with the



aim of identifying bibliographical aspects, and determine their thematic focus. An analysis sheet was used to record key data such as authors, publication year, publisher, Universal Decimal Classification (UDC), and alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs). The results indicated that out of a total collection of 5,295 books, only 156 were non-fiction illustrated books. The main themes covered by these titles were Exact and Natural Sciences and Geography. In conclusion, despite their utility in promoting reading and acquiring knowledge, non-fiction illustrated books constitute a low percentage of the library's total collection holdings.

Keywords: *Non-fiction illustrated books, school library, descriptive analysis, Sustainable Development Goals, Universal Decimal Classification.*

1. INTRODUCCIÓN

El fomento del hábito lector en el alumnado de Educación Primaria —en adelante, EP— supone una de las principales preocupaciones por parte de los docentes (Galarraga-Arrizabalaga et al., 2023), debido a que además del escaso nivel que poseen y la dificultad de adecuar los recursos para la promoción de la lectura. Una actividad que suele relacionarse más con las tareas escolares, que con el verdadero papel que debe representar la lectura como actividad ociosa y placentera (Zambrano-Ormaña y Bravo-Rosillo, 2021; Naranjo-Rondón y Gutiérrez-Ramos, 2018). En este sentido, la falta de hábito puede derivar de diversas causas, como la falta de modelización del comportamiento, las carencias de rutinas de lectura, la percepción negativa por parte del alumnado tras la imposición de determinadas lecturas alejadas de sus intereses, la falta de concentración, el ambiente familiar



o los numerosos estímulos tecnológicos a los que están expuestos (Giler-Medina y Ávila-Rosales, 2024; Romero y Cruz, 2019; Sedano-Fernández, 2015; Valdés-Zamudio y Mariscal-Vega, 2018).

Continuando en la misma dirección, la falta de hábito lector trae consigo consecuencias negativas como el deficiente nivel de comprensión lectora que genera fracaso escolar al impedir el acceso al conocimiento del resto de áreas curriculares. Así lo evidencian investigaciones como la realizada por Romero-Oliva et al. (2018), relacionando la lectura con la promoción de los estudiantes; Jiménez-Cárdenas et al. (2021), vinculando la comprensión lectora e la historia; Heredia-Ponce et al., (2024), demostrando la importancia de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos o Asencio et al. (2023), destacando la influencia que tiene la lectura en el acceso a los contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

En este escenario, se hace necesario plantear posibles soluciones que contribuyan al fomento lector y al acceso del conocimiento, con la finalidad de hacer de la lectura una actividad lúdica y, a la vez, informativa. Ante esta situación, se plantea el libro ilustrado de no ficción —en adelante, LINF— como un recurso motivador, puesto que según Young et al. (2007), esta tipología de libros dispone de características lúdicas, estéticas e informativas que llaman la atención de los estudiantes más reacios a la lectura.

Con respecto a la delimitación conceptual de este recurso, Romero-Oliva et al. (2021), lo definen como libros que no forman parte de la literatura infantil, debido a que su finalidad no es desarrollar la competencia literaria, sino que los estudiantes exploren y aprendan mediante la lectura como actividad lúdica. En la misma dirección, Sampériz et al. (2020), Tabernero-Sala et al. (2022) y Montenegro y Silva (2019), exponen que la relevancia de estos libros radica en que permiten que la lectura sea estética por la calidad de sus ilustraciones, lúdica por los elementos que



permiten al lector participar en el texto, e informativa por la calidad de la información que contiene, generando así, una relación entre arte, conocimiento y ocio.

En cuanto a las características de los LINF, físicamente, son libros atractivos por la calidad de los elementos paratextuales que lo componen, destacando las ilustraciones estéticas y lúdicas que complementan el texto escrito y que generan curiosidad en el lector. Asimismo, los contenidos textuales mantienen la calidad y rigurosidad científica de los libros informacionales tradicionales (Sanjuán-Álvarez y Cristobal-Hornillos, 2022; Montenegro y Silva, 2019). En la misma dirección, Young et al. (2007), destacan que permiten la construcción autónoma de conocimiento, ofrecen lecturas auténticas conectadas con la vida cotidiana de los estudiantes, acerca la lectura a los más reacios, fomentan el desarrollo de un vocabulario más especializado y favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

Por todo ello, cada vez el éxito de los LINF es mayor, lo que genera que estos libros sean cada vez más relevantes para las editoriales, quienes los perciben como un gran nicho de mercado (Tabernero-Salas y Colón-Castillo, 2023).

Ahora bien, el fomento lector no se alcanza únicamente a través de un recurso, también es responsabilidad de determinados espacios como las bibliotecas escolares, cuya tarea ha sido tradicionalmente, la de preservar el patrimonio bibliográfico y acercar el conocimiento y la cultura, a aquellos que buscan información y lecturas que satisfagan sus necesidades de información y ocio (Sánchez y Yubero, 2015).

En este sentido, poniendo el foco en las bibliotecas escolares, Vega-Barrera (2000) defiende que son un elemento clave en el fomento lector, y que su función es la de proveer los recursos, servicios y actividades que requiere el programa educativo, tales como una buena selección de libros que propicien lecturas ociosas, una correcta orientación en la lectura para fomentar el gusto y el hábito lector, entre otros.



En consonancia con lo anterior, la biblioteca escolar se constituye como un espacio para la lectura, obtener información y unir a los agentes escolares con el fin de reforzar las diferentes disciplinas curriculares y promocionar la lectura (Santos-Díaz, 2017; González-Pérez y Montero-Salas, 2021). Esta idea se refuerza con la investigación de Albelda-Esteban (2019), la cual obtuvo como conclusiones que estos espacios contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora, que quienes acuden regularmente a la biblioteca escolar tiene una mayor autonomía a la hora de aprender, y que planificar actividades en la biblioteca escolar involucrando a las familias, crea una conexión emocional y favorece el hábito lector en el hogar.

En relación con el papel que tienen los libros informativos en las bibliotecas escolares, según la investigación de Baró-Llambias (2022), la presencia de estos libros es baja, pues el 74 % de las bibliotecas escolares españolas tiene menos de un 60 % de este tipo de libros a pesar del potencial que tienen a la hora de buscar información.

A modo de resumen, los LINF suponen un recurso con gran potencial para fomentar el hábito lector y la formación de ciudadanos críticos y responsables. No obstante, es fundamental que las bibliotecas escolares cuenten con este tipo de recursos, ya que estas adquieren un papel fundamental en la integración de materiales, en garantizar su disponibilidad y en fomentar su uso en el ámbito escolar desde una visión interdisciplinar e inclusiva hacia todas las áreas del currículo desde las estrategias del plan lector de centro (Montijano, 2016).

1.1. La biblioteca escolar como centro de recursos en un plan de lectura

La reflexión sobre el papel de la lectura y de las bibliotecas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos en el siglo XXI no debe hacerse al margen de la sociedad en que se vive; el antídoto que supone la lectura debe afrontar tres

AULA DE ENCUENTRO

experiencias
reflexión
interacción
nuevas
formas de
aprender



asechanzas del mundo actual: el riesgo del dominio de la imagen, el riesgo del aislamiento y el riesgo de la superficialidad (Marchesi, 2005). Frente a estos problemas, la escuela, y la apuesta por la lectura dentro de ella, puede convertirse en la opción más valiosa para corregir esta situación. La escuela ha de ser lugar de encuentro entre alumnos de orígenes sociales, familiares y culturales diversos (Tabernero-Sala y Dueñas-Lorente, 2003); es un espacio compartido de socialización, en el que se conoce a los otros y se aprende de ellos; es institución necesaria para la construcción de valores de respeto, tolerancia y solidaridad. Lo que permite el logro de estos objetivos no es la institución escolar en sí misma, sino las prácticas educativas que en ella se generan. Y una de las más enriquecedoras es la lectura. Pero esta práctica es necesario conectarla al mismo tiempo con la forma de aprender de los alumnos y despertar sus intereses.

Las bibliotecas escolares han de ser lugares de aprendizaje en donde tanto los alumnos como los profesores y padres tengan a su disposición un variado abanico de recursos educativos y en donde se puedan llevar a cabo actividades basadas en una metodología activa y participativa. La biblioteca escolar no ha de ser concebida solo como un espacio para la lectura sino como un espacio de encuentro del saber, de la enseñanza y del aprendizaje, y como un centro de recursos.

De esta forma, una de las concepciones de la biblioteca escolar es que es un agente pedagógico interdisciplinario. Así, como recurso que está al servicio del trabajo entre las disciplinas, la biblioteca escolar es un elemento educativo (y no solo físico) a disposición del centro escolar que tiene como objetivo principal dinamizar los proyectos de mejora de la enseñanza que se lleven a cabo en el centro. Como Durban (2010) apunta que la función de apoyo de la biblioteca escolar a la docencia determina que lo que configura su fundamento no son solo los recursos de que dispone, sino su uso dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje. (...). En consecuencia, la incidencia real de la biblioteca en la práctica educativa no ha de



vincularse únicamente al recurso físico en sí, sino especialmente al recurso humano. Porque la biblioteca escolar corporeizada por el coordinador de la biblioteca ha de constituir un agente catalizador y, a su vez, canalizador de iniciativas corresponsales vinculadas a los trabajos de investigación y a las intervenciones de lectura.

Así, los alumnos y los profesores de distintas áreas deberán encontrar en la biblioteca escolar documentos y recursos que les permitan:

- Trabajar con diferentes tipos de textos relacionados con las disciplinas como mapas, ilustraciones, cuadros, gráficos o tablas.
- Promover lecturas literarias y no literarias relacionadas con las áreas.
- Abordar los ejes transversales del currículo.
- Diseñar distintas situaciones de aprendizaje a través de la investigación y el desarrollo de prácticas lectoescritoras.

Como ejemplo de implantación y evaluación de la biblioteca escolar en la cultura de un centro educativo, podemos tomar como referencia el modelo ofrecido por la Consejería de Educación en Andalucía, en su *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar* (2011), como análisis del lugar que ocupa la biblioteca escolar como centro de recursos de enseñanza y aprendizaje (BECREA) en el plan de centro y en la actividad curricular (Figura 1).

Figura 1. Diagnóstico de la biblioteca escolar en un proyecto educativo

Situación	Descripción	Intervenciones
A Primeros pasos	La biblioteca no es un recurso relevante para el desarrollo del proyecto educativo	• Analizar la situación • Dar los primeros pasos y elaborar un plan de trabajo realista • Formar a la persona responsable • Adecuar la infraestructura y equipamiento a las necesidades • Iniciar tareas técnico-organizativas

(Continuada)



Figura 1. Diagnóstico de la biblioteca escolar en un proyecto educativo (*Continuada*)

B Replanteamiento	La organización y uso de la biblioteca no concuerdan con el modelo proyectado	• Afianzar acciones emprendidas en situación A • Organizar actividades generales de fomento de la lectura • Readecuar infraestructura y equipamiento • Poner en marcha la política documental
C Inicio de servicios y programas	La biblioteca es un complemento del trabajo docente	• Iniciar la articulación de programas: <i>formación básica de usuarios de biblioteca</i> • Configurar el itinerario de lectura del centro. • Generar espacios en la web del centro para la presencia de servicios y programas de la biblioteca • Mantener estables la gestión y los servicios
D Estabilidad	La biblioteca es un recurso clave de la acción docente y del proyecto educativo	• Ampliar la articulación de programas: <i>formación en habilidades y estrategias para aprender a investigar e informarse</i> • Establecer protocolos de actuación para coordinar acciones de la biblioteca en el centro • Implementar secciones documentales de aula • Colaborar con instituciones • Implementar procesos de autoevaluación de servicios y programas

Fuente: *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar* (Consejería de educación en Andalucía, 2011).

Una vez expuestos los aspectos teóricos y antecedentes del objeto de estudio, se procede a exponer el objetivo general (OG) de la investigación: Analizar el fondo de libros ilustrados de no ficción de un centro escolar con el fin de identificar sus características bibliográficas y sus posibles aportaciones al diseño de un plan de lectura de centro. A partir de este OG se desglosan una serie de objetivos específicos (OE):

- OE1: Cuantificar el número total de libros disponibles en la biblioteca escolar.
- OE2: Determinar cuántos de los libros que tiene la biblioteca escolar se corresponden con libros ilustrados de no ficción.
- OE3: Registrar los datos bibliográficos de los libros ilustrados de no ficción, como los autores, fecha de publicación, editorial y Clasificación Decimal Universal (CDU).



- OE4: Identificar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que pueden trabajarse con cada libro ilustrado de no ficción.
- OE5: Analizar los ODS, editoriales y clasificaciones CDU más frecuentes de los libros ilustrados de no ficción.

Además de los objetivos de investigación establecidos, se plantean las siguientes cuestiones de investigación (CI) con el fin de facilitar la generación de conocimiento, puesto que según Maxwell (2013), las cuestiones de investigación son el eje central de cualquier investigación (Tabla 1).

Tabla 1. Relación entre los objetivos específicos y las cuestiones de investigación

Objetivos específicos	Cuestiones de investigación
OE1	¿Cuántos libros conforman el fondo total de la biblioteca escolar?
OE2	¿Qué porcentaje del fondo total de la biblioteca se corresponde con libros ilustrados de no ficción?
OE3	¿Cuáles son los datos bibliográficos más relevantes de los libros ilustrados de no ficción de la biblioteca escolar?
OE4	¿Qué Objetivos de Desarrollo Sostenible pueden abordarse a través de los libros ilustrados de no ficción del fondo de la biblioteca escolar?
OE5	¿Cuáles son los ODS, editoriales y clasificaciones CDU más representativos de los libros ilustrados de no ficción de la biblioteca escolar?

Fuente: Elaboración propia.

2. MÉTODO

La presente investigación se plantea desde un enfoque metodológico cuantitativo no experimental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), debido a que busca responder a las cuestiones de investigación planteadas mediante datos medibles y cuantificables que necesitan de un registro de cifras. Además, es una investigación sistemática y empírica sin intervención directa en las variables, siendo así una investigación generalizable y particularista, con una interpretación



objetiva de los resultados obtenidos (Cárdenas, 2018; Hernández et al., 2010; Ochoa et al., 2020).

En este contexto, se inserta el método descriptivo, cuya finalidad es describir estructuras, situaciones y características a través de la observación sistemática, y exponiendo de forma narrativa y numérica los aspectos sujetos a estudio. En otras palabras, utilizar los números para definir lo que se está investigando (Rodríguez et al., 1999; Abreu, 2014; McMillan y Schumacher, 2005). En este sentido, Mousalli-Kayat (2015) defiende su utilidad en el ámbito educativo al facilitar una descripción detallada en estudios, como el presente, en el que son imposibles de realizar mediante métodos experimentales o correlacionales.

Continuando en la misma dirección, la técnica de recogida de información que se ha empleado ha sido el análisis documental, puesto que permite objetividad y sistematicidad en investigaciones cuantitativas, así como realizar descripciones bibliográficas y de contenido (Núñez-Valdés y González-Campos, 2019; Clauso-García, 1993). Asimismo, según Peña-Vera y Pirela-Morillo (2007), este tipo de análisis permite conocer partes concretas de libros, documentos, entre otros.

2.1. Descripción del contexto⁴

La biblioteca escolar pertenece a un centro educativo de la provincia de Cádiz. Este centro dispone de una sola línea desde el segundo ciclo de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) hasta 6.º de EP.

El espacio de la biblioteca escolar dispone de una pizarra digital, 5295 libros, múltiples mesas y sillas en las que se realizan actividades como ajedrez y otros

⁴ El nombre del centro no se especifica con el fin de preservar su anonimato.



tipos de juegos de mesas, y espacios adaptados al alumnado de infantil (suelo acolchado y sillas de un menor tamaño).

Asimismo, los usuarios reciben un carné intransferible para realizar préstamos y devoluciones. En este sentido, los tutores potencian el préstamo de libros, y son los responsables de mantener actualizado y ordenado los libros.

En cuanto a las actividades, la biblioteca realiza clubes y talleres de lectura.

2.2. Instrumento

El instrumento para el análisis documental del espacio escolar de la biblioteca consistió en una ficha caracterizada por ser una hoja de cálculo en *software* de Microsoft Excel. Se constituyó siguiendo las referencias de Gutiérrez-Molero y Heredia-Ponce (2023), debido a las ventajas que brinda de cara al posterior análisis de los datos.

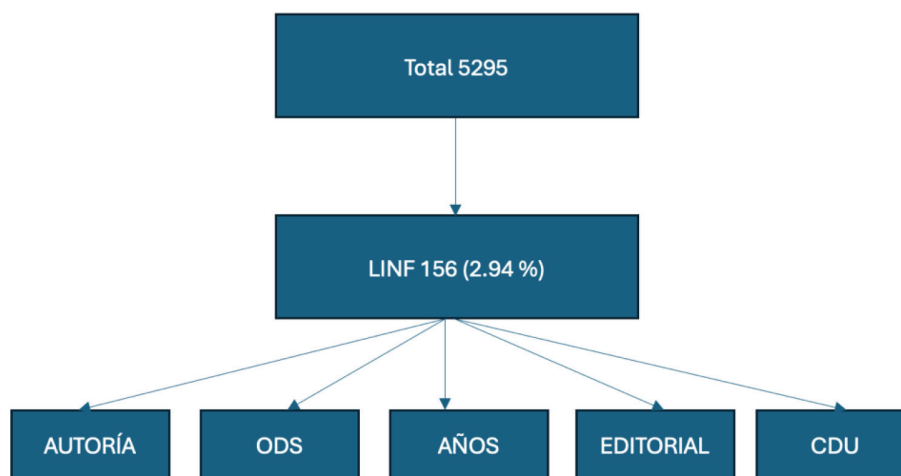
En este sentido, la ficha de análisis se conforma por los siguientes aspectos: Título; Fecha de publicación; Autores; Editorial; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y Clasificación Decimal Universal (CDU), como sistema de clasificación bibliográfica que se usa para la clasificación y organización de documentos de cara a su localización en espacios como las bibliotecas.

2.3. Procedimiento

En un primer momento, se procedió a contabilizar el número total de libros del que dispone la biblioteca escolar. Posteriormente, se analizó cada libro para determinar si era un LINF o se correspondía con otra tipología. En el caso de que

se tratase de un LINF, se procedía a registrar en la ficha de análisis de Excel el título del libro, la fecha de publicación, los autores, la editorial, los ODS que pueden trabajarse a través del libro en cuestión, y con qué CDU se corresponde (Figura 2).

Figura 2. Procedimiento del registro de la información



Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se dispuso de estos datos, se continuó con la elaboración de los resultados y el análisis descriptivo de estos, los cuales se presentarán y comentarán a continuación. Los hallazgos servirán para el desarrollo de las conclusiones donde se propondrán opciones para su integración en el diseño de un plan de lectura de centro.

3. RESULTADOS

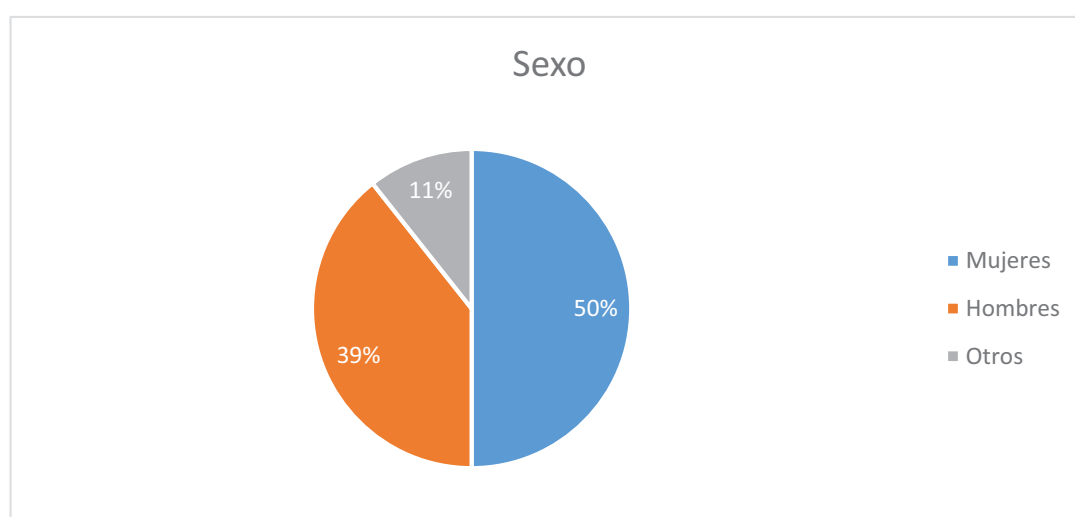
En el presente apartado, se procederá a presentar los resultados que se han obtenido con vistas a contribuir a la consecución de los objetivos y a dar respuestas a las cuestiones e investigación.



Primeramente, tal y como aparece en la Figura 1, se ha contabilizado un total de 5.295 libros en la biblioteca escolar, de los cuales 156 se corresponden con LINF, es decir, el 2,95 %.

Seguidamente, se llevará a cabo el análisis de la autoría de los 156 LINF registrados (Figura 3).

Figura 3. Sexo de los autores de los LINF



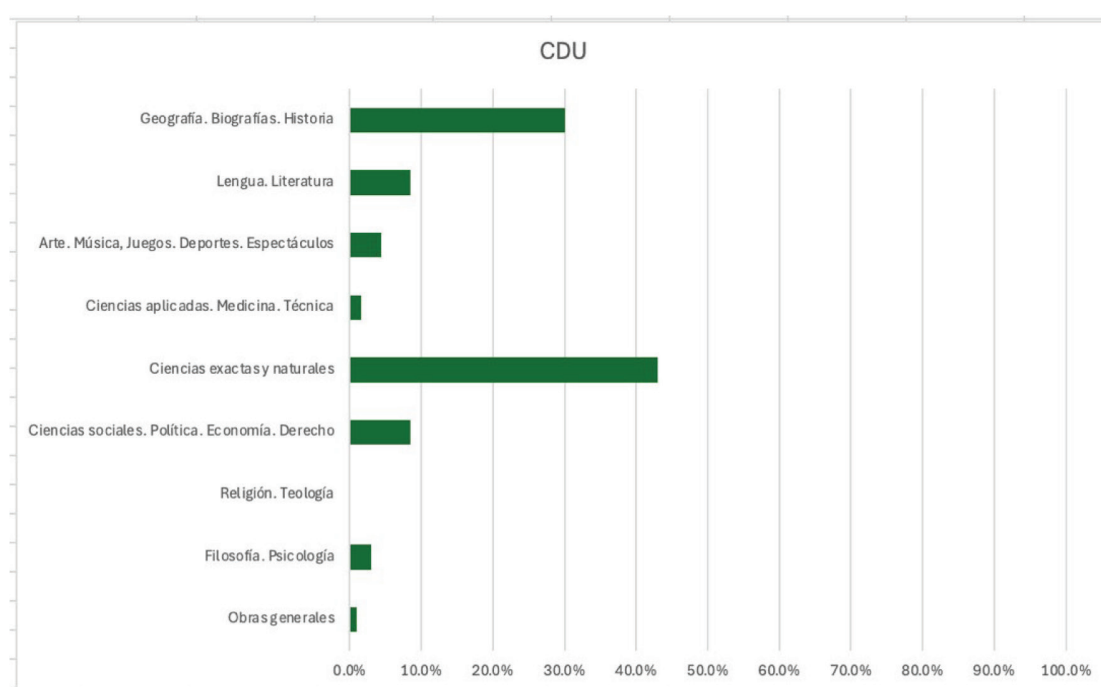
Fuente: Elaboración propia.

Como aparece en la Figura 3, la mayoría de los LINF de la biblioteca escolar tienen como autoras a mujeres (50 %), esto se debe a que el 11 % es de autoría desconocida, asociada a equipos editoriales. Por tanto, el 39 % se corresponde con autores hombres. Asimismo, cabe señalar que si un libro está conformado por autor y autora se realiza un registro individual clasificando un autor y una autora.

A continuación, se expondrá cómo se distribuyen los LINF en función de la CDU a la que pertenecen (Figura 4).



Figura 4. Distribución de los LINF por CDU



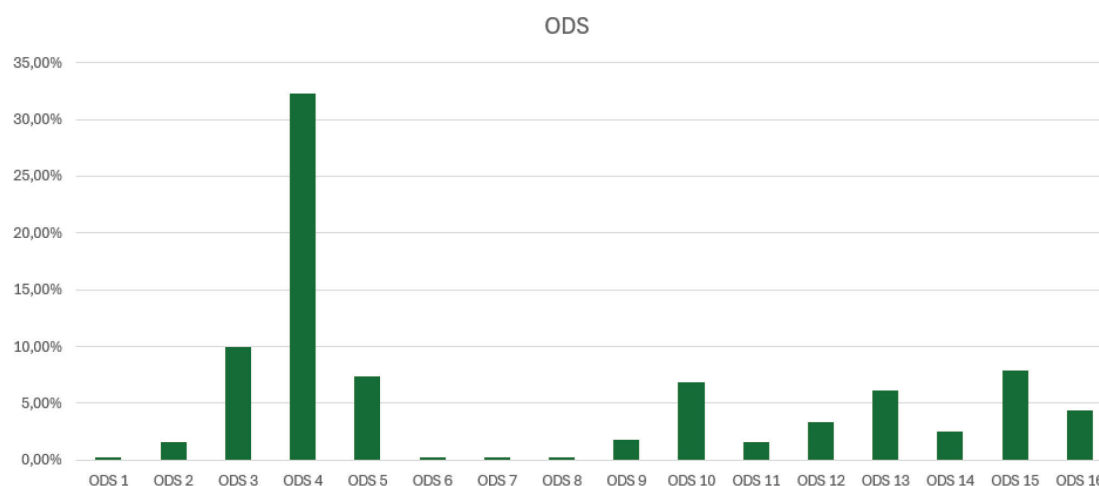
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4 muestra que la mayor parte de los LINF se corresponden con la CDU 5 “Ciencias exactas y naturales” con el 43 % del fondo. En segundo lugar, destaca la CDU 9 “Geografía. Biografía. Historia” con el 30 % de los LINF. En un plano minoritario se encuentran los CDU 3 “Ciencias Sociales. Política. Economía. Derecho” y CDU 8 “Lengua. Literatura” con un 8,5 % y 8,4 %, respectivamente. El resto se encuentran entre un 1 % y un 4,5 %, a excepción de la CDU 2 “Religión y Teología” que tiene un 0 %, siendo el único vacío temático de la biblioteca escolar.

Seguidamente, en la Figura 5 se expone de manera porcentual la distribución de los ODS en los LINF de la biblioteca escolar.



Figura 5. Distribución de los LINF por ODS



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados expuestos en la Figura 5 evidencian una distribución desigual de los ODS. Si apelamos a un ejemplo, el ODS 4 “Educación de Calidad” es el que muestra una mayor concentración, representando el 32,23 %, lo que indica que la mayor parte de los LINF está destinada a la mejora de la educación.

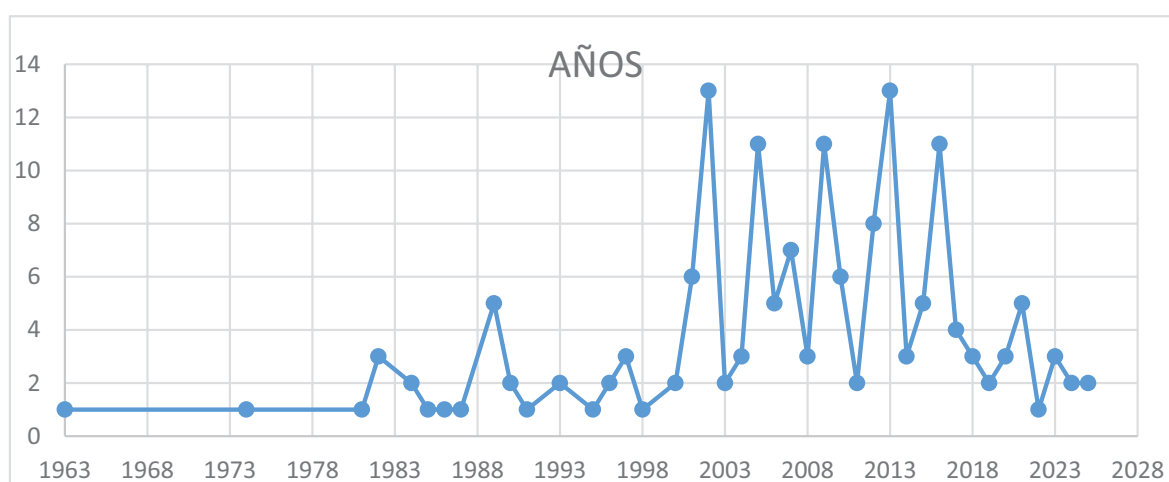
Por otro lado, el ODS 3 “Salud y Bienestar” es el segundo ODS más frecuente al tener una presencia del 9,97 %, seguido por el ODS 15 “Vida de Ecosistemas Terrestres” con el 7,93 % y el ODS 5 “Igualdad de Género” con el 7,41 %. Esto manifiesta un compromiso considerable en temas de salud, cuidado medioambiental e igualdad.

Asimismo, otros ODS también están presentes, aunque con un porcentaje menor, siendo el caso del ODS 10 “Reducción de las Desigualdades” con un 6,9 % y el 13 “Acción por el Clima” con el 6,1 %.

Por último, se puede apreciar el contraste con el ODS 1 “Fin de la Pobreza”, 6 “Agua Limpia y Saneamiento”, 8 “Trabajo Decente y Crecimiento Económico” y 17 “Alianza para Lograr los Objetivos”, al mostrar valores muy bajos, entre el 0,26 % y el 0 %. Hay que señalar que no existe ningún LINF vinculado con el ODS 17.



Figura 6. Distribución en años de la fecha de publicación de los LINF



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en la Figura 6, se refleja la distribución de los años en los que se han publicado los LINF de la biblioteca escolar.

Se puede apreciar que el LINF con mayor antigüedad data del 1963. No obstante, la mayoría corresponde a obras publicadas más recientemente, siendo la más reciente, en el año 2025.

Se observa que hay libros antiguos, desde 1963, pero en pequeñas cantidades (1 o 2 ejemplares) de libros publicados hasta finales de los años 90.

En este sentido, se destaca que hay un mayor número de ejemplares publicados a partir del año 2000, siendo los libros publicados en los años 2002 y 2013 los que tienen una mayor presencia, 13 LINF cada año, lo que equivale al 8 % cada año. A estos años le siguen los ejemplares publicados en los años 2005, 2009 y 2016 con una frecuencia de 11 LINF cada año, es decir, corresponde un 7 % de LINF publicados en cada uno de estos años.



Estos datos indican que a pesar de que la biblioteca escolar conserve obras antiguas, predominan las obras contemporáneas, con una concentración considerable de LINF entre los años 2000 y 2020, existiendo incluso un 10 % de LINF publicados en los últimos 5 años.

A continuación, la Tabla 2 muestra las 10 editoriales más frecuentes de los 156 LINF registrados en la biblioteca escolar.

Tabla 2. Frecuencia de editorial

Editorial	Frecuencia
SM	38
Susaeta	17
Alba	7
Círculo de lectores	5
Juventud	4
Libsa	4
Everest	3
Destino	3
El País	3
Combel	3

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran solo las 10 editoriales más frecuentes. Destaca SM, la cual corresponde con 38 LINF (24,3 %), es decir, casi una cuarta parte. En segundo lugar, 17 LINF de 156 son de la editorial Susaeta (10,9 %). Les siguen las editoriales Alba y Círculo de lectores con el 4,5 % y 3,2 %, respectivamente. Finalmente, las editoriales Juventud y Libsa tienen una frecuencia del 2,5 % cada una y las editoriales Everest, destino, El País y Combel, un 1,9 % cada una. En otras palabras, la suma de las 10 editoriales más frecuentes supone el 55,5 %, y las 46 editoriales restantes suponen el 44,5 % de los LINF, con una frecuencia de 1 o 2 LINF cada una de ellas, es decir, un 0,6 o 1,2 %.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado sobre el fondo de LINF de la biblioteca escolar ha permitido obtener datos relevantes con respecto al porcentaje que estos ocupan del fondo total de la biblioteca, cuáles son sus características bibliográficas, con qué ODS se vinculan, entre otros. Dicho esto, se procederá a dar respuestas a los objetivos y las cuestiones de investigación planteadas inicialmente.

Primeramente, los resultados exponen que la biblioteca escolar dispone de un fondo total de 5295 libros, de los cuales 156 se corresponden con LINF, lo que equivale al 2,94 %. Estos datos evidencian una oportunidad de mejora en este sentido, teniendo en consideración el potencial didáctico que posee este tipo de libros por la cantidad de temáticas actuales que abordan, así como por la capacidad de fomentar el hábito lector, incluso en los estudiantes más reacios hacia la lectura.

En segundo lugar, el estudio constata que la mayoría de los LINF de la biblioteca escolar son de autoría femenina (50 %). Esta distribución es cuanto menos significativa, puesto que según Manrique-Sabogal (2021), la producción editorial ha sido históricamente dominada por hombres, lo que puede sugerir un avance en la equidad de género en este ámbito en concreto.

En tercer lugar, con respecto a la clasificación temática según la CDU, los resultados reflejan que mayor concentración en las áreas de Ciencias Exactas y Naturales con el 43 % de los LINF, y Geografía, biografía e historia con el 30 %. Esto contrasta con otras áreas que cuentan con una representación minoritaria, por ejemplo, las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura con un 8,5 % y 8,4 %, respectivamente, o la ausencia total de LINF relacionados con la Religión. Por consiguiente, estos datos indican que hay vacíos temáticos que sería pertinente considerar en futuras adquisiciones.

AULA DE ENCUENTRO

experiencias
reflexión
narración
nómina



En cuarto lugar, en cuanto a la vinculación entre LINF y ODS, los resultados muestran una distribución desigual. El ODS 4 “Educación de Calidad” predomina sobre el resto con una presencia del 32,23 %. A este ODS le siguen los relacionados con la salud (9,97 %), el medioambiente (7,93 %) y la igualdad de género (7,41 %). No obstante, los ODS relacionados con la erradicación de la pobreza, el acceso al agua limpia y el trabajo decente, apenas están representados. Esta distribución desigual sugiere la necesidad de disponer de más contenidos con el fin de ofrecer recursos a los estudiantes que les permitan tener una visión más completa de los desafíos globales actuales.

En quinto lugar, en relación con los años de publicación, se muestra que el fondo está relativamente actualizado, puesto que la mayoría de LINF ha sido publicado a partir del año 2000 y el 10 % de estos ha sido publicado en los últimos 5 años, lo que muestra una tendencia a la hora de adquirir LINF publicados recientemente. Aunque garantiza así que los contenidos satisfagan los intereses y necesidades de los estudiantes; no obstante, hay un cierto volumen de obras antiguas.

En sexto lugar, los resultados arrojan homogeneidad en el origen editorial de los LINF, puesto que la editorial SM concentra el 24,3 % de los LINF y Susaeta el 10,9 %. Teniendo en cuenta que se han registrado 56 editoriales y que solo estas dos acumulan el 35,2 %, puede existir el problema de limitar la diversidad estilos y perspectivas, por lo que una distribución más equitativa entre editoriales resulta fundamental para ampliar los temas, las voces y las propuestas didácticas.

Una vez delimitadas las características y el fondo bibliográfico de la biblioteca escolar, nos adentramos en su repercusión y posibilidades en el diseño de cualquier plan de lectura de centro educativo. Su elaboración conlleva un proceso estructurado en diversas fases, cada una con un propósito específico para que así se garantice una implementación exitosa y la adaptación al contexto, siendo el análisis de los



recursos, entre los que se sitúa el fondo editorial, una de las claves para avanzar en la planificación de las prácticas lectoras desde una visión colegiada de los diferentes agentes implicados.

Ahora bien, en cuanto a las limitaciones del estudio, la principal es que los resultados no son extrapolables a otros contextos educativos al centrarse en una sola biblioteca escolar. Además, la categorización de los LINF según la CDU y los ODS puede verse condicionada por la subjetividad de los investigadores.

Asimismo, de cara a futuras investigaciones debe ampliarse el número de bibliotecas escolares de diversos contextos, con el fin de comparar los fondos de estas. También sería interesante conocer el uso que se le da a este tipo de libros por parte de docentes y estudiantes.

En definitiva, la investigación manifiesta la presencia de LINF en las bibliotecas escolares y destaca la importancia de ampliar su volumen, temáticas y editoriales representadas, prestando especial atención a los ODS menos representados. Un fondo de LINF equilibrado y actualizado es crucial para fomentar una educación de calidad, crítica y comprometida con los desafíos globales que existen en la actualidad.

5. FINANCIACIÓN

El presente artículo se vincula con la tesis doctoral *Contribución de los libros ilustrados de no ficción en el aprendizaje de materias no lingüísticas. Un estudio de diseño centrado en la competencia mediática e informacional de Salvador Gutiérrez Molero y al proyecto I+D+i PID2021-126392OB-I00 Lecturas*



no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (LENFICEC).

6. REFERENCIAS

Abreu, J. L. (2014). El método de la investigación Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204. <https://acortar.link/DLLkfb>

Albelda-Esteban, B. (2019). Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en educación primaria en España: una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016. *Revista de Educación*, 384, 11-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-408>

Asencio, L., Ordoñez, B. P., y Aguirre, J. E. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Portal de la Ciencia*, 4(2), 256-269. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365>

Baró-Llambias, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *MÉI: Métodos de Información*, 13(24), 67-90. <https://doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-067090>

Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. DAAD. <http://doi.org/10.17169/refubium-216>



Clauso-García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19. <https://acortar.link/LT2iNo>

Consejería de Educación en Andalucía (2011). *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar*. Junta de Andalucía. <http://bit.ly/431v09w>

Durban, G. (2010). De la periferia al centro de la escuela. La Biblioteca escolar como agente pedagógico interdisciplinar. *Bibliotecas Escolares*, 23, 46-55.

Galarraga-Arrizabalaga, H., Alonso-Amezua, E., y Antonio-Agirre, I. (2023). Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector de Centro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 143-160. <https://doi.org/10.6018/reifop.549961>

Giler-Medina, P. X., y Ávila-Rosales, F. M. (2024). Hábito lector en el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de bachillerato: hábito lector en el fortalecimiento de la producción textual. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 12(2), 122–139. <https://doi.org/10.56124/refcale.v12i2.007>

González-Pérez, E., y Montero-Salas, M. T. (2021). *Servicios y recursos de las bibliotecas escolares como apoyo literario en centros de educación preescolar y primaria costarricenses*. Estado de la educación.



Gutiérrez-Molero, S., y Heredia-Ponce, H. (2023). Un catálogo de libros ilustrados de no ficción desde los ODS. En P. Canto, W. Reyes, J. M.^a Romero y S. Alonso (coords.), *Hacia una Educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp.189-197). Dykinson.

Heredia-Ponce, H., Gutiérrez-Molero, S., y Romero-Oliva, M. F. (2024). Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos: Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 46(185), 69-89. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61367>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Jiménez-Cárdenas, J., Gómez-Veiga, I., y García-Madruga, J. A. (2021). Relaciones entre memoria operativa, inteligencia, comprensión lectora y rendimiento académico en Historia en 4º de la Educación Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 41, 163-182. <https://doi.org/10.15581/004.41.004>

Manrique-Sabogal, W. (4 de noviembre de 2021). Las editoriales publican más libros de hombres, pero los de mujeres se venden mejor. *El país*. <https://acortar.link/u7SUub>



Marchesi, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 1, 15-35.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. SAGE.

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.

Montenegro, S., y Silva, T. (2019). *Libros informativos para niños y jóvenes. Manual para mediadores de lectura*. Ministerio de las Culturas, de las Artes y el Patrimonio en la línea de Investigación del Fondo del Libro.

Montijano, B. (2016). La lectura a examen: una mirada desde el plan lector de centro. *Aula de Encuentro*, 18(2), 144-157. <https://acortar.link/wKFJO1>

Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y diseños de investigación cuantitativa*. Mérida.

Naranjo-Rondón, G y Gutiérrez-Ramos, E. (2018). Influencia de la gamificación para fomentar el hábito de lectura en los niños. *Revista Tecnología Educativa*, 3(2), 39-44. <https://core.ac.uk/download/pdf/267948091.pdf>

Núñez-Valdés, K., y González-Campos, J. A. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 161-175. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i18.604>



Ochoa, R., Nava, N., y Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 15(45), 13-22. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1462>

Peña-Vera, T., y Pirela-Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Romero, C., y Cruz, E. (2019). Lectura comprensiva y producción textual: literatura tradicional con apoyo de las TIC. *Educación y Ciencia*, 23, 443-456. <https://acortar.link/E7AAJ7>

Romero-Oliva, M. F., Trujillo, F., y Rubio, R. (2018). Los textos pautados como herramienta de mejora de la CCL de los estudiantes en el marco de un PLC. *Aula de encuentro*, 20(2), 5-20. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.1>

Romero-Oliva, M. F., Trigo-Ibáñez, E., y Heredia-Ponce, 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*, 16(3) 1694-1711. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>



Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J., y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del centro de estudios de diseño y comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>

Sánchez, S., y Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *Profesional de la Información*, 24(2), 103–112. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>

Sanjuán-Álvarez, M., y Cristóbal-Hornillos, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. *Publicaciones*, 52(1), 57-99. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>

Santos-Díaz, I. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 36-54. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10980>

Sedano-Fernández, M., (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, 31(6), 1136-1159.

Tabernero-Sala, R., y Colón-Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>



Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampériz-Hernández, M., y Campos-Bandrés, 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. *Profesional de la Información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>

Tabernero-Sala, R., y Dueñas-Lorente, J. D. (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En A. Mendoza y P. César Cerrillo (coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-336). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Valdés-Zamudio, I., y Mariscal-Vega, S. (2018). La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación familiar y docente. *Aula de Encuentro*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.6>

Vega-Barrera, L. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. *Biblioteca Universitaria*, 3(1), 1-10. <https://acortar.link/2EPkAd>

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), 1-19. <https://acortar.link/VAyjXB>

Zambrano-Ormaza, D. I., y Bravo-Rosillo, G. (2021). El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(9), 1285-1301. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.3110>